

Fag og gymnasiefremmede

Rapporter fra 3. og 4. runde af
udviklingsprojekter

Institut for Naturfagernes Didaktik
Københavns Universitet

Udgivet af Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet,
Danmark

E-versionen findes på <http://www.ind.ku.dk/skriftserie>
Printet af www.lulu.com

Denne udgivelse kan købes på markedspladsen på www.lulu.com

© forfatterne 2014

Gymnasiefremmede og fag – Rapporter fra 3. og 4. runde af udviklingsprojekter, IND's skriftserie nr. 30. ISSN: 1602-2149

Indhold

Indledning	7
Projekternes baggrund og fokus.....	7
Rapportens opbygning	8
Deltagere	9
Tværgående analyse af tredje rundes rapporter	11
Relevans og autenticitet	11
Det faglige indhold	14
Styring af forløbet.....	15
Forskelle mellem elever.....	16
Gymnasiefremmede, relevans og autenticitet	17
Studieteknik og kultur	17
Streetwalker – en person som hjælp til at knække koden	18
Klassekultur og elevernes medansvar	19
Fokus på et enkelt fag	20
Skriftlighed	21
Lærerroller og relationer	23
Den personlige lærer.....	24
Læreren som vejleder og coach	25
Et fundament eller stillads for elevernes selvstændige arbejde	27
Differentiering	29
Differentiering gennem undervisningsformer.....	29
Differentiering gennem holddeling.....	30
Lærersamarbejde, spredning af erfaringer og organisatoriske rammer .	32
Gymnasiefremmede og andre elever.....	34
Referencer	39
Resumé af rapporterne fra de enkelte skoleprojekter i 3. runde	41
Horsens HF og VUC: Anvendelsesorientering gennem praktiske processer 128928	41
Holbæk hhx og htx: Lærerroller og elevansvar 128939	44

Hvidovre gymnasium og HF: Projekter og ud-af-huset-aktiviteter 128941	46
Tårnby Gymnasium og HF: skriftlighed og motivation i hf 128941	50
Roskilde Handelsgymnasium: Litteraturhistorie for gymnasiefrem- mede 128941	52
Kongsholm Gymnasium: Knæk koden: Delprojekt (a) ”Paradis” og delprojekt (b) ”Skriftlighed og streetwalker” 128943	55
Køge htx: Matematikundervisning med fokus på faglig læsning og samtale 128951	58
Mulernes Legatskole: Udvikling af det faglige og sociale miljø i hf 128963	60
Niels Brock: Gymnasiefremmed 3.0. 2012-2013 128968	63
Næstved ZBC og Vordingborg ZBC (hhx): Find metoden – knæk IØ-koden 128986	65
Tværgående analyse af fjerde rundes rapporter	69
Anvendelse og relevans	69
Struktur og gentagelse	72
Fast struktur	73
Brug af instrukser og skriftlige materialer som støtte	75
Læringsstile og læringstilgange	77
Udvikling af lærerkompetencer	80
Klassernes sociale klima og elevernes sociale kompetencer	83
Sociale konflikter og elever med sociale vanskeligheder	83
Kortlægning af samarbejdsrelationer	85
Gruppedannelse og elev-elev undervisning	86
Hvad er gymnasiefremmedhed, og hvad er noget andet?	88
Kend din elev	91
Resumé af de enkelte skoleprojekter fra 4. runde	97
Nørre Gymnasium: Læringsstrategier for gymnasie-fremmede (129595)	97
EUC Sjælland, hhx og htx Køge: Fællesskabende faglighed (129603)	100
Vordingborg Gymnasium og H: Klarhed, progression og fælles sprog i fagene samfundsfag, KS, dansk og engelsk (129610)	104

Slagelse Gymnasium: Faglig udvikling og faglig merværdi for gymnasiefremmede kursister (129611).....	107
Københavns VUC: Literacy-udvikling i alle fag 129677	110
Rødovre Gymnasium: Øget fagligt udbytte 129678	113
Niels Brock: Fagdidaktik, progression og gymnasie-fremmedes overgang fra grundforløb til studieretnings-forløb (129692).....	116
Tørring Gymnasium: Eleven som lokal verdensborger 129726.....	118
VUC Århus: Inklusion af gymnasiefremmede kursister i undervisningen i naturvidenskabelig faggruppe på hf 129728.....	121
Herningsholm Gymnasium: Didaktisk interventions-gruppe 129729.	125
København Nord: Undervisning med særlig vægt på færdigheds-træning 129929	128
Bilag	135
Notat om forskning af relevans for arbejdet med gymnasiefremmede	135

Indledning

Dette nummer af skriftserien fra Institut for Naturfagenes Didaktik præsenterer de to afsluttende rapporter fra en række af udviklingsprojekter, som har haft fokus på gymnasiefremmede elever og deres udfordringer med at gå i gymnasiet. Det drejer sig om tredje og fjerde runde af udviklingsprojekter, som blev gennemført i 2012 og 2013. I begge tilfælde har der været gennemført en række udviklingsprojekter på enkelte skoler, hvor lærere har eksperimenteret med forskellige måder, hvorpå man kan give gymnasiefremmede elever bedre muligheder for at klare sig igennem gymnasiet med et godt resultat.

Projekternes baggrund og fokus

Afsættet for projekterne er et forskningsprojekt som på en slutkonference i oktober 2007 anbefalede, at Undervisningsministeriet støttede udviklingsprojekter, som kunne imødegå nogle af de vanskeligheder gymnasiumfremmede elever møder. Forskningsprojektet blev gennemført af Center for Ungdomsforskning med Lars Ulriksen, Aase Bitsch Ebbensgaard og Susanne Murning som udførende forskere. Projektet havde fokus på de elever i gymnasiet, hvis forældre ikke selv har en gymnasial uddannelse, og hvor eleverne derfor – alt andet lige – har et større stykke arbejde med at forstå og kunne handle inden for den gymnasiale kultur. De er mere fremmede for den gymnasiale kultur end de klassekammerater, som fra deres forældre har kunnet møde nogle af de kulturelle træk, som kendetegner gymnasiet. Vi valgte derfor at kalde denne gruppe af elever for 'gymnasiefremmede'.

På baggrund af kvalitative interview med 134 elever, hvoraf langt de fleste var gymnasiefremmede pegede projektet på en række vanskeligheder disse elever støder på i gymnasiets undervisning. Undervisningsministeriet tog udfordringen op og har siden 2010 støttet gennemførelsen af en række udviklingsprojekter inden for alle fire gymnasiale retninger. Samtidig blev der til hver runde af udviklingsprojekter knyttet en forskergruppe i et følge-, faciliterings- og analyseprojekt, som (som navnet antyder) dels skulle følge og give faglig sparring og input til udviklingsprojekterne, dels skulle analysere de tværgående erfaringer for at se på, hvad der virker.

Fokus i udviklingsprojekterne har været på aktiviteter i selve undervisningen. Det har altså først og fremmest været spørgsmålet om, hvad man kan gøre i den daglige undervisning gennem ændringer af undervisningsformer, stofudvælgelse, arbejde med det sociale klima, osv., som har haft projekternes interesse. Hvilke konkrete eksperimenter, som skulle afprøves, afhang af de ansøgninger, skolerne sendte ind, og som efterfølgende blev bevilget. Ideerne til eksperimenterne stammer således fra skolerne. De tværgående pointer, som bliver samlet op, er forskergruppens ansvar.

8 Indledning og gymnasiefremmede

Formålet er at se, hvilke indsatser som virker. Projektets rammer betyder i sig selv, at det ikke er muligt at fremlægge evidens i form af kvantitativ dokumentation. Udviklingsprojekterne må betragtes som cases, som i nogle tilfælde opgør målbare resultater, men hvor der ikke kan generaliseres ud fra det beskedne talmateriale. Samtidig har hvert udviklingsprojekt strakt sig over et skoleår, og selv om nogle skoler har været med i flere runder af udviklingsprojekterne, så har det ikke været det samme projekt, som har været gennemført i alle runder. Vi kan altså kun sige noget om, hvad der virker inden for et skoleår, men ikke over et skoleforløb – som ret beset burde være målestokken for, om det har virket. Der er enkelte undtagelser (f.eks. forløbet på Tørring Gymnasium i fjerde runde, som har haft en anden bevilling, der har givet mulighed for et treårigt forløb), men som hovedregel siger projekterne noget om, hvad der kan ske inden for en kortere tidshorisont.

Når vi forsøger at sige noget om, hvad der virker, er det derfor på baggrund af de erfaringer og den dokumentation, de enkelte projekter har produceret undervejs. Disse erfaringer og denne dokumentation har vi kunnet holde op mod, hvad vi i øvrigt ved om undervisning og læring. Konklusioner om ”hvad der virker” er derfor tentative: Vi kan formode, antage, sandsynliggøre, argumentere – men vi kan ikke bevise eller dokumentere.

Grundlaget for vores tværgående analyser er altså materiale leveret af skoleprojekterne ud fra retningslinjer, forskergruppen har sat op. Dertil kommer at hvert projekt er blevet besøgt to gange (i få tilfælde kun en enkelt gang), hvor en forsker og skoleprojektet har mødtes og drøftet projektet. Endelig er der blevet holdt to seminarer undervejs i hver runde af projektet, hvor skoleprojekterne har præsenteret deres resultater og erfaringer, og disse er blevet diskuteret med de øvrige projekter og med forskerne.

De to første runder blev af udviklingsprojekter blev gennemført med et års mellemrum fra januar 2010 til juni 2012 og blev præsenteret ved en slutkonference i foråret 2011 og efteråret 2012. Tredje og fjerde runde blev sat i gang med et halvt års mellemrum i januar 2012 og september 2012 og løb frem til henholdsvis juni 2013 og december 2013. Erfaringer og resultater fra disse to sidste runder præsenteres på en fælles afslutningskonference den 23. april 2014, og de tværgående analyser er samlet i nr. 29 i Skriftserien fra Institut for Naturfagernes Didaktik (http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2013-29/).

Rapportens opbygning

Dette nummer af skriftserien samler så de tværgående analyser fra tredje og fjerde runde. Vi har valgt at lade de to runder stå som selvstændige enheder, og derfor er rapporten bygget op med følgende afsnit:

- Tværgående analyse af erfaringer fra 3. runde
- Resumé af rapportererne fra de enkelte skoleprojekter i 3. runde
- Tværgående analyse af erfaringer fra 4. runde
- Resumé af rapportererne fra de enkelte skoleprojekter i 4. runde

Endelig er der et bilag, hvor vi meget kort præsenterer ti andre forskningsarbejder, som siden det oprindelige forskningsprojekt blev publiceret i 2009 har behandlet spørgsmål vedrørende gymnasiefremmede. Der er ikke tale om et systematisk review, men om et nedslag i ni danske arbejder, som supplerer nogle af pointerne i skoleprojekterne. Vi har valgt også at medtage en enkelt engelsk artikel, som tematiserer forholdet mellem underviseren og hvad der svarer til gymnasiefremmede.

Vi vil stærkt opfordre til, at man også læser i skolernes rapporter og det righoldige bilagsmateriale, som findes til flere af rapportererne. Vi har ikke behandlet alle erfaringer i de tværgående analyser, og der kan derfor være konkrete ideer og erfaringer, som er relevante for andre. Bilagene rummer i flere tilfælde konkrete beskrivelse af undervisningsforløb, evalueringsteknikker mv. som kan være til inspiration. Skolerapporterne ligger på projekternes hjemmesider, henholdsvis www.ind.ku.dk/gymnasiefremmede3 og www.ind.ku.dk/gymnasiefremmede4.

Deltagere

I tredje runde deltog følgende skoler:

- EUC Nordvest Holbæk (hf)
- Horsens (hf)
- EUC Sjælland (htx)
- Hvidovre Gymnasium og hf (hf)
- Kongsholm Gymnasium og hf (hf) (nu en del af CPH West)
- Mulernes Legatskole (hf)
- Niels Brock (hhx)
- Roskilde Handelsskole (hhx)
- Tårnby Gymnasium (hf)
- Zealand Business College (hhx)

Den tredje runde var således særlig på den måde, at der ikke var nogen forløb inden for stx.

I fjerde runde deltog følgende skoler:

- Nørre Gymnasium (stx)
- EUC Sjælland (hhx og htx)
- Vordingborg Gymnasium (stx og hf)
- Slagelse Gymnasium og hf (hf)

10 Indledning og gymnasiefremmede

- Københavns VUC (KVUC) (hf)
- Rødovre Gymnasium (stx)
- Niels Brock (hhx)
- Tørring Gymnasium (stx)
- VUC Aarhus (hf)
- Herningsholm Gymnasium (hhx og htx)
- København Nord (hhx)

I forskergruppen har indgået:

- Aase Bitsch Ebbensgaard
- Dorte Christiansen Elmeskov (fra 15. december 2013)
- Christine Holm (til 20. december 2013)
- Lars Ulriksen

Henriette Wase Hansen har stået for teknisk tilrettelæggelse af rapporten. Christina Larsen har stået for den administrative side.

De to tværgående analyser er skrevet af Aase Bitsch Ebbensgaard og Lars Ulriksen. Sidstnævnte har været projektleder.

Aase Bitsch Ebbensgaard og Lars Ulriksen

København, april 2014

Tværgående analyse af tredje rundes rapporter

Relevans og autenticitet

De gymnasiale uddannelser og fagene har ganske udførlige og ambitiøse mål og læreplaner, men samtidig viser mange af skolerapporterne, at det ofte kan være ganske vanskeligt at føre de mange af målsætningerne ud i livet. Et væsentligt tema i den forbindelse er elevernes motivation og i hvilken udstrækning de involverer sig og engagerer sig i undervisningen. Motivationen er vigtigt for både kvaliteten af elevernes læringsudbytte og for deres mulighed for at gennemføre de mange timers undervisning og hjemmearbejde.

I denne rapportering vil vi fokusere på den del af motivationen, som bliver påvirket af den konkrete undervisning, ikke mindst udvælgelsen af indhold, valg af arbejdsformer og hvordan undervisningen bliver begrundet. Derimod vil vi lade mere overordnede spørgsmål om, hvorfor unge vælger gymnasiet, og hvorfor mange unge tilsyneladende savner motivation for uddannelsen ligge i denne omgang. For den enkelte lærer drejer det sig om, hvordan man kan få eleverne til at involvere sig i det faglige arbejde med stoffet, så læreplaner og mål kan opfyldes og eleverne få et lærings- og dannelsesmæssigt udbytte af gymnasiet.

Mange lærere må af bitter erfaring erkende, at der langtfra er sammenfald mellem læreplanernes fagindhold og så unge menneskers opfattelser af, hvad der er relevant at kunne. En del af lærernes udfordring består i at kunne begrunde, hvorfor eleverne skal lære det, de skal. Én måde man kan skelne mellem begrundelser, er om der er tale om en formal dannelse og en material dannelse (Klafki, 1983).

Meget kort kan man sige, at indhold kan udvælges med henblik på den materiale dannelse, hvis man mener det konkrete vidensindhold i et fag er vigtigt for elever at kende til. Det kommer eksempelvis til udtryk i den bekendte 'kanon-tænkning' i dansk og historie: Her er tanken, at det er vigtigt at læse Karen Blixen, fordi Karen Blixen i sig selv er et vigtigt bidrag til elevens dannelse og kvalificering. Begrundelsen for et undervisningsindhold kan imidlertid også være, at det ikke er indholdet i sig selv, som er centralt. I stedet for bliver indholdet begrundet med at det er godt til at støtte udviklingen af nogle bestemte færdigheder eller kompetencer, det Klafki kalder formal dannelse: Ved at læse og analysere Karen Blixen udvikler eleven sin evne til at forholde sig reflekteret til tekster, som udtrykker andre livserfaringer end dem, som eleven har med sig i bagagen.

Hvis undervisningsindholdet skal fremstå relevant og meningsgivende for elever i dagens gymnasiale uddannelser, kan både begrundelser som

12 Fag og gymnasiefremmede

henviser til material og til formal dannelse imidlertid komme til kort, fordi eleverne hverken kan se meningen i det konkrete faglige indhold eller se hvordan de får brug for de kompetencer, som udvikles gennem arbejdet med et emne eller tema. Flere af projekterne i denne runde af udviklingsprojekter sigtede netop på at styrke elevernes oplevelse af relevans og mening i indholdet for derigennem at styrke elevernes motivation, deres engagement og i sidste ende kvaliteten af deres læring. Der var i rapporterne grundlæggende tale om to forskellige måder.

Den ene måde bestod i at lærerne knyttede undervisningens indhold til elevernes erfaringsverden fra hverdagen. Det var den strategi lærerne på hhx i Roskilde benyttede i deres litteraturhistoriske undervisning. For det første søgte de at knytte temaerne fra den ældre litteratur til parallelle temaer i elevernes samtid (f.eks. slægt/individ eller verdslighed/åndelighed) eller parallelle stiludtryk (barokken og reklamer i modemagasiner). Gennem sådanne koblinger kan 'det fremmede' gøres mere nærværende for eleverne. Det bliver værd at ofre energi på at engagere sig i.

For det andet brugte lærerne elevernes foretrukne mediebrug som en måde at åbne stoffet på og dermed vække elevernes engagement.

En undersøgelse af elevernes medievaner fortalte lærerne på Roskilde hhx, at eleverne især foretrak film og tv, når det drejede sig om fiktion, mens skønlitteratur kun blev foretrukket af en mindre gruppe. Eleverne fortalte at de havde svært ved at koncentrere sig om den langsommere skriftlige form sammenholdt med de hurtige visuelle medier. Lærerne brugte derfor film og tv i introduktionen til en litterær periode eller et tema og søgte derigennem at fange elevernes interesse for efterfølgende at involvere sig i originalteksterne

Et projekt som det i Roskilde kan gennemføres inden for de sædvanlige rammer for undervisning og kræver ikke i sig selv en større justering af stofudvælgelsen. Andre projekter søgte at vække elevernes interesse ved at ændre på såvel indhold som undervisningsform. Lærerne i Hvidovre indlagde fx 'ud-af-huset-aktiviteter' og projektarbejde som måder, der kunne synliggøre for eleverne, at det faglige indhold var relevant for dem og dermed også gøre det spændende.

Et særligt træk ved et par af udviklingsprojekterne var forsøgene på at arbejde med autentiske problemer eller opgaver. I projektet på Tårnby Gymnasium og hf var et af fire indsatsområder at man ville bruge autentiske skriveopgaver, eventuelt med eksterne samarbejdspartnere. Begrundelsen var, at eleverne både skulle

”få en forståelse for det fag de har, men også hvordan de kan bruge det fag ude i virkeligheden. Dette skulle ikke kun give dem større evner i

det daglige, men også motivere dem til at se undervisningen som noget de kan drage nytte af” (Tårnby, s. 4)

Som følge af ændringer i rammerne for projektet blev dette område ikke prøvet af i fuldt omfang, bl.a. fordi lærerne forventede at det ville kræve en del arbejde af de involverede lærere. Det er værd at bemærke, at selv om udviklingen af disse autentiske opgaver kan være ganske arbejdskrævende for læreren, så ville det planlagte forløb i Tårnby kunne have ligget inden for almindelige undervisningsrammer, ligesom det var tilfældet med forløbet på Roskilde hhx.

Projekterne i Horsens HF & VUC og på Kongsholm Gymnasium og HF arbejdede også med autentiske opgaver, og havde desuden organiseret arbejdet som projektarbejder. På Kongsholm var det planen, at eleverne på baggrund af en analyse af et kommunalt informationsmateriale rettet mod unges skulle udarbejde et forslag til forbedringer. Såvel denne opgave som en anden med fokus på materiale fra UU rettet mod unge måtte opgives, fordi der var for lidt tilgængeligt materiale. I stedet skulle eleverne skrive en præsentation af ’skolens rum’ med kommende elever som målgruppe. Denne sidste opgave blev gennemført. Ideen var at eleverne skulle opleve læringen mere relevant, fordi den skriftlige opgave skulle bruges til andet end blot at aflevere til læreren med henblik på bedømmelse. Samtidig var alle tre opgaveideer knyttet til elevernes livsverden: De handlede om unge og om deres eget nærmiljø.

Projektet i Horsens omfattede bl.a. to projekter inden for naturfag. Det ene handlede om forebyggelse af smittespredning på skolen; det andet om bæredygtig trafik i Horsens kommune. Tankerne bag projektet var at skabe en indre motivation og en følelse af relevans hos eleverne ved at arbejde med praktiske processer og ved at arbejde hen mod fremstilling af brugbare produkter og at give eleverne fornemmelse af en vis grad af medbestemmelse i undervisningen. Gennem dette arbejde skulle eleverne opleve et behov for at lære det faglige indhold i læreplanerne, fordi det ville være nødvendigt for at løse det problem, de arbejdede med. I projektet om smittespredning præsenterede eleverne resultaterne for skolens rektor og producerede posters og podcasts om resultaterne. Projektet om bæredygtig trafik var eksamensprojekt og mandede ud i en synopsis.

Udviklingsprojekterne har med andre ord arbejdet med relevans og autenticitet på forskellig vis og i forskellige grader. Det er fælles for projekterne, at man på mange måder har forsøgt at knytte undervisningens indhold sammen med elevernes hverdagserfaringer, enten som en introduktion til det fremmede stof eller ved at lade erfaringsverdenen danne ramme om det faglige arbejde. I begge tilfælde kan man sige, at lærerne

14 Fag og gymnasiefremmede

har forsøgt at fremhæve det materiale dannelsesindhold ved at understrege anvendeligheden af det faglige arbejde.

Anvendelsesorienteringen er en del af profilen for hf-uddannelserne og på den måde er det måske nærliggende, at flere af projekterne har sat ind netop dér. I forbindelse med denne rundes udviklingsprojekter om gymnasiefremmede er det værd at hæfte sig ved brugen af de autentiske opgaver, fordi de skærper den pointe ved anvendelsesorienteringen, at det faglige indhold ikke alene skal begrundes inden for skolens egen verden og logik, men at de har en relevans uden for skolens virkelighed. Den del af Tårnby-projektet, som måtte opgives, men også Kongsholm-projektet peger på, er, at autenticitet ikke nødvendigvis behøver være koblet sammen med projektarbejdet. Det kan også ske gennem konkrete og virkelighedsnære opgaveformuleringer og det materiale, opgaverne udarbejdes i forhold til.

Projekterne peger også på, at anvendelsesorientering, autenticitet og projektarbejde ikke er trylleformularer, som løser alle problemer for de gymnasiefremmede. Selv om der er stort potentiale i at arbejde videre i denne retning, så peger erfaringerne fra udviklingsprojekterne på mindst tre udfordringer, som skal overvejes i videre forskning.

Det faglige indhold

I rapporten fra Horsens HF & VUC skriver lærerne, at *”kursisterne ikke altid nåede op på et tilstrækkeligt højt fagligt niveau i projektarbejdet”* (Horsens, s. 9). Det er ikke usædvanligt, at man som lærer oplever, at eleverne ikke når så fagligt langt i projekterne, som hvis man havde gennemført mere lærerstyret undervisning. Noget af forklaringen kan være at eleverne bruger en del af deres faglige ressourcer på at begribe sammenhænge, på at finde ud af hvordan et spørgsmål skal undersøges eller på, hvordan et eksperiment kan designes. Eleverne kan også diskutere problemformulering og afgrænsning i lang tid. Sammenlignet med den mængde stof, som kunne være gennemgået i en lærerstyret undervisning kan udbytte forekomme magert, og det er det måske også set ud fra én synsvinkel. Men omvendt må man så også spørge om det både gælder omfanget af stof (hvor meget har man været omkring) og dybden i arbejdet (hvor grundigt har man arbejdet med stoffet). 'Fagligt niveau' er ikke en entydig størrelse. Oplever man som lærer, at niveauet er lavere, må man naturligvis undersøge, på hvilken måde det er lavere.

Hvis eleverne arbejder med mindre stof, men kommer mere i dybden, er der sandsynlighed for, at selv om de har lært mindre mht. omfang, har de måske lært mere mht. graden af forståelse. Den centrale udfordring er derfor at finde den rigtige afgrænsning af stoffet, så emnet, eleverne arbejder med, giver eleverne netop den viden og de kompetencer, som man

målretter det pågældende arbejde mod. Forskellige former for taksonomier, kan naturligvis komme ind i overvejelserne.

Hvis eleverne både arbejder med mindre stof og kommer mindre i dybden, må man i forlængelse heraf først spørge, om de lærer noget andet, som har tilsvarende betydning. Det kunne f.eks. være studiekompetencer i forhold til arbejdsprocesser eller i forhold til at forstå fagets metoder og kerneindhold – så eleverne er mere motiverede for det næste forløb. Man må så vurdere om disse (formaldannende) elementer er tilstrækkeligt relevante til at begrunde det mindre faglige udbytte. Det må være en konkret vurdering i hvert undervisningsforløb.

Det er jo også muligt eleverne bare ikke når så langt og heller ikke lærer andet! Det peger videre på et par af de øvrige punkter, som kræver nærmere overvejelse.

Styring af forløbet

Forløbet i Hvidovre og forløbet på Kongsholm gjorde begge erfaringer med vanskeligheder knyttet til elevernes styring af forløbet. Noget af det har at gøre med, at eleverne ikke nødvendigvis besidder tilstrækkelige kompetencer til at strukturere og gennemføre projektet på egen hånd. Der er brug for vejledning og stilladsering, noget vi vender tilbage til i et senere afsnit. I Hvidovre forsøgte man sig med forskellige former for styring med varierende fordele og ulemper:

”Vi har arbejdet med datofastsatte delmål, skriftlige småafleveringer undervejs, grupperes kontinuerlige afrapportering af processen, og vi har afprøvet helt åbne forløb, hvor grupperne selv skal disponere for at nå i mål på en given dato. Konklusionen her er at der ikke er nogen universalløsning. Forløb med stramt tilrettelagte delmål kan opleves som stressende, som en spændetrøje og således virke demotiverende. I forløb med skriftlige delafleveringer kan det at have en aflevering føre til at kursisterne mister fokus fordi de skriftlige afleveringer for mange opleves som en særligt alvorlig udfordring. For løst tilrettelagte forløb ender for mange med at ”sejle”. Det mest hensigtsmæssige vil nok være i fællesskab med kursisterne at få tilrettelagt en rimelig grad af styring. Dog er det vigtigt at læreren insisterer på og holder det faglige overblik. Det er læreren der endeligt skal fastsætte de organisatoriske og faglige rammer” (Hvidovre, s. 5)

Der er mindst tre væsentlige pointer og udfordringer at tage med fra disse overvejelser:

- Styring af forløbet skal gøres med forsigtighed og grundige overvejelser, fordi styringen kan undergrave de punkter, som er en del af arbejdsformens styrke, nemlig elevernes følelse af ejerskab

over indholdet, deres oplevelse af at kunne justere tempoet selv, og deres fokus på projektets formål frem for de skolerelaterede afleveringer. Lige så nødvendig styring er, lige så nødvendigt er det at være omhyggelig i forvaltningen af styringen

- Det er lærerens rolle og ansvar at sætte rammerne. Hvis man lader eleverne arbejde i projekter eller andre selvstændige forløb, har læreren ikke færre opgaver med at fungere som ramme og støtte for forløbet. Læreren skal arbejde bevidst med både formuleringen af opgavens rammer og med vejledning undervejs.
- Der er ikke én universalløsning. Hvilken styring og hvor meget, som er den rigtige, vil variere mellem fag, skoler og klasser og det vil variere over tid. Det er derfor også noget som skal reflekteres forud for hvert forløb. I anden runde af udviklingsprojekterne arbejdede et af projekterne (CPH West og EUC Vest) netop med projektstyring – herunder hvordan elevernes egne projektstyringskompetencer kunne udvikles.

Forskelle mellem elever

Den sidste udfordring knytter sig til det forhold, at selv om anvendelsesorientering og autenticitet virker motiverende for mange elever, så gælder det ikke alle elever. I projektet i Horsens havde lærerne på forhånd vurderet, at nogle af eleverne i klassen ikke ville være mulige at motivere, fordi der var nogle grundlæggende forudsætninger for deltagelse i undervisningen, som disse elever manglede. I opsamlingen på erfaringerne med projektet skriver lærerne desuden, at det ikke var alle elever, som mente, de lærte mest, når undervisningen tager udgangspunkt i praktiske arbejdsprocesser.

Disse overvejelser synliggør, at ligesom lærerstyret klasseundervisning eller gruppearbejde forudsætter bestemte interesser og forudsætninger hos eleverne, så gælder det også i autentisk, praktisk orienteret undervisning. Undervisningsformer har det, man kan kalde 'en implicit elev' (eller studerende) (Ulriksen, 2004), dvs. den indstilling, interesse og studiepraksis som bliver forudsat for at undervisningen skal kunne fungere. Det er, som navnet siger, ikke noget som bliver sagt direkte, og ofte er underviserne ikke selv klar over, hvad der bliver forudsat, men det er alligevel virksomt i undervisningen som grundlag for inklusion og eksklusion, og derfor vigtigt at reflektere over som lærer

Den lærerstyrede klasseundervisning forudsætter eksempelvis elever, som kan udholde ventetid, og som kan underlægge sig lærerens ret til at bestemme, hvad der er relevant. Med andre ord: en elev, som kan tåle kedsomhed. Tilsvarende forudsætter deltagerstyrede arbejdsformer som eksempelvis projektarbejde blandt andet, at eleverne kan mobilisere en indre motivation for emnet (altså at det er noget eleverne interesserer sig

for), at eleverne kan styre deres arbejdsproces, at de er interesserede i at engagerer sig og investere i undervisningsforløbet.

Det er imidlertid ikke alle elever, som har denne indre drivkraft eller har det forhold til skolen. Som Horsens-lærerne bemærkede, er der nogle elever, som enten ikke har forudsætningerne eller mangler den indstilling til skolen, som tillader dem at indgå i deltagerstyrede, praksisorienterede projekter. Man kan derfor ikke gå ud fra, at projekterne er selv-motiverende. Ydermere er der nogle elever som har svært ved at overskue arbejdets åbne rammer, med mindre læreren er meget omhyggelig med at formulere kriterier og står til rådighed for vejledning.

Gymnasiefremmede, relevans og autenticitet

I forhold til de særlige vanskeligheder, gymnasiefremmede har med hensyn til at klare sig i gymnasiet, så åbner anvendelsesorientering og autenticitet for en kobling mellem på den ene side elevernes erfaringer, som kan være langt fra skoleverdenens værdier og interesser, og på den anden side det faglige indhold, der skal arbejdes med. I den oprindelige undersøgelse af gymnasiefremmede var der netop flere af de interviewede elever, som lagde vægt på, at der var en konkret og praktisk dimension i undervisningsindholdet, som kunne give det mening (Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard, 2009, afsnit 2.1). Det er altså en form, som kan afhjælpe nogle af de gymnasiefremmedes vanskeligheder med gymnasiet.

Omvendt kan de åbne rammer også betyde, at bedømmelseskriterier og krav er vanskeligere at gennemskue, og eleverne kan derfor blive mere usikre på, hvad de skal kunne og hvad de bliver bedømt efter. Det kan være fordi læreren ikke er præcis nok i formuleringen af rammerne, men det kan også være fordi læreren anlægger et bredere sæt kriterier, som ikke er så enkelt at formidle. På den måde er projektarbejde og deltagerstyring både et stærkt middel til at støtte de gymnasiefremmede og en stor risiko for at stille dem dårligere (se også Ulriksen (2006)).

Studieteknik og kultur

Ligesom i de foregående to runder af udviklingsprojekter om gymnasiefremmede er der projekter, som sætter fokus på, hvordan man kan støtte elevernes overgang til gymnasiet med de krav og arbejdsformer, som findes der. Det ligger i selve tanken om gymnasiefremmedhed, at denne gruppe af elever i overgange til gymnasiet i højere grad end deres gymnasievante klassekammerater oplever nye krav og arbejdsformer som er vanskelige at forstå eller afkode.

I denne tredje runde af udviklingsprojekter repræsenterer tre projekter tre forskellige måder at gå til denne udfordring på. I den første sker det på den måde, at en ressourceperson har til opgave at støtte eleverne også uden for

undervisningen. I den anden sætter man fokus på etableringen af en bestemt arbejdskultur og handlen i undervisningen. Den tredje har fokus på de særlige vanskeligheder, der er knyttet til bestemte fag.

Streetwalker – en person som hjælp til at knække koden

Det første eksempel stammer fra projektet på Kongsholm Gymnasium og HF, hvor man etablerede en såkaldt 'streetwalker'. Formålet med streetwalkereren var, at denne

”skal tage kontakt med elever, som har vanskeligheder med at ”knække koden”. Vi forventer, at streetwalkereren vil kunne bidrage til at fastholde mange elever, som måtte ønske at forlade os i utide. Streetwalkereren skal i perioder observere de udvalgte klasser og skal på eget initiativ tage kontakt til elever, som ikke altid er lige fokuseret, og som på anden måde synes at have brug for sparring” (Kongsholm, s. 1)

Streetwalkereren skulle ikke alene have kontakt til eleverne på skolen, men følge dem hjem i familier og i deres fritidsliv for at se, om der her var muligheder for styrke deres selvtillid og selvværd i forhold til skolearbejdet. Streetwalkereren har eksempelvis haft kontakt til tosprogede elever og har i flere tilfælde besøgt familierne, og har, som rapporten udtrykker det, rettet en lang række misforståelser. Den konkrete streetwalker var uddannet folkeskolelærer og havde ansættelse som undervisningsassistent.

Erfaringen med initiativet var, at denne form for uden-for-skolen kontakt kan have betydning for, at man i tide får løst misforståelser, som ville kunne føre til uhensigtsmæssige reaktioner enten fra elevens eller fra skolens side. Samtidig var der nogle vanskeligheder forbundet med, at streetwalkerens rolle ikke var klart nok defineret på forhånd og måske heller ikke var accepteret af alle parter på forhånd. Disse uklarheder vedrørte bl.a. streetwalkerens placering mellem lærere og elever, som kunne betyde en ændring af relationen mellem lærere og elever; eller som det blev formuleret på et seminar undervejs i projektet: Streetwalkereren skabte en kile mellem lærer og elev.

I rapporten fra projektet skriver skolen:

I en evaluering af SWs [streetwalkereren] funktion og bidrag til projektet har det været vanskeligt at nå frem til en klar opfattelse af, hvilke af SW's funktioner, der er værd at bygge videre på.

I en diskussion af SW har det således været fremført, at en SW funktion i nye projekter bør indgå, men opgaverne skal defineres stramt og klart, ligesom selve funktionen skal lægges ind under studievejlederne og ikke ledelsen (Kongsholm, s. 8)

Mens ideen om en ressourceperson, som kan hjælpe med at tolke systemet og kravene for gymnasiefremmede elever, har noget for sig, så er det vigtigt at gøre denne persons placering mellem elever og lærere meget klar. Det gælder både i forhold til lærere og elever, så begge parter har tillid til funktionen. På den måde kan det både være en fordel og en ulempe at streetwalkereren ikke er en gymnasielærer på skolen.

Klassekultur og elevernes medansvar

Det andet eksempel stammer fra EUC Nordvestsjælland (Holbæk). Her valgte man at sætte fokus på udviklingen af en klassekultur, hvor der var fokus på det faglige arbejde. Man ville gøre eleverne til aktive 'medarbejdere' i undervisningen og synliggøre de krav, der stilles til dem, f.eks. med hensyn til forberedelse. Det betød, at både eleverne og lærerne skulle arbejde med at forbedre deres praksis i forhold til forskellige delelementer i undervisningen. For lærerne gjaldt det især at være tydelige og eksplicite, når de satte eleverne i gang, hvad enten det var i timen eller ved forberedelsen.

I forhold til eleverne var projektet inspireret af bogen *Skolen på frihjul* (Bugge & Harder, 2002), og bogens fokus på elevansvar, på betydningen af utvetydige krav og på netop at gøre eleverne til 'medarbejdere' i deres skolearbejde. For at opnå dette lagde projektgruppen vægt på at lærerteamet knyttet til klassen udviklede en fælles forståelse af ideen og et fælles sæt retningslinjer. Samtidig gjorde tre af lærerne (dansk, matematik og engelsk) særligt meget ud af at udvikle deres repertoire af elevaktiverende undervisningsformer.

Konkret gennemførte lærerne i begyndelsen af skoleforløbet en række aktiviteter i de enkelte fag, som tematiserede sociale kompetencer (herunder klasserumskultur), lektielæsning, notatteknik, planlægning osv. Aktiviteterne vedrørende sociale kompetencer og gruppearbejde lå delvist i det tværgående introforløb, men derudover var de fleste aktiviteter lagt ind i de enkelte fag. Det gjaldt notatteknik, som ganske vist især foregik i dansk, men også skulle indgå i de øvrige fag. Blandt de fagspecifikke aktiviteter var f.eks. i matematik højt-læsning af teksten, som skulle skærpe elevernes opmærksomhed på, at man skal læse anderledes i matematik end i andre fag og skærpe deres opmærksomhed på de oplysninger, som teksten formidler. Det kunne også dreje sig om diskussion af eksemplariske tekster og at rette kammeraters tekster. I engelsk arbejdede man med, at eleverne skulle beskrive deres lektielæsningsproces for derved at gøre dem bedre i stand til at reflektere over deres egen læring, og man arbejdede med CL-øvelser i et vist omfang. I dansk arbejdede man bl.a. parvis med skrivprocessen (se skolens rapport for flere eksempler).

Erfaringerne tyder på, at indsatsen har bidraget til at udvikle en klasse med bedre arbejdsvaner, arbejdsmoral og klassekultur (f.eks. med hensyn til ro) end skolen normalt ser. Samtidig oplevede lærerne det som mere krævende end ventet, så de tre projektlærere havde svært ved at holde gejsten. Hertil kom, at spredningen af erfaringerne til de øvrige lærere viste sig vanskeligere end forudset, hvad vi vender tilbage til. Under alle omstændigheder peger projektet på, at det kan give en effekt at være meget eksplicit om krav og rammer, men også at det kræver, at arbejdet med disse krav og rammer også foregår i de enkelte fag, og at der blandt klassens lærere er en fælles holdning til, hvad der forventes og hvad der accepteres.

Fokus på et enkelt fag

Det tredje eksempel er et projekt på ZBC (Zealand Business College) i Vordingborg og Næstved. Her satte man fokus på at udvikle elevernes kompetencer i forhold til et bestemt fag, som mange elever erfaringsmæssigt har svært ved, nemlig International Økonomi (IØ). Skolen havde i forlængelse af gymnasireformens øgede fokus på metodiske kompetencer oprettet et metodefag, som skulle styrke eleverne på tværs af de forskellige fag. Ideen var nu at udvikle et særligt kursus i fagmetode og studieteknik, som kunne *”styrke og forbedre Hhx-elevernes studiekompetencer og samtidig støtte de gymnasiefremmede elever i forhold til faget International Økonomi”* (s. 4).

Metodefaget er blevet gennemført to gange, og selv om eleverne mener de har lært noget i kurset, som de kan bruge i andre fag, så har de svært ved at huske eller beskrive, hvad de har lært. Rapporten nævner, at *”de redskaber og kundskaber metodefaget indeholdt, er måske blevet en slags skjult viden hos eleverne, som, formodentlig, med lidt hjælp og i forbindelse med undervisningen kan gøres mere eksplicit”* (s. 12). Rapporten peger også på et forhold, som kan begrænse elevernes udbytte af faget, nemlig manglende koordinering og samarbejde mellem metodelæreren og de øvrige lærere. Det betyder, at selv om de øvrige fag (herunder International Økonomi) trækker på de kompetencer og metoder, eleverne har lært i metodefaget, så er det ikke noget, disse fags lærere sætter ord på at de gør..

Forfatterne kan ikke finde nogen forskel på, hvordan gymnasiefremmede og ikke-gymnasiefremmede elever evaluerer kurset, men derimod finder de en kønsforskel: Drengene er noget mere skeptiske end pigerne overfor metodefaget.

Skolens konklusion er, at metodefaget ikke i den nuværende form opfylder sit formål. For at imødegå nogle af problemerne vil skolen placere metodefaget i blokke hen gennem de tre år, så indholdet knyttes tættere til de fagsammenhænge, hvor eleverne skal bruge metodefagets elementer. Det skulle gerne give en tydeligere relevans og progression. Samtidig skal

hele teamet omkring klassen involveres, så der kommer en tydeligere sammenhæng mellem metodefaget og de øvrige fag.

Sammenholder vi ZBC-lærernes erfaring med erfaringerne fra Holbæk hhx, som vi refererede ovenfor og med erfaringerne fra tidligere forløb af gymnasiefremmedprojekterne (især Midtsjællands Gymnasium i anden runde), så tegner der sig et billede: Det tyder på, at studieteknik fungerer særligt godt, hvis de er knyttet til undervisningen i fagene frem at ligge i særlige forløb. Dog var der i anden runde også eksempler på at generelle indsatsen kan have en effekt. Det var f.eks. tilfældet med et koncentreret læsekursus på Vordingborg Gymnasium. ZBC-projektet peger på elevernes vanskeligheder ved at knytte forbindelsen fra et generelt metodefag til de konkrete krav i enkeltfagene, noget som dog i Holbæk-forløbet viste sig at være en mindre risiko, fordi en del af det studietekniske undervisningsindhold tillige ligger som en del af fagenes egen undervisning.

Forløbet på hhx i Holbæk udmærker sig ved at kombinere tværgående og fagspecifikke indsatsen og ved at forankre det i en fælles forståelse blandt lærerne i teamet omkring klassen. Denne sidste del er også en central pointe fra ZBC-forløbet, idet man understreger betydningen af at skabe en fælles forståelse i lærerteamet og af, at lærerne er opmærksomme på og eksplicite omkring, hvordan faglige og metodiske elementer, som eleverne har mødet i én sammenhæng, kan indgå i en anden faglig sammenhæng.

Skriftlighed

Der blev i flere af projekterne blev der eksperimenteret med forskellige undervisningsformer, herunder brug af en vis grad af Cooperative Learning (CL). Vi har i rapporterne fra 1. og 2. runde behandlet muligheder og udfordringer i forbindelse med CL (Ebbensgaard, Holm, & Ulriksen, 2013). I denne rapport vil sætte fokus på projekternes brug af skriftligt arbejde i undervisningen.

Elevernes skriftlige arbejde indtog en væsentlig plads i især to af projekterne. I forløbet på Roskilde hhx brugte lærerne refleksionsskrivning, ikke mindst inspireret af Olga Dysthes arbejde, hvor skrivning bruges til at opnå faglig fordybelse (Dysthe, 1997) (se også rapporterne fra Undervisningsministeriets udviklingsprojekter om ny skriftlighed: Undervisningsministeriet (2014)). Eleverne arbejdede med en række forskellige skrivegenrer, som betød, at de på forskellig vis kom til at arbejde i dybden og struktureret med teksterne. På baggrund af elevernes evaluering af forløbet kan lærerne konkludere, at især de gymnasiefremmede elever har svaret, at det er en arbejdsform som er frugtbar for deres læreproces. Mere en dobbelt så stor en andel blandt de gymnasiefremmede end blandt de øvrige elever fremhæver

22 Fag og gymnasiefremmede

skriveøvelserne, som den arbejdsform de lærer mest af. På den baggrund kommenterer lærerne at

”måske er der noget, som tyder på, at de gymnasiefremmede har et udtalt behov for de lærerstyrede skriveøvelser, hvor de får klare instrukser om, hvad de skal skrive om, hvordan de skal skrive, og hvad det skal bruges til” (Roskilde, s. 13)

Denne overvejelse peger på to faktorer ved det skriftlige arbejde, som kan støtte de gymnasiefremmedes læreproces. Den ene er selve den bearbejdning af stoffet, som sker ved at skrive og dermed fastholde ens overvejelser over det indhold, man har arbejdet med. Den anden faktor er, at skriveøvelserne fungerer strukturerende for elevernes arbejde. Skriveopgaven giver nogle fokuspunkter for eleven, som fungerer som støtte i arbejdet med stoffet. Begge dele er vigtige: at eleven arbejder koncentreret over tid, og at eleven får hjælp til at strukturere sit arbejde.

I projektet på Tårnby Gymnasium og HF var skriftlighed i fokus for hele projektet. Det havde et dobbelt formål. Det ene var at øge såvel kvaliteten som antallet af afleverede skriftlige opgaver, og det lykkedes – bl.a. i form af en betydeligt højere afleveringsfrekvens end normalt. Det andet var, som i Roskilde, at bruge det skriftlige arbejde i timerne til at kvalificere elevernes faglige forståelse. I forhold til dette mål skriver læreren:

”... de [eleverne] arbejdede mere fagligt i deres timer på grund af det øgede fokus fra lærerens side. De gik fra at spørge om hvorfor de overhovedet skulle løse den stillede opgave til i slutningen af skoleåret til at spørge om fagligt relaterede spørgsmål. Kravene i timerne i forhold til det skriftlige element var også med til at fokusere eleverne på det faglige indhold i timerne så eleverne vidste de havde noget med fra den enkelte time. Og anvendelsen af e-port foliet påvirkede at eleverne kunne gå tilbage i deres timer og genopfriske deres viden fra tidligere og gå videre derfra” (Tårnby, s. 5-6)

Vedholdenheden og betydningen af struktur, som vi nævnte i forbindelse med erfaringerne fra Roskilde hhx, er også fremme her. Det er åbenbart lykkedes læreren at installere rutinen med at arbejde med det skriftlige i løbet af timen i en sådan grad at eleverne har flyttet fokus fra selve aktiviteten (’hvorfor skal vi gøre det?’) til aktivitetens indhold. Samtidig har det givet eleverne en struktur for deres arbejde. Denne struktur bliver yderligere understøttet af brugen af en e-portfolio, hvor eleverne gemte deres arbejder i en elektronisk folder, så den altid var tilgængelig for dem. Alene det, at de altid kunne finde deres materialer, var en hjælp for elevernes faglige arbejde.

Projektet på Niels Brock hhx-forløb brugte også en elektronisk portfolio som hjælpemiddel. Deres erfaringer var ligesom i Tårnby, at det var godt til at skabe et øveblik, men også at der var nogle udfordringer ved at bruge formen:

”Formålet med portfolio er at give eleverne overblik over stoffet. Det vi har oplevet er, at hvis det skal blive et godt redskab, så skal det styres stramt, specielt når det drejer sig om gymnasiefremmede elever. De skal hjælpes med at få de relevante informationer placeret i deres portfolio.” (Niels Brock, s. 11)

Pointen i denne erfaring er meget parallel til erfaringerne fra de forløb, som fokuserede på relevans og autenticitet: Hvis formen skal fungere, er det nødvendigt med en tydelig struktur og støtte for at hjælpe eleverne til at gennemskue, hvad de skal gøre og hvorfor. Det gælder ikke mindst gymnasiefremmede elever, som i forvejen kæmper med at afkode kravene og forventningerne.

Lærerroller og relationer

Rapporterne i 3. runde om gymnasiefremmede viser lige som de tidligere projekter, at lærerens er en helt overskyggende enkeltfaktor for elevernes muligheder for at lære – såvel fagligt indhold som almene studiekompetencer. I det oprindelige forskningsprojekt om gymnasiefremmede fandt vi at en god lærer i elevernes forståelse knyttede sig lærerens evne til at forklare indholdet, evnen til at skabe arbejdsro og orden i klassen, den stemning læreren kunne skabe i undervisningen, lærerens interesse for eleverne og om eleverne lærer noget og lærerens åbenhed over for at lytte til elevernes oplevelser og ønsker om ændringer (Ulriksen et al., 2009, kap. 4). I elevernes optik er der med andre ord både forhold knyttet til det faglige og det sociale i undervisningen, når de skal beskrive, hvad en god lærer er. Det er i tråd med Michael Paulsens diskussion af den følelsesmæssige dimension af undervisningen og gymnasiet, hvor han bl.a. peger på, at både eleverne og lærerne kan indgå i undervisningen med forskellige følelser som har betydning for den måde de deltager i undervisningen og hvordan de forholder sig til indholdet (Paulsen, 2007).

At det følelsesmæssige og det faglige sammenhængende størrelser kommer bl.a. til udtryk i begrebet om den autentiske lærer, som især Per Fibæk Laursen har introduceret i dansk sammenhæng (Laursen, 2004). Ud fra observationer af og interview med 30 lærere, som er udpeget som gode lærere af nogen, som har kendskab til megen undervisning, opstiller Laursen en række kompetencer eller kvaliteter, som er fælles for disse lærere. En af disse kvaliteter er en respekt for eleverne, og en anden er en gennemgående personlig involvering, men Laursen påpeger at det centrale

ikke er lærerens personlighed, men kompetencen til at give undervisningen personlige kvaliteter (Laursen, 2004, p. 138).

Den personlige lærer

Netop betydningen af *den personlige lærer* var en erfaring, som blev fremhævet i rapporten fra forsøget i Hvidovre. Beskrivelsen i rapporten peger på, at det er personlig i en videre forstand end den autentiske lærer, Laursen skriver om:

”For kursisterne er det vigtigt at læreren er personlig og formår at danne autentiske relationer til kursisterne. Når vi kalder denne lærerrolle for den personlige lærer og ikke bare den nærværende lærer eller lignende, er det fordi kursisterne i høj grad forbinder det med de autentiske relationer med en personlig lærer. Lærer skal fortælle om sig selv, sit liv, sin familie osv. En lærer der er personlig, er motiverende, og kursisterne vil gerne gøre den personlige lærer glad ved at yde noget fagligt. Groft sagt arbejdes der altså fagligt for lærerens skyld – ikke for kursistens egen skyld. Kursisterne udtrykker sig sådan og det er også vores oplevelse” (Hvidovre, s. 7)

På det ene møde for skolekoordinatorer i projektet blev dette tema diskuteret, fordi det rummer et dilemma. På den ene side åbner ’den personlige lærers’ relation til eleverne for yderligere en måde at vække elevernes motivation og at få adgang til elevernes oplevelser og erfaringer med skolen. På den anden side er det afgørende at læreren kan trække en grænse, så eleverne ganske vist får en oplevelse af at være i kontakt med et levende menneske, men uden at man som lærer skal åbne og afdække sit personlige liv fuldstændigt.

Man kan give forskellige bud på forklaringer på den betydning, eleverne tilkender den personlige lærer, og som vi også stødte på i nogle interview i det oprindelige forskningsprojekt. Et bud kan være betydningen af en rollemodel – at eleverne kan se et menneske, som også er en fagperson. En meget stor del af eleverne på hf i Hvidovre har en gymnasiefremmed baggrund, og for dem kan det være vigtigt at danne sig et billede af, at man godt kan interessere sig for gymnasiets fag og samtidig været et menneske med et liv og relationer uden for skolen.

Et andet bud lægger sig i forlængelse af ikke mindst Thomas Ziehes mangeårige arbejde med de sociokulturelle forandringer i unges bevidsthedsformer, hvor den følelsesmæssige intensitet er rykket frem som en central parameter for de unge, når de skal vælge og begrunde deltagelse frem for henvisninger til hvad traditionen eller reglerne foreskriver (f.eks. Ziehe (2004)). Hvis relationen til læreren skaber en følelsesmæssig forankring af den unge i situationen, giver det en stærkere tilskyndelse til at eleven selv investerer energi i aktiviteten.

På den måde kan dette forhold også ses som en særlig dimension af problemerne med hensyn til begrundelser og oplevelsen af relevans, som vi skrev om tidligere. Hvis eleverne ikke har et klart perspektiv med at gå i gymnasiet eller kan begrunde deres deltagelse i undervisningen med at de skal bruge den i videre uddannelse, eller hvis de ikke kan se, at undervisningen er meningsfuld for dem, så kan den følelsesmæssige intensitet træde ind som det, der giver mening for dem i skolehverdagen. Der bliver så at sige tale om en indre motivation som ikke knytter sig til fagindholdet, men til en social og følelsesmæssig relation.

Det er ikke nyt at lærere (eller andre voksne) kan have betydning for at gymnasiefremmede unge får lyst og interesse til at uddanne sig (se f.eks. Elsborg, Jensen, og Seeberg (2005)), men beskrivelsen i rapporten fra Hvidovre har en stærkere betoning af det privat-personlige end det fremgår hos eksempelvis Elsborg m.fl. Vi kan ikke på det foreliggende grundlag konkludere entydigt, hvad elevernes vægtning af den personlige lærer er udtryk for.

Men noget der tyder på, at der ligger nogle pædagogiske muligheder og udfordringer her, som også er udfordringer for professionen, hvis man holder erfaringerne fra dette projekt sammen med mønsterbryderprojektets og Fibæk Laursens pointer. I mønsterbryderprojektet blev der peget på betydningen af en lærer, som kan balancere en faglig rolle med at skabe gode sociale rammer og være tæt på eleverne (Elsborg et al., 2005, p. 75). Fibæk Laursen havde en pointe om at give undervisningen personlige kvaliteter. Elevernes ønske om en personlig lærer er ikke det samme som personlige kvaliteter i undervisningen, eller at balancere den faglige rolle med den sociale og skabelsen af tæthed. Men tilsammen peger de tre bidrag på spørgsmålet om hvordan man kan skabe en ramme om undervisningen, som giver eleverne adgang til læreren som en rollemodel, som kan gøre det meningsfuldt for eleverne at engagere sig i skolens opgaver. Og de rejser spørgsmålet om det er muligt at flytte denne følelsesmæssige begrundelse for at involvere sig over i en mere indholdsmæssigt forankret begrundelse? Vil det kunne lade sig gøre ved at læreren demonstrerer en egen interesse og glød i forhold til stoffet?

Læreren som vejleder og coach

Projektet på Hvidovre Gymnasium & HF tog også fat i en anden side af lærer-elev-relationen, nemlig vejledning som undervisningsform. I forbindelse med projektarbejde ud af huset havde eleverne i evalueringen kommenteret at det var *"rart at få ansigt til ansigt vejledning fra læreren der kan fungere som coach eller vejleder i projektforløbet"* (s. 5).

Tilsvarende havde man på Mulernes Legatskole positive erfaringer med at opdele matematikundervisningen i tre hold, så de svageste blev samlet på

et hold med en ekstra lærer, som så kunne fungere hjælpelærer eller konsulent. Her er det tilsyneladende ikke mindst det forhold, at der er mere lærertid til rådighed, som har betydning, frem for en særlig personlig relation til læreren. Alene det forhold at de elever, som havde vanskeligheder med matematikken, kunne få hjælp relativt hurtigt og i længere tid, fordi der var flere lærerressourcer pr. elev gjorde en forskel. Opsamlingen af erfaringerne fra projektforsøget i Horsens nævner ligeledes at der blandt eleverne var

”udbredt enighed om, at det forøger udbyttet af timerne, at der er flere lærere til stede samtidigt, sikkert fordi det giver bedre mulighed for at få hjælp og støtte, og fordi kursisterne har behov for at ’blive set’” (Horsens, s. 10).

Rapportens forfattere nævner at det formentlig har været en fordel at have mulighed for *”tættere kontakt med læreren end ved traditionel klasseundervisning”* (s. 13).

Erfaringerne fra danskforsøget på Mulernes Legatskole tyder omvendt på, at ressourcer ikke gør det alene; der skal også være en koordinering og overensstemmelse mellem det, de to lærere gør og siger. Ellers nytter de ekstra ressourcer ikke. Det vender vi tilbage til i afsnittet om lærer-samarbejde.

Projekterne i både Horsens og i Hvidovre var knyttet til tankerne om projektorganisering og anvendelsesorienteringen, som vi har behandlet i et tidligere afsnit. Den ændrede lærerrolle hang altså sammen med en ændret undervisningsform, som også sigtede mod ændrede elevroller, hvor sigtet var at eleverne skulle tage en større grad af ejerskab til projekterne. For at det skal kunne lade sig gøre må læreren påtage sig en anden rolle, hvor fokus ikke mindst er på at hjælpe eleven på vej uden at overtage styringen. Det har i anden forskning vist sig, at lærerens måde at samtale med eleven på, lærerens sprog og lærerens evne til at fortsætte i samme tankebaner, som eleven har, er vigtigt for, at læreren få en støttende, snarere end styrende, rolle i elevens arbejde. Det autentiske spørgsmål og den narrative form har vist sig at være nyttig at arbejde med i den forbindelse. Narrativer har den fordel, at de som regel både leverer faktuelle oplysninger og mening, og det gør, at elevens og lærerens intentioner bliver mere tydelige for den anden part (Ebbensgaard, 2012). Læreren ’digter’ videre på elevens tanker, og både lærer og elev lader sig inspirere af hinanden til at overveje, hvad man kan gøre, og hvordan man kan komme videre frem.

Samtidig stiller det krav til at eleven kan udfylde disse rammer, og her tyder projekterne på, at der er brug for en del støtte.

Et fundament eller stillads for elevernes selvstændige arbejde

Som nævnt i afsnittet om relevans søgte udviklingsprojektet på Kongsholm Gymnasium og HF at skabe en følelse af ejerskab hos eleverne ved at lade dem arbejde med egne projekter. Erfaringerne var dog blandede:

”Umiddelbart er det forbundet med vanskeligheder at gennemføre projekter af denne karakter, idet eleverne netop ikke har særlige kompetencer i at kontakte personer uden for skolen” (Kongsholm, s. 5).

Som alle andre arbejdsformer er det selvstændige arbejde noget, som eleverne skal udvikle kompetencer til at kunne indgå i.

Projektet i Horsens søgte at skabe en progression gennem forløbet, hvor eleverne gradvist fik mere handlerum og indflydelse, mens de indledende småprojekter søgte at styrke bestemte kompetencer:

”FAPS-kompetencerne [dvs. faglige, almene, personlige og sociale] er blevet tænkt ind, og der blev i løbet af skoleåret stillet stadig større krav til kursisternes selvstændighed og faglige formåen” (Horsens, s. 5).

I denne type af undervisningsforløb ligger lærerens hovedopgave to steder: Det ene er at forberede eleverne på arbejdet (fundamentet), det andet er at være støttende og vejledende undervejs (stilladset).

Vi har allerede omtalt vejledning og coaching, som en væsentlig lærerrolle og -opgave, når elever arbejder selvstændigt. Det var også en vigtig del i Horsens’ forløb:

”For at tage brodden af frustrationerne og give maksimal støtte til udsatte kursister brugte vi en del af vore projektressourcer på at være to lærere til stede under projektarbejdet. [...] På grund af opdeling i tre hovedområder kunne hver af de tre deltagende lærere koncentrere os om 1/3 af klassen. Vi gjorde meget ud af, at kursisterne selv skulle udvælge problemstilling efter personlig interesse, men i nogle tilfælde var vi nødt til at give håndfast vejledning i eksperimentelt arbejde og produktudvikling.” (Horsens, s. 9)

Det er en central pointe, at hvis det skal lykkes med arbejdsformer, hvor eleverne får større ansvar og ejerskab, så er udgangspunktet nødt til at være, at eleverne ikke i udgangspunktet har de nødvendige kompetencer til selvstændigt at planlægge og gennemføre et projektførløb. Kompetencerne skal udvikles gennem gymnasieførløbet og ydermere er der nødt til at være grundig vejledning undervejs.

En anden pointe er, at det er vigtigt med en klar rammesætning af aktiviteterne. Det kan f.eks. ske ved at indlægge delmål, småfremlæggelser, osv. undervejs. En anden måde kan være at anvende en eksemplarisk lærerfremlæggelse. Det gjorde man f. eks. i Hvidovre, ud fra den betragtning, at det ikke altid er tilstrækkeligt at forklare, hvad der skal ske, eller hvordan en opgave skal løses. I rapporten beskriver de det på denne måde:

”Det er vores erfaring at det kan være vanskeligt at tydeliggøre de faglige krav og forventninger til et fagligt område. Derfor har vi foreslået i stedet for udfoldede forklaringer at arbejde med eksemplariske fremstillinger. I vores projektføreløb har de taget form af eksemplariske lærerfremlæggelser. Ved indgangen til et forløb har læreren lavet en faglig fremlæggelse om et udvalgt materiale der falder inden for forløbets rammer. Det kunne eksempelvis være en eksemplarisk fortolkning af et digt af henholdsvis Klaus Rifbjerg og Vita Andersen i et forløb om modernisme og realisme i dansk. Læreren inddrager i sin eksemplariske fremlæggelse de faglige begreber og metodiske tilgange som man ville forvente af en kursistfremlæggelse på højeste niveau.

Efter lærerfremlæggelsen begynder det egentlige projektarbejde. Kursisternes opgave er nu at sætte sig ind i de relevante faglige teorier og metoder samt bearbejde et begrænset materiale som er relevant for forløbets emne. I danskeksemplet kunne kursisterne blive bedt om at finde henholdsvis et modernistisk og et realistisk digt at lave en fortolkning af disse.

Projektarbejdet sluttet med en kursistfremlæggelse der så at sige mimer lærerens eksemplariske fremlæggelse, men selvfølgelig nu med andet analysemateriale.” (Hvidovre, s. 2)

At begynde med den *eksemplariske handling* fremfor med ord kan i visse tilfælde hjælpe de ikke så uddannelsesbenedte elever med hurtigere at komme i gang med det centrale ved en opgaveløsning. Senere i forløbet kan man så sætte ord på og dermed ramme det mere kognitive niveau i læreprocessen.

Det er ikke kun i forbindelse med projekter og større selvstændige arbejder, det kan være en pointe at bruge eksemplariske fremlæggelser som en måde at konkretisere de kriterier, læreren vurderer efter, eller de mål, der sigtes efter. Det kan også være en del af mere lærerstyrede undervisningsforløb, hvor det kan være en måde at konkretisere mål og krav. Men det særligt vigtigt i forløb med en høj grad af deltagerstyring, at eleverne har et klart billede af, hvad de skal styre efter, og her kan

eksemplariske fremlæggelser være en blandt flere måder at forsøge at formidle rammerne for arbejdet.

Ligesom man må tage udgangspunkt i, at eleverne ikke nødvendigvis i udgangspunktet kan tilrettelægge selvstændige projekter, så er det vigtigt at erindre sig, at undervisningsforløb ikke kræver mindre arbejde af læreren; det kræver derimod anderledes arbejde i andre roller og arbejdsformer.

Differentiering

Differentiering af undervisningen er på mange måder et nærliggende greb, når en af udfordringerne for læreren består i, at der er en stor spredning med hensyn til elevernes forudsætninger, vanskeligheder og perspektiver. I tredje runde blev der arbejdet med differentiering i forhold til både undervisningsformer og -aktiviteter og til holddeling i undervisningen.

Differentiering gennem undervisningsformer

En måde at differentiere undervisningen på består i at ændre formen fra at rette sig mod alle elever på én gang til en undervisning, hvor læreren har kontakt med eleverne enkeltvis eller i mindre grupper. Det kan f.eks. ske i forbindelse med individuelt skriftligt arbejde og refleksionsskrivning, som man arbejdede med i Tårnby og Roskilde. Disse former giver også mulighed for at komme tættere på den enkelte elev og de vanskeligheder, eleven måtte opleve i det faglige arbejde. I Tårnby var det knyttet sammen med omlagt elevtid, som betyder, at den tættere vejledning og kontakt til de enkelte elever ikke tages af fra den sædvanlige undervisningstid – men til gengæld vil skulle hentes ind i forhold til rettetarbejdet.

Vejledning giver bedre muligheder for at hjælpe enkelte elever over de barrierer, de måtte have i forståelsen eller i opgaveløsningen, sådan som projektet på EUC Nordvestsjælland (Holbæk) gjorde erfaringer med. I rapporten skriver de, at det gennem individuel og differentieret undervisning lykkedes dem at få eleven til at løfte sig fra det redegørende til det analytiske niveau, og at eleven samtidig fik mere lyst til at arbejde med faget.

I en evaluering fra 2010 af sammenhængen mellem undervisningsdifferentiering og evalueringsfaglighed kommenterer Evalueringsinstituttet i rapportens resumé at

”Det er en udbredt opfattelse blandt lærerne at undervisningsdifferentiering indebærer at læreren følger den enkelte elev så tæt som muligt. Når undervisningsdifferentiering og en individualiseret undervisning på denne måde sidestilles, kommer der til at mangle lærerkræfter i undervisningen. Lærerne forsøger at kompensere for manglende lærerkræfter og manglende tid til den

enkelte elev ved at dele eleverne op i hold efter fagligt niveau. Ved at dele eleverne op i hold skaber lærerne nogle mere homogene grupper hvor eleverne undervises med samme indhold, metoder, organisering og materialer, og hvor eleverne har brug for cirka den samme tid. Med holddeling er det imidlertid eleverne og ikke undervisningen der bliver differentieret” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, p. 8)

Kommentaren er væsentlig fordi den peger på, at den måde vi har beskrevet nogle af skoleprojekternes forsøg på at differentiere undervisningen, også rummer en risiko for at lukke forståelsen af undervisningsdifferentiering til enten en-til-en-undervisning (vejledning) eller elevdifferentiering gennem holddeling (som vi beskriver i det næste afsnit). Det er former, som rummer muligheder, men også begrænsninger – hvor de ressourcemæssige begrænsninger som omtales i citatet er én blandt flere.

Her er det relevant at rette blikket mod de erfaringer fra skoleprojekterne, som peger på, hvordan undervisningsdifferentieringen kan kvalificeres, hvis den er funderet i en indsigt i, hvem eleverne er, hvilke interesser, forudsætninger og præferencer de har, hvilke faglige styrker og svagheder, og hvilket udbytte de har haft af deres hidtidige undervisning.

Et eksempel på dette er undersøgelsen af elevernes medievaner, som lærerne på Roskilde hhx gennemførte; et andet er undersøgelsen af elevernes læsestrategier i matematik, som var afsættet for projektet ved htx i Køge. De er begge to eksempler på, hvordan man kan opnå indsigt i elevernes interesser og arbejdsvaner, og også få indsigt i variationen mellem eleverne. En sådan indsigt kan danne udgangspunkt for differentierede aktiviteter og opgaver, som er kvalificeret af en viden om eleverne.

Et andet eksempel på en differentiering, som ligger et andet sted end i opdelingen af elever eller enkeltvejledning er variation af afleveringsformerne. På Niels Brock skulle eleverne aflevere en såkaldt podcast, dvs. en videooptagelse, i stedet for en skriftlig aflevering. Denne form, hvor eleverne optog deres fremlæggelse på video, virkede mindre skræmmende og krævede derved, at eleverne arbejdede sammen om fremlæggelsen. Forskellige afleveringsformer kan bruges som variation for hele klassen, men kan også bruges som muligheder for, at eleverne af og til kan arbejde med forskellige formidlingsformer, alt efter hvad de foretrækker.

Differentiering gennem holddeling

En anden måde at differentiere på kaldes elevdifferentiering. Her er i projektet på Mulernes Legatskole var differentiering en integreret del af projektet. På baggrund af en screening i begyndelsen af skoleåret blev hele

første hf-årgang i matematik inddelt i tre hold. På holdet med de matematikfagligt svageste elever var der to undervisere, og holdet blev derfor kaldt 'luksusholdet'. De to øvrige hold var ikke niveaudelt og havde normal lærerdækning. Derudover var undervisningen på luksusholdet tilrettelagt med henblik på, at kursisterne skulle kunne bestå C-niveauet i matematik, men ikke nødvendigvis udvikle tilstrækkelige forudsætninger til at fortsætte på B-niveau. Der var altså ikke alene tale om differentiering i form af holddeling (elevdifferentiering), men også i stofudvælgelsen (indholdsdifferentiering).

Placeringen af eleverne på hold blev genvurderet efter et stykke tid:

”På baggrund af en prøve efter det første fællesemne (trigonometri) var afsluttet (omkring efterårsferien), blev flere elever tilbudt at flytte til et af de andre hold, som ifølge matematiklærerne ville passe bedre niveaumæssigt. De fleste elever fulgte anbefalingen. Enkelte valgte dog at blive enten pga. tryghed eller pga. ønske om at opgradere matematik i 2.hf. Matematiklærerne og studievejlederne har allerede tidligt understreget for eleverne på luksusholdet, at undervisningen på deres c-niveau-hold ikke i tilstrækkelig grad forbereder til opgradering af matematik på et b-niveau-valgfag i 2. hf” (Mulerne, s. 6)

Muligheden for at skifte hold er vigtig, og erfaringerne fra projektet viser, at eleverne i de fleste tilfælde er parat til at følge lærernes anbefaling. Citatet viser dog også, at der kan være elever, som fraskriver sig muligheden af at løfte faglige niveau, fordi de føler sig mere trygge på holdet med et lavere niveau. Der er altså en risiko for, at ønsket om social tryghed får nogle kursister til ikke at udfordre deres faglige niveau i en grad, som de måske kunne. Omvendt fortæller de interviewede kursister også, at nogle af dem, som blev anbefalet at rykke til luksusholdet ikke var så glade for det, fordi det var almindeligt kendt, at det var 'det dårlige hold'.

Erfaringerne fra projektet er overvejende positive. Den mere homogene sammensætning på holdene opleves som en fordel, samtidig med at den kortere ventetid som følge af dobbeltlærerdækningen på luksusholdet betyder, at de fagligt svagere elever hurtige kan komme videre og arbejde med stoffet. Det er også bemærkelsesværdigt, at flere af de fagligt svagere elever havde succesoplevelser med faget – noget de ellers ikke havde oplevet. Denne succesoplevelse kan i sig selv bidrage til at øge elevernes udbytte, fordi de nu selv tror på, at de kan blive dygtigere. Med et udtryk hentet fra psykologen Bandura kan man sige, at de får styrket deres self-efficacy (se f.eks. Andersen (2010)).

Resultaterne ved eksamenen, som bliver refereret i rapporten, tyder på, at holddelingen giver bedre faglige resultater. Der er derfor grund til at lærerne i rapporten selv betragter niveaudelingen som en stor succes.

Det er væsentligt at bemærke at det er kombinationen af holddelingen (som giver mere homogene hold), lærerbemandingen (i betydningen antal lærere pr. elev, som giver tættere hjælp og vejledning) og stofudvælgelsen (et mere overskueligt læringsmål), som har betydning. Det er altså ikke nok at niveaudele. Elevdifferentieringen bliver kombineret med undervisningsdifferentiering.

Endelig er det værd at overveje, hvordan man kan minimere risikoen for at eleverne af sociale årsager bliver på hold, som de egentlig er for stærke/svage til.

Lærersamarbejde, spredning af erfaringer og organisatoriske rammer

Som allerede nævnt i afsnittet om studieteknik og kultur peger flere af udviklingsprojekterne på, at det er vigtigt med samarbejde og koordinering af arbejdsopgaver og undervisningsprincipper mellem de lærere, som er tilknyttet en bestemt klasse. Det blev tematiseret på skolekoordinatormøderne undervejs i projektet og fremgår også af rapporterne. Hvis indsatsen i ét fag skal bære frugt, skal der følges op i andre fag; og hvis det skal være frugtbart med flere lærere knyttet til undervisningen, skal der være en klar koordinering.

Rapporten fra Tårnby sammenfatter nogle erfaringer, som kan genfindes i andre forløb også:

”For det andet kan det konstateres at lærersamarbejdet er et af de vigtigste elementer i dette projekt idet en lærer ikke kan bære projektets udførelse alene. Desuden er det tydeligt at eleverne ikke har overført lige så meget viden om skriftlighed til andre fag som hvis flere lærere havde arbejdet med skriftlighed. Men det kan dog samtidig konstateres at eleverne isoleret i de 4 fag som har været involveret har opnået nogle kompetencer som de ellers ikke ville have fået. I forhold til lærersamarbejde ville det desuden have været en fordel hvis man havde kunnet holde flere møder og aftale indbyrdes hvilke kompetencer der skulle trænes eller hvilke som kunne være spændende at tage fat på” (Tårnby, s. 7)

Lærersamarbejdet er med andre ord vigtigt både i forhold til, hvad den enkelte lærer kan rumme og i forhold til elevernes læringsudbytte. Hertil kommer at lærersamarbejdet bl.a. har med de organisatoriske rammer at gøre.

En anden dimension af spørgsmålet om lærersamarbejdet handler om spredningen af erfaringer fra de eksperimenter, lærerne har gennemført i skoleprojekterne. Her er projektet fra htx Køge et særligt eksempel, fordi projektet i sig selv havde spredning af tidligere projekterfaringer som tema. Spredningen foregik på flere måder. Der blev afholdt pædagogiske formiddage på skolen for at sprede erfaringerne til de øvrige lærere, og der blev holdt oplæg på konferencer og fagdidaktiske kurser. Det skete ikke mindst gennem kontakt til fagkonsulenterne. Det er værdt at bemærke at oplæggene ikke alene rettede sig mod matematik, men også til læsevejledere og til fysiks fagdidaktiske kursus, ligesom de involverede lærere gennem kontakt til fagkolleger i andre gymnasieformer undersøgte, i hvilken udstrækning erfaringerne med deres egne htx-elever kunne bruges i forhold til f.eks. elever på stx.

Projektet fra Køge har haft held til at få spredt erfaringerne til andre lærere – ikke mindst nye lærere på fagdidaktikkurset og på ledelsens initiativ til kolleger på deres egen skole. I andre projekter var oplevelsen at spredningen var noget vanskeligere. Projektet på EUC Nordvestsjælland i Holbæk samler op på denne måde:

”Her ved projektets foreløbige afslutning må det også konstateres, at især i forhold til inddragelse af større dele af lærergruppen og det interne samarbejde mellem de involverede projektlærere har vi været for ambitiøse. Det er svært i det daglige at få holdt de nødvendige møder og i særdeleshed har det været svært, for ikke at sige umuligt at sælge vores projekt og idéer til de øvrige lærere. Vores konference i foråret for skolens matematik-, dansk- og engelsklærere blev en gedigen fiasko, da ikke mange på skolen længere havde nogen interesse i at høre mere om begrebet Cooperative Learning. I denne periode gennemgik Slotshaven endnu en turbulent periode med lederskift og usikkerhed om fremtidige elevtal” (Holbæk, s. 14-15)

Citatet her peger ligesom erfaringerne i Tårnby på flere forhold: Der er både vanskeligheder med mulighederne for at opretholde et tæt samarbejde, og der er vanskeligheder knyttet til de organisatoriske rammer på skolen. Hertil kommer vanskeligheder med at engagere andre lærere på lærerværelset i projektets erfaringer.

I rapporten fra Mulerne bliver det nævnt som en mulig forklaring på at det ikke er lykkedes så godt med lærersamarbejdet i danskundervisningen, at deltagelsen i den del af projektet ikke har været frivillig for de involverede lærere, og at en sådan frivillighed synes at være vigtig (Mulerne, s. 7). Egentlig modstand fra kolleger bliver ikke omtalt i rapporterne, men på koordinator møderne var det et tema, hvordan man kunne forholde sig til situationer, hvor lærere omkring en klasse ikke nødvendigvis følte sig

forpligtede af de forsøg, som var i gang. Det er den ene del af udfordringerne knyttet til samarbejde: Kan der skabes en fælles forståelse i lærergruppen?

En anden udfordring knytter sig til de praktiske rammer. Her fortæller citaterne fra Tårnby og Holbæk om, at det kan være vanskeligt i det daglige. Muligheden for at holde møder handler både om ressourcer (er der timer til koordinering i teamet?) og praktiske rammer (giver skemaet mulighed for at lærerne kan koordinere og erfaringsudveksle undervejs)?

En tredje udfordringer knytter sig til større ændringer omkring projekterne, som påfaldende mange af projekterne er stødt ind i. Det drejer sig om sygemeldinger blandt de involverede lærere eller blandt de ledelsesrepræsentanter, som projektet skulle være forankret hos, og det drejer sig om større organisatoriske forandringer. I citatet fra Holbæk omtales lederskift og økonomisk usikkerhed som følge af fald i elevsøgningen, og på Niels Brock blev projektet ramt af organisationsforandringer, som betød der var færre lærere i teamet, samtidig med at de var nødt til at trække undervisere ind fra andre team, som derfor ikke havde været en del af udviklingen af projektet.

Disse forskellige ydre omstændigheder er i denne sammenhæng ikke først og fremmest interessante som begrundelser for, hvorvidt udviklingsprojekterne har kunnet gennemføre deres planer eller ej. De er mere interessante som udtryk for nogle af de vanskeligheder, underviserne generelt står med, når det gælder udvikling af undervisningen og bestræbelser på at skabe fælles, koordinerede rammer om elevernes gymnasieforløb. Udvikling og koordinering er skrøbelige i forhold til sygemeldinger eller ændringer i bemanningen af andre årsager. Men de er også skrøbelige med hensyn til, hvorvidt ledelsen kan sikre stabilitet omkring forløbene og klasserne.

Det er ikke noget vi kan sige noget endeligt om, men der har været en påfaldende mængde af forskellige grader af 'rystelser' i projekterne som følge af sygemeldinger eller ledelsesmæssige beslutninger. Er det omfang af rystelser bare nogenlunde retvisende i forhold almindelig gymnasiehverdag, må man sige, at en ikke uvæsentlig pointe når det gælder tilrettelæggelse af undervisning, som kan støtte gymnasiefremmede, er, at der ikke kan planlægges langt, omfattende eller sikkert. Det frister til at tænke sin planlægning i forhold til sig selv, mens tværgående koordinering let bliver spildte kræfter. Det er næppe hensigtsmæssigt for støtten til de gymnasiefremmede.

Gymnasiefremmede og andre elever

Udviklingsprojekterne i denne pulje skulle eksperimentere med udvikling af undervisningen på en måde, som kunne komme gymnasiefremmede til

gode. Gymnasiefremmede er i projektet blevet defineret på samme måde som i det forskningsprojekt, som danner grundlag for dette og de to foregående runder af udviklingsprojekter: En elev er gymnasiefremmed hvis ingen af elevens forældre selv har taget en gymnasial uddannelse (Ulriksen et al., 2009). Denne definition har været diskuteret med de involverede lærere i alle runder af projekter: Var det nu den mest hensigtsmæssige?

Begrundelsen for at bruge denne definition i det oprindelige projekt og videre i udviklingsprojekterne har været, at den er den mest rene med hensyn til at skelne mellem elevers adgang til at kende den gymnasiale kultur før de begynder på en gymnasial uddannelse. Det er også grunden til, at vi har fastholdt denne definition på trods af de svagheder der også er ved den, og som har været diskuteret med lærerne. Vi vil ikke her gå ind i en længere diskussion af begrebet, men blot nævne par af de punkter, som definitionen ikke fanger ind:

1. Den ikke fat på de elever, som har kunnet lære kulturen at kende gennem ældre søskende, som har taget en gymnasial uddannelse. Gennem disse søskende vil eleven muligvis kunne få hjælp til det faglige arbejde og vil have kunnet få et indblik i, hvad det vil sige at gå på gymnasiet. Omvendt vil det forhold, at ældre søskende går i gymnasiet ikke nødvendigvis have ændret den grundlæggende socialisering i familien.
2. Den får ikke fat i, at nogle forældre muligvis har gennemført en gymnasial uddannelse, men ikke har brugt deres studentereksamen videre, men er fortsat i en erhvervsfaglig uddannelse eller som ufaglærte. Elevens adgang til den gymnasiale kultur vil i disse tilfælde formentlig have været begrænset. Det er rigtigt, at der er en gruppe af befolkningen, som ikke bruger studentereksamenen videre, og hvor det er usikkert, hvor meget eleven er blevet socialiseret til den kultur, som er den dominerende i gymnasiet. Ser man på statistikkerne er forskellen i elevernes resultater også tydeligere, hvis man ser på elever, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, og dermed har fulgt den gymnasiale kultur videre. Når vi alligevel har brugt en gymnasial frem for en videregående uddannelse som kriterium, hænger det sammen med at videregående uddannelser kan være vanskeligere for eleverne at skelne fra erhvervsuddannelser, og at ikke alle videregående uddannelser forudsætter en gymnasial uddannelse. Vi har derfor fastholdt gymnasieuddannelsen som det afgørende.

I det første af disse tilfælde risikerer vi altså at inkludere gymnasiefremmede elever, som reelt ikke er det. I det andet tilfælde

ekskluderer vi nogen, som reelt er gymnasiefremmede, selv om de ikke opfylder definitionen. Nogle af projekterne har spurgt til flere forhold for at nuancere billedet af gymnasiefremmede, men har også brugt projektets fælles definition.

Projekternes undersøgelser af andelen af gymnasiefremmede har i nogle tilfælde overrasket skolerne med hensyn til hvor mange af eleverne, som var gymnasiefremmede, men ser man på erfaringerne i forhold til skoleformer er der et påfaldende træk.

Blandt de fire hhx-skoler i denne runde fandt Holbæk og Niels Brock færre gymnasiefremmede i klasserne, end de havde ventet, men for Niels Brock hang det ikke mindst sammen med at forsøget blev gennemført inden for idrætslinjen. Her har skolen erfaringer for, at der ofte er en højere andel af gymnasievante elever. Samtidig scorede de gymnasiefremmede elever højt på de parametre, skolen havde undersøgt, som knyttede sig til kulturelle parametre (deltagelse i kulturelle arrangementer, spise sammen og at have fået læst højt i hjemmet). Det var med andre ord en atypisk studieretning. De to andre hhx-skoler, Roskilde og ZBC, fandt tilsvarende, at der var stor variation i andelen af gymnasiefremmede afhængigt af studieretning. I Roskilde fandt de især en høj andel af gymnasievante elever i de internationale klasser.

Der var også lidt forskellige erfaringer med, hvor meget de to grupper af elever adskiller sig fra hinanden. På ZBC mente nogle lærere, at der var en klar forskel, mens andre lærere ikke mente der var nogen forskel at bemærke. I evalueringen af undervisningseksperimentet kunne skolen ikke se at gymnasievante og gymnasiefremmede svarede forskelligt, og det var heller ikke muligt at finde en klar forskel i resultaterne.

I Roskilde var der ikke forskel i de to gruppers medievaner eller hvor meget de interesserede sig for litteratur. Flere af lærernes greb kom derfor begge grupper til gode, men noget tydede på, at især de gymnasiefremmede oplevede skriveøvelser som udbytterige. Det kan tyde på at lærerstyrede forløb og klare instrukser er vigtige for de gymnasiefremmede, en konklusion også Holbæk og Niels Brock når frem til.

Blandt hf-skolerne var det påfaldende, at selv om der var store andele af gymnasiefremmede elever (f.eks. to tredjedele i Horsens, omkring halvdelen i Hvidovre), så var det ikke skolernes erfaring at det var den skelnen, som var den mest afgørende. I rapporterne fra både Horsens, Hvidovre og Tårnby noterer lærerne, at udfordringerne i undervisningen i højere grad knytter sig til, hvor 'uddannelsesparate' eleverne er – og det går på tværs af elevernes sociale baggrund. Nogle af de gymnasievante elever har en måde at deltage i undervisningen på, som ikke falder inden for rammerne af, gymnasiekulturen – selv om de altså burde kende den. I

rapporten fra Mulerne bemærker lærerne at der ikke er forskel på gymnasiefremmede og gymnasievanter, når man ser på frafaldet, men derimod er de elever, som ikke kommer direkte fra 10. klasse (og for en dels vedkommende derfor har afbrudte ungdomsuddannelsesforsøg bag sig) overrepræsenterede i gruppen, som falder fra. Det har betydning, at Mulerne forsøg omfattede hf, som netop optager en del elever, som har været omkring andre ungdomsuddannelser. Pointen kan altså ikke overføres til de tre andre gymnasieformer, men den centrale pointe i vores sammenhæng er, at lærerne i Mulerne projekt ikke oplevede gymnasiefremmedhed som den centrale parameter i forhold til elevernes vanskeligheder. Der var nogle andre forhold, som satte sig igennem.

Disse erfaringer peger på to forhold. Det ene er, at erfaringerne fra projekterne i denne runde understøtter tidligere projekters erfaringer om, at det har stor betydning for gymnasiefremmede elever, at der er tydelige rammer og mål og en klar struktur i skolehverdagen og undervisningen. Dette er væsentligt at være opmærksom på, specielt når man forsøger at arbejde med de anvendelsesorienterede, autentiske og ofte projektlignende former, som vi har nævnt havde potentialer i forhold til gymnasiefremmede elevers motivation og oplevelse af relevans. Hvis man arbejder med de typer af undervisningsformer, viser rapporterne, at man samtidig skal sikre, at rammer, krav og forløb er tydelige. Man skal således være opmærksom på, om der er nogle strukturer eller stilladser, som de gymnasiefremmede elever kan støtte sig til.

Det andet forhold er, at resultaterne fra hf-forløbene viser, at der ganske vist er særlige udfordringer for de gymnasiefremmede elever og dermed også en grund til at læreren har en opmærksomhed på disse udfordringer. Men i den daglige undervisning kan disse udfordringer blive overdøvet af andre typer af udfordringer i undervisningen, som ikke nødvendigvis har med elevernes sociale baggrund at gøre. Det kan f.eks. være de skoleerfaringer, de planer, de hensigter og de strategier eleverne kommer til undervisningen med. Når flere af hf-projekterne nævner spørgsmålet om hvorvidt eleverne er 'uddannelsesparate' er det i høj grad dette sæt af erfaringer, hensigter og strategier, som er på tale.

Dette andet forhold tjener til at minde om en væsentlig pointe, som samtidig kan markere afslutningen af denne tværgående analyse af projekterne:

Set fra lærerens stol kan de problemer, gymnasiefremmede oplever, 'blive væk' i mængden af disse andre udfordringer, som lærerne oplever som spørgsmålet om uddannelsesparathed og om elevernes evne og vilje til at indgå i de rammer og regler, som nu en gang gælder for gymnasieelever på et gymnasium. Det er forståeligt, men uheldigt fordi det slører blikket for,

at der er tale om forskellige typer af problemer – selv om gymnasiefremmede elever også kan indgå i den gruppe af elever, som fremstår 'ikke-uddannelsesparat', så er de særlige problemer, gymnasiefremmede møder, af en anden art. De gymnasiefremmedes problemer er kulturelle i den forstand, at eleverne kæmper med at forstå, hvad det er der foregår, fordi der er en afstand mellem de erfaringer og ressourcer, de kommer med hjemmefra, og det de møder på gymnasiet. De bredere problemer om elever, som virker som om de ikke er klar til at gå i gymnasiet, har ikke nødvendigvis noget med elevernes kulturelle baggrund at gøre, men knytter sig til spørgsmål i forhold til motivation og oplevelsen af mening.

For nogle gymnasiefremmede elever kan afstanden mellem det, de kommer med og det de møder, føre til manglende motivation og et fravær af mening. Men manglende motivation og fravær af mening kan også hænge sammen med at eleverne ikke har et klart perspektiv med at tage en gymnasial uddannelse. Det kan også hænge sammen med at eleverne oplever at det at gå i gymnasiet især handler om at få et eksamensbevis, mens det der foregår undervejs ikke er så væsentligt. Eller det kan hænge sammen med at undervisningen i gymnasiet ikke formår at skabe en ramme om elevernes arbejde med læringsmålene og indholdet, som giver eleverne en oplevelse af, at det er meningsfuldt.

Set fra et didaktisk perspektiv er det ikke ligegyldigt, hvorfor eleverne deltager i undervisningen på en måde, som virker ikke-uddannelsesparat, fordi det har betydning for, hvilke didaktiske ændringer som vil kunne afhjælpe problemet. Hvis det hele blandes sammen, svækkes lærerens mulighed for at handle i forhold til problemerne.

De elever, læreren oplever som ikke-uddannelsesparate, handler på en måde, som læreren oplever som fremmed i forhold til at gå i gymnasiet. Men at være gymnasiefremmed handler om at, at gymnasiet er en fremmed verden set fra elevens side. Det er ikke det samme. For at pege tilbage på en pointe, vi også understregede i første og anden runde af projekterne:

- Gymnasiefremmede elever er ikke svage elever, og svage elever er ikke gymnasiefremmede; men gymnasiefremmede elever er på grund af deres kulturelle afstand til gymnasieverdenen i en større risiko for at møde faglige og integrationsmæssige problemer

Denne pointe kan nu suppleres med denne:

- Elever, som ikke kan finde ud af, at indgå i gymnasiets undervisnings- og arbejdsformer, er ikke nødvendigvis gymnasiefremmede. Der kan være flere grunde til ikke at kunne finde sig til rette i gymnasiet. Én af disse grunde kan være gymnasiefremmedhed, men der kan også være mange andre

grunde. En vigtig opgave som lærer er at få afdækket, hvordan man kan forstå de forskellige elevers måder at indgå i undervisningen på, og hvordan man bedst kan imødegå problemerne og imødekomme behovene. Skoleprojekterne i denne og de øvrige runder af udviklingsprojekter har givet nogle bud på, hvordan man kan gøre det.

Referencer

- Andersen, H. M. (2010) Undervisning der motiverer - en undersøgelse af tværfaglig kemi- og biologiundervisning på htx. *MONA*(2010-3): 30-48
- Bugge, B. L. & Harder, P. (2002). *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar*. København: Gyldendal.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim.
- Ebbensgaard, A. B. (2012). "I begyndelsen var fortælling og billede - en didaktisk refleksion over og til Visuel hf" *Visuel hf - vision og virkelighed* (Viborg: The Animation Workshop/VIA CU og Viborg Gymnasium og HF) s. 78-94
- Ebbensgaard, A. B., Holm, C. & Ulriksen, L. (2013) Fag og gymnasiefremmede. Rapporter fra to runder af udviklingsprojekter. *IND's skriftserie: Vol. 29/2013*. København: Institut for Naturfagenes Didaktik. (http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2013-29/)
- Elsborg, S., Jensen, U. H. & Seeberg, P. (2005). Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne *Mønsterbryderprojektet 2004-2006* (Vol. 1). Odense.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Paulsen, M. (2007). "Gymnasiet som affektivt felt" I L. Zeuner, S. Beck, L. F. Frederiksen & M. Paulsen (red.), *Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen* (Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier) s. 123-200
- Ulriksen, L. (2004) Den implicite studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 04(3): 48-59
- Ulriksen, L. (2006). "Gruppearbejde og projektarbejde - didaktiske modsætninger og paradokser" I B. G. Hansen & A. Tams (red.), *Almen didaktik* (Værløse: Billesø & Baltzer) s. 325-352

- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. (2014). Udviklingsprojekter om skriftlighed i de gymnasiale uddannelser Fundet 7. marts, 2014, from <http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Forsoeg-og-udvikling/Igangvaerende-udviklingsprojekter/Udviklingsprojekter-om-skriftlighed-i-de-gymnasiale-uddannelser>
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København forlaget politisk revy.

Resumé af rapportererne fra de enkelte skoleprojekter i 3. runde

I dette afsnit præsenterer vi de enkelte skolers projekter med henblik på at vise projekternes:

- Tema og problemstillinger
- Vanskeligheder
- Hovedpointer og resultater
- Mere overordnede perspektiver ved projektet – fremadrettede ideer

I rapportens bilag finder man eksempler på spørgeskemaer og interviewguides, der direkte kan bruges af andre. Angivelser af sidetal henviser, med mindre andet er angivet, til hovedrapporten fra den pågældende skole.

Horsens HF og VUC: Anvendelsesorientering gennem praktiske processer 128928

Tema og problemstillinger

Projektet blev gennemført i en 1. hf-klasse på det toårige hf. Målet for projektet er at undersøge, hvordan man kan tilrettelægge anvendelsesorientering først og fremmest i den naturvidenskabelige faggruppe (NF) på hf med det mål, at eleverne får skabt grobund og bedre betingelser for den indre motivation. Man skriver i rapporten:

”Ved at imødekomme de uddannelsesfremmede kursisters læringsstil og trække på de faktiske kompetencer, de kommer med, håber vi at kunne flytte dem fra deres komfort-zone til nærmeste udviklingszone og give dem et større udbytte af deres læring samt evnen til at anvende deres viden i andre sammenhænge end fagene selv.

Hovedidéen bag projektet er, at læring gennem praktiske processer kan gøre undervisningen mere vedkommende og relevant for målgruppen. Gennem produktorienteret projektarbejde forsøger vi at skabe bro til teorien gennem undring. Det vil sige, at den faglige teoretiske viden skal udvikles gennem praktiske processer, der kan føre til paradokserfaringer og en undren, der kalder på en teoretisk forståelsesramme. ’Hvad var det lige, der skete her?’” (s. 4)

Elevernes arbejde med det anvendelsesorienterede var styret af konkrete og autentiske problemer, der skulle løses. Det kunne dreje sig om trafik i Horsens kommune (del af eksamensprojektet ’Bæredygtighed’), smitte-

spredning (også på skolen!) og epidemier, kagekonkurrencer o. lign. Der var krav om ægte 'brugbarhed' i resultaterne.

Succeskriterierne var at skabe højere grad af motivation og engagement og at søge at højne klassens karakterer ved eksamen og nedbringe dumpeprocenten. Et andet vigtigt mål var at give eleverne positive læringsoplevelser, som de kunne bringe med sig videre ud i andre uddannelsesforløb.

Projektet blev evalueret og vurderet på mange forskellige måder, som tilsammen kan give lærere, ledelse og også andre uden for skolen en fin indsigt i projektets resultater (se bilag).

Horsens HF og VUC har en meget heterogen kursistgruppe. I den pågældende klasse var omkring 2/3 gymnasiefremmede, men det svinger fra klasse til klasse. Dertil kommer, at der i visse klasser er mange kursister med forskellige store sociale og sygdomsbetingede problemer, der påvirker deres læringsudbytte. Rapporten fremlægger en tankevækkende analyse af forskellige elevtyper.

Vanskeligheder

En vanskelighed ved arbejdet var samtidig en del af problemstillingen: En stor del af eleverne er meget uinteresserede i både det sociale og det faglige på skolen. Det er elever, der grundlæggende mangler forudsætninger for at deltage i et læringsfællesskab.

Herudover var der, ligesom i andre tidligere udviklingsprojekter, også i dette projekt problemer af organisatorisk art i form af klasseændringer og ændrede lærerbesætninger. Man udtrykker det sådan i rapporten:

”...det ville have givet bedre arbejdsvilkår og mere ro omkring projektet, hvis skolen på forhånd havde stillet en hel klasse til rådighed for forsøgets involverede fag, eller hvis projektgruppen inden skoleårets start havde vidst, at klassens kursister skulle deles ud på to kreative fag...” (s. 6)

og videre til slut i rapporten:

”Der bør insistes på, at rammerne for projektet er i orden, f.eks. ift. hvilke fag, der har mulighed for at deltage. Desuden bør skolens ledelse samlet set være villig til at bakke op om projektet, og der skal være enighed om tids- og lønrammerne for projektet” (s. 15)

Resultater og fremadrettede ideer

Rapporten pointerer, at der bør arbejdes metodisk med det forhold, at mange kursister har et 'siteret læringssyn', der gør, at de ikke forbinder den faglige viden fra skolefagene med deres dagligdag eller ser betydning af den faglige viden for deres fremtidige uddannelse. Skolens teoretiske undervisning anses også for at være noget overflødig. Ved at begynde i konkrete og virkelige problemer, der skulle løses, viste elevervureringerne, at kursisterne fik større indsigt i egen læring og en større fornemmelse for, hvor deres styrker og svagheder var. Rapportens evalueringer viser elevernes forskellige opfattelser af udbyttet af undervisningen, men det generelle billede er, at eleverne oplevede, at de havde fået såvel konkrete som teoretiske og metakognitive indsigter i 'det at lære' og også i 'det at lære i et klassefællesskab'. Rapporten fremlægger imidlertid også undtagelserne fra dette generelle resultat.

"På baggrund af besvarelsene kan vi konkludere, at anvendelsesorientering gennem praktiske processer som ventet ikke kan stå alene, men at der må suppleres med etablering af en god klassekultur og ikke mindst tilstedeværelse af flere lærere når kursisterne laver praktiske aktiviteter" (s. 10)

I et interview med klassens studievejleder nævner hun, at klassen har været mere selvkørende, end hun normalt ser. Hun peger på at det tætte teamsamarbejde blandt klassens lærere og den tættere kontakt til eleverne gennem vejledning har bidraget til dette.

Et andet resultat var, at klassen klarede sig godt i NF til eksamen. Klassen havde et højere gennemsnit og er normalfordelt omkring 7, noget der var i modsætning til tidligere år. Man skriver endvidere:

"Det gode resultat skal ses i lyset af den overvægt af kursister med sociale og personlige problemer, der har været i klassen. [...] Det er således en stor sejr at alle 21 eksaminerede kursister bestod eksamen, hvilket aldrig er sket før.

Konklusion må derfor være, at det er lykkedes at trække de fagligt svage og socialt uintegrerede kursister væk fra dumpegrænsen og solidt ind midterfeltet af karakterskalaen. Resultaterne peger på, at projektarbejdsformen med anvendelsesorientering i fokus har været medvirkende årsagen til dette og må derfor vurderes at være brugbar for andre hold på hf-niveau" (s. 13)

Projektet har udformet et meget *omfattende bilagsmateriale*, som kan inspirere andre i forhold til en lang række af de temaer, som indgår i

projektet. Der er både projektplaner, eksamensmateriale og vurderinger/evalueringer.

Holbæk hhx og htx: Lærerroller og elevansvar 128939

Tema og problemstillinger

Dette projekt blev gennemført i en 1. hhx-klasse. Projektets hovedtema er, hvordan man skaber forståelse hos gymnasiefremmede elever for, hvilke krav og forventninger, der i gymnasiet stilles til eleverne. Projektets fokus er overgangen fra grundskole til gymnasium. Det drejer sig i projektet både om at arbejde med de sociale krav, de faglige krav og de mere metodiske (studiemæssige krav) med det mål at tydeliggøre for eleverne, hvad gymnasiets undervisning indebærer.

Målet er at undgå spildtid, frafald og frustrationer hos både elever og lærere, og i sidste ende at gøre eleverne dygtigere og til 'professionelle studerende', som kan få mere ud af undervisningen.

En hovedpointe i rapporten er, at eleverne skal tænke sig som 'medarbejdere' samtidig med, at *"man opgraderer lærerens rolle i processen, og i den forbindelse laver en udvidet version af et allerede velkendt pædagogisk tiltag: teamsamarbejde"* (s. 6). Projektet omfattede fagene matematik, engelsk og dansk.

Som man skriver i rapporten, er målet, at eleverne lærer at samarbejde, at deltage og lade være med at opgive; men vejen til at nå målet er samtidig, at lærerne lærer at samarbejde med hinanden og eleverne på en systematisk og velgennemtænkt måde. Tiltagene i projekter kan sammenfattes i følgende temaer:

- interne efteruddannelseskurser og pædagogiske dage for lærerne med alment pædagogisk og fagligt indhold,
- introforløb samt detaljerede undervisningsplaner med blik på undervisningens studieforberedende element,
- progression,
- aktivitetsskabende arbejdsformer og
- elevernes ansvarsforståelse.

Desuden arbejdede man med kollegial supervision, samarbejdsformer og lærerroller.

Vanskeligheder

Projektet påpeger, at en del problemer for projektet har været af mere organisatorisk art:

”Det er svært i det daglige at få holdt de nødvendige møder og i særdeleshed har det været svært, for ikke at sige umuligt at sælge vores projekt og idéer til de øvrige lærere. Vores konference i foråret for skolens matematik-, dansk- og engelsklærere blev en gedigen fiasko, da ikke mange på skolen længere havde nogen interesse i at høre mere om begrebet Cooperative Learning. I denne periode gennemgik Slotshaven endnu en turbulent periode...” (s. 14-15).

Men også vanskeligheder i forbindelse med klasseændringer efter grundforløbet gav problemer med at arbejde med projektets ideer.

På trods af disse barrierer viser rapporten, at man nåede en del gode resultater gennem udviklingsarbejdet. Ikke mindst har rapporten en lang række fagdidaktiske og pædagogiske refleksioner, som kan ansøre til viderearbejde med gymnasiefremmede elever, ligesom der eksempler på konkrete teknikker fra de tre involverede fag.

Hovedpointer og resultater

Rapporten udtrykker hovedresultatet således:

”Det er ikke muligt, at sige noget entydigt og videnskabeligt sikkert om i hvilken udstrækning det er lykkedes at leve op til projektets succeskriterier, men vi kan konstatere, at eleverne i klassen over en bred kam opnår bedre resultater end det normalt ses, og at frafaldet i klassen er minimalt. Vigtigere er det måske, at fremhæve, at både projektlærerne og kolleger, der også underviser klassen, oplever, at eleverne har langt bedre studiekompetencer end langt de fleste klasser. Det lader til, at vores arbejde med klassens arbejdsvaner og forberedelse har båret frugt. Klassen er præget af en ganske unik arbejdsmoral og selv elever, som i starten kunne finde på at møde op uforberedte og/eller uden bøger har knækket koden og der er en helt klar gennemgående holdning i klassen, der handler om, at der skal være ro i timerne, at det ikke er ok at møde op uforberedt. En elev som blev interviewet om projektet gav udtryk for, at det grundige arbejde med klassens studiemæssige kompetencer havde haft en stor og positiv effekt på det faglige udbytte og sociale liv i klassen. Han er en gymnasiefremmed elev, som fandt det nyttigt og meget brugbart med lærernes præcise og udførlige instrukser” (s. 15)

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

Projektet idéer med at arbejde bevidst på, at elever og lærere sammen er medarbejdere i et fælles dygtiggørelsesprojekt, som var inspireret af Birthe Louise Bugge og Peter Harders bog *Skolen på frihjul* (2002) er en bestemt måde at iscenesætte et arbejde med at få eleverne til at tage ansvar for deres eget uddannelsesforløb. Konnotationen til en arbejdsplads rummer et forsøg på at flytte elevernes tilgang til skolen fra at opfatte den som et serviceorgan for eleverne til at være en aktivitet, som forudsætter elevernes egen deltagelse.

Metaforen om 'medarbejderen' virker formentlig godt for nogle elever, men projektet formulerer en anden væsentlig pointe. Hvis elevernes medansvar for skolearbejdet skal øges kræver det en bevidst og målrettet indsats fra lærernes side, og at lærerne følger en fælles linje: "Det indebærer, at de involverede lærere ikke pludselig kan springe fra og beslutte at gøre tingene på deres egen måde. Man er forpligtet på den fælles dagsorden" (s. 6). Det stiller med andre ord både krav til eleverne og til lærerne.

I rapportens oversigter over forskellige tiltag i fag og introforløb har man f.eks. indlagt det eksperimentelle, niveaudeling i lektielæsning, elevernes koordinering af forskellige arbejder, lytte-træning, observationer, eksemplariske fremlæggelser, refleksion over egen læring, elevevalueringer af klassens funktion, fremlæggelsesformer, individuel lærerhjælp osv.

Det er alt sammen ideer, som kan inspirere andre til at gå videre med f.eks. med at udfolde de didaktiske og pædagogiske muligheder i forskellige sammenhænge ud fra overordnede spørgsmål om f.eks. klasserumskultur, elever og lærere som hinandens medarbejdere og vejledning. Måske skal det ske ud fra nye fokuserede undersøgelser. Samtidig vil vi, som projektet også gør det, understrege betydningen af, at der gives udviklingsprojektet organisatoriske muligheder for overhovedet at kunne blive ført ud i livet.

Projektets bilag viser imidlertid også, hvor komplekst et sådan arbejde er.

Hvidovre gymnasium og HF: Projekter og ud-af-huset-aktiviteter 128941

Tema og problemstillinger

Projektet tog udgangspunkt i nogle af de problemer, man havde konstateret hos hf-eleverne på skolen, hvoraf op mod 50 procent ifølge de gennemførte

spørgeskemaundersøgelser er gymnasiefremmede. Problemerne for eleverne er af karakteren: lavt selvværd, negative skoleerfaringer, mangel forståelse for relevansen for de faglige aktiviteter og u hensigtsmæssige forsvarspositioner, der medfører, at eleverne melder sig ud af undervisningen. Dertil kommer stor spredning i de faglige niveauer, som gør traditionel klasseundervisning svær.

Målet i projektet, som blev gennemført i 1. hf-klasse, var at rette op på disse uheldige forhold og dermed undgå frafald og gøre eleverne mere motiverede. Man undersøgte derfor i projektet specielt om projektarbejdsformen og ud-af-huset-aktiviteter kunne tilrettelægges således, at eleverne fik større motivation, engagement og dybdelæring. Man havde i den forbindelse også blik for lærerens funktioner og arbejdsmetoder, for organisering og tidsforbrug og for materialer, styring og opsamling på elevresultater.

Rapporten diskuterer nuanceret, systematisk og detaljeret betydningen af en lang række delelementerne i både projektarbejdsformen og i ud-af-huset-aktiviteter, og diskuterer arbejdsformer og de faglige resultater i forhold til de opstillede problemer, man har konstateret er hos mange elever.

Man stræbte efter, at faglige forløb enten begyndte med eller afsluttedes med en ud-af-huset-aktivitet, så kursisterne fik større erkendelse af, hvordan arbejdet i skolen var forbundet med 'virkeligheden' uden for skolen. Der er, understreger man i rapporten, mange forskellige måder at bruge denne arbejdsform på.

”...aktiviteterne [behøver]ikke at foregå uden for huset. I et af vores projekter havde vi inviteret en digter til at komme og performe for kursisterne på skolen forud for et forløb om sprog. Her brugtes aktiviteten primært som motivation for at gå i gang med forløbet. At vi tæller den slags aktiviteter for ud af huset-aktiviteter skyldes at den bryder med den daglige rutine og den gængse måde at beskæftige sig med stoffet som i øvrigt kendetegner arbejdet på skolen; det viser så at sige stoffet i arbejde i en anden sammenhæng end den kursisterne typisk forbinder med 'skole'” (s. 3)

Det er en pointe, som hænger sammen med at ud-af-huset-aktiviteterne ikke mindst handler om elevernes oplevelse af relevans. Eleverne ser at det faglige indhold er forbundet med en virkelighed, og de møder fagpersoner fra denne virkelighed.

Hovedpointer og resultater

Angående projektarbejde konkluderer man:

”Kursisterne finder det motiverende at de kan finde en del af deres materiale selv. I et forløb om sprognormer og sociolingvistik oplevede vi et hidtil uset engagement og en større arbejdsindsats end ellers blandt en gruppe kursister da de valgte at arbejde analytisk med deres eget og kammeraternes sms-sprog [...] ...undervisningen her rammer direkte ned i deres egen verden.” (s. 4)

Eleverne var glade for selv at tilrettelægge deres arbejde og vælge materialer, og ikke mindst var de glade for at få ”ansigt- til- ansigt”-vejledning af læreren. Det faglige arbejde kunne i sådanne tilfælde i langt højere grad differentieres ud fra elevernes niveau. Også mere styret materialevalg medvirkede til større engagement og et færre ’legitimerings-spørgsmål’ fra eleverne. Eleverne har imidlertid også svært ved at disponere deres arbejdstid hensigtsmæssigt i projektarbejde. I rapporten har man en række forslag til, hvordan det kan gøres bedre med henblik på at afbalancere lærerstyring og elevstyring, og vigtige pointer ved faldgrupperne i de mest oplagte løsninger (f.eks. flere delmål eller delafleveringer).

Man har i projektet brugt den teknik, at læreren laver eksemplariske fremlæggelser ved begyndelsen af et forløb for at præsentere brug af metode og begreber. Modellen er at gå fra ’lærerfremlæggelser’ til selvstændigt projektarbejde og frem mod kvalificerede elevfremlæggelser.

Med elevfremlæggelser til slut i et forløb er det et problem, hvordan man kan få andre elever end de, der fremlægger, til at være mere aktive. Man understreger i rapporten betydningen af at synliggøre faglige pointer, at repetere og at eleverne laver f.eks. forpligtende notesamlinger.

Angående ud-af huset-aktiviteter konkluderer man, at det er motiverende for visse elever at finde og få viden, der ikke altid har ”noget med bøger at gøre”, men som samtidig, fremhæver lærerne, stadig kan være særdeles relevant gymnasial viden. For mange elever er det motiverende at komme væk fra ’skolen’, men det kan i begyndelsen være svært for eleverne at forstå, at det er ’rigtig’ undervisning. Eleverne spørger f.eks., om de får fravær, hvis de ikke deltager.

” ... At være ”ude i verden” er således både motiverende og erkendelsesbefordrende; det gør det i dobbelt forstand meningsfuldt at arbejde med de faglige emner når man er tilbage på skolen [...] [kursisterne] bliver (de) opmærksomme på sig selv som ’faglige personer’.” (s. 6)

En vigtig konklusion i rapporten er, at læreren stadig er den helt overskyggende enkeltfaktor for eleverne, når det gælder deres evaluering af undervisningen. Man skriver: ”... *hverken projektarbejdsformen eller ud*

af huset-aktiviteter kan hamle op med kursisters ønske om en personlig lærer” (s. 7)

Vanskeligheder

Et problem er at få eleverne til at vælge materialer i deres projektarbejde, der er relevante for de faglige kompetencer, man har som mål i de enkelte projektforsøg. Et andet problem er, at eleverne i eksamen kommer til at stå med meget forskellige pensum. Det kræver meget af læreren angående overblik og tilrettelæggelse for at overvinde dette problem.

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

Der er i rapporten en række didaktiske og pædagogiske tanker med fremadrettet perspektiv.

Vi nævner her nogle forskellige temaer:

- Idéen med eksemplarisk lærerfremlæggelse som en måde at formidle metoder og indhold kan udvikles videre
- Lærerne efterlyser mere hensigtsmæssige og aktiverende elevfremlæggelser og foredrag, som får de ikke-fremlæggende elever involveret mere aktivt
- Ud-af-huset-aktiviteter kan være en måde at begrunde over for eleverne, hvorfor det er nødvendigt at have viden med sig, bl.a. også at kunne et fagsprog
- Det er vigtigt for eleverne at kende læringsmålene ved ud- af-huset- aktiviteter, så disse ikke kun bliver set som en slags underholdning. Forbindelsen til og relevansen i forhold til det øvrige skolearbejde (og eksamenskravene) skal være tydelige for eleverne
- Skulle man i efteruddannelse, på pædagogiske dage eller lignende arbejde mere med muligheder og udfordringer i nogle elevers ønske om 'den personlige lærer' og med relationen mellem lærer og elever?

Endelig rejser rapporten nogle mere overordnede og uddannelsespolitiske problemstillinger. Den vedrører det paradoks at de skoler, som har størst brug for særlige tiltag for at støtte gymnasiefremmede elever og andre elever med vanskeligheder, samtidig ofte også er ramt af større frafald. Det betyder, pga. taxametersystemets indretning, at disse mere udfordrede skoler også får færre midler for elever, der falder fra, giver ikke penge! Lærerne peger på et socialt taxameter som en løsning, hvor bevillingerne ikke udelukkende følger antallet af gennemførte elever.

Et andet problem knytter sig det forhold, at skolerne i nogle tilfælde optager 'ikke uddannelsesparate' elever. Den manglende uddannelsesparathed betyder ofte, at disse elever er forstyrrende i undervisningen. Det bør have større opmærksomhed, argumenterer rapporten for, fordi det kan være de gymnasiefremmede, der lider mest under uro og forstyrrelser, fordi de i forvejen skal slås med at finde sig til rette, og den proces kan vanskeliggøres af øget uro. De uddannelsesfremmede kan man finde både hos de gymnasiefremmede og de gymnasiebekendte elever.

Tårnby Gymnasium og HF: skriftlighed og motivation i hf 128941

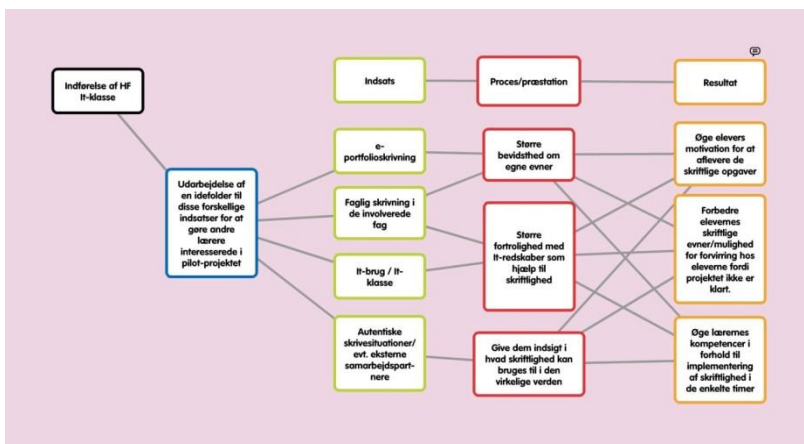
Tema og problemstillinger

Målet med projektet var at fremme hf-elevernes skriftlige basiskompetencer ikke mindst i forhold til at bruge mulighederne i de elektroniske platforme. Man håbede – og forventede – at en fælles lærerindsats i flere fag med skriftlighed indlagt i modulerne, ville påvirke elevernes faglige niveau, deres afleveringsfrekvens og dermed deres faglige motivation. Et væsentligt element var, at der skulle indgå et skriftligt element i hver eneste undervisningstime.

Projektet ville også forsøge at skabe autentiske skrivesituationer, gerne hvor elevernes skriftlige produkter skulle kunne anvendes – også uden for skolesammenhæng. Der blev desuden arbejdet med faglig skrivning, e-portfolio, og stilladsering. Projektet var knyttet sammen med skolens deltagelse i et rammeprojekt om omlagt tid, hvor halvdelen af elevernes levetid til skriftlige opgaver blev lagt om til skematid, hvor de arbejdede med skriftlige afleveringer.

Et andet indsatsområde var lærerne. Som det ene ville de involverede lærere arbejde på at udvikle et fælles idékatalog ved løbende at skrive ideer ind i et fælles dokument på GoogleDocs. Som det andet skulle lærernes kompetencer i forhold til skriftlighed og it-brug udvikles, bl.a. gennem deltagelse i et kursus i skriftlighed.

Tankerne i forbindelse med et projekt om at indføre en it-hf-klasse, som skulle være ramme om forsøget, illustreres ved denne model. Her fremgår det at brugen af it-redskaber og autentiske skrivesituationer både sigtede mod at påvirke elevernes motivation, selvbilleder og færdigheder og lærernes kompetencer:



Vanskeligheder

Projektet løb ind i problemer som forhindrede at det kunne gennemføres som planlagt. For det første kunne der ikke oprettes den særlige hf it-klasse, man havde forventet skulle danne ramme om projektet, og for det andet betød lærerskift og sygdom blandt lærerne, at nogle fag ikke kunne deltage alligevel. Et andet problem, at en del af eleverne ikke havde pc, blev løst ved at bruge skolens computerrum. I stedet blev dele af projektet gennemført i en almindelig 1. hf-klasse.

Hovedpointer og resultater

Rapporten konkluderer, at stilladsering af elevernes skriftlige arbejde fungerede utroligt godt. Afleveringsfrekvenser lå på 95 % mod 60 % i en normal hf-klasse, og snyd i afleveringerne er stort set forsvundet. Eleverne blev fortrolige med en lang række it-værktøjer. Eksempelvis betød indførelsen af it-portfolioen at eleverne altid havde adgang til deres tidligere og igangværende opgaver, hvorimod de ofte manglede dem, da det skriftlige kun lå i papirformat.

Om den faglige skrivning er projektets erfaring:

” [Eleverne]arbejdede mere fagligt i deres timer på grund af det øgede fokus fra lærerens side. De gik fra at spørge om hvorfor de overhovedet skulle løse den stillede opgave til i slutningen af skoleåret til at spørge om fagligt relaterede spørgsmål. Kravene i timerne i forhold til det skriftlige element var også med til at fokusere eleverne på det faglige indhold i timerne så eleverne vidste de havde noget med fra den enkelte time. Og anvendelsen af e-port foliet påvirkede at eleverne kunne gå

tilbage i deres timer og genopfriske deres viden fra tidligere og gå videre derfra” (s. 5-6)

Det er altså en erfaring fra projektet at det skriftlige arbejde øger elevernes opmærksomhed på og dermed læring af det indhold i undervisningen, som knytter sig til faget. At få skriftlige kompetencer er altså også at udvikle en udbyttegivende læringsform.

Rapporten understreger betydningen af lærersamarbejde: Det er et af de vigtigste elementer for at kunne udføre et projekt som deres. Af stor betydning har det været, at lærerne havde fået indsigt i skriftlighed gennem efteruddannelseskursus, men det er også vigtigt, at lærerne kunne tillade sig at eksperimentere sig frem til forskellige gode ideer i forbindelse med skriftlighed og it.

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

Projektet viser betydningen af det forpligtende lærersamarbejde, af efteruddannelse for lærerne i specielle arbejdsformer og af, at de planlægningsmæssige forhold ved et projekt ikke løber ind i for mange problemer. Den tætte fælles læreropmærksomhed på ét enkelt didaktisk eller overfagligt element i undervisningen i en sammenhængende tidsperiode er noget, der kan pege fremad mod tiltag inden for andre områder (f.eks. læsning, mundtlighed, fremlæggelser, informationsøgning). At lærernes gode ideer samles på forskellige it-platforme og dermed gøres tilgængelige er et godt konkret eksempel på, hvordan viden og erfaringer fra undervisningen kan deles blandt kolleger og er noget, der har muligheder for sig.

Projektets mange bilag er et yderst inspirationsgivende materiale for andre, der vil afprøve projektets ideer. Der er eksempler på spørgeskemaer, interviews med elever om deres opfattelse af det at skrive, elevers skriftlige refleksioner ang. skrivearbejde, skolearbejde og helt konkrete undervisningseksempler og øvelser fra religion, samfundsfag, historie, engelsk, grammatik samt fra lærernes idekataloger.

Roskilde Handelsgymnasium: Litteraturhistorie for gymnasiefremmede 128941

Tema og problemstillinger

Projektet er foruden at være et projekt om gymnasiefremmede også et fagdidaktisk projekt i faget 'litteraturhistorie' som har omfattet i alt seks hhx-klasser på andet og tredje år med forskellige studieretninger. Litteraturhistorie er et af de fagområder, der ligger langt væk fra elevernes

egen verden, siger man i rapporten. At undervise i Litteraturhistorie har nogle faglige odds mod sig i forhold til moderne gymnasieelever – ikke mindst gymnasiefremmede, der ikke har det 'finkulturelle' med i deres bagage hjemmefra.

Projektets grundidé for at nå eleverne præsenteres således i rapporten:

”Vi tager udgangspunkt i den enkelte elev og vedkommendes forforståelse og interesse, som vi vækker ved at bruge elevens egne medier for derefter at fordybe os i en grundig gennemgang af den gamle tekst, hvis tema og universelle problemstillinger efterfølgende relateres til elevens egen identitetsdannelse og egen verden. På denne måde udvides elevens selvforståelse, egen viden om den gamle litteratur og erkendelsen af, at den faktisk kan bruges også i dag. Eleven ser således sig selv og sine egne tanker i en større sammenhæng” (s. 4)

Rapporten viser, hvordan man – med succes – kan bruge det induktive læringsprincip i litteraturundervisning. Man kan gøre det såvel i forhold til elevernes medbragte erfaringer angående eksistentielle problemer som i forhold til deres erfaringer med ikke mindst visuelt mediebrug. En undersøgelse blandt eleverne i klasserne viste, at filmmediet er elevernes foretrukne medie. Dette bruges som en indgang i stoffet.

Elevernes arbejde med ældre litterære tekster begynder derfor med at klassen ser uddrag af spillefilm, reklamer eller lignende, der omhandler den gamle teksts tema eller periode. Derfra arbejder klassen med temaet i både den nutidige film og den ældre tekst. Forbindelsen mellem litteraturhistorien og de unges viden og erfaringer fra deres hverdag og fra tidligere undervisning etableres dermed dels gennem brugen af det visuelle medie, dels ved at fokusere på temaer i de ældre tekster, som kan opleves relevante af eleverne. En central del af dette arbejde er brug af individuel refleksionsskrivning.

Parallelt har lærerne arbejdet med at præsentere en simpel grafisk model til at forstå de litteraturhistoriske bevægelser. Erfaringerne tyder på, at både den enkle forståelse og den visuelle fremstilling af disse bevægelser har hjulpet eleverne til at få en fornemmelse af det litteraturhistoriske forløb.

Vanskeligheder

Rapporten fremhæver det tidskrævende i at udvælge og fremstille visuelt undervisningsmateriale. Den ene lærer har medie som fag, og det har været en stor fordel, skriver man.

Hovedpointer og resultater

Rapporten konkluderer bl.a. at ”gymnasiefremmedes motivation og interesse øges, når de kan koble det fortidige med det nutidige og deres egen verden” (s. 10) og forfatterne sammenfatter:

”Undersøgelsens resultater kan med fordel spredes til flere faggrupper, da konklusionen er, at alle elever får et stort læringsudbytte af den metode, som vi har anvendt. Altså at tage udgangspunkt i elevernes forforståelse, anvende deres egne, foretrukne medier som indgang til det stof, der skal indlæres, eksplicitere krav og vurderingskriterier, anvende mange forskellige skriveøvelser, så eleverne aktiveres og motiveres og derfor opnår både den tilsigtede faglige viden og en dybere selvforståelse” (s. 16)

Rapporten viser tillige, hvor vigtigt det er for faglæreren, at denne kender meget til elevernes forforståelser og baggrund. Ikke alene er det vigtigt med viden om den enkelte elevs sociale baggrund, men det er også vigtigt at få indblik i elevens viden om specielle fagelementer. Rapporten har flere interessante konklusioner angående dette stammende fra deres spørgeundersøgelser.

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

En meget vigtig pointe ved dette projekt er, at det påpeger den nære sammenhæng mellem faglighed, fagdidaktik og almindidaktiske tilgange i undervisningen. Det er fagets eller ’fagelementets’ specielle karakter og denne karakters forhold til de konkrete elever, der gør, at man skal bruge forskellige almindidaktiske tilgange på bestemte, men forskellige måder, eller som man siger det i projektet: udvikle specielle rutiner inden for faget.

En anden vigtig ting er, at projektet helt konkret viser, hvordan de moderne visuelle medier kan indgå som kvalificeret undervisningsmateriale i forhold til indhold, man normalt ville forbinde med traditionelle tekster og sprog. Man kunne i forlængelse af projektets ideer om det visuelle måske overveje en større brug af visuelle formidlingsformer også hos eleverne f.eks. i eksamenssituationer. Samtidig nævner rapporten at det kunne være en væsentligt pointe at sætte ind over for elevernes evner til at læse tekster og leve sig ind i dem.

En sidste vigtig ting er, at projektet viser, at det ikke blot er vigtigt med kendskab til elevernes sociale baggrund, men også til deres faglige forforståelser for som lærer for at tilrettelægge undervisningen mest hensigtsmæssigt i forhold til at fremme elevernes faglige dygtighed.

Det *omfangsrige og inspirerende bilagsmateriale* indeholder helt konkrete eksempler på undervisningsforløb, eksempler på undersøgelsesmaterialer og spørgeskemaer og power point præsentation af projektets tanker.

Kongsholm Gymnasium: Knæk koden: Delprojekt (a) ”Paradis” og delprojekt (b) ”Skriftlighed og streetwalker” 128943

Kongsholm Gymnasium deltog med to delprojekter, som havde fælles baggrund og formål og som begge blev gennemført med hf-klasser. Det ene delprojekt, ”Paradis”, omhandlede et delprojekt inden for samfundsfag og religion med fokus på at knytte undervisningen til virkeligheden. Det andet projekt, ”Skriftlighed og streetwalker”, omfatter to relativt adskilte dele. Den ene del tager fat i elevernes generelle vanskeligheder med at afkode de gymnasiale krav og forventninger. Denne del retter sig mod arbejde uden for undervisningen. Den anden del havde som delprojektet ”Paradis” fokus på skabe en forbindelse mellem skoleopgaverne og elevernes hverdagsliv.

Tema og problemstillinger

Begge projekters hovedfokus var at styrke elevernes handlekompetence. Gennem et sådan arbejde mener man, at elevernes i højere grad kan motiveres for læring bl.a. ved at lade nogle arbejdsopgaver for dem (f.eks. de skriftlige afleveringer) og ved, at eleverne får målrettede, praktiske og anvendelige opgaver, der tydeliggør forbindelsen mellem verden uden for skolen og verden inden i skolen. I delprojekt ”Paradis” skulle eleverne selv planlægge, aftale og gennemføre feltarbejde, f.eks. besøg hos en præst eller en spørgeskemaundersøgelse i det lokale butikscenter. I gennem et sådan selvstændigt arbejde vil man styrke elevernes ejerskab og på en mere synlig relevant måde få både praktiske og teoretiske kompetencer.

I delprojektet om skriftlighed søgte lærerne at øge elevernes oplevelse af relevans ved at eleverne skulle skrive en formidlingstekst om et emne, som knyttede sig til deres egen hverdag, og med andre unge som målgruppe. Forløbet knyttede sig således også til den anvendelsesorientering, som er et omdrejningspunkt på hf.

Man har tillige arbejdet med omlægning af elevernes skriftlige arbejde således at eleverne fik færdiggjort deres opgaver på skolen, så de havde fri, når de kom hjem. Det foregik som en slags work-shops, hvor de også kunne få hjælp fra læreren.

Et specielt element ved projektet var, at man lavede forsøg med en såkaldt 'streetwalker' dvs. en undervisningsassistent (i dette tilfælde en folkeskolelærer), der skulle hjælpe elever med sociale og uddannelsesmæssige problemer bl.a. gennem hjemmebesøg og undervisningsobservation. Det drejede sig bl.a. om tosprogede elever, som streetwalkerens skulle hjælpe med at få hjemmekultur og skolekultur til at komme i bedre forståelse med hinanden. Målet var at styrke elevernes selvtillid og selvværd og forbedre samarbejdet mellem skole og forældre.

Vanskeligheder

Tilrettelæggelse af 'ud-af-huset-aktiviteter' er for lærerne tidskrævende både i planlægningsfasen og i afviklingsfasen. Rapporten nævner, at det næsten kan være en 'tidsrøver', men udbyttet kan på den anden side være meget højt, specielt i forhold til ældre elever. Når elevernes selv skulle planlægge projekter uden for huset, var det svært for dem at få kontakter i stand med institutioner og personer. En del af problemet bestod i at eleverne ikke havde de kompetencer, som var nødvendige for at kunne gennemføre det selvstændige feltarbejde.

Lærerne mener tillige, at "*mange elever kan i ly af den fraværende kontrol ofte mangler fokus*" (s. 5). Der kræves et stort forarbejde med at forklare arbejdsformen og dermed sikre, at eleverne virkelig får ejerskab til arbejdet.

Der var en del vanskeligheder forbundet med streetwalkerens funktion. Noget kunne tyde på, at det både hos elever og lærere var svært at erkende, hvad jobbet måtte og kunne indebære. Opgaverne for en sådan person skal nøje defineres så der ikke opstår misforståelser mellem parterne, siger man i rapporten.

Hovedpointer og resultater

'Feltarbejdet var i høj grad en arbejdsform, der giver visse elever forståelse for anvendeligheden af nogle abstrakte fag. I projektet drejede det sig om religion og samfundsfag. Der bygges på mundtlige evalueringer med eleverne. Det understreges, at "i forhold til synet på anvendelsesorienteringen, som jo er HF - uddannelsens profil, skal vi tilsyneladende være meget omhyggelige med at italesætte skolerelevansen af denne type opgaver, altså klart præcisere de faglige mål, der knytter sig til de enkelte opgaver" (s. 12). Man skriver endvidere, at de svage tosprogede elever synes at:

"...foretrække(r) de traditionelle, eksamensrettede, danskfaglige opgaver [...] Hvis ens sproglige formåen ikke rækker, kan selvværdet få det svært. En anden forklaring kunne ligge i, at der i de tosprogedes

skolekultur ligger en forestilling om, at kun eksamensorienterede opgaver er skolerrelevante. Dvs. at anvendelsesorienterede opgaver kan opfattes som 'for sjov-opgaver', opgaver, der blot skal skabe lidt variation og et pusterum i hverdagen. Hvis vores antagelser holder, betyder det, at vi i endnu højere grad skal stilladsere sprogligt f.eks. ved frie opgaver, der har mere fokus på sproglig proces end produkt." (s. 11)

Den omlagte skriftlighed vurderer man i projekt som "utvetydigt positivt" (s. 13). Selvom man i projektet pointerer, at der er en del organisatoriske og sociale regler for arbejdsituationerne, der skal overvejes.

Man har i forsøget set på elevernes frafald, fravær og afleveringer af skriftlige opgaver.

Der var ikke nogen tydelig indvirken på frafaldet, derimod synes man at kunne konstatere en lille forbedring, hvad angår fravær. Man skriver:

"Faldet er beskedent, men hvis tendensen holder vil det måske være muligt at nå det nuværende niveau hos stx klasserne. Hvorvidt de gennemførte projekter har bidraget til et større fremmøde er vanskeligt at påvise direkte. Det er dog en udbredt opfattelse hos de involverede lærere, at forsøg altid bidrager til elevernes fremmøde begrundet i en større ansvarlighed og følelse af medejerskab i projekterne." (s. 16)

På trods af problemer med streetwalkereren mener man, at ideer på sigt kan være et væsentligt bidrag til at hjælpe især to-sprogede elever med at knække gymnasiekoden.

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

Frie projektarbejder kræver, at eleverne i forvejen får udviklet deres projektkompetencer. Selvom elever har erfaringer med projektarbejde, mangler de alligevel redskaber til selvstændig at gennemføre alle faser, og arbejdets faglige indhold kræver en del forklaring og tydeliggørelse for eleverne. Mere overordnet vil det også være relevant med en nøjere gennemtænkning af de didaktiske udfordringer som knytter sig til ud-af-huset-aktiviteter og anvendelsesorientering. I begge tilfælde er der tale om ændringer af både arbejdsformer og indholdsudvælgelse. For en del af eleverne betyder det at de skal justere deres forventninger til hvad undervisning er. For læreren betyder det, at det skal overvejes, f.eks. hvilke former for anvendelsesorientering der er tale om, og hvad det har af betydning for de didaktiske valg.

Det tyder på, at omlagt elevtid kan være en god idé specielt for elever, der ikke hjemme vil kunne finde motivation til skolearbejde, skriftlige opgaver

og lektier. Vedrørende den omlagte tid i forhold til skriftlighed konkluderer man i rapporten:

”Afslutningsvis kan der også være grund til at hæfte sig ved det kompetenceløft i forhold til den generelle skrivekompetence, som flere elever fremhæver. Mange udtrykker, at de har lært at blive bedre til at få det væsentlige med og at de også oplever, at de er mere kritiske og skriver et mere varieret sprog [...] Det viser for os at se også, at en del elever – ud over at de oplever en mere udviklet genre forståelse også kommer til at forstå betydningen af at skrive fokuseret og struktureret. Mange lærer at tænke mere formidlingsbevidst [...] Men forsøget har også bidraget til at udvikle elevernes almene studiekompetence. Flere fremhæver i evalueringen, at de er blevet bedre til at arbejde koncentreret med opgaverne og holde et fokus.[...] Sådanne mere professionelle elever vil vi selvfølgelig gerne have.” (s.13-14)

Bilagsmaterialet er sat ind i rapporten. Det drejer sig om eksempler på anvendelsesorienterede projekter og på opskrifter på skriveopgaver. Desuden er der statistiske opgørelser af frafald, fravær og ’skriftligt fravær’.

Køge htx: Matematikundervisning med fokus på faglig læsning og samtale 128951

Tema og problemstillinger

Projektet adskiller sig fra de andre projekter i 3. runde ved at være et projekt om, hvordan man udvikler ”*efteruddannelseskurser til matematiklærere inden for alle gymnasiale retninger omhandlende faglig læsning og samtale i matematik*” (s. 2).

Projektet er en videreførelse af og opfølgning på resultater fra de to foregående runder med udviklingsprojekter om faglig læsning og samtale specielt i matematik: Chancelighed for gymnasiefremmede elever i matematikundervisningen (126002) og Udvikling af faglig læsning for gymnasiefremmede elever (127923). Der var ikke elever involveret i projektet, men man ”udvikler hele tiden undervisningen med ovenstående fokus”.

Projektets hovedidé er at vise, hvordan man til andre lærere spreder ny didaktiske ideer, der udspringer af skoleudviklingsprojekter. Det drejer sig om forskellige kurser for lærere og pædagogikumkandidater, konferencer, artikler i fagblade og kontakt med fagkonsulenter. Målgrupper var primært matematiklærere, men også andre faggrupper var i søgelyset, bl.a. fysik og læsevejlederne. Projektet beskriver hvordan kurserne blev udviklet, og i

bilagene er der eksempler på præsentationer fra de afholdte oplæg og kurser.

Indholdet var på matematikkonference: bl.a. det matematiske sprog, elevernes sprogudvikling og faglig literacy. I det fagdidaktiske kursus i matematik drejede det sig om: det matematiske sprog, læseforståelse, elevernes læseforståelse og undervisningselementer. I det fagdidaktiske kursus i fysik var temaerne: fysiksprogets udfordringer, faglig literacy og praktisk fagligt arbejde. På konferencen med læsevejledere forsøgte man at klargøre matematik-fagets store sproglige problemer. En pointe i den forbindelse er at læsevejledere skal være dansk lærere, og det betyder, at det er meget få af læsevejlederne i gymnasiet, som også har faglige kompetencer inden for matematik eller de naturvidenskabelige fag.

Hovedpointer og resultater

Projektet er et eksempel på, hvor velovervejet man skal gennemtænke efteruddannelsesdage og kurser, når nye didaktiske tanker skal slå igennem hos de enkelte faglærere. Det drejer sig om, hvordan man både skal tænke fag, fagdidaktik, teori og ikke mindst tænke den pædagogiske afvikling af et kursus nøje igennem. Deltagerengagement er meget afgørende for, at deltagerne rent faktisk får noget ud af dagen(ene). En idé man har gjort brug af er KIE-modellen. (KIE-modellen -innovativ undervisning i gymnasierne ved Irmelin Funch Jensen og Ebbe Kromann-Andersen).

Den kreative tilgang, den innovative tilgang og entreprenør tilgangen blev udnyttet ved udviklingen af kurserne.

Overordnede perspektiver og fremadrettede ideer

Projektet faglige indhold og forholdet til elevernes læring er beskrevet i de to ovennævnte rapporter fra runde 1 og 2 i 'Gymnasiefremmedeprojekterne'. Dette projekt i 3. runde har den vision at dokumentere, at vejen fra resultater af udviklingsprojekt til implementering i gymnasieskolens konkrete undervisning ikke bare består i at skrive en rapport. Velgennemtænkt efteruddannelse af lærerne er ganske vigtig.

Projektet viser tillige betydningen af, at flere faggrupper får indsigt i hinanden arbejder og udviklingstanker, også faggrupper, der tilhører forskellige fakulteter. Endelig viser projektet, at kombination af teori og praksis er en meget farbar og ønskelig vej at gå.

Bilagene til dette projekt omfatter 30 sider, primært meget oplysende slides fra de forskellige konferencer og kurser. Her kan man finde uddybninger af projektets faglige elementer. Desuden finder man et skema med evalueringsresultater fra Læsevejlederkonferencen i 2012.

Mulernes Legatskole: Udvikling af det faglige og sociale miljø i hf 128963

Tema og problemstillinger

Problemstillingerne i projektet var følgende:

- Hvordan få flere hf-elever til at gennemføre deres hf-uddannelse?
- Hvordan kan det faglige niveau højnes, så flere udfordres og gennemfører med højere gennemsnit?
- Hvordan kan det blive mere attraktivt for lærerne at undervise på hf?

Det sidste punkt blev ikke behandlet i rapporteringen. På skolen har man i hf mange elever med anden etnisk baggrund end dansk og en overvægt af gymnasiefremmede elever. Dertil kommer, at mange elever *ikke* kommer direkte fra 10. klasse, men har foretaget sig andre ting efter, at de forlod folkeskolen. Hf-eleverne er derfor en ret uhomogen gruppe. Projektet blev igangsat og fulgt af et strategiudvalg på skolen.

Projektet sigtede bredt med deltagelse fra fagene i den naturvidenskabelige faggruppe (NF), i kultur- og samfundsfaggruppen (KS) og fra matematik, dansk og engelsk, dvs. alle de obligatoriske fag i 1. hf. Foruden specielle tiltag i de forskellige fag, satsede man også på læsestrategier og sociale tiltag. Fagenes tiltag var således:

- I KS og NF bl.a. koordinering af lektier med lektiefrie perioder på skift, værkstedstimer og anvendelsesorientering.
- I matematik var der niveaudeling af eleverne på tre hold. Det svageste hold (luksus-holdet) havde to lærere, mens de to øvrige hold ikke var indbyrdes niveaudelt.
- I dansk var der i perioder to-lærer-ordning.
- I engelsk satsede man på CL.

Projektet havde et fælles indsatsområde blandt lærerne, som gik på at fremme elevernes læsekvalifikationer, og endelig var der sociale tiltag i form af forskellige ikke-faglige og faglige aktiviteter med henblik på at etablere en god klassekultur som forhåbentligt også ville have betydning for klasserumskulturen.

Der blev foretaget fortløbende evalueringer af projektet bl.a. gennem samtaler med elever og spørgeskemaundersøgelser rettet mod både lærerne

og elever. Endelig ser rapporten på eksamensresultater og frafald som indikatorer for projektets betydning.

Hovedpointer og resultater

Rapporten konkluderer, at tanken med at niveaudele eleverne i matematik og give 'luksusholdet' til lærere har været en stor succes. Det gælder vel at mærke både eleverne på 'luksusholdet' og på de andre matematikhold. Eleverne oplever på luksusholdet, at der er tid til dem, at de får stor hjælp uden at skulle vente længe, at lærerne går godt i spænd med hinanden osv.

Der gives eleverne mulighed for at flytte til andet hold hen ad vejen efter råd fra lærerne på baggrund af en prøve omkring efterårsferien. Lærerne skriver, at de fleste fulgte anbefalingen, men at nogle elever valgte at blive på de hold, de først var kommet ind på. For elever på det svageste hold kunne det være for ikke at opgive den tryghed, de havde på dette hold, men der var også et eksempel på en elev, som valgte at blive på holdet, hvor hun havde en oplevelse af at være fagligt ovenpå, frem for at skifte til det mere krævende niveau. Andre blev på hold med højere niveau så de havde mulighed for at løfte matematik til B-niveau på andet år. Undervisningen på 'luksusholdet' sigtede mod en eksamen på C-niveau, men ville ikke løfte eleverne tilstrækkeligt til, at de ville kunne komme på de høje faglige niveauer i matematik. Differentieringen lå med andre ord både i forhold til undervisningstilrettelæggelsen og i forhold til de læringsmål, man forventede at kunne indfri.

Selvom rapporten pointerer usikkerhedsmomenterne ved at bruge eksamensresultaterne i deres konklusioner, så var der betydeligt færre elever, som dumpede end året før (fra 20 til 9 skriftligt og fra 16 til 9 mundtligt), karakteren -3 blev kun givet en gang (mod tre gange året før), og der blev givet højere karakterer på de to hold med højere niveau. Rapporten sammenfatter: *"Alt i alt betragter vi niveaudelingen i matematik som en stor succes"* (s. 7).

Resultaterne i dansk var knapt så positive, og begrundelsen mener man i rapporten skal søges i logistiske og planlægningsmæssige forhold i forbindelse med to-lærerordningen. Det betød bl.a. at eleverne oplevede det i begyndelsen var svært at se meningen med den ekstra lærer og at lærerne ikke havde koordineret, hvad de sagde, men at det blev bedre mod slutningen af forløbet. Erfaringerne tyder på, siger man, at tanken med en to-lærerordning kan være meningsfuld og værdifuld ikke mindst i forbindelse med skriftlighed og grammatik og i forbindelse med opdelt undervisning.

De øvrige fag i projektet understreger både fordele og ulemper ved de tiltag, som de har sat i værk. I NF oplevede at lærerskift og andre logistiske

forhold betød, at tiltag ikke lykkes så godt, som det var tilfældet i NF. I KS understreger eleverne, at progressionsplaner, lærernes koordination og det, at historiefaget lå for sig selv i en periode var gode ideer. Faget var meget vellidt af de interviewede elever.

Overordnet set tyder det på, at didaktiske og pædagogiske tiltag er helt afhængig af det pågældende faglige tema og elevernes ageren i fællesskabet. Eksempelvis kan Cooperative Learning (CL) være en meget frugtbar metode ved sprogfærdighedstræning, fordi flere elever er aktive med at bruge sproget end i sædvanlig undervisning, men kan også falde til jorden ved elevfravær og manglende forberedelse. Rapporten noterer følgende pointe:

”CL-tanken bygger på og tager hensyn til faglige forskelle, men forskellene i motivation og engagement er en yderligere dimension, som CL ikke umiddelbart tager højde for og hurtigt kan komme til at ødelægge det for dem, der gerne vil” (s. 9)

Indsatsen i lektielæsning og omkring det sociale værdsætter eleverne. Men der er visse problemer som det fremgår nedenfor.

I rapporten fra projektet bliver det understreget, at hf-skemaet ved fagfordelingen havde prioritet over stx-skemaet for at give udviklingsprojektet gode arbejdsvilkår. Det har betydet rigtig meget for projektet.

Vanskeligheder

En vanskelighed er ifølge nogle de interviewede elever, at selv om klassemiljøet er godt, er der forskel på, hvordan og hvor meget de enkelte elever prioriterer og investerer i undervisningen. Rapporten refererer at de to interviewede elever kritiserer andre mindre ansvarlige elever i klassen. De to elever ”*opfatter sig selv som seriøse elever, der går på skolen for at få en god hf-uddannelse*”, men giver udtryk for at ”*for mange elever handler det (ifølge dem) mest om at modtage SU.*” (s. 11). Eleverne foreslår nogle sanktioner (herunder videoovervågning af klassen og bortvisning i en eller flere dage!), og rapporten kommenterer:

”Disse forslag kan virke brutale og lidt selvretfærdige og i strid med nutidig pædagogisk menneskesyn, men måske skal vi i højere grad lytte til og tage hensyn til de elever, der tager uddannelsen alvorligt, så en dårlig arbejdsmoral og ’slaphed’ ikke får lov til at sprede sig og føre til at for mange elever ikke udnytter deres potentiale og måske endda falder fra uddannelsen.” (s. 11)

En anden vanskelighed ved projektets afvikling angår lærerne. Hvis lærerne bliver presset til at lave forsøgsvirksomhed, kan det påvirke udfaldet i negativ retning.

Overordnede perspektiver – fremadrettede ideer

Projektet nævner nogle områder, som kræver mere udvikling og undersøgelse: Der mangler bl.a. erfaringer om, hvordan et frugtbart lærersamarbejde kan og skal fungere. Det logistiske ved f.eks. to-lærerordning skal være i orden. Man foreslår, at der arbejdes mere med klasserumskultur og med elevernes arbejdsmoral og ageren i fællesskabet.

Projektet viser også at selv om et projekt udspringer af en strategiformulering på skoleniveau, kan der stadig opstå problemer med fleksibilitet og koordinering. Erfaringerne peger således både på betydningen af at udviklingsinitiativer har ledelsesopbakning (f.eks. ved skemalægning) og at det også kræver koordinering og fleksibilitet undervejs.

Bilagene til rapporten viser resultater fra midtvejsevalueringer i forskellige fag. Man har spurgt både til faglighed, arbejdsmetoder, to-lærerordning, CI, lektier, tryk og meget andet. Der er tillige resultater fra undersøgelser om frafald og eksamensresultater. Et tankevækkende resultat er, at en stor del af de elever, som falder fra hf-forløbet, dør med psykiske problemer i en eller anden form.

Niels Brock: Gymnasiefremmed 3.0. 2012-2013 128968

Tema og problemstillinger

Projektet er til dels en videreføring af de udviklingstanker angående gymnasiefremmede, man arbejdede med i de to første runder af 'Gymnasiefremmede projekter'.

En hovedtanke var at gøre læreplanernes kompetencemål mere forståelige og håndgribelige for eleverne. Det foregik specielt ved at fokusere på Cooperative Learning og portfolio-tankerne. De deltagende klasser var klasser med studieretning idræt. Disse klasser har nogle specielle skemaforhold, der betyder, at eleverne kan passe deres personlige idrætstræning sideløbende med den gymnasiale uddannelse. Spørgeskemaundersøge viste, at der ikke var så mange gymnasiefremmede i de klasser, som man havde forventet.

I portfolio-delen af projektet var det tanken at arbejde med skriftlige produkter i store dele af undervisningen, men også andre

aflæveringsformater som f.eks. podcast/videoer, som kan gemmes i elevens portfolio i skolens it-system, Fronter. I de tværfaglige dele (dansk-historie opgaven (DHO) og Det Internationale Område (DIO)) arbejdede man systematisk med CL-grupper.

Dansk-historieopgaven blev skrevet i begge fag, men der var ikke fællestimer mellem de to fag. I stedet bestod det tværfaglige af, at begge lærere orienterede klassen om det fælles tema, om hvilke kompetencer som indgik, og hvordan fagene supplerede hinanden. I Det Internationale Område havde man derimod et fælles introforløb, hvor lærerne fra de involverede fag hver især fortalte hvordan deres fag ville gå til det fælles tema. I den forbindelse blev eleverne også involveret i en diskussion af forskelle og ligheder mellem fagene. CL-gruppearbejde blev brugt som udgangspunkt for idé-generering og problemformuleringer

Vanskeligheder

Projektet løb ind i organisatoriske vanskeligheder flere steder i afviklingsfasen. Det gjaldt både organisatoriske ændringer på hele skolen, som ændrede teamsammensætningen, men også lærerskift som følge af langtidssygemelding, pædagogikum, ændringer i lærernes arbejdsfunktioner eller jobskifte påvirkede mulighederne for at gennemføre forløbene som planlagt. Visse indholdselementer i projektet måtte opgives, og der var problemer med lærernes mulighed for at deltage i planlagte teammøder.

Hovedpointer og resultater

Erfaringerne angående brug af CL var både gode og mindre gode. På den side oplevede lærerne at nogle af ”de stærke elever” ikke følte de fik nok ud af gruppearbejdet. I en af grupperne meldte en af de stærke elever sig ud af arbejdet og arbejdede for sig selv. Til gengæld peger evalueringerne tilsyneladende på, at specielt de gymnasiefremmede får meget ud af arbejdsformen.

Brugen af podcast lod til at være en velegnet metode til at få de mere gymnasieuvante til at præsentere deres arbejde. Eleverne behøver ikke fysisk at stå foran hele klassen, og samtidig var det nødvendigt at alle fire elever i hver gruppe bidrog for at producere podcasten. En væsentlig pointe var imidlertid også at selvom CL, portfolio og podcast er gode redskaber i værktøjskassen, så er det centrale at der er variation i undervisningen.

Afgrænsede forløb med fokus på, hvilke kompetencer, der skal trænes, og hvor portfolio indgår, synes at give det bedste resultat for de gymnasiefremmede i forhold til arbejdsformen.

Portfolio som dokumentation var med til at forøge elevernes forståelse af projektet, men samtidig kan det med portfolio kan godt være lidt besværligt: *"Det er ikke altid lige man får skrevet sin refleksion over timerne. Det skal styres stramt af læreren. [...] Specielt de gymnasiefremmede har svært ved selvstændigt at vedligeholde portfolio."* (s. 9). Samtidig var det ikke indlysende for eleverne, hvad de skulle lægge i den elektroniske portfolio, og erfaringen var at læreren mere aktivt skulle hjælpe med, hvad der skulle i portfolien.

Videre konkluderer man:

"De gennemførte elevinterviews peger også i retning af, at eleverne synes at det giver dem en større forståelse af sammenhængen mellem de enkelte fag, når der bliver arbejdet med det samme tema." (s. 8). Og:

"Lærerguppen omkring DIO anser forløbet som en ubetinget succes. Der er i lærerguppen ingen tvivl om, at et fælles forløb hvor eleverne oplever lærerne sammen er med til at bibringe eleverne en meget større forståelse af hvad DIO egentlig går ud på." (s. 9)

Man fremhæver også, at der var en vis tendens til at eleverne på holdet klarede sig bedre til eksamen end andre klasser, men grundlaget er for spinkelt til at kunne sige noget mere sikkert.

Bilagene ligger i forlængelse af rapporten. Her er der bl.a. eksempel på DIO forår 2013: global ulighed og afhængighed.

Næstved ZBC og Vordingborg ZBC (hhx): Find metoden – knæk IØ-koden128986

Tema og problemstillinger

Rapporten har et dobbelt sigte, der hænger sammen: Det ene vedrører et metodefag, mens det andet fokuserer på elevernes vanskeligheder med faget International Økonomi (IØ).

Man har indført et 'metodefag' i Næstved, hvor målet var samlet og systematisk at give eleverne indsigt i de mange forskellige arbejdsmetoder og også teoretiske tanker, der ligger bag megen gymnasial undervisning, og som kan hjælpe eleverne i deres daglige arbejde i alle fag. Metodefaget er samtidig et forsøg på at løse nogle af de udfordringer, lærere og elever har mødt med det såkaldte studieområde, som blev indført med reformen i 2005, og som har fokus på studiekompetence og metodebevidsthed. Studieområdet på hhx og htx svarer til almen studieforberedelse (AT) på stx. Mere specifikt beskriver rapporten et forsøg på at gennemføre

metodefaget på en måde, så det kan hjælpe eleverne med at knække koden i IØ – et fag, som alle hhx-elever skal have på et eller andet niveau og som mange elever oplever som vanskeligt. Rapportens problemstilling er udtrykt således:

”Vi ønsker at afprøve en særligt udviklet fagmetode – og studieteknikkursus, som har til formål at styrke og forbedre Hhx-elevernes studiekompetencer og samtidig støtte de gymnasiefremmede elever i forhold til faget International Økonomi.” (s. 5)

Metodefaget er indrettet med en form for progressionstænkning, idet der først arbejdes med almene studiekompetencer, dernæst med projektarbejde og rapportskrivning og endelig med et tema, der omhandler faglige metoder (teori, empiri og videnskabsteori) fra tre fakulteter. Faget har timerne liggende på forskellige tidspunkter i skoleåret.

Rapporten dokumenterer gennem en lang række interviews med elever på forskellige klassetrin, hvordan metodefaget bliver opfattet af eleverne ikke mindst i forhold til at knække koden i IØ.

Man har desuden gennemført evalueringer af metodefaget i flere omgange.

Evalueringer og interviews viser, at nogle elever nok er positive over for faget og mener, at det kan bruges i andre fag, men som man skriver i rapporten: det ser ud til, at der stadig er mange elever, der har svært ved at overføre det, de har lært i metodefaget til andre fag f.eks. IØ.

Vanskeligheder

En vanskelighed for lærerne i projektet var, at der ikke var nogen koordinering eller samarbejde mellem metodelærerne og de øvrige faglærere. Det betød bl.a. at faglærerne i de forskellige fag ikke fulgte op på metodeundervisningen i deres eget fag. De mente, at metodelærerne ’ordnede’ det med det metodiske. Dette viser endnu en gang med stor tydelighed, at lærersamarbejdet på tværs af fag er nødvendigt for, at fagene hjælper hinanden med at hjælpe eleverne.

Hovedpointer og resultater

En interessant pointe i rapporten er, at den er et tydeligt og prisværdigt udtryk for, hvor svært det kan være at få en tilsyneladende indlysende god udviklingstanke omsat til åbenlyst at have effekt på elevens læring. Man taler i rapporten om, at det jo er muligt, at en del af den viden, som eleverne har fået i faget, er blevet til en slags tavs viden, som de alligevel kan trække på i andre fag, men det kan man ikke sige med sikkerhed.

Det afsnit i rapporten, der tager udgangspunkt i interviews med elever om deres baggrund og IØ-faget giver måske lidt af en forklaring på metodefagets problemer. Interviewene viste at matematikken i IØ giver vanskeligheder, men også de mange begreber og vanskeligheder med at finde ud af, hvordan de enkelte dele af faget hænger sammen. I forhold til metodefaget tydede interviewene på, at eleverne i 1.g ikke havde indset at metodefaget var vigtigt for de store opgaver i 2. og 3.g. Eleverne gav udtryk for, at de føler sig fortabt ved de store opgaver, at faglærerne ikke har lært dem nogen konkret metode, at forældrene ikke kan hjælpe, og at lærerne går ud fra, at eleverne ved, hvad de snakker om (men det oplever eleverne ikke nødvendigvis selv er tilfældet).

Overordnede perspektiver ved projektet – bemærkelsesværdige ideer og tilgange

Rapporten lægger op til en del centrale problemstillinger både i forhold til de gymnasiefremmede, men også i forhold til noget mere generelt om fag og elever i gymnasiet. I evalueringen af metodefaget fandt man ingen klare forskelle mellem gymnasiefremmede og ikke-gymnasiefremmede, mens man til gengæld fandt at drengene var mere skeptiske over for faget end pigerne.

En anden pointe er spørgsmålet, hvordan metode kan forbindes med fagene: skal det være særskilt undervisning eller indlagt i fagene? Hvordan træner man metode? Her peger rapporten på den tidsmæssige placering af metodeundervisningen, hvor man dels vil lægge den som blok dage i forbindelse med de større skriftlige opgaver i 2. og 3.g, dels vil søge at styrke koordinering med faglærerne.

Henvisning:

Bugge, B. L. & Harder, P. (2002). *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar*. København: Gyldendal.

Tværgående analyse af fjerde rundes rapporter

I det følgende vil vi præsentere og diskutere nogle temaer, som går på tværs af de skoleprojekter, som er blevet gennemført i denne fjerde runde af udviklingsprojekter om gymnasiefremmede elever. I alt er der gennemført projekter på 11 skoler inden for alle fire skoleformer: stx, htx, htx og hf. Efter denne tværgående analyse er der resumeer af de 11 rapporter. Selve rapporterne fra skoleprojekterne kan findes på projektets hjemmeside (<http://www.ind.ku.dk/gymnasiefremmede4/>). De tværgående temaer er ikke udtømmende for de ideer, erfaringer og inspirationer, som findes i skoleprojekterne, og derfor vil vi anbefale, at man dels kigger i resumeerne, dels i rapporterne fra projekterne.

De tværgående temaer er trukket ud, så de bidrager til at besvare det overordnede formål med projektet, nemlig hvad der virker med hensyn til at give gymnasiefremmede elever bedre muligheder for at klare sig igennem gymnasiet med et godt resultat. Det er altså temaer, hvor vi – følgeforskerne – har vurderet at der er pointer på tværs af projekterne, som er vigtige at hæfte sig ved, hvis man ønsker at give gymnasiefremmede elever bedre betingelser.

Anvendelse og relevans

Som vi skrev i afsnittet om de tværgående temaer i rapporterne fra tredje runde, så er én af de didaktiske udfordringer for de gymnasiale uddannelser knyttet til begrundelsen af det faglige indhold. Det vil sige, hvordan man som underviser og planlægger skal svare på spørgsmålene: Hvorfor skal vi lære det? Hvorfor skal vi lære netop dette og ikke noget andet? Hvad skal vi bruge det til?

Der er flere grunde til at denne udfordring fremstår så tydeligt netop nu. Nogle årsager knytter sig til de generelle samfundsmæssige forandringer, som har været undervejs i lang tid. Disse forandringer har anfægtet forestillingen om, at der eksisterer et fast videnskorpus, og at lærerne har en autoritet og en faglig viden, der gør, at de kan og har legitim ret til at definere det relevante indhold, uden at der skal stilles spørgsmål til den sag. Det er en udvikling, som eksempelvis Thomas Ziehe (Ziehe, 1989; Ziehe & Stubenrauch, 1983) og Lars Qvortrup (2004) og Jørgen Gleerup (2013) har beskæftiget sig med i en årrække.

Andre årsager knytter sig til, at unges valg af gymnasiet ikke nødvendigvis er forbundet til en klar forestilling om, hvad de vil bagefter. Valg af en gymnasial uddannelse kan være begrundet i ønsket om en tænkepause og i at sikre sig, at man ikke vælger noget fra og dermed lukker døre for sig selv. Den klare forestilling om, hvad ens gymnasieuddannelse skal bruges til, er langt fra altid til stede hos eleverne. (Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard, 2009). Dertil kommer, at uddannelsesret for nogle unge er

blevet en uddannelsespligt, som man ikke altid forstår meningen med. Det er blevet næsten umuligt for unge at vælge *ikke* at uddanne sig. Vi vil ikke nærmere diskutere disse problemstillinger, men blot gøre opmærksom på, at både fag, organisationer, lærere og elever synes at befinde sig i et forandringspres, som sætter spørgsmålstegn ved relevans og mening med undervisningen.

For læreren kommer problemet om begrundelsen for det faglige indhold til udtryk gennem elevernes direkte spørgsmål eller gennem en oplevet mangel på engagement hos eleverne. Når eller hvis eleverne spørger: ”Hvorfor skal vi lære det her?“, er det spørgsmålet om den didaktiske begrundelse af indholdet, de sætter til diskussion: Hvad er egentlig begrundelsen for udvælgelsen af noget læringsindhold frem for noget andet? Her er henvisning til læreplaner og eksamen langt fra altid tilstrækkelige begrundelser set fra elevens synsvinkel.

Nogle af eksperimenterne i skolernes udviklingsprojekter kan ses som bud på, hvordan man over for eleverne kan begrunde det faglige indhold. En måde er at knytte gymnasiefagligheden til en konkret anvendelse eller forbinde fagligheden med den praktiske verden uden for skolen.

Ideen bag fagenes anvendelses- og praksisorientering er, at det faglige indhold i undervisningen herved tydeligt tillægges en værdi og begrundelse i sig selv. Det skal ikke læres alene for at bestå en eksamen eller leve op til måske uforståelige og løsevne krav; det skal læres, fordi det kan bidrage til noget, som eleverne kan se, virker meningsfuldt. Netop oplevelsen af *mening* og *relevans* er nøgleord i denne forbindelse. Det snedige ved at bruge anvendelses- og praksisorientering i undervisningen er, at eleverne (måske og forhåbentligt) erkender, at når noget har mening og relevans *for andre* også uden for skolesammenhæng, så udvikler det på mærkelig vis også mening og relevansoplevelse *for elevens selv*.

Skoleprojekterne har forskellige bud på, hvordan man kan arbejde med anvendelse og praksis. Et par af skolerne arbejdede med opgaver, som var knyttet til ’virkeligheden’ uden for skolen. På Rødovre Gymnasium arbejdede eleverne i dansk med skriveopgaver, som skulle bruges i praksis. I det ene tilfælde skrev eleverne til Rødovre Lokalavis – både til den trykte og den elektroniske version. Det andet tilfælde knyttede sig til et rollespil, eleverne havde været involveret i på rådhuset i Rødovre, hvor eleverne efterfølgende skulle skrive en artikel. Blandt disse artikler blev én udvalgt til lokalavisen og én til gymnasiets hjemmeside.

Mens skriveopgaverne var autentiske (det var faktiske opgaver, som *skulle* løses), var rollespillene eksempler på anvendelse i en forestillet virkelighed, hvor spillets verden alligevel gav eleverne en oplevelse af, at det faglige indhold var brugbart ud over skoleverdenen. Tanken med at

omsætte det mere abstrakte og teoretiske fagindhold til et praktisk produkt lå også bag en opgave, hvor eleverne selv skulle fremstille en kortfilm efter, de først havde arbejdet med genren.

Den gennemgående idé var, at fagenes indhold ikke bare er noget, man skal lytte til og tale om, men også noget, *der gøres noget med*. Inspirationen kom i det nævnte tilfælde fra lærerens andet fag, dramatik, som netop er et fag, der udmærker sig ved, at det sammenkobler teori, abstrakt viden og konkret handlen. Man ser tillige i dette tilfælde et eksempel på, at man kan hente inspiration fra ét fag til et andet, når det drejer sig om anvendelse og konkret arbejde.

Ideen med rollespil blev også brugt i projektet på Nørre Gymnasium (Nørre G), men her var det rollespil inden for klassens rammer. Eleverne spillede rollespil om bestemte begivenheder (f.eks. fredsslutningen i Versailles efter Den Første Verdenskrig), og lærerens erfaring var, at det fik nogle af de vanskelige tekster til at åbne sig for eleverne. Andre, mere klassiske, former for anvendelsesorientering er brug af cases i arbejdet med det faglige stof, noget som de to forløb inden for afsætning og økonomi på hhx (Niels Brock og København Nord (Kbh Nord)) erfarede.

Et andet eksempel på en autentisk anvendelsesorientering finder vi i projektet fra Tørring Gymnasium, som i en klasse gennem alle stx-forløbets tre år arbejdede med brug af etnografiske og antropologiske metoder. Her var den sidste opgave, at klassen sammen med en klasse fra et andet gymnasium skulle sammensætte en såkaldt 'UNESCO-kasse', dvs. en kasse som indeholdt forskellige artefakter, som skulle give et indblik i danskeres liv og dansk kultur. Denne kasse skulle helt konkret kunne bruges af andre, og eleverne havde selv tidligere anvendt en tilsvarende kasse til at sætte sig ind i en boliviansk indianerkultur. De havde altså selv gjort erfaringer med meningen med en sådan kasse.

Forløbet gav også et eksempel på, at et fag viste sig anvendeligt i en anden (og måske uventet) faglig sammenhæng. I forbindelse med arbejdet med kassen om indianerkulturen skulle eleverne beskrive genstandene. Det skete bl.a. ved hjælp af metoder fra oldtidskundskab. Herved oplevede eleverne, at det fags metoder havde en bredere relevans, end de måske først havde tænkt.

Der er ofte en stærk motivationsfaktor for læring, når det faglige arbejde skal bruges *af* eller præsenteres *for* andre, som det var tilfældet i både Rødovre og Tørring. I Vordingborg var anvendelsesrelevansen rettet mod eleverne selv. Her arbejdede en hf-klasse i dansk med, at de sammen i klassen skrev en begrebslog. Denne blog fungerede som supplement til elevernes noter og sigtede mod at kunne bruges i deres eksamensforberedelse.

Såvel i denne fjerde som i tredje runde af udviklingsprojekterne viser forløb med anvendelsesorientering eller andre måder at skabe konkret mening og relevans på, at det er virkningsfulde måder at fremmeden aktivitet og det engagement på, som er så nødvendig, for at eleverne overhovedet kan lære noget. Samtidig tyder flere af erfaringerne på, at de gymnasiefremmede elever også kan bruge en konkret forankring af stoffet til at få åbnet op for en forståelse af et indhold, som ellers kan virke noget fjernt set ud fra deres relevansbetragtninger. Som en af lærerne fra Kbh Nord skriver i sin rapportering: ”Anvendelse virker bedst” (s. 37).

Anvendelsesorientering indgår som en del af hf-uddannelsens profil. Nogle af udviklingsprojekterne her i fjerde runde peger på, at det også i de andre gymnasieretninger kan være en undervisningstilgang, som kan hjælpe med at overvinde mange læringsbarrierer – ikke mindst hos gymnasiefremmede. En række af de ideer som i disse år udvikles og afprøves rundt på skolerne under overskriften ”innovation” har også praksis- og anvendelsesorientering som en central komponent, ligesom der har været særlige udviklingsprojekter om anvendelsesorientering. Vi vurderer, at der kunne være brug for mere viden om, hvilke didaktiske og faglige muligheder, der er inden for det pågældende område. Det gælder f.eks. de forskellige betingelser de forskellige fag har for at indgå i de enkelte forløb, hvilke kompetencer det kræver hos lærerne, og hvordan man kan forstå det forhold, at nogle forløb oplever eleverne meget ansvarlige, mens det i andre er vanskeligere at se, at eleverne tager praksisorienteringens ansvar på sig, f.eks. i kontakter til personer og institutioner uden for gymnasiet. Vi er ikke i tvivl om, at der er store potentialer i at udvikle disse tilgange, men vi er også overbeviste om, at der er brug for at tænke erfaringerne grundigt igennem.

Struktur og gentagelse

En af de udfordringer, de gymnasiefremmede elever møder, er at kunne gennemskue, hvad gymnasiet, fagene og undervisningen egentligt har som læringsmål. Hvad er kravene, og hvad skal man som elev gøre for at gøre det godt? Flere af projekterne i både denne og tidligere runder har på forskellig måde forsøgt at tage fat i netop den udfordring ved at søge at gøre kravene og forventningerne mere tydelige og mere eksplicite for eleverne.

Vi vil nævne to forskellige typer af eksperimenter med fokus på struktur og tydelighed, som har været gennemført i denne runde. Den ene består i at undervisning i et fag følger en bestemt struktur eller skabelon. Den anden består i at bruge skriftlige materialer som støtte for eleverne og i at give klarere retningslinjer i forbindelse med lektier.

Fast struktur

Skolerne har arbejdet med forskellige måder at skabe en fast struktur på. Projektet på Niels Brocks hhx-forløb havde selve den faste struktur i faget International Økonomi som fokus for projektet. Her var lektionerne bygget op om en serie af faste blokke, som hver især var forskellige i form, metode, mål og indhold, hvilket sikrede, at eleverne hen gennem lektionen kom til at arbejde på forskellige måder. Her var der en forbindelse til læringsstile, som vi vender tilbage til. De forskellige blokke betød også, at eleverne i løbet af et par lektioner kom til at arbejde med det samme indhold ud fra forskellige vinkler og dermed fik repeteret de mange svære begreber og modeller, som indgår faget.

De seks blokke, som er beskrevet nærmere i rapporten fra skolen, har forskellige typer af elevaktiviteter, men fælles er, at hver blok specificerer en bestemt type af aktivitet, som eleverne bliver kendt med og dermed trykke ved at møde. Læreren har udviklet en powerpointskabelon, som undervejs i timen hele tiden viser eleverne, hvilken blok klassen er i gang med på et bestemt tidspunkt.

I elevernes evaluering af denne ret faste struktur svarer langt de fleste, at de oplever, at strukturen giver dem et overblik over undervisningen. En gymnasiefremmed elev svarede, at det gav en tryghed at vide, hvordan undervisningen ville forløbe. Langt de fleste elever, både gymnasiefremmede og gymnasievante, oplevede også, at strukturen var en hjælp i forberedelsen, og blokkenes forskellige karakter gav alle mulighed for at bidrage med noget i timerne – i det mindste i en af blokkene.

Evalueringen viser, at ulempen er, at nogle af eleverne også finder formen kedelig i længden – om end det dog er færre end det antal, der finder strukturen støttende og egentlig også varierende. Der er, som læreren skriver, et dilemma mellem fast struktur og variation, det er vigtigt at være opmærksom på. Samtidig har den faste struktur, ifølge læreren, også den funktion, at den holder læreren fast på, at man *skal* undervise på forskellige måder, og en gang imellem trække sig tilbage og lade eleverne være styrende i undervisningen.

Ideen med at bruge faste strukturer til at repetere indhold var også en del af forsøget i Kbh Nord's hhx-klasser. Her var det bærende princip træning og gentagelse, som trods alt, siger man i projektet, stadig er nødvendigt i forhold til at lære noget. Princippet blev prøvet af i forskellige fag. En af metoderne var at få eleverne til at bruge et netprogram, quizlet, til at træne glosser, fordi det netop ved tilegnelsen af et ordforråd er vigtigt med træning og repetition. Dette program, som også kunne fungere via mobiltelefonen, kunne understøtte træning og repetition.

Et andet eksempel på arbejdet med en fast struktur var i undervisningen i International Økonomi (IØ), hvor aktiviteten ”Ugens korte foredrag” forløb efter en fast struktur, som skulle fungere som en støtte til elevernes forberedelse.

På Vordingborg Gymnasium og hf indgik der også et element, som knyttede sig til en fast undervisningsstruktur. For at gøre det klarere for eleverne, hvad der forventedes af dem, er det på skolen blevet indført som et krav:

”at alle lærere bruger de sidste ca. 10 min på at samle op på timen, hvad har eleverne lært, hvad har været fokus og dernæst lægger op til næste time, dvs. introducerer lektien og kommer med anvisninger til denne” (Vordingborg, s. 10).

Denne form for på én gang at samle op og pege frem mod kommende aktiviteter, finder man også i Niels Brock-projektets tanker om lektionsstruktur. Ideen er at gøre det klart for eleverne, hvordan sammenhængen i et helt undervisningsforløb er, og hvordan de skal arbejde med lektierne. Dette står ikke nødvendigvis lige så klart for eleverne som for læreren. Instruksen om lektierne vender vi tilbage til.

En sidste, lidt anderledes, form for fast struktur var eksperimenterne på EUC Sjælland. På htx-delen af projektet strukturerede de to lærere et forløb, som bestod af en sekvens af stramt styrede delaktiviteter, som dels sikrede en høj arbejdsintensitet gennem hele modulet på 120 minutter, dels imødekom ønsket om flere af de såkaldt ”fællesskabende didaktikker”. Det sidste var en grundlæggende inspiration for projektet (se skolerapporten og Plauborg (2011)). Forløbet var stramt lærerstyret, men med en meget høj grad af elevaktivitet, og er som sådan et eksempel på, at elevaktivitet ikke behøver betyde fravær af lærerstyring. I hhx-delen af forsøget brugte man et spil som ramme for en tilbagevendende aktivitet, hvor eleverne arbejdede med stoffet på en måde, som krævede, at de havde sat sig ind i stoffet. De skulle dels formulere spørgsmål og give rigtige og (plausibelt) forkerte svar på deres egne spørgsmål, dels skulle de svare på andre gruppers spørgsmål.

Den faste undervisningsstruktur tjener med andre ord til at gøre undervisningen gennemskuelig for eleverne. Det bliver tydeligt, hvad der forventes, og dette betyder, at eleverne alt andet lige vil have lettere ved at fokusere deres forberedelse på det, der forventes, og dermed være sikre på, at forberedelsen er meningsfuld i forhold til det, der skal ske i timerne.. De faste rammer og strukturer betyder, at det er mindre til diskussion, *hvad* der skal ske, *hvorfor* noget skal ske, og *hvem* der skal gøre hvad. Det er noget af den samme styrke, som ligger i brugen af de faste arbejdsmønstre i Cooperative Learning, som man arbejdede med på flere af skolerne.

Risikoen ligger, som læreren fra Niels Brock bemærker, i, at faste, tilbagevendende strukturer kan blive kedelige for nogle elever. Der er derfor brug for en variation inden for strukturen, eller brug for at justere strukturen hen ad vejen på en måde, så eleverne kan følge med i processen. Hvis følelsen af gentagelse betyder at eleverne mister motivationen, er der grænser for, hvor meget de kan lære, som en lærer fra Kbh Nord kommenterede det.

For gymnasiefremmede kan strukturer i undervisningen sammenlignes med en form for nyttigt stillads, der gør, at de får den nødvendige sikkerhed i det uvante arbejde; men som med alle former for stillads, kan det være i vejen, når man er kommet videre frem i en proces. Jo mere man altså udvikler stilladsering som didaktisk tanke, jo mere nødvendigt er det tillige at udvikle metoder til at ændre, tilpasse og fjerne stilladseringen.

Brug af instrukser og skriftlige materialer som støtte

Projektet på Vordingborg Gymnasium & hf inddrog skriftlige materialer som strukturerende element, men også at arbejde med en klar progression i forhold til skriftlige opgaver. Vi vil nævne to af de skriftlige støttematerialer, skolen arbejdede med: Det ene var fokusspørgsmål til lektierne, mens det andet var feedbackark.

Fokusspørgsmålene skulle give eleverne ”en bevidsthed om, hvilke oplysninger, det er de skal forsøge at læse ud af teksten/lektien” (s. 2). Spørgsmålene skulle altså fungere som lyskastere, som skulle pege hen mod det væsentlige i tema og tekster. På Nørre G havde man tilsvarende et fokus på ”tydelige og fokuserede lektiebeskrivelser” (s. 4), som skulle gøre det mere klart for eleverne, hvad lektierne skulle bruges til, og dermed også hvordan de skulle bearbejde dem. Projekternes erfaringer med disse lektiebeskrivelser er imidlertid blandede. I den ene af de to klasse på Nørre G konkluderer lærerne, at beskrivelserne har været ”af afgørende betydning for mange af eleverne, så dem fortsætter vi med” (s. 4). I den anden klasse var det mindre entydigt: ”Der var positiv respons i de enkelte moduler, men i perioder med forøget arbejdsbyrde blev også den udførlige instruks opfattet som en byrde” (s. 5). Projektet i Vordingborg mødte også forbehold fra eleverne:

”Fokusinterviewet med eleverne i 3x viser, at eleverne ikke er enige i dette forhold [*dvs. brugen af fokusspørgsmål og lektiestrategier*]. Nogle elever mener, at fokusspørgsmål fjerner deres koncentration, men andre mener, at fokusspørgsmål er en stor hjælp, hvis teksten er svær. ”Det bliver lettere at overskue lektionen og være opmærksom på, hvad det er man læser”” (Vordingborg, s. 8).

Erfaringerne peger for det første på, at der ligger nogle gevinster for lærere og elever ved at give en form for fokuspunkter eller vejledning til

lektielæsningen. De forbehold, eleverne giver udtryk for, kan for det andet give anledning til at overveje, hvordan eleverne opfatter fokusspørgsmålene, når de oplever det som ekstra pres (Nørre G) eller som noget, der afleder koncentrationen. Det kunne tyde på, at mens læreren tænker det som en støtte og vejledning, så tolker (nogle af) eleverne det snarere som et krav eller en instruks. Når eleverne ikke skelner mellem f.eks. opgaver og fokusspørgsmål, så kan det være, fordi de om begge dele tænker, at det er noget, de skal leve op til og som potentielt kan blive genstand for kontrol. Når nogle af eleverne oplever, at den slags tiltag svækker koncentrationen, kan det på samme måde være et udtryk for, at de fortolker forberedelsen som en opgave, hvor de skal orientere sig strategisk efter lærernes opgaver. I begge tilfælde vil problemet ligge i, at eleverne tolker lærerens vejledning som et krav i stedet for som vejledning.

En anden form for skriftlig strukturering er afprøvet i tilknytning til feedback til eleverne. I forløbet i Vordingborg arbejdede samfundsfagslæreren med at tydeliggøre progressionen i det skriftlige arbejde. En del af denne tydeliggørelse var et fast evalueringsskema, ”hvor eleverne ifm. hver opgave tydeligt bliver evalueret på de samme punkter” (s. 3). Skemaet findes i bilagsrapporten fra projektet. Skemaet trækker de positive sider frem og søger ”at give eleverne en forståelse af, hvilke mangler de første og fremmest skal arbejde på at udrydde” (s. 3). Skemaet er et eksempel på, at de retteskabeloner, som har været foreslået i matematik, med fordel kan anvendes i andre fag og inden for andre hovedområder (se f.eks. fagrapporten fra matematik på htx på <http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Forsog-og-udvikling/Udviklingsplanens-foerste-fase/Gymnasiefremmede-elever/Fagrappoter-om-gymnasiefremmede-elever>, hvor der er et eksempel på en rettenøgle).

Denne type formaliserede retteark eller skabeloner betyder, at man kan fokusere elevernes opmærksomhed på nogle bestemte aspekter af en opgave (f.eks. metode og argumentation), således at det formative fokus i feedbacken ikke forsvinder i en mængde af forskellige kommentarer.

I projektet på Rødovre Gymnasium har man i tidligere projekter arbejdet med brug af elektroniske platforme til at give elever hurtig og formativ feedback på opgaver, især i matematik. I denne runde eksperimenterede en engelsklærer med at bruge et computerprogram til feedback. Programmet hedder Jing og består kort sagt i, at læreren indtaler sine kommentarer til en video, hvor billedsiden er elevens opgave med kommentarer. Det er muligt for læreren at pege og fremhæve dele af opgaven på optagelsen. Af anonymitetshensyn har vi fjernet det link til et eksempel på en sådan video, som fandtes i rapporten, men en kort præsentation af brug programmet findes skole rapporten og i Eychenne (2011).

I princippet er det en mundtlig feedback, hvor læreren taler og ved at pege henleder elevens opmærksomhed på bestemte steder i den afleverede opgave – helt som ved en mundtlig feedback. Ganske vist kan eleven ikke spørge undervejs, men eleven kan spole tilbage og genhøre kommentaren. I elevernes evaluering af feedbackformen nævnte de fleste, at de syntes, de bedre forstod deres fejl, når de blev forklaret mundtligt, og nogle kommenterede, at lærerens forklaringer ved hjælp af den nævnte metode blev mere detaljerede. Her kan den mundtlige form have en betydning. En elev mente, at ”Det er også nemmere at se, når man laver den samme fejl, fordi du siger ’igen’; noget, jeg nemt overser, når det er skriftlige rettelser” (s. 10).

Læringsstile og læringstilgange

I alle fire runder af udviklingsprojekter om gymnasiefremmede har der været projekter som i større eller mindre grad har trukket på tankerne om, at eleverne har forskellige læringsstile og læringstilgange. Der har været forskelle med hensyn til, hvordan det har fungeret at bruge læringsstile i undervisningen. Også i denne fjerde runde har nogle af projekterne inddraget læringsstile på forskellig måde og med varierende erfaringer.

Projektet på hhx og htx på Herningsholm Gymnasium udviklede såkaldte arbejdsstationer, som sigtede mod forskellige læringsstile, således at eleverne arbejdede med den samme tekst, men på forskellige måder, som tog udgangspunkt i deres forskellige læringsstile. Eleverne angav præferencer for læringsstile, og de elever, som ikke angav nogen særlig præference, blev placeret i en af de øvrige grupper.

Lærernes vurdering var, at det havde en positiv effekt på elevernes udbytte, at de havde mulighed for at arbejde på måder, som var passede til deres foretrukne læringsstil, men man tog også et forbehold (se nedenfor). Lærerne kunne ikke se nogen tydelig forskel mellem den effekt eksperimentet havde for gymnasiefremmede og for gymnasievante – hvorfor de konkluderer, at tiltagene i det mindste ikke favoriserer nogen frem for andre.

Elevernes placering af sig selv i forhold til læringsstil viste i øvrigt et pudsigt mønster. Mens alle de elever, som placerede sig som auditive/visuelle var gymnasiefremmede, var der blandt de taktile og de kinæstetiske elever overvejende ikke-gymnasiefremmede (otte gymnasievante over for tre gymnasiefremmede). Skulle elevernes vurdering af egen læringsstil stå til troende, måtte det betyde, at gymnasievante er langt mere fysisk orienterede i deres læringsstil; men eftersom eleverne har svaret, hvilken præference de tror, de har, er der også den mulighed, at de gymnasiefremmede har peget på den læringsstil, som er mest udbredt i konventionel undervisning, og som de derfor har haft

mulighed for at gøre sig fortrolige med. Det kan ikke siges ud fra det foreliggende resultat, men det er værd at overveje, hvad det egentligt er, eleverne svarer på, når de angiver en egen præference.

Rødovre Gymnasium er et af de gymnasier som også i tidligere runder har inddraget læringsstile. I denne runde blev arbejdet med læringsstile i matematik knyttet sammen med brug af Cooperative Learning-strukturer (CL), idet de forskellige arbejdsmønstre i CL, ifølge læreren, tilgodeser forskellige præferencer med hensyn til læringsstile. En anden gevinst ved de varierende former er, at eleverne ikke alene udvikler en øget opmærksomhed over for deres egne præferencer, men også en opmærksomhed over for at andre kan tænkes at lære på andre måder, og at undervisningen er nødt til at imødekomme en bred vifte af præferencer.

I et andet forløb på samme gymnasium forsøgte en lærer i dansk at arbejde med læringsstile, men med varierende held. I den ene klasse, hvor denne tilgang også blev koblet sammen med CL, var eleverne meget positive over for de forskellige arbejdsformer. I den anden klasse opstod der en modkultur, som betød, at eleverne ikke engagerede sig i aktiviteterne, som så faldt til jorden. Denne lærers erfaring peger på, at læringsstile kan være en frugtbar tilgang i nogle klasser, men ikke nødvendigvis i alle, eller i det mindste at der er andre faktorer, som har betydning for, hvordan indførelsen af bestemte arbejdsformer bliver modtaget.

Forløbet på hhx på Niels Brock søgte, ligesom i matematik på Rødovre, at tilgodese forskellige læringsstile ved at bruge en vifte af forskellige undervisningsformer, som trækker på forskellige former for aktivitet og dermed præferencer. Selv om projektet benytter en anden beskrivelse af læringsstile end projekterne på Herningsholm og Rødovre, er der dog paralleller. Niels Brock-projektet skelner mellem visuelle, auditive og kinæstetiske præferencer, og argumenterer for, at de forskellige aktiviteter i de seks blokke, som undervisningslektionerne er bygget op om (jf. ovenfor), tilgodeser forskellige af de tre former i forskellige kombinationer.

På VUC Aarhus indførte man alternative afleveringsformer. Projektet var ikke båret af en idé om forskellige læringsstile, men af den idé, at især kravet om skriftlige afleveringer kunne virke ekskluderende på gymnasiefremmede elever. Lærerne åbnede derfor for videofremleggelse i stedet for skriftlige afleveringer. Samtidig blev de skriftlige kompetencer trænet gennem udarbejdelse af et manuskript, samtidigt med at den mundtlige fremstilling blev trænet gennem indspilningen af videoen – noget som er relevant i eksamenssammenhæng. Ved at variere arbejds- og afleveringsformer tilgodeså man, at eleverne kunne bruge deres forskellige styrkesider, og at andre kompetencer kommer i fokus end blot den traditionelle afleveringsform.

Samlet set bekræfter projekterne i denne runde erfaringerne fra tidligere runder: Der er nogle fordele ved at tilrettelægge undervisningen ud fra den grundantagelse, at eleverne ikke har samme præferencer for, hvordan de gerne vil lære, og der er nogle fordele ved at give eleverne mulighed for at engagere sig i forskellige former for læringsaktiviteter.

Samtidig tager rapporten fra Herningsholm, som nævnt ovenfor, et forbehold. Forfatteren gør opmærksom på, at de positive erfaringer muligvis også kunne skyldes det forhold, at læreren forsøger at gøre noget nyt og andet, og altså ikke nødvendigvis netop den aktivitet, som bliver gennemført:

”Mon ikke det altid har en positiv effekt, at læreren/lærerne gør noget? Vores øgede bevidsthed om den didaktiske udfordring, der nu engang eksisterer i en given klasse, er måske det enkeltelement, der i virkeligheden er det vigtigste.” (Herningsholm, s. 17)

Citatet rummer to overvejelser. Den ene er det, som i sociologien er kendt som Hawthorne-effekten, hvor det ikke er selve ændringen, men den opmærksomhed ændringen udtrykker, som giver en positiv effekt. Den anden overvejelse er, at lærernes generelt øgede opmærksomhed på de pædagogiske spørgsmål giver en læringseffekt. Her er det altså ikke opmærksomheden i sig selv, men lærerens øgede *pædagogiske* opmærksomhed, som har betydning.

Dette er ikke stedet at forsøge at udrede, hvad der er op og ned i teorierne om læringsstile – for så vidt som det overhovedet kan lade sig gøre. Vores pointe er først og fremmest, at uanset om elever (og andre mennesker) har mere eller mindre stabile præferencer for, hvordan de gerne vil lære, så er det en gyldig pædagogisk pointe, at det er godt at forholde sig til deltagernes præferencer og orienteringer. Det lægger op til at variere undervisningsformerne. Det gælder ikke mindst variationer som åbner for at eleverne gør andet end at sidde på deres stole ved deres borde.

Samtidig er der i projektet på VUC Aarhus en supplerende pointe: Hvis man tilrettelægger undervisningen, så eleverne kan vælge de arbejdsformer, de føler sig bedst tilpas med, kan der være en risiko for, at der er nogle nødvendige faglige kompetencer, eleverne ikke får udviklet. På VUC ville det have været tilfældet, hvis eleverne *kun* havde fået mulighed for videoafleveringer og ikke andre afleveringsformer. Ved at knytte videoproduktionen sammen med udarbejdelsen af et manuskript blev de skriftlige kompetencer også trænet.

Imødekommelsen af præferencer for bestemte arbejds- og afleveringsformer må nødvendigvis afbalanceres med de kompetencer, læringsmålene beskriver, at elever skal udvikle gennem undervisningen.

Udvikling af lærerkompetencer

Nogle af projekterne i denne runde har taget afsæt i pædagogiske dage eller fælles diskussioner på skolerne. På Slagelse Gymnasium og hf udsprang projektet af en pædagogisk dag med eksterne oplægsholdere, hvor der var sat fokus på de særlige problemer, lærerene oplevede på hf og på lærernes opfattelse af at undervise på hf. Diskussionerne på denne dag førte til formuleringen af et fælles fokusområde. På Herningsholms Gymnasium havde man etableret en såkaldt didaktisk interventionsgruppe, som dels holdt åbne møder, hvor der blev diskuteret didaktik, dels tilbød kollegial supervision.

På KVUC (VUC i København) var projektets centrale omdrejningspunkt en udvikling af lærernes kompetencer. Kompetenceudviklingen havde fokus på faglig literacyudvikling, hvor man netop ikke kun fokuserede på enten faglig læsning, skriftlighed eller andetsprogpædagogik. Den ene pointe var, at de forskellige dele skulle tænkes sammen og knyttes til arbejdet i faget. Den anden pointe var at fokusere indsatsen for kompetenceudvikling på de enkelte faggrupper, så alle lærerne fra en bestemt faggruppe tog kurset samtidigt. Det ville give en større mulighed for at omsætte arbejdet på kurset til undervisningen i faget.

Der blev gennemført to kurser – et for historielærere og et for matematiklærere. I begge kurser blev lærerne introduceret til en teoretisk funderet forståelse for eksempelvis læseprocesser og læseforståelse, og efterfølgende arbejdede de i grupper med at knytte teorierne til den konkrete undervisning i deres eget fag. Det kunne f.eks. ske ved at læse fagteksterne med elevbriller og overveje om struktur, ordvalg og forklaringer var tilstrækkelige for den elevgruppe, der var målgruppe. Formålet med kurserne var, at lærerne ikke kun fik indblik i teorierne, men at de også kunne føre dem over i deres egen undervisning.

Erfaringsopsamlingen viste, at lærerne var enige i at fokus på sprog og læsning i fagene er vigtigt, og historielærerne oplevede f.eks., at de konkret kunne bruge nogle af de ting, de havde arbejdet med på kurset. Matematiklærerne havde tilsyneladende oplevet, at der var længere fra den teori, de var blevet introduceret til, til den undervisningspraksis, den skulle resultere i.. Som det nævnes i rapporten, kan det have betydning, at underviserne og indholdet på kurset befandt sig inden for det humanistiske område, og på den måde var hjemmebane for historielærerne, mens matematiklærerne oplevede det som udebane. Det er formentlig det, som ligger bag matematiklærernes ønske om en mere konkrete ”hands on” tilgange, som det udtrykkes i rapporten.

Der er et par væsentlige pointer og erfaringer at tage med fra KVUC's forsøg. Den første pointe er vigtigheden af at kombinere teori og praktiske øvelser. Forskning inden for kompetenceudvikling peger på, at det ikke er nok med

tips-og-tricks og praktiske øvelser, hvis underviseres praksis afgørende skal ændres. Det er også nødvendigt med en forståelse for de ideer, principper og teoridannelser, som ligger bagved eventuelle undervisningsændringer. Den anden pointe er at integrere de forskellige dimensioner af literacy i stedet for at arbejde med læsning, skrivning og andetsprog som adskilte størrelser. Det giver lærerne nogle muligheder for hensigtsmæssigt at kombinere de enkelte elementer i deres undervisningspraksis.

Den ene erfaring, som det er værd at være opmærksom på, er, at når lærere er på kursus, så har også de brug for at kunne forbinde kursusindholdet til en sammenhæng, hvor de skal anvende indholdet. Det har været sværere for matematiklærerne end for historielærerne, og det lyder plausibelt, når man i rapporten nævner, at kulturforskellen mellem de humanistiske undervisere og de matematiske deltagere har betydning for lærernes udbytte af de ovennævnte kurser. På den måde illustrerer det en pointe, som også gælder i forhold til gymnasieelever, nemlig hvor stor betydning deltagerforudsætningerne har for læringsudbyttet af undervisningen. Eller sagt på anden måde: Hvor stor betydning den kultur, man er socialiseret ind i, har for forståelse og accept af læringsmål og for de veje, man skal gå for at nå målet.

Den anden erfaring fra projektet hænger sammen med brugen af interne undervisere. Her står der i rapporten:

”En anden væsentlig udfordring er, at det har været overraskende svært at bruge egne lærerkræfter i undervisningen. KVUC har højt specialiserede lærere inden for ordforrådstilegnelse, læsning, andetsprogpædagogik og skriftlighed. Det er helt oplagt at bringe disse lærerkræfter i spil blandt kollegerne, og de er optimale undervisere, fordi de kender både kursister, faglige krav, kontekst osv. rigtig godt. De kan dermed målrette undervisningen. Desuden er de gode til at være redskabs-/metodeorienterede i deres undervisning. De pågældende personer bryder sig imidlertid ikke om at være ”profeter i egen by”. De vil ikke være ”kloge” over for kollegerne, og de er nervøse over ikke at være dygtige nok til opgaven. På trods af, at deres undervisning er blevet yderst positivt modtaget af lærerne på kurset, har flere af efterfølgende meldt ud, at de ikke ønsker at fortsætte som kursusundervisere næste gang. Det trækker for mange kræfter mentalt. Utrolig ærgerligt” (s. 3-4)

Det citerede påpeger en erfaring, som det er værd at bide mærke i, fordi den peger på spørgsmålet om, hvordan man kan bruge de kompetencer og ressourcer, som allerede findes i et lærerkollegium. Mere indirekte rejser rapporten her spørgsmålet om lærerkulturen og om mulighederne for at lære af og fra hinanden – altså vidensdele. Der er ingen grund til at tro at

man på KVUC skulle være hverken værre eller bedre end i andre lærergrupper, så erfaringerne peger formentlig på, at det generelt kunne være relevant at de enkelte skoler – ledelser og lærere – overvejer, hvordan de kan skabe et klima, hvor man godt kan gennemføre interne kurser eller oplæg uden den i citatet nævnte bekymring. Det er værd at notere sig, at det netop ikke er konkrete erfaringer med at blive kritiseret, som ligger bag undervisernes ønske om ikke at fortsætte med at stå for kurser for kolleger, men bekymringen for ikke at slå til.

En del af ideen bag udviklingsprojekter som dem, der har været gennemført i nu fire runder, er at gode idéer skal sprede sig til andre lærere og skoler. Netop derfor er det en væsentlig overvejelse, hvordan man kan etablere et klima, hvor forestillingen om, hvad der muligvis kan ske, ikke stopper kompetente kolleger i at stille deres viden til rådighed for andre. Det er et organisations- og kulturspørgsmål.

Et andet eksempel på at kompetenceudvikling er blevet integreret i udviklingsprojektet findes i projektet på EUC Sjælland. Her blev projektet organiseret med inspiration fra en bog om aktionslæring (Plauborg, Andersen, & Bayer, 2007). Lærerne skriver i rapporten:

”Udgangspunktet er, at den enkelte lærer observerer et eller flere problemer omkring læringen i den enkelte klasse. Gennem refleksion over problemerne sammen med lærerkollegaer afgrænses, ja måske ligefrem omdefineres problemet. Derefter, ud fra den fælles refleksion, beskriver underviseren en aktion” (EUC Sjælland, s. 9)

En aktion er et konkret eksperiment eller tiltag, som læreren gennemfører for at forsøge at gøre noget ved det eller de problemer, som er kommet frem i lyset via refleksionen og supervisionen. Ved gennemførelsen af aktionerne er der så igen et medlem af projektgruppen, der observerer undervisningen, og den pågældende giver efter undervisningen feedback på, hvordan aktionen virkede som udgangspunkt for fælles tanker om ændringer.

Udover at man i projektet således fik afprøvet en række forskellige eksperimenterende tiltag, har observationerne og de fælles refleksioner også bidraget til at kvalificere lærernes forståelse af og tanker om nye undervisningsidéer. Denne form for kollegasupervision og fælles refleksion er dermed en alternativ måde at gennemføre kompetenceudvikling på.

Der er ikke noget i rapporten fra EUC Sjælland som tyder på, at der har været vanskeligheder forbundet med denne form for aktionslæring, men det er ikke usædvanligt at møde lærere, som oplever det grænseoverskridende at åbne døren til undervisningen for andre lærere. Når man indfører denne form kompetenceudvikling er det derfor også

vigtigt at overveje, hvordan man kan sikre et miljø omkring forløbet, hvor lærerne føler sig trygge. Én måde er at understrege, at det er den observerede lærer, der i sidste ende sætter dagsordenen for, hvad der specielt skal observeres ved den aktion, han/hun vil afprøve. Her kan der være inspiration i forskellige bøger om kollegavejledning og -supervision.

En forskel mellem forløbet på KVUC og på EUC Sjælland, som kan have betydning for, hvordan lærerne har oplevet vidensdelingen, er, at mens KVUC-forløbet omfattede alle (eller næsten alle) undervisere inden for faggrupperne, så var det en mindre gruppe, som indgik i projektet på EUC Sjælland. Udviklingsforløb, som forsøger at inddrage alle lærere på én gang, giver på den ene side bedre muligheder for, at erfaringerne kan sprede sig, men er på den anden side mere sårbar over for, at deltagerne kan have varierende grad af engagement og interesse. Det er to forskellige strategier med to forskellige muligheder og begrænsninger.

Klassernes sociale klima og elevernes sociale kompetencer

I den oprindelige undersøgelse af de gymnasiefremmede elevers vanskeligheder i de gymnasiale uddannelser pegede vi på, at klassens sociale klima havde en stor betydning for eleverne – ikke bare deres trivsel, men også deres læring. Det sociale klima åbner og lukker muligheder for deltagelse i undervisningen og dermed også for læring. Det er en pointe, som Susanne Murning, som deltog i det oprindelige forskningsprojekt om gymnasiefremmede, har undersøgt yderligere (Murning, 2013a, 2013b), og det er en pointe, som træder tydeligt frem i flere af projekterne i denne runde. Nogle af projekterne har gjort erfaringer med at arbejde målrettet med de sociale relationer og nogle af de sociale vanskeligheder, som man oplevede i klasserne. Andre projekter påpeger blot de vanskeligheder, som de sociale relationer kan give for undervisning og læring.

Sociale konflikter og elever med sociale vanskeligheder

Projektet på Nørre G havde i en af klasserne ikke mindst fokus på de sociale konflikter og udfordringer i den pågældende 2.g. Der var tale om en vifte af udfordringer:

”Elever, der ikke magter eller sågar ved, hvordan man skal arbejde i gymnasiet; elever, der kommer fra udfordrede skoler og ingen realistisk opfattelse har af egne præstationer; Elever, der har udviklet snydestrategier I stedet for studiestrategier. Alt dette parallelt med dygtige og meget dygtige elever, der for længst har knækket studiekoden og som forsøger at undgå eller sågar nægter at samarbejde med de udfordrede elever” (Nørre G, s. 3)

En central pointe i projektet er, at nogle af elevernes vanskeligheder bundede i problematiske forhold uden for skolen. Det var forhold, lærerne

fik en indsigt i, fordi ”klassens to teamkoordinatorer, studievejleder samt leder enten flere sammen eller enkeltvis holdt en løbende dialog i gang i form af samtaler med den enkelte elev med udfordringer” (s. 3). I nogle tilfælde var det formelle, indkaldte samtaler, mens det i andre var samtaler i en pause. Samtalerne supplerede de sædvanlige elev- og karaktersamtaler.

Lærerne satte tre typer aktiviteter i gang. Den ene var at bruge CL-teknikker for at give elever med forskellige præferencer forskellige muligheder, jf. afsnittet ovenfor. Den anden var at arbejde med klassens sociale liv og måde at fungere på. Det skete dels gennem tvungne gruppesammensætninger, dels gennem sociale aktiviteter, som skulle bringe de forskellige grupperinger i klassen tættere på hinanden. En tredje aktivitet var, at de individuelle møder med eleven også blev brugt til at sætte personlige mål for ham/hende og tillige blev brugt til at tale om de problemer, som den pågældende elev havde uden for skolen.

Denne sidste aktivitet er værd at hæfte sig ved, både fordi den viser mulighederne i en koordineret indsats fra lærere, studievejleder og ledere, og fordi den tydeliggør forbindelsen mellem elevernes hjemmesituation og deres måde at agere på i undervisningen. Erfaringerne fra projektet viser, at hvis man kombinerer forskellige tilgange og formulerer individuelle mål, er det muligt at bryde nogle af de mønstre, eleven kan være kommet ind i, og som forstyrrer både deres egen og andres læring. Der er tale om en udvidelse af den almindelige gymnasielærerrolle, men det er samtidig udtryk for en udvidelse af forståelsen af, hvad der har betydning for læringsudbyttet og for at fastholde eleven på uddannelsen. En væsentlig pointe i den forbindelse er, at hvis man får løst nogle af elevens problemer i baglandet, så det giver eleven mere overskud og motivation til skolearbejdet, så åbner det samtidig for at eleven bliver inkluderet i de faglige fællesskaber i klassen – også på tværs af fagligt niveau.

I nogle tilfælde kan u hensigtsmæssige sociale relationer mellem eleverne imidlertid begrænse de handlemuligheder lærerne har. I forløbet på Slagelse Gymnasium og hf var ideen at niveaudele undervisningen i dansk, engelsk og matematik ud fra elevernes niveau. Skolen dannede fire klasser således, at de to af klasserne overvejende fik henholdsvis de ældste og de fagligt stærkeste kursister. De to sidste klasser kom så overvejende til at bestå af yngre og fagligt mindre stærke kursister. Disse to klassers skema blev lagt, så undervisningen i de tre fag lå samtidigt.

Tanken var at man ville indføre holddelingen på tværs af de to klasser omkring efterårsferien, men det måtte opgives på grund af den gruppedynamik der var i klasserne. Rapporten uddyber ikke hvori problemerne bestod, men forfatterne anbefaler, at hvis man vil indføre holddeling, kan det være en god idé at gøre det fra begyndelsen af skoleåret og så bruges screening som grundlag for delingen. Erfaringen fra

Slagelse er en anden variant af, hvor stor betydning det sociale liv og klima i en klasse kan have på mulighederne for at skabe konstruktive rammer om læring. De sociale relationer kan ganske enkelt blokere for nye pædagogiske tiltag.

En interessant krølle på erfaringerne fra Slagelse er, at skolen differentierede klassedannelsen efter kursisternes baggrund. I rapportens opsamling står der:

De to klasser som ikke har været omfattet direkte af forsøgene, de ældre, og de formodet fagligt stærkeste har fungeret bedre end vi ellers historisk har set det. Der er således både fordele og ulemper ved at samle kursister med fælles behov og interesser i samme klasser. Vi kan sige vi har snævret udfordringerne ind, men måske også gjort dem større på de to forsøgsklasser (Slagelse, s. 10)

Man kan udtrykke det sådan, at forsøget opererede med holddeling i to trin, hvor det ene (i de tre fag) måtte opgives, men hvor det andet (mellem de fire klasser) har haft en effekt. På sin vis er det en variant af diskussionen om, hvorvidt elever skal i grupper med nogen, som er på samme niveau som dem selv, eller om grupperne skal dannes for at sprede niveauet, så de fagligt stærkere kan støtte de fagligt svagere. Vi kommer tilbage til dette spørgsmål nedenfor. I Slagelse har man dannet klasser ud fra *lighed* mellem kursister, og det har været en fordel for de fagligt stærke og for de ældre. Spørgsmålet er, om det i lyset af erfaringerne fra dette forløb kan lykkes for skolen at iværksætte en særligt koncentreret indsats for det sociale klima i de klasser, som har de svageste og/eller yngste elever, og derigennem afbøde nogle af de uheldige konsekvenser det kan have for eleverne i disse klasser – eksempelvis i stil med indsatsen på Nørre G.

Vi vil ikke entydigt pege på at det ene eller det andet er det rigtige – men dermed også pege på, at det kunne være et forsøg værd at afprøve Slagelses model kombineret med en tung social indsats. Vi har i tidligere arbejder og rapporter om gymnasiefremmede understreget, at elever, der ikke fra deres baggrund medbringer en kulturel kapital i form af indsigt i den gymnasiale kultur, kan være overordentligt generet af et dårligt socialt klima i en klasse, hvis de skal have det optimale udbytte af undervisningen. Derfor er en indsats i forhold til det sociale klima også et indsats i forhold til det faglige udbytte.

Kortlægning af samarbejdsrelationer

Rapporten fra Nørre G kommenterer, at de individuelle møder gav dem indsigt i mange af elevernes betingelser og udfordringer. I to andre projekter i denne runde har lærerne arbejdet med at kortlægge de sociale relationer i deres klasser for at kunne tilrettelægge gruppearbejde så godt som muligt. I projektet på hhx og htx på EUC Sjælland tog man

udgangspunkt i det, rapporten kalder manglende trivsel i klassen, og som knytter sig til, at klasser ofte splittes i A, B og C-hold, når det gælder forståelse af indholdet, det faglige niveau og aktiv deltagelse i undervisningen. Ligesom i Nørre G-projektet er det en væsentlig pointe, at trivsel både har forbindelse til det sociale og det faglige.

Som en del af indsatsen gennemførte lærerne undersøgelser om elevernes samarbejdsrelationer, deres netværk og trygheden. Undersøgelserne blev gennemført ved hjælp af et internetbaseret spørgeskema, ”uddannelsestrivsel.dk”, som bl.a. ud fra elevernes svar dannede såkaldte sociogrammer, som grafisk præsenterede elevernes relationer. Spørgsmålene rettede sig mod flere ting, herunder hvem eleverne opfattede som en god ven/veninde, hvem de følte sig trygge ved og hvem de gerne ville arbejde sammen med, hvis de skulle lave en fagligt god opgave. Der findes et eksempel på et sociogram i bilagene til rapporten. Lærerne brugte dels undersøgelserne til at danne grupper i nogle af deres undervisningsforløb, dels til at få indsigt i nogle af de problemer de oplevede i klasserne, f.eks. om uro i undervisningen.

På et seminar i projektet gjorde man opmærksom på, at sociogrammerne kan være en støtte i dannelsen af grupper og give indsigt i klasserelationer, men de skal samtidig bruges til at tænke videre over problemerne med. Sociogrammerne er ikke i sig selv svar, men de er en systematiseret måde at få indblik i elevernes positioner og relationer, og dermed også de betingelser de har. I en undersøgelse i en 1.g-klasse i København fremstiller Pia Quist (2012) ud fra observationer, interview og spørgeskemaer tilsvarende relationsdiagrammer. En af hendes pointer er imidlertid, at de grupper eller klynger, man kan tegne i en klasse, i mange tilfælde giver et indtryk af mere faste og adskilte opdelinger, end det i virkeligheden er tilfældet i elevernes faktiske relationer.. Man kan altså bruge sociogrammerne til at få ét billede af relationer, men må samtidig være opmærksom på ikke at hæfte sig så meget ved bestemte grupperinger, at de kommer til at fremstå som statiske eller entydige. Projektet på EUC Sjælland brugte modellerne som et bidrag til diskussionen, men ikke som det eneste. Samtidig var der forskelle mellem de sociogrammer, som blev dannet i forhold til de forskellige temaer (dvs. tryghed, fagligt god opgave, god ven osv.). Disse forskelle gav i sig selv et indtryk af de variationer, der kan være med hensyn til, hvordan eleverne grupperer sig.

Gruppedannelse og elev-elev undervisning

I engelskforløbet på Rødovre Gymnasium brugte læreren en undersøgelse af elevernes foretrukne samarbejdspartnere som grundlag for at danne makkerpar. Læreren ønskede at bryde nogle faste pardannelser, hvor gymnasiefremmede elever, som havde faglige problemer, sad sammen og dermed havde sværere ved at hjælpe hinanden.

Læreren ønskede overordnet set, at eleverne fik blik for, at de faktisk kunne bruge hinanden som ressourcer i læreprocesserne. Mere specifikt ønskede hun også, at de gymnasiefremmede elever skulle få større adgang til de andre elevers faglige ressourcer, som de ellers ofte havde begrænset adgang til. Læreren sammensatte derfor makkerparrene, så de gymnasiefremmede elever kom sammen med en makker, som kunne hjælpe dem. Samtidig omlagde læreren noget af elevtiden til tid i klassen, så hun kunne observere eleverne og vejlede dem individuelt.

En del af erfaringerne var på den ene side, at der konkret blev bedre mulighed for at vejlede de enkelte elever, og på den måde var det en fordel for de gymnasiefremmede og for de fagligt svage elever. På den anden side oplevede nogle af de fagligt stærkere elever, at de ikke fik så meget ud af forløbet. Eleverne har enten ikke opdaget, at man også lærer noget ved at skulle forklare indholdet til andre, eller også har det, de har skullet forklare, ikke været udfordrende nok til, at de selv har fået et fagligt udbytte.

Erfaringen peger på en vanskelighed ved at bruge elever som hjælpere for andre elever, nemlig at det ikke altid virker kvalificerende for hjælperen. Vil man gerne bruge elev-elev eller sidemandsundervisning, er det derfor formentlig nødvendigt konstant at variere gruppensammensætningerne og dermed veksle mellem at lade de elever arbejde sammen, som er på samme faglige niveau, og at lade de elever, der er på forskellige niveauer, samarbejde. Dermed kan man give mulighed for at bruge lærerens vejledningstid til at støtte de elever, som ikke selv slår hul på opgaven, og/eller for at lave forløb hvor eleverne arbejder mere sammen på tværs af niveau.

Det er imidlertid også værd at huske på, at hjælpen fra en kammerat i nogle tilfælde kan få karakter af, at den dygtige løser opgaven, men uden at den mindre dygtige nødvendigvis når at fange, hvordan det foregår. Så hjælper makkerskabet ikke så meget. Ønsker man at bruge makkerpar og elev-elev undervisning i større omfang, kan det måske være en idé at arbejde eksplicit med at udvikle elevernes kompetencer til at indgå i den form for aktivitet.

En erfaring fra projektet på VUC Aarhus peger ydermere på, at det kan være et problem at tvinge elever i grupper med hinanden. I forbindelse med fremstillingen af en video som afleveringsopgave, blev eleverne placeret i grupper af læreren. I rapporten peges der på, at eleverne delte sig to grupper: de aktive og de inaktive/umotiverede, hvor den sidstnævnte gruppe udviste en meget lav ansvarsfølelse. Lærerne konkluderer at "kursisterne bør endvidere selv sammensætte grupper ud fra ambitionsniveau og sociale interesser. Sådanne ændringer mener vi vil styrke både

produktet og kursisternes ejerskab til det, samt forbedre samarbejdet” (VUC Aarhus, s. 12).

Som i projektet i Rødovre kan man argumentere for, at det formentlig er nødvendigt med en balance mellem nogle forløb, hvor eleverne tvinges sammen (og dermed får mulighed for at få øje på andre mulige samarbejdspartnere end dem, de kender i forvejen), og forløb, hvor eleverne selv vælger deres grupper. Samtidig peger erfaringerne fra VUC Aarhus på den væsentlige pointe (som også fandtes i Nørre G-forløbet) at eleverne ikke nødvendigvis fravælger andre elever på baggrund af deres faglige standpunkt. Det er i højere grad elevernes indstilling til arbejdet, hvor involvering og ansvarsfølelse er det centrale.

Hvad er gymnasiefremmedhed, og hvad er noget andet?

Det peger hen på endnu et tema, som er dukket op gennem flere af de fire runder med udviklingsprojekter om gymnasiefremmede. Det er spørgsmålet om forholdet og forskellene mellem ”gymnasiefremmede”, ”gymnasievante”, ”stærke”, ”svage” og ”umotiverede” elever, og det kan også blive beskrevet som ”gymnasiefremmed adfærd”. Ind i mellem bruges også udtrykket ”(ikke-)uddannelsesparat”, som også er navnet på den vurdering, lærere og UU-vejledere gennemfører af eleverne, når de forlader grundskolen. I nogle tilfælde kan de forskellige benævnelser blive brugt på en måde, så det virker som om, de betyder det samme. Det gør de ikke – en pointe vi har understreget i tidligere rapporter også (senest i rapporten fra tredje runde).

Samtidig fortæller det forhold, at temaet er dukket op gennem alle runder og også i rapporterne i denne fjerde runde, at der er nogle vigtige spørgsmål at forholde sig til. Vi vil pege på tre væsentlige aspekter af forholdet og forskellene mellem gymnasiefremmede elever og elever, hvis deltagelse i undervisningen af lærerne opleves som gymnasiefremmed adfærd.

De tre aspekter, som vi vil behandle i det følgende er:

- a. Det er ikke nødvendigvis de problemer, de gymnasiefremmede oplever, som er mest synlige og påtrængende for læreren i den daglige undervisning. For læreren er det snarere elever som udviser, hvad der opleves som gymnasiefremmed adfærd
- b. Det er nødvendigt at afdække, hvilke elever som er gymnasiefremmede, og hvad det betyder for deres deltagelse i og udbytte af undervisningen, for det træder ikke nødvendigvis frem i den daglige undervisning
- c. Hvis man ikke skelner mellem på den ene side gymnasiefremmede elever og på den anden side elever, som deltager på en måde som virker uhensigtsmæssigt, risikerer man

at overse både den ene og den anden gruppe af elevers problemer, og dermed få svært ved at handle i forhold til dem.

a: De gymnasiefremmedes problemer er ikke de mest påtrængende

For mange lærere er det ikke nødvendigvis de problemer, gymnasiefremmede elever oplever, som er synlige eller trænger sig på at få løst. For de fleste lærere er det mere påtrængende at finde en løsning på de situationer i klasseværelset, hvor eleverne deltager på måder, som modvirker hensigtsmæssig undervisning og læring. Det kan være, fordi nogle elever skaber uro eller er uforberedte, eller fordi, eleverne har deres opmærksomhed rettet mod andre ting (f.eks. via sociale medier), osv. Det er det, som kan rummes under formuleringen ”gymnasiefremmed adfærd”. I den formulering bliver ordet ”gymnasiefremmed” brugt som betegnelse for en bestemt form for deltagelse eller mangel på deltagelse i undervisningen, som ikke overholder den didaktiske kontrakt, som læreren har opstillet.

Nogle af de elever, der ikke overholder kontrakten, *kan også være* gymnasiefremmede, og de elever er muligvis mere iøjnefaldende for læreren. Det kan skyldes, at gymnasievante elevers større kendskab til gymnasiekulturen og koderne giver dem et bedre grundlag for at finde en praksis, som ganske vist ikke overholder kontrakten, men som ikke virker påfaldende på læreren. De gymnasiefremmede elever ikke har den fortrolighed med koderne, som ville gøre det muligt at bryde dem taktisk og diskret.

Samtidig kan de gymnasiefremmedes afstand fra kulturen og koderne betyde, at de har sværere end andre elever ved at nå et godt fagligt niveau, hvis de ikke overholder kontrakten. Samtidig er de ofte usikre på, hvordan de nu opfylder kontrakten bedst muligt. Det ligger i, at gymnasiekulturens koder i stort omfang er implicite, både hvad gælder deltagelse, faglige krav og forberedelse.

b: Det er nødvendigt at afdække, hvem der er gymnasiefremmede, og hvilke problemer de har

De gymnasiefremmede elever bøvler med at trænge ind de kulturelle koder og med at finde ud af, hvordan de skal indgå i undervisningen. Den udfordring kan vise sig på forskellige måder, men ikke nødvendigvis på en måde, som er specielt synlig for læreren. Det kan for ham/hende blot dreje sig om en elev, som ikke deltager særligt meget i undervisningen og som måske ikke forekommer fagligt stærk. Skal læreren have indsigt i de vanskeligheder, disse elever møder, vil det ofte kræve, at læreren bevidst prioriterer at sætte sig ind i elevens baggrund, erfaringer og vanskeligheder med undervisningen og skolegang. Læreren må kende baggrunden for de

strategier, eleven har udviklet, og som kan være mere eller mindre hensigtsmæssige.

Flere af projekterne i denne runde rummer eksempler på, hvordan man kan arbejde med at få indsigt i elevernes faglige og sociale standpunkter og udfordringer. Gennem samtaler og gennem valg af undervisningsformer kan læreren skaffe sig adgang til en bedre indsigt i og forståelse af, hvor eleven har problemer med det faglige og den gymnasiale uddannelseskultur, og derigennem en indsigt i baggrunden for de læringsstrategier eleven anlægger. Et eksempel findes i rapporten fra Kbh Nord, hvor danskundervisningen bl.a. blev tilrettelagt med udgangspunkt i de vanskeligheder, læreren i gennemgangen af skriftlige afleveringer kunne se, gav flest problemer. Ved at anlægge et bestemt blik på en skriftlig aflevering, eleverne alligevel skulle lave, fik læreren et afsæt til at fokusere sine pædagogiske valg.

c: Der er en risiko for at overse vanskeligheder for både gymnasiefremmede og for andre elever

Det er uheldigt i to henseender at man ikke skelner klart mellem på den ene side ”gymnasiefremmede elever” og på den anden side elever som ikke overholder den didaktiske kontrakt (udviser ”gymnasiefremmed adfærd”).

For det første betyder det, at læreren ikke får brugt forstyrrelsen fra de elever, som ikke overholder kontrakten, til at genoverveje den, og at læreren derfor ikke søger at få indsigt i, hvad der ligger bag, at eleverne ikke overholder kontrakten. Måske skal den didaktiske kontrakt ændres (f.eks. ved at ændre stofudvælgelsen eller arbejdsformerne i undervisningen); måske hænger elevernes manglende overholdelse og manglende faglige deltagelse sammen med, at de oplever faglige problemer.

Den engelske uddannelsesforsker Carolyn Jackson (2006) peger på, at forstyrrende adfærd i undervisningen og manglende faglig deltagelse kan være måder, hvorpå eleverne søger at undgå at få afsløret, at de har faglige vanskeligheder: Hvis man er usikker på, om man kan løse en opgave, kan det for eleven forekomme som en bedre taktik ikke at forsøge, for så bliver det i hvert tilfælde ikke afsløret, at man ikke kan. Det er en uheldig situation, fordi læreren så tror problemet er et andet, end det er (nemlig uvilje og dovenskab frem for faglige vanskeligheder).

Sammenblandingen og forvekslingen af ”gymnasiefremmede” og ”kontraktbrydere” er også uheldig i en anden henseende. Den betyder, at de gymnasiefremmede elever, som sidder i klassen og har problemer, men som *ikke* bryder kontrakten, ikke nødvendigvis bliver opdaget af læreren. Dermed får de heller ikke nødvendigvis den hjælp, de har brug for. Deres udfordringer risikerer i stedet alene at blive tolket af læreren som

utilstrækkelige faglige kompetencer eller måske dårlig begavelse, mens det rent faktisk kan være kulturelle forståelsesbarrierer, som forhindrer eleven i at udfolde og udvikle de evner og kompetencer, hun eller han måske har.

Så sammenblandingen af gymnasiefremmede elever og elever, som ikke indgår i undervisningen på en måde, som læreren opfatter som legitim, skal på den ene side tages alvorligt og på den anden side skal man forsøge at undgå den. Den skal tages alvorligt fordi den afspejler nogle reelle problemer, gymnasielærere står overfor, og som fortjener at blive taget fat på. Man skal samtidig forsøge at undgå sammenblandingen, fordi den gør det vanskelighedere at handle hensigtsmæssigt i forhold til eleverne.

- Nogle gymnasiefremmede har ikke synlige faglige problemer og nogle gymnasiefremmede elever klarer sig fagligt fremragende. Alligevel kan de have brug for opmærksomhed, fordi de mangler en kulturel kapital i form af indsigt den gymnasiale kultur, og det kan give dem særlige udfordringer – også selv om de tilsyneladende klarer sig godt
- Nogle gymnasieelever har synlige faglige problemer, men hvis ikke læreren er opmærksom på, at det kan være kulturelle faktorer, som spiller ind, kan der være en risiko for at eleven ikke får den støtte, som er nødvendig for at knække den kulturelle kode
- Nogle gymnasieelever har faglige problemer og/eller overholder ikke den didaktiske kontrakt, men uden at det hænger sammen med en kulturel fremmedhed over for gymnasiet. Her er det nødvendigt at lede andre steder, hvis man skal forstå og handle i forhold til de udfordringer, disse elever har.

Lad os igen i denne fjerde og sidste rapport understrege begrundelsen for, hvorfor det er så vigtigt i uddannelsessystemet specielt at hjælpe elever, der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Sagt meget kort, så skyldes det, at mangel på hjælp til disse elever i virkeligheden er det samme, som at fratage dem mulighederne for optimalt at udvikle deres talenter og potentialer i undervisningen, og derfor forhindre dem i at komme videre mod uddannelser og erhverv, som passer til deres evner, visioner og ønsker – også for det gode liv. Eller udtrykt på anden vis: Hvis de gymnasiefremmede ikke hjælpes, så er det i realiteten udtryk for, at der ikke er reel lighed i uddannelsessystemet for alle med samme evner og begavelse. Dette er til skade for både den enkelte unge og for samfundet.

Kend din elev

Det interessante er imidlertid, at nogle af de greb og indsatser, vi har kunnet konstatere med en vis sandsynlighed virker i forhold til gymnasiefremmede elever, også kan være relevante bidrag ind i en overvejelse af den didaktiske kontrakt. Det gælder anvendelses- og

praksisorienteringen, variationen i arbejdsformer, så eleverne kan arbejde med stoffet på forskellige måder, tydeligheden i mål og struktur og betydningen af det sociale klima. De indsatser, som kan hjælpe de gymnasiefremmede, kan altså også være til gavn for de gymnasievante elever.

I forlængelse af disse overvejelser om forskelle og ligheder mellem elevernes behov, erfaringer og strategier kan det være nærliggende at pege på, at en helt central del af lærerarbejdet er at tilvejebringe en grundig indsigt i elevernes forudsætninger, deltagelse og læringsudbytte. Man kunne omskrive ordene fra oraklet i Delfi og på vejen fra lærerværelse til undervisningslokaler på en stor plakat skrive: "Kend din elev". Et kendskab til eleverne giver muligheder for at justere form og indhold i undervisningen efter de læringsbehov, eleverne har, og det vil samtidig mindske risikoen for, at de gymnasiefremmede elever, som kæmper for at overholde kontrakten, ikke bliver væk i tumulten.

Kendskabet til eleverne omfatter, som i eksemplet fra Kbh Nord, viden om deres faglige vanskeligheder: Hvad er det mere præcist, de 'bøvler' med, og hvad er det, de har fat i? Dette omfatter også kendskab til elevernes måder at organisere skolearbejdet på og kendskab til den måde, de går til tekster og opgaver på. Vejledning og omlagt skriftlig tid åbner her en del muligheder for at få indblik i den sag.

Men det handler også om kendskab til deres interesser og deres perspektiv med at være på uddannelsen. Som en af lærerne noterer i rapporten fra Kbh Nord: "Måske er det vigtigere med disse elever at arbejde med motivation" (s. 7 og 18). Anvendelsesorientering er et forsøg på at gøre undervisningen mere motiverende, og forbindelsen til anvendelsen og hverdagen, som f.eks. de antropologiske arbejdsformer i Tørring, er en tankevækkende metode i den retning. I forløbet på Niels Brock var et af de seks elementer, undervisningen var organiseret omkring, styret af eleverne: Eleverne valgte og præsenterede emnet.

En vis elevindflydelse på indholdet og arbejdsformerne kan ofte øge motivationen og deltagelsen, men vi vil gerne plædere for, at man som lærer også forsøger at etablere et indblik i elevernes interesser, og her kan elevernes valg af temaer være én mulighed: Hvad er det de vælger? Hvorfor vælger de det? Hvad er det, de finder interessant? Og tænkt videre ud: Hvorfor har de valgt netop denne uddannelse? Har de nogen ideer om, hvad den skal bruges til? Det kan give indblik i hvilke andre mere personlige interesser, præferencer og livsformer eleverne har. I tredje runde af gymnasiefremmedprojekterne brugte to dansklærere på hhx en undersøgelse af elevernes mediebrug (film, tv, bøger, spil, osv.) som afsæt for en tilrettelæggelse af undervisningen, som byggede på elevernes

eksisterende medievaner og derfra bevægede sig videre til læringsmålene for undervisningen.

Yderligere en måde til at opnå indsigt i elevernes strategier og udbytte på er at evaluere undervisningen. Hvad fungerer? Hvordan forstår eleverne de opgaver, som bliver stillet? Hvad ser ud til at støtte deres læreproces, og er der nogen former for undervisning, som de 'står af' på? En evaluering, som har fokus på, hvad eleverne synes om undervisningen i stil med en tilfredshedsmåling, er næppe oplysende i den forbindelse. Snarere skal man tænke evaluering, som noget, der kan sætte fokus på elevernes involvering i emnerne, deres læringsudbytte, deres forståelse af opgaven, deres studieteknikker og strategier: Hvad gør de? Hvordan gør de? Hvordan fortolker de lærerens krav og opgaver?

Der er en vifte af forskellige evalueringsformer, som det ligger ud over dette projekt og denne rapport at folde ud, men der er samtidig eksempler og ideer i rapporterne, som kan være en begyndelse til at forstå, hvordan evaluering *også* kan foregå:

- Projektet på KVUC satte fokus på lærernes kompetencer, herunder deres indsigt i særlige vanskeligheder særlige grupper af elever har. Det var et kompetenceudviklingsforløb, som forsøgte at kombinere en teoretisk og en praktisk viden. Det er ofte ikke nok at få værktøjer, hvis man ikke har en vis forståelse af de grundlæggende principper og teorier, som ligger bagved.
- Forankringen af projektet på EUC Sjælland i en samlet forståelse af undervisning, nemlig en fællesskabende didaktik, er på samme måde et eksempel på at skabe en forståelsesramme omkring praksis.
- Projektet på EUC Sjælland arbejdede med kollegasupervision. At se andres undervisning, at andre ser ens egen undervisning og så bagefter i fællesskab diskutere det, man har set, er måder at kvalificere undervisningsevalueringen gennem en pædagogisk reflekteret observation og samtale.
- Kort sagt: forudsætningen for at forstå elevernes udbytte af undervisningen indbefatter, at man som lærer har indsigt i sig som underviser og er i stand til at reflektere over egen 'kultur', fagopfattelse og læringssyn.
- Projektet på Herningsholm havde afsat i en didaktisk interventionsgruppe, hvor man ville diskutere erfaringer med undervisningen, og forløbet i Slagelse udsprang af fælles diskussioner på en pædagogisk dag. Det er eksempler på, at man med stort udbytte kan trække på hinanden og på de pædagogiske kompetencer, som findes hos lærerne på skolerne.

- Flere af projekterne har arbejdet med afdækninger af elevernes læringsstile, deres baggrund og deres sociale præferencer. De metoder, som er brugt til det, kan også bruges til at indkredse elevernes strategier.
- I projektet i Rødovre blev det nævnt, at et næste skridt kunne være at bede eleven aflevere en videooptagelse gennem programmet Jing, hvor eleven kommenterede lærerens rettelser. Dette og lignende afleveringer, hvor eleven afleverer en kombineret mundtlig og skriftlig besvarelse kunne være en adgang til at forstå elevens måder at løse opgaven på, og derigennem afdække, hvor der er brug for hjælp. Eleven kan mundtligt forklare, hvordan hun eller han er kommet frem til løsningen på en grammatikopgave i spansk eller en fysikopgave. Man kan også hente inspiration fra første runde af udviklingsprojekterne, hvor et skoleprojekt på htx i Køge gennemførte en undersøgelse af, hvordan eleverne læser matematiktekster.
- Analyser af afleveringer kan være en oplagt adgang til at få viden om elevernes forståelsesvanskeligheder. Arbejdet med en fælles begrebslog i Vordingborg er et andet eksempel på en form, hvor læreren kan få mulighed for at forstå elevernes læringsudbytte..
- Arbejdsformer eller organiseringer af undervisningen, som giver læreren mulighed for dialog med eleverne enkeltvis eller i mindre grupper kan åbne for et indblik i de forskelle, der er mellem eleverne. Det kan ske gennem omlagt elevtid (som i Rødovre), ved at dele holdet i mindre grupper eller ved at der er flere lærere til stede, som man havde det i Slagelse. På samme måde som ved afleveringer kræver det ikke nødvendigvis ekstra elevaktiviteter. Det kræver 'blot' at læreren ikke kun har sin opmærksomhed rettet mod at hjælpe eleverne med at løse opgaverne, men også har et parallelspor i sin opmærksomhed, som forsøger at identificere, hvad elevens vanskeligheder kan fortælle om elevens læringsstrategier, og sige noget om, hvorvidt justeringer i undervisningen vil kunne imødekomme nogle af elevens behov og imødegå nogle af vanskelighederne.

Vi synes det er et passende sted at slutte denne fjerde og sidste rapport, for det peger på nogle helt centrale og gennemgående pointer fra forløbene:

- Det er lærerens pædagogiske og didaktiske kompetencer, som skal hjælpe eleverne. Det vil sige, det er lærerens beherskelse af en vifte af undervisningsformer og evalueringsformer, som kan skabe rammer for elevernes læring.
- Selv om gymnasiefremmede elever har nogle fælles udfordringer som følge af afstanden mellem den kultur, de bringer med sig, og den kultur, de møder, så er gymnasiefremmede elever også

forskellige. De problemer og udfordringer, de møder, og den måde, de håndterer disse udfordringer på, vil være forskellige, og som lærer må man derfor både tænke udfordringerne som fælles (fordi de hænger sammen med kulturel kapital og gymnasiekulturen) og forskellige (fordi eleverne håndterer dem forskelligt).

- Opgaven er at finde en balance mellem på den ene side tilpasning af eleverne, så de overholder den didaktiske kontrakt, og på den anden side at justere den didaktiske kontrakt. Det er vigtigt, at holde sig for øje, at der indgår mindst to partnere i en kontrakt, og begge skal nødvendigvis kende kontraktens indhold, og der kan være faktorer på begge sider, som gør kontrakten vanskelig at overholde.

Projekterne i denne og de foregående runder har understreget, hvor vigtigt det er at skabe en undervisningssituation, hvor form og indhold opleves som meningsfuld af eleverne, og hvor det er tydeligt, hvad de skal gøre og hvorfor. For at det skal lykkes, skal der være en social ramme om læringen, som er tryk og støttende, en variation af arbejdsformer, hvor læreren bruger sine kompetencer til at justere sin undervisning i forhold til de faglige mål og de deltagere der er. Forudsætningen er, at der er organisatoriske rammer for lærerne og undervisningen, som tillader disse justeringer.

I rapporterne fra de enkelte projekter ligger en lang række meget konkrete ideer til, hvad man kan gøre. I de tværgående analyser har vi trukket nogle principper og pointer op på tværs. Nu kan vi kun ønske lærere, ledere og elever held og lykke med at komme føre det videre ud i praksis.

Henvisninger

- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Murning, S. (2013a). *Klassen spiller ind - klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet*. København Gymnasieskolernes Lærereforening. Fundet på http://www.gl.org/uddannelse/udvikling_forskning/Documents/Murning%20-%20Klassen%20spiller%20ind.pdf
- Murning, S. (2013b). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet. Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Ph.d., Aarhus University, Emdrup.
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring - læring i og af praksis*. København: Hans Reitzel.
- Quist, P. (2012). *Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Resumé af de enkelte skoleprojekter fra 4. runde

Afsnittet er opstillet på den måde, at hver rapport så vidt muligt er gennemgået i forhold til:

- Tema og problemstillinger
- Hovedpointer og resultater
- Vanskeligheder
- Overordnede og fremadrettede perspektiver

Vi anbefaler at læse rapporterne i sin helhed, da de kan ses som reflekterede og interessante didaktiske og pædagogiske artikler.

Nørre Gymnasium: Læringsstrategier for gymnasiefremmede (129595)

Tema og problemstillinger

Projektet udsprang af en erkendelse på skolen af, at mange elever

”savner rutine i at overskue større tekstmængder, at forberede sig til undervisningen og planlægge arbejdet hensigtsmæssigt. En gymnasieelev, der skal forberede sig til undervisningen og skrive de krævede opgaver, vil have en ugentlig arbejdsbyrde på 50 timer...”
(s. 1)

Lektiebyrden er ikke koordineret mellem lærerne, og eleverne savner ofte evnen til at prioritere arbejdet. De mangler også grundlæggende rutine i at benytte forskellige læseteknikker.

Det er mål for projektet at forbedre elevernes kompetencer på disse områder. Man siger videre om målet:

”De gymnasiefremmede elever mangler ofte den intuitive fornemmelse for den gymnasiale akademiske uddannelseskultur, som rummer implicite og underforståede krav og forventninger. Det er mest mærkbart i de humanistiske fag og samfundsfag, og det er derfor i disse fag forventninger og krav skal ekspliciteres.” (s.1)

Man ønskede at udarbejde eksplicite faglige mål og kompetencemål for gymnasieførløbet som helhed, og man ville desuden arbejde med eksplicite delmål undervejs.

Hovedpointer og resultater

Projektet angik to 2.g.-klasser.

I den ene 2.g-klasse lavede man spørgeskemaundersøgelse af elevernes oplevelse af, hvordan de bedst lærer. Man undersøgte samtidig forældrenes uddannelsesbaggrund.

Desuden afholdt studievejlederen, teamkoordinatoren o.a. elevsamtaler. Der var løbende dialog mellem eleverne og de forskellige lærere. Disse samtaler viste, at eleverne var meget forskellige, og havde forskelligartede udfordringer. Blandt andet på følgende områder:

- ”Faglighed – manglende viden samt forforståelse af ofte simple ord og begreber
- Motivation – Undvigelsesmanøvrer i stedet for studiestrategier
- Kommunikation – diskursen afviger fra læreres og de klassekammerater, der har knækket koden” (s. 3)

Men rapporten giver også eksempler på forskellige personlige og faglige problemer, som gør det svært for eleverne at fungere hensigtsmæssigt i skolehverdagen.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater i den ene klasse gengives i rapporten således:

- ”Langt størstedelen lærer og forstår bedst ved klassesamtale – ikke ved fx forelæsning, læse selv, inklusion af billeder eller fysisk udfoldelse.
- Cirka halvdelen foretrækker trinvis opbygning af viden og kompetencer – og halvdelen foretrækker den globale metode, en overordnet forklaring af hele konceptet først (dette bør vi være opmærksom på i forbindelse med AT-forløbene; måske er der ikke kun én guldrandet metodik i vores forløbs-progression?).
- Langt de fleste foretrækker stilhed, når de arbejder. Knap så mange foretrækker en skrivebordsstol for noget mere afslappet, men det er stadig flertallet.
- Anerkendelse og selvstændighed i arbejdsmetoder er begge vigtige.
- Langt de fleste (næsten 80 %) er mest effektive, når de arbejder alene - ikke i grupper.
- Kun to elever er gymnasiefremmede i betydningen, at deres forældre kun har folkeskoleuddannelse. Reelt er der vist et par stykker mere, der ikke har besvaret undersøgelsen.” (s. 2)

Resultatet af spørgeskemaet og elevsamtalerne var udgangspunkt for det videre arbejde i projektet.

Der blev arbejdet med CL, forskellige former for gruppesammensætninger, grundige lektiebeskrivelser gerne med spørgeskemaer og med tid til individuelle møder, hvor udfordringer og løsninger diskuteres. Desuden havde man fokus på de sociale aktiviteter.

I den anden 2. g-klasse var opgaven formuleret således:

”Hvilket udbytte kan der opnås ved at udvikle og anvende specifikke læringsstrategier med henblik på at eksplicite den gymnasiale uddannelseskulturs underforståede krav og forventninger. Mao. hvilke redskaber kunne tages i anvendelse og hvilke resultater kunne nås i en klasse præget af læringsudfordringer, der også hænger sammen med gymnasiefremmedhed?

I klassen var 26 elever, heraf kom 8 elever fra hjem, hvor forældrene ikke havde gymnasial uddannelse.” (s. 4)

I denne klasse arbejdede man også med lektieinstruktion og CL og desuden med instruktion i anvendelse af undervisningsbeskrivelserne og studieplan, case og rollespil og anvendelse af it-platforme.

Vanskeligheder

De mange forskellige elevtyper med mange forskellige problemer såvel socialt som fagligt kan gøre det vanskeligt at nå alle elever med de tiltag, man laver. For eksempel kunne visse gymnasiefremmede elever være glade for CL, mens der i andre elevgrupper opstod, som man siger det, en vis mæthedensfølelse. Samtidig gav nogle af eleverne udtryk for, at CL-formerne kunne tilskynde til at uforberedte elever ’snyltede’ på andre elevers mere grundige arbejde.

Det er også vanskeligt at tydeliggøre undervisningsmål ved hjælp af undervisningsbeskrivelser, der ofte er formuleret i et kompliceret sprog, som eleverne har svært ved at afkode. Dertil kommer, at elever kan have ganske svært ved at bryde med de vaner og tankemåder angående skole og undervisning, som de har med sig, når de kommer til gymnasiet. Mange nye ideer viser sig også at være tidskrævende. Fx skal man afsætte tid til at give ordentlig lektieinformation.

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Projektet fremhæver, at man har haft stor succes med case-arbejde, rollespil og anvendelsen af IT-platforme. Det fremhæves, at det at fagene på den måde konkretiseres er både nødvendigt og udbyttegivende for de

gymnasiefremmede. Projektet understreger, at man gennem den slags arbejde gør det muligt for elever af forstå fx gamle og svære historiske tekster (s. 5).

På den anden side viser projektet også, at et bestemt 'didaktisk greb' fx CL eller bestemte måder at danne grupper på, måske kan være *godt for nogle i nogen tid, men ikke for alle al tid.*

Rapporten understreger derfor, at det er nødvendigt at fortsætte nogen tid med tiltag, der har en vis virkning for nogle, men at det samtidig er helt afgørende, at man som lærer og team har stort fokus på en klasse og den enkelte elev og på at variere indsatserne. Desuden skriver man som en form for konklusion:

"Klassens studieretning lægger helt naturligt op til, at klassen skal fungere sammen på teaterture, under dramaøvelser osv., og netop denne type aktiviteter har vist sig som gode barriere-nedbrydere. De fortsætter heldigvis i 3g. Men derudover har vi også konstateret, at de fagligt svage elever, der har overskud og motivation til at deltage i undervisningen, faktisk også bliver inviteret med ind i samværet og samarbejdet i de andre, fagligt stærkere grupperinger I klassen. Kan vi med andre ord med særlige individuelle indsatser løse op for problemer i elevernes bagland, åbner det op for deltagelse i klassearbejdet, hvilket naturligvis styrker elevernes resultater – men lidt overraskende også inkluderer elever, der ellers har været ekskluderet i klassefællesskabet." (s. 4)

En vigtig pointe er med andre ord, at fagligt svage elever inviteres ind i samarbejdet, hvis de har overskud og motivation til at deltage i undervisning. Indsatser over for elevers sociale problemer uden for skolen kan derfor have betydning for deres muligheder for faglig deltagelse og fagligt udbytte.

EUC Sjælland, hhx og htx Køge: Fællesskabende faglighed (129603)

Tema og problemstillinger

Projektet er samarbejde mellem lærere på htx og hhx. Skolen har en stor procentdel af elever, hvor enten den ene af forældrene eller begge ikke har en gymnasial uddannelse. Man har i projektet undersøgt dette vha. spørgeskemaundersøgelser.

Man stod med forskellige former for faglige og sociale problemer i klasserne. Klasserne er ofte socialt og fagligt splittede i A-B og C- hold.

Denne tredeling henviser til forståelsen af mål og kernestof, aktiv deltagelse og fagligt niveau, og under ét kaldes det for manglende trivsel i klassen. Der var megen uro og uopmærksomhed i klasserne og ofte en uhensigtsmæssig brug af pc'en.

Man opstillede derfor en række spørgsmål og problemstillinger, som man ønske at gøre noget ved gennem projektet. Herunder oplistet nogle af disse problemstillinger, som er udfoldet mere i selve rapporten:

- Hvordan får man ændret ved klassernes polariserede miljøer?
- Hvordan får man elever til at deltage mere aktivt i det mundtlige arbejde med fagene?
- Hvordan får man skabt større trykthed og mere dialog i timerne?
- Hvordan kan læreren tydeliggøre undervisningens mål og understøtte elevernes deltagelse i undervisningen?
- Hvordan kan variation og elevaktivitet understøtte elevernes trykthed og oplevelse af relevans ved at deltage i undervisningen?
- Hvordan kan det faglige niveau højnes?
- Hvordan kan elevernes formidlingskompetencer forbedres?

Projektbeskrivelsen er bygget således op:

”...dokumentation af hvor mange gymnasiefremmede elever vi har og de deraf følgende problemformuleringer; en kort gennemgang af Helle Plauborgs fællesskabende didaktikker, som hele projektet tager afsæt i; en kort gennemgang af såkaldt aktionslæring (lærings-eksperimenter med klasseobservation (supervision)); gennemførte trivselsundersøgelser på sitet Uddannelsestrivsel.dk; en beskrivelse af aktioner, hvor Plauborgs fællesskabende didaktikker udfoldes; af evalueringer i form af elevinterviews; og endelig af betragtninger omkring hvordan de fællesskabende didaktikker kan føres videre efter projektet.” (s. 3)

Man fokuserede således på tre temaer: 1. fællesskabende didaktikker, 2. aktionslæring og 3. uddannelsestrivsel.

Angående pkt. 1, mente man, at Helle Plauborgs (2011) tanker om, at det faglige og sociale er nært forbundne i klasserne, var hensigtsmæssigt ståsted for at arbejde med:

- ”Eksplisering af det underforståede... der sættes ord på forventninger af såvel faglig som social karakter...
- Variation og elevaktivitet i undervisningen...

- Tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen, hvilket indbefatter at arbejde for, at målene med undervisningen får karakter af at være reflekterede, fagligt begrundede valg...
- Etablering af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer, hvor elevernes forskellighed ses som en ressource i undervisningen...
- Fejl og misforståelser som læringspotentiale, hvilket skal forstås sådan, at et væsentligt led i at sigte mod værdig deltagelse....
- Præcisering og variation af samtalegenrer, i den forstand at der tales om samtalen, så eleverne er medvidende om, hvilken form for samtale der skal foregå...
- Etablering og indarbejdelse af rutiner i undervisningen med henblik på at skabe” (s. 7-8)

Angående pkt. 2 om aktionsforskning skriver man med henvisning til Plauborg, Andersen og Bayer: *Aktionslæring i og af praksis* (2007):

”... aktionslæringen [gennemførtes] således efterfølgende ved, at projektgruppens deltagere hver især planlagde aktioner hvor fællesskabende didaktikker skulle afprøves. Inden realiseringen af aktionerne gennemførte projektgruppen fælles refleksion over de planlagte aktioner. Endelig gennemførtes aktionerne, imens en anden af projektgruppens medlemmer observerede undervisningen og efterfølgende gav feedback i forhold til, i hvilket omfang de fællesskabende didaktikker realiseredes positivt under aktionen.” (s. 9)

Aktionslæring omfatter altså både fokuseret eksperimenteren og kollegasupervision.

Angående pkt. 3 om uddannelsestrivsel samarbejdede man med firmaet Skolevision om trivselsundersøgelser, hvor man undersøgte elevernes opfattelser af uro, roller og positioner i klasserne. Firmaet havde udviklet et software, som dels kunne bruges til at undersøge mere gængse trivselsforhold (uro, interesse, osv.), dels til at danne grafiske netværk over samarbejdsrelationer, som kunne danne grundlag for gruppedannelser.

Man arbejdede med forskellige emner og temaer i klasserne:

- På htx arbejdede man i dansk med fokus på elevernes mundtlige deltagelse, hvor en del af eleverne sjældent deltog. Gennem en struktureret og dialogorienteret aktivitet og gennem hyppige opgaveskift undervejs, forsøgte lærerne at få flere elever til at deltage aktivt og at skabe et trygt rum for deltagelsen. Der blev arbejdet med et velkendt emne (ordklasser) i en usædvanlig form.

- På hhx arbejdede man med spilformen ("Hvem vil være millionær?"), hvor eleverne gruppevis skulle formulere spørgsmål og rigtige og forkerte svar til dagens lektie, og derefter spille mod hinanden.

Rapporten giver en grundig beskrivelse af, hvordan arbejdet og undervisningen foregik.

Desuden fremlægges resultater af elevinterviews, der viser, hvordan eleverne opfatter undervisningen. Desuden fremlægges resultaterne af de indsatser, man har gjort.

Hovedpointer og resultater

Man opsummerer i rapporten resultaterne således:

"Eleverne er glade for de fællesskabende didaktikker. De kan mærke der arbejdes målrettet med trivslen. - Vi er ikke i tvivl om at det er en god idé at arbejde med fællesskabende didaktikker. - Det er vigtigt, at de fællesskabende didaktikker ikke fremstår som enkeltstående begivenheder (aktioner) i undervisningen. Faren er, at man som lærer let falder tilbage på rutinen. - Fællesskabende didaktikker bør generelt præge undervisningen - De fællesskabende didaktikker bør udvikles og fastholdes ved gentagne klasseobservationer (supervision). Dette ville gavne såvel velfungerende som mindre velfungerende klasser. Det kræver dog opbakning fra ledelsen, da der er behov for ekstra ressourcer, når der skal arbejdes på nye måder." (s. 22)

Vanskeligheder

Projektet løb ind i vanskeligheder på grund af lærerfravald og sammenlægning af klasser, så htx-delen af projektet på et tidspunkt måtte begynde forfra. Hos eleverne oplevede lærerne, at det anderledes indhold i danskundervisningen på htx – og til dels formen – virkede skræmmende på nogle enkelte elever, mens andre trivedes i det anderledes forløb. Elevernes oplevelse af tryk har med andre ord både med formen og indholdet at gøre.

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Rapporten understreger betydningen af at lære elevernes sociale og faglige baggrunde at kende for at kunne tilrettelægge indsatser for at forbedre undervisning, engagement og klasserumsaktivitet.

Desuden påviser rapporten vigtigheden af en systematisk opstilling af problemområder, taksonomier og didaktiske modeller for at kunne målrette forskellige pædagogiske tanke optimalt i forhold de problemer, man står i.

Rapporten demonstrerer, hvor afgørende lærersamarbejde, supervision, aktionslæring og lignende er for at udvikle undervisningsmodeller, der har perspektiver ud over den helt aktuelle situation.

Endelig er understreges det afgørende i efterbehandlingen af det forsøgsarbejde, man har gjort. Det kan være efterbehandling i form af elevundersøgelser, samtaler eller observation.

Helt afgørende er den pointe, som fremhæves i rapporten, at det sociale og det faglige er tæt forbundne, hvis elevernes trivsel, tryghed og læringspotentialer skal udvikles.

Det fremgår indirekte af rapporten, at der er lagt et meget stort arbejde i at skaffe viden om eksisterende didaktiske og pædagogiske teorier, og i at samarbejde, vidensdele og evaluere projektet. Afvikling af aktionslæring er afhængig af nært og tidskrævende lærersamarbejde, der har givet mange gode resultater i forhold til de problemer, man havde på stedet. Det er et vigtigt perspektiv – men også en vanskelighed, fordi det forudsætter praktiske og ressourcemæssige rammer som giver mulighed for læsning, diskussion, observation og udvikling. Måske kan noget af det integreres i teamarbejde, men det kræver – som rapporten nævner – ledelsens opmærksomhed.

Bilagsmaterialet er meget omfattende, udførligt, konkret og direkte anvendeligt for andre, der ønsker at afprøve skolens projektideer.

Vordingborg Gymnasium og H: Klarhed, progression og fælles sprog i fagene samfunds-fag, KS, dansk og engelsk (129610)

Tema og problemstillinger

Vordingborg Gymnasium har en stor procentdel af elever, der kommer fra gymnasiefremmede hjem. 25 procent af eleverne i 1.g og 50 procent af eleverne på hf er gymnasiefremmede. Det fremgik af den undersøgelse, man lavede på skolen i forbindelse med 2. runde af gymnasiefremmede projekterne.

Projektets problemformulering opstiller man således:

- ”Hvordan kan vi tydeliggøre undervisningens mål og form (timer, forløb og lektier)?
- Hvordan kan vi arbejde med løbende progression og eksplicitering af mål i fagene?
- Hvilke konkrete tiltag kan vi udvikle i fagene både skriftligt og mundtligt?
- I hvilket omfang vil en begrebslogbog/wiki hjælpe de gymnasiefremmede?
- Hvordan kan skolen støtte eleverne i overgangsfaser?” (s. 1)

Tre lærere har været med i projektarbejdet med tre klasser. Fagene var dansk, samfundsfag, KS og engelsk. En klasse var fra stx, mens to var hf-klasser.

I samfundsfag arbejdede man metodisk med 1. Læsestrategier, lektier, studieteknik og begreber. 2. Strategier i skriftlighed, krav, skabeloner og evaluerings kompetencer. I Dansk fokuserede man på, at elevernes lavede deres egen begrebslog, stilladsering og analyserende oplæg. I Engelsk var temaerne: Sprogarbejde, deduktivt og undrende sprogarbejde, grammatik og tekstarbejde og eksamenstræning. Rapporten har tættere beskrivelser af de enkelte forløb.

Hovedpointer og resultater

Samlet set konkluderer man:

”... at arbejdet med at skabe klarhed, progression og fællessprog i fagene hjælper de gymnasiefremmede elever, men også de gymnasievante elever [,,] Hvis skolen og lærerne arbejder særdeles struktureret med de ovenfor nævnte indsatsområder, så oplever de gymnasiefremmede elever, at det i høj grad gavner dem og deres læring.” (s. 9)

I samfundsfag nævner man som resultat:

”at det er meget væsentligt for de gymnasiefremmede elever, at læreren fra starten af har fokus på faglige begreber, og at eleverne lærer at bruge begreberne. [,,] Læreren har ligeledes fra starten af haft stort fokus på lektierne og de redskaber, som eleverne kunne bruge til at bearbejde lektierne. Bl.a. brugen af fokusspørgsmål og læsestrategier. Fokusinterviewet med eleverne i 3x viser, at eleverne ikke er enige i dette forhold. Nogle elever mener, at fokusspørgsmål fjerner deres koncentration, men andre mener, at fokusspørgsmål er en stor hjælp, hvis teksten er svær...

De gymnasiefremmede elever udtrykker alle stor tilfredshed med stilladseringen i det skriftlige arbejde og evalueringen af det skriftlige arbejde. [„] Ligeledes er det en fordel at koble det mundtlige arbejde med det skriftlige. Endelig mener de gymnasiefremmede elever, at det er godt at skulle reflektere over egne rettelser i forbindelse med den næste aflevering.” (s. 7-8)

I dansk understreger man angående begrebsloggen, at

”Klassen har fået lavet en begrebslog, som de vil kunne få stor gavn af til eksamen. Alle elever har bidraget og har dermed ejerskab til denne. Både de gymnasiefremmede og de gymnasievante elever har dermed et begrebsapparat til rådighed, hvilket højst sandsynligt ellers ikke ville have været tilfældet for de gymnasiefremmede elever. Både lærer og elever omtaler processen som meget frugtbar, da alle hele tiden har kunnet se formålet med at lave begrebsloggen. [„] Arbejdet med stilladsring og retteblade i dansk vurderes meget positivt af de gymnasiefremmede elever, da de får vejledning i og anvisninger på, hvad de skal gøre anderledes ved næste aflevering.” (s. 8)

I engelsk fremhæver man, at

” De gymnasiefremmede elever nævner, at det har været en stor fordel for dem, at de har arbejdet så meget med grammatik, og at det har været integreret i tekstarbejdet. Ligeledes nævner de, at det er motiverende at udarbejde noget, som andre skal bruge, dvs. at arbejde anvendelsesorienteret... (s. 9)

Både lærer og de gymnasiefremmede elever [mener], at flere elever generelt er aktive i timerne i 2hf end tilfældet var i 1hf.

Derudover har læreren haft fokus på at træne mundtlighed og fremlæggelser med elever, da hun ved, at dette ofte er svært for hf elever og især for de gymnasiefremmede elever...De ”gymnasiefremmede elever [konkluderer], at det er en stor hjælp at få arbejdsspørgsmål til lektien. ” (s. 9)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Rapporten understreger betydningen af en et godt socialt miljø i klassen. De gymnasiefremmede føler sig mere trygge og tør dermed spørge og bidrage. Derudover viser rapporten, at tydelig lektieinstruks gør det væsentligt lettere for de gymnasiefremmede elever at forberede sig til

timerne. Man har på skolen indført, at de sidste ca. 10 min i timerne bruges på at samle op, hvad eleverne lært og dernæst lægge op til næste time dvs. introducerer lektien.

Skolen konkluderer ligeledes, at tydelighed fra lærerne er yderst vigtig i forhold til arbejdet med begreber og grammatik, og progression er her en nødvendighed. De gymnasiefremmede og gymnasievante elever har gavn af progressionen, men også af det at arbejde anvendelsesorienteret. Både i dansk og engelsk nævner læreren, at eleverne har kunnet se formålet med det faglige arbejde. I samfundsfag og dansk fag nævnes det som væsentligt for de gymnasiefremmedes læring, at der er stilladser og skabeloner i det skriftlige arbejde samt tydelige instruktioner og feedback på arbejdet.

De involverede lærere vil hver især arbejde videre med deres erfaringer, og også på skolen som helhed vil man arbejde videre med projektets resultater og sprede resultaterne til de øvrige lærere.

Bilagene har inspirerende og direkte anvendelige eksempler på arbejdet med de problemstillinger, som er nævnt ovenfor.

Slagelse Gymnasium: Faglig udvikling og faglig merværdi for gymnasiefremmede kursister (129611)

Tema og problemstillinger

Projektet var rettet mod hf. Man ønskede at gøre noget ved de problemer, man oplevede i tilknytning til et øget optag på hf, men man ønskede også at gøre noget ved det problem, at en del lærere ikke var så glade for at undervise på hf. På baggrund af en pædagogisk dag nedsatte man en arbejdsgruppe med bred faglig sammensætning, som skulle formulere et projekt for et par forsøgsklasser. Lærerrepræsentationen skulle sikre medejerskab, men pga. kort ansøgningsfrist blev ansøgningen til Ministeriets puljemidler skrevet af ledelsen alene.

Projektet koncentrerede sig i forhold til eleverne om flg. indholdselementer og milepæle:

- ”Mindst to forløb skal arbejde med niveaudeling/undervisningsdifferentiering på tværs af de to forsøgsklasser
- Mindst to forløb i 1. semester skal afsluttes med en prøvelignende aktivitet.
- Mindst to forløb skal være anvendelsesorienterede.

- Mindst to forløb skal faciliteres ved inddragelse af sociale medier (Web2.0).” (s. 7)

Målet var at levere bedre undervisning og skabe en velfungerende hverdag for eleverne.

Skolens hf-elever kommer for manges vedkommende fra gymnasiefremmede miljøer. Rapporten har skemaer og opgørelser angående dette. I bilagene ligger samtlige spørgeskemaer fra flere runder.

Fire klasser blev oprindeligt udnævnt som forsøgsklasser. Det ændredes efterfølgende til to, således at en klasse blev sammensat med hensyn til alder (samle de ældste), en klasse med skelen til elevernes grundskolekarakterer (de højeste samles), og de resterende elever samles i to forsøgsklasser. I forsøget fokuserede de involverede fag på forskellige elementer, som skulle forbedre undervisning og miljøet i hf-klasserne.

- Snævert samarbejde didaktisk og læringsmæssigt mellem dansk og engelsk. Der undervises på samme tid på fire forskellige niveauer og hold. Samarbejdet fordrer, at de to dansklærere og de to engelsklærere kan være til stede i samme modul, og at de har fire lokaler. De to dansk- og engelskhold deles op i to mindre hold. Dansk og engelsk arbejder med fælles grammatikforløb.
- Idræt arbejder anvendelsesorienteret med fx politikskolens optagelsesprøve og med livrederprøven.
- Matematik arbejder med 1) tolærerordning når der regnes opgaver 2) ritualiseret test i hver time for at teste på om stoffet fra forrige time hænger fast. Matematiklærerne har også størst succes, når den virkelighed, eleverne kender, inddrages i undervisningen.
- I NF arbejdedes der i biologidelen med Google Docs, hvor kursisternes skriftlige produkter i timerne bliver integreret i undervisningen på den interaktive tavle.
- I den ene forsøgsklasse har alle kursisterne mediefag. Så i efteråret gik mediefag, engelsk og dansk sammen for at lave et miniprojekt, hvor mediefag hjalp de to andre fag med at producere videoer. (s. 8)

Hovedpointer og fremadrettede resultater

Man udtrykker resultaterne således i rapporten:

- ”Vil man niveaudele på tværs af hold ved fx at samle stærke kursister på et hold og mindre stærke på et andet hold, så bør niveaudelingen ske allerede ved skoleårets start gennem en screening.

- Der er en klar læringsmæssig fordel, når man opdeler det enkelte hold i to mindre hold eller, når man har to lærere på samme hold. I det hele taget udtaler både lærere og elever tilfredshed, når holdene af den ene eller anden årsag er små [...]
- Der er [...] en tendens til, at det mest er de direkte af logistikken berørte fag (dansk, engelsk og matematik) som har et øget fagligt udbytte. De øvrige fag tvinges ikke direkte til nytænkning af praksis.
- Teamet omkring forsøgsklasserne er udfordret, for der er i for sig kun to stamklassefag, NF og idræt. Der læses på blandede hold i de øvrige fag og KS starter først i 2hf. Vi har i stedet arbejdet med stor-team omkring de to forsøgsklasser...
- Man bør nok overveje, hvor mange elever der kan gå ind og ud af en forsøgsklasse. Der var nok for meget svingdør over især den ene af vore forsøgsklasser...
- Eleverne udtaler i interviews, at de har størst engagement og motivation, når fagene hiver virkeligheden ind i undervisningen [...] Anvendelsesorienteret undervisning virker. WEB 2.0, Google Docs er et godt redskab til at integrere den skriftlige dimension med den mundtlige dimension i den enkelte lektion.
- Det er vigtigt, at de lærere der går ind i de to klasser, hvor vi har samlet kursister med de formodet største udfordringer, har motivation til at håndtere udfordringerne...
- De to klasser som ikke har været omfattet direkte af forsøgene, de ældre, og de formodet fagligt stærkeste har fungeret bedre end vi ellers historisk har set det. Der er således både fordele og ulemper ved at samle kursister med fælles behov og interesser i samme klasser.”(s. 9-10)

Vanskeligheder

Rapporten understreger en række forskellige vanskeligheder ved afviklingen af udviklingsprojektet. En stor del af disse har med de organisatoriske betingelser for forsøget at gøre: jobskifte hos lærerne, at få timefagfordelingen til at gå op, nye elever i forsøgsklasserne, lærere, der ikke tages med på råd ved fx elevflytninger. Nogle af disse betingelser har betydet, at der har været dårlig ’gruppedynamik’ i klasserne, lærere, der som man siger det, ”tydeligvis stadig [er] meget optaget af fag” (s. 6) – måske fordi de var mindre engageret i forsøgets ideer. Hertil kommer almindelig travlhed i hverdagen.

Det nævnte understreger betydningen af, at et udviklingsprojekt får optimale betingelser fra begyndelse til ende, og at alle deltagere mere eller mindre trækker på samme hammel.

I forhold til de pædagogiske tiltag er der overvejende positive erfaringer med at organisere undervisningen i mindre hold, at koordinere på tværs af fag (især dansk og engelsk), og ikke mindst at tænke en anvendelsesorientering ind i undervisningen. Udfordringerne knytter sig til at det på hf kan være svært at koordinere, fordi der er få stamklassefag, og en egentlig teamorganisering omkring klassen med fælles pædagogiske principper har vanskeligere betingelser. Endelig peger dette forløb på, hvor stor betydning det sociale klima i klassen har for gennemførelsen af fagligt udbytterig undervisning.

Bilagsmaterialet består af samtlige spørgeskemaer, som har været anvendt i projektet for at undersøge elevernes baggrund og deres oplevelser af undervisning og skoleliv. Materialet er meget grundigt og kan direkte anvendes af andre.

Københavns VUC: Literacy-udvikling i alle fag 129677

Tema og problemstillinger

Skolen har en stor andel af gymnasiefremmede kursister. En del af dem har en anden sproglig baggrund end dansk. Eleverne mangler generelt sproglige kompetencer, hvilket er en alvorlig hindring for læring i en lang række fag.

Man har arbejdet en del år med kompetenceudviklingsindsatser for lærerne omkring hhv. faglig læsning, ny skriftlighed og andetsprogs pædagogik i f.eks. faget dansk. Man ønsker nu at integrere disse indsatser i en samlet literacy-indsats. Målet er at understøtte den faglige læring blandt kursisterne ved at øge deres i første omgang lærernes og i forlængelse heraf kursisternes (fag)sproglige kompetencer. Til det formål blev der gennemført først et kompetenceforløb med bredt literacyfokus for alle 18 historielærere og dernæst for størstedelen (i alt 16) matematiklærere. Rapporten redegør grundigt for, hvordan lærernes kompetenceudvikling har fundet sted. Kursusbeskrivelserne og litteraturlister ligger i bilagene A og B.

Om resultaterne skriver man i rapporten, at erfaringerne var forskellige for historie- og mate atklærerne, hvilket bl.a. hang sammen med forskellene i de fagkulturer som findes inden for matematik og humaniora, hvor de fleste undervisere på kurset havde deres baggrund. Det havde været sværere for dem, at målrette oplæggene til matematiklærerne.

Potentialerne i denne form for kompetenceudviklingsforløb viste sig imidlertid i opsamlingen på historieforløbet:

”Sammenfattende udtrykte alle historielærerne, at kurset har været en øjenåbner, som har styrket deres opmærksomhed på vigtigheden af at

beskæftige sig med læse-forståelse, læseprocesser, læsestrategier, ordforråd og teksters sværhedsgrad. Historielærerne er enige, at indsigten i ordforrådsindlæring har været meget værdifuld. Samtlige skriver, at de har fået større fokus på feltet/problemet og vil arbejde videre med det i deres daglige planlægning og undervisning.” (s. 4)

Konkrete eksempler på, hvordan lærerne bruger viden fra kurset i undervisningen:

- De har større opmærksomhed på målgruppen i både deres egen forberedelse og i introduktion af lektien, f.eks. med fokuspørgsmål til lektien.
- De har opmærksomhed på for- og begrebsforståelse, bl.a. via ordforrådsøvelser
- Større fokus på hvilke tekster der præsenteres for kursisterne
- Øvelser før, under og efter læsningen
- Fokus på kursisternes forforståelse (s. 4)

Lærernes indtryk er at deres egen større opmærksomhed på fagsproget har betydet at kursisterne er blevet mere opmærksomme på, hvor meget og hvad der skal til for at forstå en tekst. Samtidig betyder lærerens opmærksomhed på de sproglige udfordringer, at de ”svage kursister er blevet opmærksomme på/bevidste om, at det ikke nødvendigvis er dem, der er dumme/ikke kan overskue store mængder lektier”. Endelig siger lærerne, at deres tiltag bidrager med en struktur til arbejdet for de elever, der ikke selv arbejder struktureret”(s.4)

I evalueringen sagde de interviewede matematiklærere at de kunne se behovet for at have fokus på det sproglige, men efterlyste mere ’hands-on’-tilgang og introduktion til konkrete metoder.

Hovedpointer og resultater

Rapporten konkluderer derfor at forløbet har været meget udbytterigt for historielærerne, og at en opfølgning et par måneder efter afslutningen på forløbet viste at de brugte viden og metoder fra kurset i deres undervisning. Udfordringen havde som nævnt været større i forhold til matematiklærergruppen.

Videre står der i rapporten:

”Samtidig mener vi, at det er både spændende, givende og rationelt, at arbejde bredt med den sproglige dimension i stedet for at arbejde med kompetenceudviklingsforløb inden for de enkelte områder (skriftlighed,

læsning, andetsprogspædagogik) hver for sig. Selv om de udgør forskellige og relativt opdeltede forskningsområder er der en høj grad af metodisk overlap, når man skal omsætte til undervisningspraksis.” (s. 6)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

”Konkrete forbedringer i de kommende forløb:

- Lærerkurserne skal have afsæt i metode og være praktisk/konkret orienteret (mere induktiv end deduktiv). Teorien er absolut relevant, men den vil i de kommende kurser være sekundær. Der skal være mange øvelser og en høj grad af sprogliggørelse på kurset. Øvelser, der anvendes på kurset skal være direkte overførbare til undervisningen.
- Der skal udarbejdes et samlet ”kompendium” med de centrale artikler inden for området, tjeklister ifm. forberedelse og materialevalg, metoder til introduktion af læsestrategier mv.
- Der vil indgå aktionslærings-/supervisionsforløb i trio-/duo-grupper” (s. 6)

I bilagene ligger der planer for kurserne.

Erfaringerne fra KVUC bidrager med yderligere to pointer, det er værd at notere. Den ene er endnu et eksempel på betydningen af de organisatoriske rammer – denne gang noget, som ligger uden for skolens direkte rækkevidde. Indførelsen af den nye overenskomst i foråret 2013 betød at man indlod at sætte et forløb i gang for dansklærerne, men håber det kan lade sig gøre i 2014-15. Overvejelsen hænger sammen med at rapporten nævner den vanskelige balance mellem på den ene side krav til lærernes kompetenceudvikling og på den anden betydningen af frivillighed.

Den anden erfaring er at de lærere, KVUC selv har med betydelig erfaring og ekspertise inden for området, havde meddelt, at de ikke ønskede at være undervisere på de næste forløb, fordi de, som rapporten udtrykker det, ikke vil ”være ’kloge’ over for kollegerne, og de er nervøse over ikke at være dygtige nok til opgaven”.

Det er måske forståeligt nok, men samtidig en påmindelse om, at det (ligesom i gymnasieklasser) er vigtigt med et trygt og anerkendende klima på et lærerværelse, hvis de erfaringer og kompetencer, som findes i lærergruppen, skal kunne bruges til fælles udvikling af skolens undervisning.

Rødovre Gymnasium: Øget fagligt udbytte 129678

Tema og problemstillinger

I rapporten udtrykker man projektets fokus således:

”... vi har arbejdet med læringsstile, førfagligt sprog og forskellige former for feedback på skriftligt arbejde, hvor vi især har forsøgt at understøtte de gymnasiefremmede elever. Særligt med hensyn til det skriftlige kan det tyde på, at disse elever i højere grad end ikke-gymnasiefremmede elever ofte har glæde af en høj grad af stilladsering, klar feedback både efter og undervejs i deres skriveproces.” (s. 1)

Problemstillingerne var flg:

- ”Hvordan kan vi gennem arbejdet med læringsstile udvikle en didaktik der øger de gymnasiefremmede elevers studiekompetencer, og dermed gør dem bedre til at håndtere arbejdspresset?
- Hvordan kan vi give de gymnasiefremmede elever konstruktiv feedback på det skriftlige arbejde?
- Hvordan støtter vi de gymnasiefremmede elever i arbejdet med det førfaglige sprog?” (s.1)

Der indgik tre fag i projektet: matematik, dansk og engelsk, som har gennemført hver deres forløb.

Projektet i matematik bygger videre på de erfaringer, som læreren har gjort i de tidligere runder af udviklingsprojekter omkring de gymnasiefremmede, og der henviser til rapporter herfra (se (Ebbensgaard, Holm, & Ulriksen, 2013) og <http://www.ind.ku.dk/gymnasiefremmede/skoleprojekter/>).

Hovedpointer og resultater

I matematik gik arbejdet ud på at etablere en tydelig kobling mellem tanker om læringsstil og CL. Desuden arbejdede man med at øge bruget af ’tilstedeværelsesopgaver’ og computerrettede opgaver. Der var tale om en 3.g med matematik på A-niveau.

Det er en pointe, at man gennem brug af CL-strukturerne kan sikre, at forskellige læringsstile bliver tilgodeset i alle timer. Læreren har haft fokus på seks læringsstile: Auditiv, billedvisuel, tekstvisuel, taktil, kinæstetisk og verbal-auditiv. Læreren skriver om sin tilrettelæggelse:

”Ved at rette undervisningen mod skiftende læringsstile (og dermed mod forskellige elevers styrker), vil alle elevers læringsstile blive ramt i løbet af et modul, hvilket bidrager til elevernes deltagelse og engagement, [...] Det er mit indtryk, at eleverne også har fået en forståelse for nytten af, at de selv møder en bred vifte af læringsstile, og følgelig får træning i at lære på måder, der ikke nødvendigvis falder dem naturligt. [...] Jeg oplever, at det særligt for de gymnasiefremmede er nyt at reflektere over, hvordan de selv og andre lærer bedst.” (s. 4)

Målet er at alle elever er aktive og at alle får de bedste muligheder for at lære uafhængigt af deres læringspræferencer. Man konkluderer, at forbindelsen mellem CL og læringsstil giver elever gode redskaber til at afkode, hvad der skal ske, hvorfor noget skal ske, og hvordan det er legitimt at bidrage til undervisningen. Læreren siger:

”Det er mit klare indtryk efter konsekvent at have anvendt CL igennem tre år i 3.ø i 90 % af undervisningstiden, at CL virker, og de gymnasiefremmede elever i 3.ø deltager i lige så høj grad i undervisningen som de ikke-gymnasiefremmede. Dette bekræftes i en anonym evaluering af undervisningen, hvor alle eleverne svarede, at de enten i modulerne var aktive hver gang eller nogle gange. [...] Ingen svarede, at de sjældent var aktive.” (s. 3)

I engelsk var hovedfokus at arbejde med det ’førfaglige sprog’ og med konstruktiv feedback på de skriftlige arbejder. I skriveprocessen udviklede læreren præcise metoder før, under og efter skriveprocessen. I førskriveprocessen blev opstillet et stillads for arbejdet, under skriveprocessen foregik arbejdet i faste vejledningspar bl.a. sammensat ud fra elevernes besvarelser angående foretrukne samarbejdspartnere fra et spørgeskema. Efter skriveprocessen var der elektroniske feedback via videoer (Jing programmet), som giver mulighed for at give mundtlig feedback, som eleven kan se flere gange, både i klassen og hjemme.

I evalueringen svarede næsten alle at de var den elektroniske feedback, de lærte mest af. Det var især den mundtlige form, de følte var mere givende, og det forhold at de kunne se videoen flere gange. Nogle elever kommenterede også at de oplevede de mundtlige kommentarer mere detaljerede end skriftlige.

Et element i forløbet i var ydermere, at læreren på baggrund af spørgeskemaer blandt eleverne om deres foretrukne samarbejdspartnere, sammensatte par og grupper, så de fik brudt faste mønstre og derved fik adgang til andre ressourcer i klassen.

Læreren konkluderer angående sine tiltag:

”Ikke kun de gymnasiefremmede, men også alle andre elever, er bedre i stand til at lære vha. deres skriftlige opgaver og overføre denne viden til nye opgaver. De er generelt blevet mere bevidste om deres sprogbrug. Denne øgede sprogkompetence gavner specielt de gymnasiefremmede elever [...] Udover dette har projektet også formålet at bringe de gymnasiefremmede elever mere ind i klassen og at åbne for et endnu bedre socialt klima.” (s. 10)

Derimod er det vanskeligere at se at eleverne er blevet bedre til at bruge fagsprog. Her ligger måske nogle muligheder i at bruge Jing-programmet til elevernes genaflevering, som læreren omtaler, men ikke har nået at prøve af.

I dansk arbejdede man også med læringsstile, feedback på skriftligt arbejde, med anvendelsesorienteret og innovativ undervisning. Med hensyn til læringsstile viste eleverne i klassen, hvor forsøgene blev gennemført, meget lidt interesse for den tanke. Derimod syntes arbejdet med det innovative og det anvendelsesorienterede at give gode resultater. Det tyder på, at det at se fagenes muligheder i ’det virkelige liv’ hjælper mange elever med at forstå de gymnasiale fags indhold, metoder og formål.

Alle tre fag gjorde stor brug af elevundersøgelser i form af spørgeskemaer, evalueringer og elevsamtaler. Disse tiltag var af afgørende betydning for at justere ideer og tanker i forhold til elevernes faglige, men også sociale behov for undervisning, lærerhjælp osv.

Vanskeligheder

I engelsk bemærker man, at det er meget tidskrævende at dele skriveprocessen op, som man gjorde. Det er nødvendigt, at eleverne ’tager over’ og giver kvalificeret feedback til hinanden, og at lave omlagt skriftligt arbejde i forhold til elevtid. Endelig er brug af videofeedback også tidskrævende, men igen kommer noget af den anvendte tid tilbage i form af elevernes større selvstændighed i arbejdet.

I dansk måtte man indse, at den klasse, man ville arbejde med læringsstil i, ikke var særligt interesseret i denne tilgang, hvorimod en ’kontrolklasse’, som altså ikke var den oprindelige projektklasse, viste langt større interesse og positiv holdning. Det understreger, at der ikke er automatik mellem gode intentioner og gode erfaringer i én klasse og så succes med samme tiltag i en anden. Man siger:

”I undervisningen er det svært at generalisere omkring de gymnasiefremmede, da undervisningssituationen også afhænger af den gældende klasserumskultur. Erfaringer med læringsstile er derfor forskellige.” (s. 1)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Rapportens resultater tyder på, at man kan gøre mange gymnasiefremmede elever engagerede, målrettede, reflekterede og mere socialt indstillede, hvis man systematisk og i længere tid arbejder med CL og læringsstile, med omlagt elevtid i forbindelse med skriftlighed, med nye elektronisk baserede feedbackformer og med det anvendelsesorienterede.

Det ser ud til at være vigtigt, at man arbejder i længere tid med de forskellige tiltag, hvis man skal videreudvikle og korrigere de didaktiske ideer, man har. Der skal mange erfaringer til for at få gode ideer til også at virke godt. Rapportens resultater peger endvidere på, at kendskab til eleverne via samtaler og spørgeskemaer er meget afgørende for at indrette den konkrete undervisning i forhold til den pågældende klasses elever og elevkultur her.

Bilagene indeholder gode og nyttige eksempler på projektets konkrete arbejder.

Niels Brock: Fagdidaktik, progression og gymnasiefremmedes overgang fra grundforløb til studieretningsforløb (129692)

Tema og problemstillinger

Niels Brock (hxx) har en meget stor andel af elever, der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Det vurderes, at op mod 60 procent er gymnasiefremmede (uddannelsesfremmede). I forsøgsklassen ligger procenten på ca. 40, og klassen har haft et karaktergennemsnit under gennemsnittet på Niels Brock.

Projektet har som overordnet mål haft at forøge elevernes interesse, fremmøde, dygtiggørelse og engagement. Rapporten fremlægger to didaktiske idéer til at strukturere undervisningslektionerne specielt i faget International Økonomi (A-niveau).

Rapporten henter til dels inspiration i tankerne om læringsstile, men i en lidt anden aftapning end f.eks. forløbet på Rødovre Gymnasium. Elevernes

fordeling på visuelle, auditive og kinæstetiske læringspræferencer blev undersøgt ved spørgeskemaundersøgelse i 2013. Kun 12 procent af eleverne foretrækker en auditiv læringsstil.

Hovedpointer og resultater

Hovedidéen i rapporten er dels opbygningen af en lektionsstruktur, der består af en række faste blokke med hver sit undervisningstema, dels indførelsen af et bestemt element, 'Jeres Tema', som giver eleverne indflydelse på og ansvar for indholdet. I rapporten er der en grundig gennemgang af strukturen og af blokkenes indhold. Her gengives en oversigt over de seks temablokke:

1. Sidst: En blok, hvor der opsummeres fra forrige lektion bl.a. i forhold til nøglebegreber og pointer
2. Megafonen: En blok, hvor man fremdrager begreber eller temaer fra tidligere undervisning. En udvalgt elev skal derefter på få minutter redegøre for 'sagen'. Det kan ske uden eller med en smule forberedelsestid.
3. Jeres Tema: En sekvens, hvor eleverne selv vælger et aktuelt tema, som de så redegør for og diskuterer uden lærerindblanding, men med én elev som ordstyrer og med en anden elev som referent.
4. Lektien: Lærergennemgang af lektien bygget op om stikord, lærertjek og lærergennemgang.
5. Case: Elevers selvarbejde ud fra baggrundsmateriale relateret til lektien
6. Finalen: Introduktion til næste undervisningsmodul.

Hver blok understøttes af power point, ekstra materialer o.l.

Den faste struktur betyder, at centrale faglige emner bliver gennemgået mange gange, men på forskellig måde. Strukturen sikrer desuden, at der bliver arbejdet med forskellige læringsstile. Det har vist sig, at de gymnasiefremmede elever føler sig mere sikre på, hvordan noget foregår, og hvad der forventes. Samtidig giver hver blok mulighed for, at der indholdsmæssigt er stor variation.

Lærerrollen skifter i blokkene og graden af elevansvar er samtidig meget varierende. Således står eleverne næsten udelukkende for det tema, der hedder 'Jeres tema'. Læreren rolle er at vælge en dirigent og en referent blandt eleverne. Derefter står dirigenten for indsamling af forslag til temaer, for afstemning og for opbygning af diskussion og styring af denne. Referenten uploader sit referat på fagets internet-side.

Kravene og spillereglerne for 'Jeres tema' gennemgås nøjere i rapporten. En afgørende pointe er, fremhæves det, at det har vist sig, at elever, der normalt ikke er så fagligt stærke, synes at blive aktive og at blomstre op i denne blok. Samtidig åbner blokken for at skabe en forbindelse mellem på den ene side fagets modeller og begreber og på den anden den virkelige verden uden for skolen, som eleverne kan støde på i deres hverdag, i medier, osv.

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Undervisningsmodellen blev evalueret og resultatet var, at 100 procent af elever var helt eller delvist enige i, at den faste struktur med blokke sikrer overblik over undervisningen. Over 80 procent af de gymnasiefremmede mente, at de fik bedre struktur over forberedelsen, og en endnu højere andel af disse elever syntes, at strukturen giver dem god mulighed for at markere sig i undervisningen. Blandt de uddannelsesvante er der dog færre, der mener, at den faste struktur gør det lettere at forberede sig.

Kun få af de uddannelsesfremmede mener, at undervisningen er kedelig på den måde. Ang. 'Jeres tema' ligger de positive elevvurderinger meget højt, men igen lidt lavere for de gymnasiebekendte. Der er et dilemma mellem en klar, tilbagevendende struktur og en risiko for en følelse af trivialitet og kedsomhed. Noget tyder på, at viften af aktiviteter i de enkelte blokke betyder, at følelsen af gentagelse bliver mindre stærk.

Rapporten understreger, at modellen i tilpasset form kan benyttes i mange fag, men trods alt nok ikke overalt. Ikke mindst kræver det at læreren kan håndtere at afgive kontrol. Rapporten åbner for en debat om, hvorvidt gymnasiefremmede som elevgruppe i højere grad end andre elevgrupper har behov for, at der er visse grundlæggende og kendte strukturer i undervisningen samtidig med, at der stadig er muligheder for variation i timerne. På den anden side signalerer rapporten også, at de gymnasiebekendte elever måske er mindre interesserede i den faste lektionsstruktur.

Bilagene indeholde de evalueringsskemaer, som eleverne skulle besvare angående de faste strukturer. Desuden er der to eksempler på referater fra 'Jeres tema', som uddyber, hvordan den del af undervisningen helt konkret er foregået.

Tørring Gymnasium: Eleven som lokal verdensborger
129726

Tema og problemstillinger

Tørring Gymnasium har en stor andel af elever, der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. I den klasse, man arbejdede med i udviklingsprojektet, havde langt den overvejende del af alle elevers forældre ikke nogen gymnasial uddannelse.

Man mente blandt projektlærerne, at hvis man kunne tilbyde disse elever mere 'hands-on', mere elevaktiverende arbejdsformer og mere anvendelsesorientering, kunne man fremme deres læringslyst og udvikle deres gymnasiale studiekompetencer. Projektets idé var at samarbejde med Antropologi og Etnografi på Aarhus Universitet og med Moesgaard Museum om at give eleverne indsigt i antropologiske arbejdsformer. Disse arbejdsformer gør det muligt at anvende mange af de gymnasiale fag 'ude i verden'. Man kan i denne sammenhæng sige at antropologisk metode er en speciel studiekompetence, der faktisk indbefatter mange af de mere traditionelle studiekompetencer.

Dertil kom, at den antropologiske tilgang var en mulighed for at lave et integreret fagsamarbejde. I det pågældende tilfælde mellem spansk, oldtidskundskab, religion, dansk og naturgeografi. Forsøgsklassen var den tresproglige internationale studieretning på Tørring Gymnasium og forsøget har strakt sig over alle klassens tre år på stx.

Hovedpointer og resultater

Der blev flere gange gennem forløbet afholdt antropologiske kurser for klassens elever. Det drejede sig om etnografiske metoder, så som feltarbejde, interviewteknik, observationsformer og billedbrug. Det var både mere gængse former som interview og observation og mindre almindelige former som brug af genstande og af film og foto. Der var både kurser på skolen og heldagskurser på Moesgaard. Efterfølgende blev der fulgt op på dette ved, at eleverne 'var i felten' og lavede etnografiske og geografiske studier både i det lokale nærområde og i Marokko.

Eleverne opdagede, at det var nødvendigt, når man skal lave undersøgelser i felten, at kende til sprog, kortbrug og korttegning, at kende til økonomiske og erhvervsmæssige forhold, til historie, kildetolkning og meget andet. Videre blev eleverne undervist i hvordan de kan bruge visuelle medier i deres formidling af resultater.

Eleverne blev endvidere gennem UNESCOs Boliviakasse gjort bekendte med genstandsbeskrivelser og udstillingsprincipper. Senere arbejdede klassen sammen med en 3. g fra et andet gymnasium med at lave en 'Danmarkssamling' i form af deres egen UNESCO-kasse og præsentation af indholdet. Denne kasse skulle rent konkret bruges af museet i andre dele

af verden til at oplyse om Danmark. Eleverne skrev baggrundstekster til genstandene. Fagene spansk, religion, dansk og oldtidskundskab arbejdede sammen.

I spansk blev processkrivning kombineret med inddragelse af kulturelle og antropologiske aspekter i et arbejde om bolivianske kvinder som alternativ spansk aflevering. Undervejs blev eleverne stillet over for konkrete opgaver (f.eks. valg af genre og inddragelse af bestemte temaer), som de gennem en måneds tid arbejdede med i timerne og integrerede i en tekst, som blev skrevet sammen i grupper à fire. Til sidst i forløbet skulle hver enkelt elev ”give historierne et personligt præg, enten ved at omskrive hele historien til 1. person ental, eller tilføje enkelte unikke detaljer, som andre ikke havde skrevet om, og til sidst blev opgaven afleveret som individuel opgave”.

Angående resultaterne skriver man i rapporten:

”Det er lærernes klare opfattelse, at arbejdet med feltarbejde har styrket læringen i fagene. Eleverne har gennem en konkret anvendelse af fagenes faglighed fået et større fagligt udbytte. Vi mener at kunne se, hvordan sproganvendelse f.eks. i forbindelse med udarbejdelse af baggrundstekster til UNESCO-kasserne har motiveret eleverne til en mere præcis sprogtilegnelse. Når ens produkt skal anvendes i en konkret sammenhæng og ikke ”kun” i form af en aflevering, skærpes kravene til eleverne, både udefra og ud fra elevernes egne ambitioner. Helt konkret er klassens karaktergennemsnit i terminskaraktererne i efteråret i 3.g på 6,8, hvilket er ca. 0,4 – 0,5 højere en tidligere årgange med tilsvarende studieretning. Det er naturligvis et relativt spinkelt grundlag at drage konklusion på, idet klassen jo kunne have været dygtig også uden dette forsøg, men det er et iøjnefaldende højere karakterniveau. Det er vores klare fornemmelse, at klassens endelige eksamensgennemsnit til studentereksamen vil ligge på den gode side af 7.” (s. 2)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Rapporten understreger, at hvis de mange elever fra gymnasiefremmede miljøer

”...skal kunne forstå og se meningen med den uddannelse, der er grundlaget i gymnasiet, skal fagene enkeltvis og i fælleskab have en større konkret forankring i den virkelighed, elever kender. Der skal etableres en mere direkte linje mellem det, som de lærer i gymnasiet og det, som de kan se, kan anvendes i ”den virkelige verden”. Denne konkrete kobling mellem fag og dagligdag, uden at det fagenes akademiske niveauer udvandes, er målet med at inddrage feltarbejdet

som arbejdsform såvel særfagligt som fællesfagligt... Fagenes anvendelighed kommer i spil i en konkret kontekst, hvilket tydeligt viser forskellen på at lære et fag og det at kunne bruge et fag. Man kan inddrage mange fag (tværfaglighed)...Det er en læringsmæssig gevinst og personlig tilfredsstillelse ved at afprøve tillærte færdigheder..." (s. 8 - 9)

Man kunne tilføje, at det omvendt kræver stor opmærksomhed på, hvordan man ved siden af de antropologiske kompetencer kan få tid til at nå de almindelige faglige og studiemæssige kompetencer i de gymnasiale fag. Måske lægger projektet i Tørring op til, om man kunne udnytte AT-forløbene på andre måder f.eks. bruge AT-forløbene til at lære nye fagområder at kende gerne i samarbejde med andre institutioner. Dette vil ikke mindst være til nytte for de gymnasiefremmede, men også for mange andre elever. I det mindste giver forløbet overbevisende eksempler på tværfagligt arbejde, hvor eksempelvis genstandsbeskrivelsen fra Oldtidskundskab bruge i arbejdet med landekasserne.

VUC Århus: Inklusion af gymnasiefremmede kursister i undervisningen i naturvidenskabelig faggruppe på hf 129728

Tema og problemstillinger

Udgangspunktet for projektet var faglige, sociale og motivationsbetingede problemer i den naturfaglige faggruppe for en del kursisterne på hf-kurset. Rapporten udtrykker det således:

"Det er bl.a. svært for dem at få noget ud af deres lektielæsning, de forstår ikke altid, hvad lærerne forventer af dem, de perspektiverer ikke deres viden g har derfor også svært ved at se de faglige sammenhænge mellem fagene i naturfagspakken. [...] Mange er bagud med deres skriftlige afleveringer, og deres læringsmæssige progression er langsom. [...] De formår ikke at knække fagkoden, og deklarerer sig ofte dårligt til eksamen. Disse kursister har lighedstræk til fælles med gruppen af gymnasiefremmede elever." (s. 1)

Projektet gik ud på at lave nye didaktiske og pædagogiske tiltag i naturfagsundervisningen for at vurdere virkningen i forhold til de ovennævnte problemstillinger.

Hovedideerne var:

”A. Styrkelse af det fællesfaglige og tværfaglige perspektiv i faggruppen gennem inddragelse af web 2.0 værktøjer [...] Gennem arbejdet med centrale fællesfaglige emner[...] at bygge bro mellem fagligheden i naturvidenskabelig faggruppe og kursistersnes virkelighed og den samfundsmæssige virkelighed.

B. Øget stilladsering og tværfaglighed i forbindelse med rapportskrivning. Der afprøves flerlærerordning under rapportskrivning, der indføres tværfaglige spørgsmål i rapporterne, og der lægges vægt på øget stilladsering under rapportskrivning. Rapporterne udarbejdes fortrinsvist i undervisningstiden.

C. Styrkelse af kursistersnes motivation for det skriftlige arbejde og deres skriftlige kompetencer bl.a. gennem videoafleveringer med manuskript. Endvidere en generel styrkelse af kursistersnes formidlingskompetencer bl.a. gennem brug af it.” (s. 4)

Hovedpointer og resultater

Projektet fokuserede i den ene klasse på, at man fremstillede film om naturvidenskabelige emner og temaer. Målet var bl.a. at undersøge, hvorvidt en konvertering af skriftlige rapporter til visuelle formidlingsformer kunne forbedre motivation og højne niveauet i skriftlige opgaver. Eleverne blev introduceret til filmproduktion bl.a. gennem forskellige it-platformer. Det var lærernes vurdering at de visuelle formidlingsformer øgede motivationen, og at elever, som normalt havde svært ved rapportformen, fik muligheder for at indtage en ny rolle..

I den anden klasse fokuserede man på at gøre fagene mere anvendelsesorienterede ved at styrke det tværfaglige element mellem de tre fag: geografi, biologi og kemi. Det skete gennem tværfagligt eksperimentelt arbejde og gennem tværfaglige projektperioder, som var tilrettelagt med progression for øje. Et eksempel er, at kursisterne skulle lave en tværfaglig hjemmeside om ”Salt”. Der var et nøje strukturelt og indholdsmæssigt samarbejde mellem naturfagslærerne, og de bestræbte sig i flere af forløbene på at være til stede i efterbehandlingen af elevernes produkter. Eleverne blev inddraget som medarbejdere på de andres projekter som korrekturlæsere. Det tværfaglige fokus lykkedes så godt, at eleverne efterlyste tværfagligheden, når den *ikke* var til stede.

Vanskeligheder

I den klasse, der fremstillede film, opstod der problemer pga. forskellige grupperinger i klassen, ikke mindst mellem i de aktive og de umotiverede.

Nogle havde lav ansvarsfølelse for projektet og stort fravær. Et andet problem var, at arbejdet var placeret i foråret, hvor de dygtige kursister allerede havde afkodet den skriftlige rapportgenre og derfor ikke så nogen mening i at skulle sætte sig ind i en ny afleveringsform.

I den anden klasse hæftede lærerne sig ved det store ekstraarbejde, som tværfaglighed indebærer. Man skriver:

”Samtidigt er det også vores erfaring at den tværfaglige tilgang kræver megen koordination mellem lærerne, og det kræver fokus og ressourcer at opretholde den tætte koordination skoleåret igennem.” (s. 11)

Det understreges i projektet, at det selvfølgelig koster noget at tre lærere er samtidigt til stede i undervisningen, men på den anden side mener man, at det er pengene værd!

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Sammenfattende konkluderer rapporten, at brugen af web 2.0 værktøjer virker aktiverende, og styrker ansvarsfølelsen hos en stor del af eleverne. I begge klasser var afleveringsfrekvensen på de skriftlige opgaver steget i forhold til før projektet (men det kan delvis skyldes at afleveringerne var i grupper). I den ene klasse var tværfagligheden en succes, og eleverne forstod meningen med fagenes samspil og efterspurgte mere tværfagligt samarbejde. Kursisterne skriftlige færdigheder var forøget og usikkerhed ved rapportskrivning var fjernet. I den anden klasse var filmproduktionen et tiltag, der øgede sikkerheden hos de kursister, der havde svært ved at skrive en normal rapport. De fagligt stærke var mere modvillige over for ideen med filmproduktion. Men som man også skriver i rapporten:

”...vi oplevede, at også de aktive, dygtige kursister flyttede sig fagligt og formidlingsmæssigt, på trods af deres egen modvilje. Også disse kursister havde opnået en bedre forståelse af det emne, som de havde udarbejdet en videoaflevering om. Dette kunne især observeres ved gennemgange af emnerne, hvor kursisterne var mere fagligt sikre (i emnet) end normalt, samtidig med at de var gode til at formidle deres viden mundtligt, en kompetence der i forbindelse med eksamensformen i nf- aggruppen er essentiel”. (s. 10)

Med de nødvendige forbehold tyder de to klassers eksamensresultater på, at der er sket den højnelse af det faglige niveau, som man håbede på. Også med hensyn til motivationen blev målene i store træk nået. Brugen af videoafleveringer kan ”flytte især de svage faglige kursister. De er aktive og inkluderet på en helt anden måde”, som lærerne skriver.

Hertil kommer, at kursisterne udvikler andre eksamensrelevante kompetencer, f.eks. IT kompetencer, deres mundtlige præsentation og sociale kompetencer.

Man arbejder på skolen med at videreudvikle og sprede erfaringer og ideer fra dette projekt både på skolen og uden for skolen.

Herningsholm Gymnasium: Didaktisk interventionsgruppe 129729

Tema og problemstillinger

Der indgår fire klasser i projektet. Fra hhx: en 3. g klasse med engelsk som deltager. Fra htx: en bio science klasse, en science/IT-klasse og en teknologi/global tech. Denne sidste klasse kom senere end de andre klasser ind i projektet. Der er nogenlunde lige mange gymnasiefremmede og gymnasiebekendte i klasserne set ud fra de resultater, man har fået ind.

Man skriver i rapporten om projektets oprindelige problemstillinger:

” ... det stod klart for os, at vi ikke selv anede hvad vi skulle gøre for de gymnasiefremmede. De så ganske enkelt ikke ud til at have nogle problemer, som skilte dem ud fra vores øvrige elever. ” (s. 3)

Projektideen endte med at være følgende:

”At identificere de udfordringer de gymnasiefremmede oplever i skolesystemet, og udvikle en værktøjskasse af didaktiske metoder, som kan anvendes til at øge udbyttet af undervisningen, og fremme elevens kompetenceudvikling.” (s. 3)

Succeskriteriet blev, at indgrebet skulle fremme den faglige præstation (målt som fremgang i karakterbedømmelsen), og at denne fremgang skulle være mere markant hos de gymnasiefremmede, end hos de gymnasievante elever, fordi projektets fokus var på tiltag, som særligt kunne støtte de gymnasiefremmede.

I projektet opererer man med fire faser:

1. En begyndelsesfase, hvor man besluttede sig for at fokusere på indre og ydre motivation, læringsstile og klasserum.
2. En behovsanalyse, hvor man dels undersøger forældrenes uddannelsesniveau, dels hører om elevernes ’drømmeklasse’ gennem spørgeskemaer, udfyldningsmodeller og interviews og sammenholder det med elevernes oplevelse af den klasse, de går i.
3. Aktivitetsfase, hvor man i htx fokuserer på klasseidentitet, motivation og stilladsering og på hhx fokuserer på læringsstile.
4. En evaluerings- og videreudviklingsfase.

Hovedpointer og resultater

Rapporten rummer en lang række nuancerede og grundige redegørelser for projektets aktiviteter, undervisningsideer, refleksioner og undersøgelsesresultater. Det drejer sig først og fremmest om ideer til at udvikle og arbejde med læringsstile og et grundigt statistisk materiale omhandlende projektresultater og spredning. Rapporten indeholder tillige beskrivelser af specielle tiltag i den ene klasse mht. til stilladsering og struktur i undervisningen.

Vi gengiver i det følgende kun nogle få pointer fra rapporten, og må i øvrigt anbefale at læse rapporten i sin helhed.

Læringsstile

Med hensyn til læringsstile valgte lærerne at fokusere på de fire perceptuelle elementer (auditiv, visuel, taktil, kinæstetisk) ud fra den betragtning, at det pædagogisk var muligt at gøre noget ved netop disse elementer. Lærerne opstillede derfor tre 'læringsstilsstationer', som hver især skulle imødekomme præference for en af læringsstilene, idet den ene blev fælles for den auditivt og den visuelt orienterede præference.

Rapporten beskriver aktiviteterne ved de forskellige læringsstationer og viser, hvordan man kan vurdere elevernes udbytte af en undervisning ved at se på overensstemmelse eller uoverensstemmelse mellem undervisningsformer og elevens læringsstil. For eksempel skriver man:

"Men den for gymnasiet så udbredte projektorienterede undervisning, som netop ligger til højrebænet for en holist, kunne jo være grunden til at man som gymnasiefremmed analytiker (elevnavn) falder fra eller gennemfører med et dårligere resultat." (s. 9)

Drømmeklassen

Resultaterne fra undersøgelsen om elevernes 'drømmeklasse' viste, at specielt den ene klasse havde nogle gruppedynamiske karakteristika, som ikke var fagligt frugtbare. Der blev arbejdet med problemet og klasseidentiteten ikke mindst gennem det at udvikle en fællesidentitet ('fælles tredje') omkring konkurrenceelementet. Klassen fik mulighed for at konkurrere mod en af årgangens stærkeste klasser! En pointe i denne forbindelse er, at projektet fokuserede på de sociale samarbejdsformer i klassen som et kollektivt fænomen frem for noget, som havde med den enkelte elev at gøre.

I samme klasse blev der arbejdet med stilladsering og CL. Desuden skriver man i rapporten, at specielt klassefrem læggelser gjorde, at eleverne fik en ydre motivation, der gjorde dem aktive.

Vanskeligheder

Rapporten redegør for, hvordan man løb ind i en række problemer, som ved flere lejligheder fik lærerne til at reducere forventninger til projektet. Det var helt overvejende problemer knyttet til lærerbemandingen (sygemeldinger og lærere som sagde op), ligesom OK13 opleves at have haft en negativ indflydelse på arbejdet og tappet for resurser.

”De vanskeligheder der opstod, har ikke noget med projektets natur at gøre. Det er ydre forhold, som gang på gang har truet med at sprænge projektet. Didaktisk set er der ingen grund til at tro, at ideen om en didaktisk interventions-gruppe er dårlig. Faktisk er vi gentagne gange i løbet af projektet blevet understøttet i vores forventning om, at en sådan gruppe vil være yderst gavnlige. Især når det kommer til spredningen af erkendelserne fra dette og tilsvarende projekter, vil det være yderst behjælpeligt, hvis der i lærerkollegiet og gymnasistrukturen ligger en klar ramme for erfaringsudveksling og didaktisk udviklingsarbejde.” (s. 11)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Rapporten har gennemført grundige statistiske undersøgelser af karaktergennemsnittene hos de gymnasiefremmede og de ikke-gymnasiefremmede. Man prøver ad den vej at undersøge, om projektet har haft (en vis) positiv virkning både for gymnasiefremmede og ikke gymnasiefremmede. Man må imidlertid på forskellig måde tage højde for, hvordan man bruger karakterer fra det mundtlige og det skriftlige, og bruger års-karakterer og eksamens-karakterer i undersøgelserne osv.

Men samtidig diskuterer man, om den slags kvantitative undersøgelser virkeligt er egnede til at sige noget præcist om virkninger af et projekt. Et problem er her, at karakterer ikke altid er den rigtige målestok for fremgang eller ej.

Man har tillige i rapporten konklusioner fra interviews med elever om udbytte af undervisningen med læringsstile, med at skabe fælles klasseidentitet o.a.

Rapporten er meget oplysende for, hvordan man dokumenterer virkninger af pædagogiske og didaktiske tiltag. Desuden viser rapporten, hvordan man bruger resultater fra et udviklingsprojekt til at fortsætte med nye projekter

og på den vis få sat en længere rækkende proces i gang på en skole med det formål at videnssprede erfaringer og værktøjer.

København Nord: Undervisning med særlig vægt på færdighedstræning 129929

Tema og problemstillinger

Skolen (hhx) ligger i et område af det nordlige København, hvor der bor mange veluddannede. Skolen har dog også en del elever fra københavnske forstæder, hvor uddannelsesniveaet ikke er så højt. Det betyder, at der i visse klasser på skolen er et overraskende højt antal elever med gymnasiefremmed baggrund. Procenten kan være over 50 procent.

Man har i visse klasser måtte erkende, at elevernes evne til at lære, at forstå, at tilegne sig viden og at dygtiggøre sig, ikke har været optimal. Projektets mål har været at rette op på disse forhold, og metoder, man har forsøgt er at skabe genkendelige rammer for undervisning. Projektet har haft fokus på ”repetition eller gentagelse, med den hensigt, gennem øvelse og træning, at skabe en slags læringsdisciplin” og at ”bibringe eleverne en forståelse af, at kendskab til metode samt træning og øvelse i praksis giver kompetence.” (s. 4)

Der var seks lærere med i projektet. Disse repræsenterede fagene: dansk, engelsk, spansk, afsætning og international økonomi. Hver lærer har tilrettelagt forløbet, så det passede til de problemer klassen havde i det pågældende fag, og derfor er der to forskellige engelskforløb og mens de to spanskforløb begge havde gloselæring som fokus. Man koncentrerede sig om det, der var hele klassens problem og differentiering blev anvendt i forbindelse med lærernes feedback til eleverne. Der er arbejdet med 2. og 3.g-klasser.

Faglærerne har leveret hver deres grundige bidrag til rapporten, og deres bidrag understreger, at et overordnet og fælles didaktisk/ pædagogisk indsatsområde, som her altså færdighedstræning, nødvendigvis skal omformes og tilpasses fagenes helt specielle indhold og metoder – altså fagenes fagdidaktik.

Der blev et stykke inde i projektperioden lavet undersøgelser af elevernes sociale og uddannelsesmæssige familiebaggrund, ligesom de enkelte faglærere både lavede spørgeskemaundersøgelser og interviews om udbytte, metoder og faglige mål. Rapportens bilag viser resultaterne og omfanget af dette store arbejde. Rapportens første syv sider samler op på de tværgående erfaringer.

Hovedpointer og resultater

Vi nævner i det følgende kort et par pointer fra de forskellige fags arbejde med færdighedstræning.

I spansk var hovedproblemet, at det er meget svært at lære et fremmedsprog, når man ikke er i omgivelser, hvor sproget tales. Det er nødvendig med vedvarende træning i at bruge sprogets ord, at lytte, at læse og skrive. Det er tidskrævende og kræver en vis stædighed.

Spansklærerne i projektet udnyttede forskellige elektroniske quiz-programmer i undervisningen og arbejde koncentreret med gentagelser af ord, vendinger og grundformidling i sproget.

De elektroniske programmets element af forsøg og lidt sport tiltalte specielt elever, der måske ikke kom med de store forudsætninger for at ville lære sproget. Den ene af spansklærerne bemærker:

”Vi har i dag ikke nogen stærk tradition for at lære udenad og eleverne i dette projekt er for de flestes vedkommende ikke vant til at lave lektier. Og det er nok derfor at jeg har oplevet det som svært at få eleverne til at gøre dette. Imidlertid har jeg som sagt ment at det var nødvendigt.” (s. 17 i følge dokumentets egen paginering)

Det ene af de valgte programmer, quizlet, kunne både bruges på PC og mobiltelefon. Eleverne kunne derfor træne gloser stort set hvor som helst. Den ene lærer havde fokus på de hyppigst benyttede verber, mens den anden arbejdede bredere med ordforråd og ordenes optræden i sætninger og faste vendinger. Hun skriver:

” I forbindelse med hver tekst vi læser, oprettes en glosebank i Quizlet. Før, under og efter tekstlæsningen skal eleverne træne gloserne, f.eks. deres mobil eller via link på computeren. En gang om ugen tager eleverne en test i de relevante ord. Ved afslutning af et emne foretages en skriftlig/mundtlig test i elevernes evne til at formulere sig med deres nye ordforråd.” (s. 10)

Den ene spansklærer mener, at eleverne opprioriterer træningen, hvis de ved de vil blive testet. Den anden spansklærer understreger, at træning og deltagelse i undervisningen er tæt knyttet sammen. Man kan kun lære et sprog ved at bruge det. Læreren har koncentreret sig om, at elever virkelig lærer en vis række gloser 'udenad'. For at det skal lykkes må træningselementet og altså gentagelsen være omdrejningspunktet for undervisningen. Den ene spansklærer gør sig dog også følgende overvejelse:

”... forskellige elever lærer på forskellige måder, men umotiverede elever lærer ikke meget ligegyldigt hvilket forløb de bliver tvunget til at følge, så måske er det vigtigere med disse elever at arbejde med motivation.” (s. 7)

Der er altså både et trænings- og et motivationsaspekt at overveje.

Den ene lærer i 'Afsætning' arbejdede med træning ved, at eleverne kom igennem fx det teoretiske stof mange gange. Arbejde med at træne og gentage blev hjulpet på vej af praksis nære øvelser, CL med teorispørgsmål, matrixgruppearbejde med forskellige præsentationer og af elektroniske test. Et emne som teori skal arbejdes igennem ad flere omgange, og eleverne har behov for at blive coachet flere gange i løbet af en time. Samtidig må målene for arbejdet hele tiden klargøres, og hvis der arbejdes med elevfremlæggelser, skal det ske i et trykt klassemiljø!

Læreren i afsætning nævner tre ting, eleverne i en spørgeskemaundersøgelse nævner som godt for deres læring:

1. Når jeg selv deltager i undervisningen
2. Når læreren virker frisk og engageret
3. Når jeg synes, at undervisningen er sjov og interessant

I disse svar er det også motivationen, som træder frem, sammen med relationen til læreren.

Den anden lærer, der også underviser i International Økonomi, har specielt arbejdet med elevernes mundtlige formuleringsevner, som han karakteriserer som generelt ret dårlige. IØ er et meget svært fag for eleverne, men opmærksomhed på træning og gentagelser har – skønt det er meget tidsrøvende - været en succes. Læreren understreger at svage elever skal støttes i alle former for aktiviteter. Desuden fremhæver læreren at:

- ”Anvendelse virker bedst
- Svage elever skal have støtte uanset hvilken aktivitet, der kører
- Gentagelser kræver stram struktur og tidsstyring
- Fremlæggelser i klassen kræver et klassemiljø, der muliggør åbne tilbagemeldinger
- Gentagelser i form af brug af en fast struktur skaber vaner og kompetencer
- Gentagelser kan modsat hurtigt skabe passivitet for dem, som ikke er på!” (s. 37)

Den ene engelsklærer understreger, at det er specielt vigtigt at arbejde med at få eleverne til at forstå betydningen af struktur i skriftlige afleveringer.

De ustrukturerede elevprodukter resulterede i lave karakterer. Der blev derfor målrettet arbejdet med at træne eleverne i at bruge modeller for struktur.

Disse strukturpapirer kunne støtte elevernes eget selvstændige arbejde. Undervisningsmetoder blev varieret i forhold til temaer og emne, men gentagelse, færdighedstræning, forsøg og forskellige former for feedback. Tilsyneladende har indsatsen hjulpet ikke mindst på afleveringsfrekvensen.

Danskfaget har det problem at gymnasiefremmede måske har sværest ved at forstå, hvorfor man skal bearbejde en tekst for at forstå, forklare og fortolke. Som læreren skriver, så var der elever, der åbenlyst ikke kunne begribe, hvorfor man ikke blot kunne læse, hvad der stod. Hvorfor skulle man finde noget inde i teksten, som ikke stod der? Men det er et læringsmål i faget, at eleven skal kunne forstå mål, metoder og resultat af tekstarbejdet. Læreren begyndte med at bruge en skriftlig aflevering som feedback om, hvor eleverne havde særligt brug for en indsats:

”... jeg valgte at omlægge undervisningen, således at vi i klassen arbejdede med analyse og tekstlæsning og derefter fik eleverne til opgave at lave en individuel skriftlig aflevering. Det var ved gennemgang af disse afleveringer, at det blev åbenlyst, hvilke felter i analysen, der voldte størst vanskeligheder, og dermed blev det efterhånden klart, hvad der med fordel kunne tilrettelægges som færdighedstræning. Selve processen med afdækning af problemfelter er ret tidskrævende.” (s. 58)

Læreren valgte at gøre resuméet til fast del af lektionerne og derfra gå videre med tolkningen som det centrale. Læreren havde i den første runde af projekterne om gymnasiefremmede udviklet materialer til gennemgang og indøvning af de faglige metoder i dansk med udgangspunkt i metoder som selektion, komparation, klassifikation, kontrastering, entitet og relation, signalement og identifikation samt deduktion (se Ebbensgaard et al. (2013)). Dette blev nu anvendt på forsøgsklassen med inddragelse af de erfaringer om elevernes problemer fra nærværende projekt.

Træning af skrivning og skriftlige analyser og fortolkning krævede mere individuel indsats af læreren. Han sammenfatter resultatet således:

”...ikke alle [var] i stand til at skrive fejlfrie fortolkninger, men ret mange af eleverne opnåede gode resultater. Og så at sige alle forbedrede deres forståelse af, hvad der krævedes af dem.” (s. 63)

Vanskeligheder

Lærerne fremførte forskellige problemer og vanskeligheder, som det fremgår af følgende citater:

”Der blev rejst kritik af forløbene med færdighedstræning... Det kan opfattes som en ”tidsrøver”, når der samtidig er et stort pensum som skal nås. Gentagelsen kan i sig selv virke kedsommelig. Eleverne arbejder måske nok i timerne, men det kniber med elevernes selvstændige læring uden for skolen. Væner vi dem til at blive ”nurset” i en grad, så de til sidst ikke magter noget selv?” (s. 7)

”Hvis de gymnasiefremmede elever skal holdes til “truget”, bør vi undgå lange forløb og spredt undervisning. På 2. år i 2. fremmedsprog får vi fornemmelsen af at miste eleverne, fordi vi over lang tid kun ser dem en gang om ugen. Det er meget sårbart for aflysninger og evt. sygdom, fordi der nemt går flere uger mellem vi ser eleverne, og når vi endelig mødes, skal vi næsten begynde forfra.”(s. 15 el s. 13)

Overordnede og fremadrettede perspektiver

Erfaringerne fra projektets vifte af eksperimenter med brug af gentagelser og træning peger for det første på, at det har en effekt at arbejde fokuseret med at træne bestemte aspekter af fagene. For det andet er det gennemgående at lærerne har arbejdet med en tydeligere struktur i opgaverne og for undervisningen. Ikke mindst de forløb, som har fokuseret på skrivegenrer eller opgavetyper, har haft glæde af, at eleverne er blevet præsenteret for nogle procedurer og strukturer, de har kunnet læne sig op ad. For det tredje at det er værd at overveje betydningen af indsatserne for elevernes motivation. I nogle forløb har det været elevernes forventning om at blive testet, som har fået dem til at træne – ”respekten for testen”, som en lærer udtrykte det. Det er en motivation, som knytter sig til et ønske om ikke at fejle. I andre forløb har det været glæden ved at lykkes med en opgave, som har motiveret, og oplevelsen af succes. Det er en motivation knyttet til oplevelsen af mestring. I atter andre har eleverne fremhævet deltagelse, interesse og lærerens engagement. Det er motivation knyttet til en oplevelse af at være en del af forløbet.

De gode erfaringer, lærerne har gjort i forhold til gentagelse og træning, kunne det i det videre arbejde være interessant at knytte sammen med overvejelser over, hvad der kan drive elevernes lyst til at lære, som var en del af projektets overordnede formål.

Bilagsmaterialet er meget stort og meget grundigt. Der er eksempler på undervisningsplaner, interviews med elever, spørgeskemaer, modeller o.m.a. Alt sammen materiale, som andre vil kunne anvende. Bilagene ligger inde i rapporten i umiddelbar forlængelse af faglærernes rapportafsnit.

Henvisninger

- Ebbensgaard, A. B., Holm, C. & Ulriksen, L. (2013) Fag og gymnasiefremmede. Rapporter fra to runder af udviklingsprojekter. *IND's skriftserie: Vol. 29/2013*. København: Institut for Naturfagenes Didaktik. (http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2013-29/)
- Plauborg, H. (2011) Klasseledelse og fællesskabende didaktikker - om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen. *KvaN(90)*: 67-78
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring - læring i og af praksis*. København: Hans Reitzel.

Bilag

Notat om forskning af relevans for arbejdet med gymnasiefremmede

I det følgende præsenterer vi kort 10 forskningsarbejder (ni danske og et engelsk) som er offentliggjort siden bogen ”Når gymnasiet er en fremmed verden” udkom i 2009. Vi har ikke gennemført et systematisk review, men præsenterer dels nogle arbejder som er gennemført i forlængelse af bogen om gymnasiefremmede (Murning og Ebbensgaard), dels et par andre danske arbejder som er gennemført om gymnasiet og social baggrund. Den engelske artikel er taget med fordi den tematiserer spørgsmålet om lærerne og den sociale baggrund. Vi har skrevet notatet målrettet med udviklingsprojekterne for øje, og de er således ikke nødvendigvis dækkende for det, forfatteren eller forfatterne selv måtte finde væsentligst.

De ti arbejder er:

1. Beck, S. og Ebbensgaard, Aa. B (2009): Mellem Bagenkop og Harboøre – Elevfortællinger danske udkanter.
2. Beck, S. og Paulsen, M (2011): Mangfoldighed og fællesskab – en etnoidaktiske analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC
3. Bertelsen, Eva & Friche, Nanna (2013). Fire drenge på Ørestad Gymnasium – skolegang mellem mening og nødvendighed
4. Dunne, Máiréad & Gazeley, Louise (2008). Teachers, social class and underachievement
5. Ebbensgaard, Aa. B, N.F. Elf og S. Søndergaard (2011): At tegne en tanke. Første rapport om Visuel Hf i Viborg.
6. Ebbensgaard, Aa.B. og S. Murning: Læringslyst og læringsvilje – når den sociale baggrund bliver en barriere for uddannelse.
7. Hutters, Camilla & Murning, Susanne (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet.
8. Martin D. Munk (2013), Completion of Upper Secondary Education: What Mechanisms are at Stake?,
9. Murning, Susanne (2013). Social differentiering og mobilitet i gymnasiet. Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion.
10. Quist, Pia (2012). Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby.

Beck, Steen og Ebbensgaard, Aase Bitsch (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre – Elevfortællinger danske udkanter. Gymnasiepædagogik nr. 75. Odense. IFPR/SDU. (294 sider)*

Link:

http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepædagogik/75.pdf

Bogen er resultat af et forskningsprojekt om, hvorledes unge fra såkaldte 'udkanter' i Danmark forholder sig til skole og uddannelse, og hvordan man specielt i ungdomsuddannelserne kan forholde sig til de unikke kulturelt og geografisk betingede problemer, som unge fra udkanterne støder ind i som følge af deres bopæl langt fra de store byer og disses mange og forskelligartede uddannelses tilbud.

Unge fra udkanterne har forskellige former for dobbeltidentiteter fx i form af opbrudsidentitet contra en lokalforankret identitet. Og nogle unge – specielt drengene – har svært ved at se, hvorfor fx en gymnasial uddannelse skulle være attraktiv anskuet i et længere livsperspektiv. Der er hos en del udkantsunge en udpræget selvstændigheds-identitet, som for dem kan kolliderer med et formelt uddannelsessystem.

Undersøgelsen viser, at unge fra udkanter ofte er førstegenerations gymnasieelever – altså gymnasiefremmede -, men viser også, at mange gymnasier har held med at dygtiggøre disse elever ikke mindst, fordi gymnasierne kender lokalområdet og ungdomskulturen her så godt.

Bogen påpeger således nødvendigheden af at forstå unges traditions-, erhvervs- og lokalkultur for at finde de uddannelses tilbud, de undervisningsformer og de læringsformer, som kan udvikle disse unges iboende talenter. Dermed understreges også, at det at være gymnasiefremmed ikke er det samme som at være dårligt begavet, men det er en opgave for ungdomsuddannelserne, at tilrettelægge undervisningen så den rent faktisk rammer disse elevers kulturelt betingede relevansbetragtninger og derved kommer til at fremstå som meningsfuld.

Undervisningsformer som medtænker det anvendelsesorienterede, det praktiske, det selvstændige og 'uden for skolen-aktiviteter' er ofte for disse unge medvirkende til at få læringslyst og dermed mod på uddannelse.

Beck, Steen og Paulsen, Michael (2011). Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktiske analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC. Gymnasiepædagogik nr. 80. Odense. IFPR/Syddansk Universitet. (295 sider)

Link: <http://static.sdu.dk/mediafiles/9/0/E/%7B90EB2A9A-CBD0-4EB3-935C-1DF8D4ABA859%7D80.pdf>

Bogen er resultat fra de to forskeres aktionsforskningsprojekt på Randers HF og VUC 2010-2011, hvor målet var at udvikle en for kursisterne meningsfuld og kompetencegivende hf-pædagogik. Den etnodidaktiske analyse tilgang betyder, at man

”bevæger sig fra en forståelse af de kursister, der befolker... uddannelsen og de konkrete kulturelle dynamikker, der udfoldes i skolesammenhængen, hen imod ideer

til udvikling af undervisning og læreprocesser, som er funderet i analyser af kursisttilgange og klasserumskulturer (Nielsen 2005; Beck og Paulsen 2010:126)”(s. 10)

Becks og Paulsens arbejde dokumenterer systematisk, hvor store forskelle, der kan være mellem elever i de forskellige klasser og mellem elever på forskellige skoler fx med hensyn til deres relevansbetragtninger, kulturnormer og identitetsformer. Dette er så igen afgørende for, hvordan eleverne agerer i klasserummet og i forhold til skolens krav i øvrigt, og dermed også for deres faglige udbytte af forskellige undervisningsformer. Det er kendskabet til elevernes ”motivationelle og kognitive forudsætninger... og deres nærmeste udviklingszone er (Vygotsky)”, der betinger hvilke arbejdsformer, der kan aktivere dem optimalt og dermed dygtiggøre en bestemt elevgruppe.

Man femlægger i bogen en række typologiseringer af eleverne, der kan tjene som øjenåbner for andre i arbejdet med at erkende baggrunden for forskellige elevers reaktioner i skolen.

Bogen gjorde os således opmærksomme på, at selvom vi opererer med begrebet ’gymnasiefremmede’, så er heller ikke det en ensartet kategori af elever på alle skoler og i alle klasser. Tiltag for at hjælpe disse elever til at blive dygtigere afhænger i mange tilfælde af lokale skoleundersøgelser af, hvem de gymnasiefremmede er, hvilken kultur de er rundet af, og hvordan de agerer i det specielle skolemiljø, de nu en gang befinder sig i.

Bertelsen, Eva & Friche, Nanna (2013). *Fire drenge på Ørestad Gymnasium – skolegang mellem mening og nødvendighed. I: Jørgensen, C. H. (red.), Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag) s. 125-147*

Artiklen bygger interview med fire elever fra Ørestad Gymnasium og udspringer af Eva Bertelsens ph.d.-arbejde, som foruden en længere udgave af denne artikel omfatter en artikel om tre kvindelige elever fra Ørestad Gymnasium, samt to artikler om arkitekturen og ideen og rummet og bygningen. Artiklens fokus er på kønnet, men også på hvordan eleverne bringer erfaringer fra skolen og hjemmemiljøet med ind i den måde, de er gymnasieelever på, og den måde de forstår krav og forventninger fra skolen og lærerne. Disse erfaringer og forventninger er dermed også knyttet til deres sociale baggrundsmiljø og forældrenes uddannelse.

Tydeligst kommer det til udtryk i forhold til den ene af drengene, Ardian, som er vokset op på Indre Nørrebro som barn af en flygtningefamilie fra Balkan. Bertelsen og Friche skriver at Ardian ”tager gadens logikker med sig ind i skolen” (s. 144). Samtidig med at han er bevidst om de ændrede sproglige normer og krav, og at gymnasiet kræver mere indviklet sprog – ’integreret sprog’, kalder han det – så har han svært ved at handle efter det. Et eksempel er matematiklæreren, som ikke siger ”Hvad kan jeg hjælpe med?”, men ”Er der et problem med det jeg har skrevet?”. På gaden er det stærkt fornærmende at sige ’ja, jeg har et problem med det du har gjort’ ... så Ardian fik ikke lige at vide hvad, hvad hans fejl var.

Bertelsen og Friche peger på, at Ardians historie både er en historie om ”lærere, der ikke ser hans udfordringer, og om erfaringer med racisme, der er så dybt forankrede, at de i forhold til hans fremtidsforestillinger har karakter af rygmarvsreaktion” (s. 140).

Artiklen peger på de sproglige og kulturelle problemer, der kan være i afkodningen af gymnasiets verden og koder.

Se også: Bertelsen, Eva (2013). *’Curriculum’ til fremtiden? – Karakteristikker af ’den nye gymnasieskole’ gennem perspektiver på Institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter. Ørestad Gymnasium som case.* Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Dunne, Máiréad & Gazeley, Louise (2008). *Teachers, social class and underachievement. British Journal of Sociology of Education* 29(5). 451-463.

Artiklen behandler en mindre undersøgelse gennemført i engelske skoler i forhold til year 9-elever, som typisk vil være omkring 14 år, dvs. svarende til 7. klasse. Elevsammensætningen her vil derfor adskille sig fra det danske gymnasium. I undersøgelsen 22 lærere fra 9 offentlige secondary schools interviewet. Artiklens fokus er på lærernes måder at forstå og handle i forhold til ”underachievement”, dvs. elever, som ikke klarer sig så godt, som ønsket eller ventet. En af artiklens pointer er, at lærerne ikke havde et klart kriterium for, hvad de mente var ”underachievement”. Det var mere flydende, og vurderingen af, om en elev underpræsterede, var derfor også påvirket af andre faktorer, herunder lærernes forventninger knyttet til social baggrund (s. 457). Således blev det normaliseret at elever med arbejderklassebaggrund klarer sig dårligere.

Artiklen argumenterer for, at mens mange af lærerne var modvillige til at identificere og udtale sig om social klasse og social baggrund i forhold til eleverne, så brugte lærerne i høj grad elevernes sociale baggrund implicit i deres forståelse. Forfatterne skriver:

“Across the interviews, teachers demonstrated that they inhabited a contradictory position in which social class was both absent and present. On the one hand teachers denied knowledge about pupils’ social class and/or its relevance to ‘underachievement’ while, on the other they were at ease commenting about social class and predicting pupil trajectories when this was displaced from them and the classroom context.” (s. 459)

Tilsvarende var det forhold uden for undervisningen (enten i børnene selv eller i hjemmet), lærerne henviste til som begrundelser for at arbejderklassebørnene klarede sig dårligere, mens de selv ikke havde indflydelse på hvordan eleverne klarede sig – i modsætning til hvis det drejede sig om middelklassebørnene. Derimod var det forhold knyttet til undervisningen, herunder relationen mellem lærer og elev, som eleverne selv og lærerstuderende pegede på som væsentlige. Lærernes placering af begrundelserne uden for undervisningen betød, at de ikke mente de kunne gøre noget.

Med forbehold for at undersøgelsen er gennemført på, hvad der svarer til den tidlige udskoling, peger den på betydningen af at anerkende den sociale baggrund som betydningsfuld og at være bevidst om, hvorvidt

klassebaserede forventninger påvirker de pædagogiske greb man bruger. Dorthe Staunæs har i bogen *Køn, etnicitet og skoleliv* (Samfundslitteratur, 2004) en tilsvarende pointe i forhold til etnicitet.

Ebbensgaard, Aase Bitsch, Elf, Nikolaj Frydensbjerg og Søndergaard, Sia (2011). At tegne en tanke. Første rapport om Visuel Hf i Viborg. Gymnasiepædagogik nr. 81. Odense. IFPR/SDU. (350 sider)

Link: <http://static.sdu.dk/mediafiles/B/9/E/%7BB9E29EAD-834D-459B-9B5B-9B67B0E39EF8%7D81.pdf>

Bogen er resultat af en forskningsundersøgelser af det første skoleår på en ny uddannelse i Viborg, hvor Viborg Gymnasium og The Animation Workshop gik sammen om at skabe en tre-årig hf- uddannelse. Det tredje årsværk på uddannelsen bestod i undervisning i visuelle og kunstneriske aktiviteter på Tegneskolen (TAW). Kravene i hf-fagene på gymnasiet var de samme som på en almindelig hf, og undervisningen lå i de tre år skiftevis på TAW og på gymnasiet.

Undersøgelsen fokuserer på uddannelsens elever, lærere, undervisning, didaktik og læring, men kommer tillige med analytisk og teoretisk funderede ideer til, hvordan det kreative, æstetiske og visuelle kan indgå som legitime og udbyttegivende læringsformer i de mere kognitive undervisningsfag i gymnasiet - også i al almindelighed.

En stor del af eleverne på første årgang havde brudte uddannelsesforløb bag sig, og mange var førstegenerations gymnasieelever. Visuel hf viser sig at være en uddannelse, der kan tiltrække og også fastholde denne gruppe af unge, men uddannelsen har tillige en styrke derved, at elever med lidt specielle evner – her de kunstneriske og visuelle - kan få videreudviklet disse evner allerede i en gymnasial uddannelse . Undersøgelsen viser desuden, at det kreative og kunstneriske arbejde på TAW havde positiv afsmitning på elevernes læring i de almindelige hf-fag.

Undersøgelsen understreger betydningen af lærernes samarbejde og ledelsens opbakning, når der skal udvikles nye didaktiske og læringsmæssige ideer inden for de gymnasiale uddannelser. Tid og organisation er således afgørende elementer i det arbejde.

Ebbensgaard, Aase Bitsch og Murning, Susanne: Læringslyst og læringsvilje – når den sociale baggrund bliver en barriere for uddannelse. Artikel i Jørgensen, C.H. (red) (2011). Frafald i erhvervsuddannelserne. Frederiksberg. Roskilde universitetsforlag. 135-151

Artiklen viser, hvorledes det at få energi og have kræfter til at forblive på en ungdomsuddannelse hænger sammen med, at man som elev føler, at man har truffet det rigtige uddannelsesvalg, og at man oplever, at man 'hører til' både i forhold til lærerne og i forhold til de øvrige elever.

Artiklen diskuterer, hvorledes de nævnte forhold er tæt knyttet til elevernes medbragte sociokulturelle ballast. Unge fra miljøer uden uddannelsestradition må arbejde mere, have mere held og give afkald på flere ting, hvis de skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

Betingelsen for at få læringslyst og dermed også læringsvilje kan anskues som et socialt problem, men vel at mærke ikke et socialt problem, som det alene er den enkelte elev, der har ansvaret for at overvinde. Hele skolens læringsmiljø – henunder både menneskelige, følelsesmæssige og faglige relationer – må tænkes igennem. Men lige som elevernes problemer ikke er individuelle, er heller ikke løsningen af problemerne den individuelle lærers ansvar.

Artiklen opfordrer derfor til at fremme kollektive udviklingsprojekter på skolerne med udgangspunkt i de nævnte problemstillinger.

Hutters, Camilla & Murning, Susanne (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3/2013. 45-53

Artiklen bygger dels på Murnings ph.d.-afhandling, dels på andre undersøgelser gennemført ved Center for Ungdomsforskning (CeFU; www.cefu.dk), ikke mindst en undersøgelse om drenge og piger i ungdomsuddannelserne. Artiklens hovedpointe er at gymnasiet er præget af et performancemål, hvor præstation – og især den individuelle præstation – er i centrum, frem for et læringsmål, hvor udviklingen af kompetencer og det at lære noget er i fokus. Dette performanceorienterede mål skaber en klasserumskultur, hvor det er vigtigt for den enkelte elev at demonstrere at hun eller han kan præstere, eller skjule at vedkommende ikke kan præstere. Det gælder

både i forhold til læreren, som skal bedømme, og til klassekammeraterne, som man skal kunne arbejde sammen med, og hvor det derfor er væsentligt, at man bliver opfattet som seriøs samarbejdspartner.

Hutters & Murning argumenterer for at denne performanceorienterede kultur virker hæmmende på både læringen og på inklusionen af den bredere vifte af elever, som er kommet ind i gymnasiet. Ikke mindst er det et problem, at gymnasiets fokus på individuelle præstationer underminerer elevernes ønsker om og præferencer for at arbejde sammen med andre og at lære noget gennem dette arbejde i fællesskab. Forfatterne argumenterer for, at elevernes læringsudbytte er større i situationer, hvor de arbejder sammen med hinanden end når de individuelt indgår i klasseundervisning. Gymnasiet kultur med fokus på den individuelle præstation er i den forstand ikke alene en hæmsko for inklusionen, men undergraver også den læring, som ideelt set er gymnasiets centrale mål.

Munk, Martin D. (2013). Completion of Upper Secondary Education: What Mechanisms are at Stake?, in Gunn Elisabeth Birkelund (ed.) Class and Stratification Analysis (Comparative Social Research, Volume 30), Emerald Group Publishing Limited, pp.255-291.

Martin Munks artikel rummer en statistisk analyse af data på 3.821 unge, født i 1984. Data omfatter dels resultater fra Pisa 2000, hvor børnene var 15 år gamle, dels registerdata fra 2000 og 2008 vedrørende forældre, uddannelsesforløb – først og fremmest gennemførelse af en gymnasial ungdomsuddannelse. Munk undersøger om kulturel kapital forstået som andet end finkulturelle dispositioner (museumsbesøg, klassisk musik, osv.) har betydning. Han bruger parameteren om barnet kan sidde stille og læse i mere end nogle få minutter som indikator for en kropsliggjort kulturel kapital, som gør barnet i stand til at imødekomme de krav og forventninger, som ligger i de gymnasiale uddannelser. Desuden har en skolerelaterede variable (lytter læreren til eleven; går eleven i gang med skolearbejdet når timen begynder – begge dele i 9. klasse), og det han kalder nonkognitive variable, f.eks. 'locus of control', vedholdenhed selv om stoffet er svært, tro på egne evner og kompetencer, men også mere specifikt i forhold til sprog og matematik.

I analyserne finder Munk at den sociale baggrund i form af forældres uddannelse og beskæftigelse har den største effekt, ligesom resultater i læsetest har stor betydning, men derudover finder han at kulturel

kapital og ikkekognitive færdigheder har betydning. En del af disse ikke-kognitive færdigheder knytter sig til self-efficacy (mestringsopfattelse) og evnen til at sidde stille i længere end nogle få minutter, mens vedholdenhed, selv om opgaven er svær, ikke har nogen betydning. Munk skriver at familiebaggrunden forklarer 45 % af variationen, mens læsescoren forklarer 15 % - hvilket er meget, men mindre end den kulturelle kapital:

”Den kulturelle kapital giver, lidt uventet yderligere 17,4 %, bestående af 7,7 % fra forældrenes kulturelle kapital, omfattende ’antal bøger i hjemmet’, ’diskussioner om politik og sociale spørgsmål’; dernæst kommer 3,5 % fra at moderen støtter barnet [f.eks. med lektier, lu], og endelig forklarer egen kulturelle kapital yderligere 6,2 %, hvilket også dækker en kropslig variabel: ’Jeg kan sidde stille og læse i mere end nogle få minutter’. Det er her den kulturelle kapital, habitus og ikkekognitive dispositioner mødes. Skolevariablene forklarer mindre end 3 %.”(s. 280)

Munks studie bekræfter betydningen af elevernes sociale baggrund, men betoner også at denne baggrund sætter sig igennem på en vifte af forskellige måder, som ikke alene kan knyttes til finkulturelle kompetencer, men også til ikkekognitive indstillinger og præferencer samt til self-efficacy. Disse sidste træk er ikke fastlåst fra barndommen, men kan bearbejdes.

Murning, Susanne (2013). Social differentiering og mobilitet i gymnasiet. Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion. Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. (271 sider)

Ph.d.-afhandlingen bygger på etnografisk feltarbejde og interviews på fem skoler (tre stx og to hhx) i København (tre) og i oplandet på Sjælland (en hhx og en stx). Empirien er produceret i begyndelsen af 1.g. (frem til efterårsferien) i 2009.

Projektets forskningsspørgsmål havde fokus på klasserummet – især i undervisningen – og hvilken betydning klassekulturen har for gymnasiefremmede elevers muligheder for at finde en plads i gymnasiet:

”Hvilke sammenhænge er der mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positionerings-muligheder i gymnasiet? Hvilke

betydninger har klasserumskulturen for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet?"

Murnings hovedpointer er at den sociale praksis i klassen i og på skolen har en betydning for adgangen til at være deltagende, adgangen til læreren og til undervisningen, og sandsynligheden for at bevare fokus på undervisningen (forreste række læses som aktiv; bageste række som de passive, ikke-deltagende). Placeringen fungerer positionerende (man bliver den person, som svarer til pladsen – pladsen ”klæber til” en, som Murning skriver). Så pladsen regulerer adgangen til deltagelse, men pladsen fungerer også i sig selv som en etikette af hvem eleven er. Det er særligt udtalt i klasser, hvor eleverne selv vælger pladser, og i den forstand i læreres og andre elevers øjne positionerer sig selv. Det frie valg, skriver Murning, gavner elever med en stærk position (s. 161). Historien om Thomas illustrerer at der også foregår en social regulering af, hvilke pladser man kan søge hen til uden at blive anløben og i risiko for at blive ekskluderet fra den gruppe, man normalt tilhører.

En del af konklusionen er at det ikke alene er elevens sociale opvækst og strukturelle erfaringer i forhold til skolen og gymnasiets overordnede værdier og praksisser, som har betydning. De enkelte klasser har forskellige betydningstilskrivninger af forskellige praksisser. Murning skriver:

”Elevernes deltagelse og positioneringsmuligheder i gymnasiet afhænger ikke alene af relationen mellem uddannelse og social baggrund, men i lige så høj grad hvordan skolerne, lærerne og eleverne betydningstilskriver det. Og her har skolerne og lærerne en lige så afgørende betydning for elevernes deltagelse og positionering i gymnasiet, som eleverne selv har det” (s. 234).

Idealet om ’det frie valg’ kan give problemer i den forbindelse, fordi det knytter positioneringen til den enkelte. Andre pointer har paralleller til Quist (2012) (betydningen af de sociale fællesskaber i klassen og at de er knyttet til kulturelle og sociale markører).

I forhold til gymnasiefremmedprojekterne understreger Murnings arbejde, at de sociale relationer i klassen også har faglige implikationer, og hun viser, at lærerne må tage et medansvar for at skabe rammer for at bryde faste mønstre, som kan fastholde de gymnasiefremmede.

Se også: Murning, Susanne (2013). *Klassen spiller ind - klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet*. København Gymnasieskolernes Lærerforening.

(http://www.gl.org/uddannelse/udvikling_forskning/Sider/Klassen_spiller_ind.aspx)

Quist, Pia (2012). Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby. København: Museum Tusulanums Forlag.

Quists bog er egentlig en sprogvidenskabelig studie af sprogbrug blandt unge københavnere, men fordi den bygger på etnografisk feltarbejde gennem cirka fem måneder i to 1.g-klasser på et københavnsk gymnasium, har den også nogle aspekter som er interessante i forhold til spørgsmålene om gymnasiefremmede. Feltarbejdet blev gennemført i 2002 på den daværende Metropolitanskolen, et gymnasium med en stor andel elever med gymnasiefremmed baggrund, herunder elever med anden etnisk baggrund end dansk.

Quists undersøgelse viser bl.a. etableringen af sociale relationer og grupperinger (eller enklaver, som Quist kalder dem) i klasserne gennem de fem måneder, og hun observerer elevernes praksis i timerne. Blandt de pointer, som er relevant i vor sammenhæng, er, at selv om dannelsen af enklaver i en vis grad følger klassiske linjer som køn, etnicitet og religion, så er det ikke entydigt. Der dannes også grupper på tværs af disse grænser.

I sin analyse af hvordan relationer og forskelle skabes i klasserne finder hun også, at der (med den grove pensel) er en ”fagligt og undervisningsmæssigt engageret gruppe, en stor midtergruppe og en gruppe, hovedsageligt, drenge, der bruger computere til chat og spil” (s. 229). Den engagerede gruppe rummer både piger og drenge og både elever med en etnisk dansk baggrund og elever med en anden baggrund. Fælles for alle, bortset fra den socialt isolerede pige, er at det sociale opfattes som vigtigt. På baggrund af en vifte af elementer (foruden klassiske sociologiske baggrundsvARIABLE også smagspræferencer (f.eks. tøj eller valg af wallpaper til computeren) og sproglige kendetegn) beskriver Quist det hun kalder ’stilklynger’ som samler bestemte stilistiske praksisser, som imidlertid ikke må ”forstås som grupper som en elev enten tilhører eller ikke tilhører” (s. 254). De er ikke modpoler, men har forskellige vægtninger. To af dem er skoleorienterede (en maskulin og en feminin). De øvrige maskuline stilklynger udviser ingen interesse for skolearbejdet, mens de øvrige feminine er mere indifferente.

Quists analyse bidrager både til forståelsen af betydningen af de forskellige sociale arenaer og betydningen af de sociale relationer, og at elevernes skolepraksisser (hvordan de ’gør’ gymnasieelev) ikke blot handler om evner eller motivation, men om at indgå i forskelsskabende praksisser i bredere forstand.