

Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

Slutrapport fra følge-, faciliterings- og analyseprojektet vedr. gymnasiefremmede

3. runde – projektnr. 128922

Aase Bitsch Ebbensgaard og Lars Ulriksen,
13-03-2014

Indhold

Relevans og autenticitet	1
Det faglige indhold	4
Styring af forløbet	5
Forskelle mellem elever	6
Gymnasiefremmede, relevans og autenticitet	6
Studieteknik og kultur	7
Streetwalker – en person som hjælp til at knække koden	7
Klassekultur og elevernes medansvar	8
Fokus på et enkelt fag	9
Skriftlighed.....	10
Lærerroller og relationer	11
Den personlige lærer	12
Læreren som vejleder og coach	13
Et fundament eller stillads for elevernes selvstændige arbejde	14
Differentiering.....	16
Differentiering gennem undervisningsformer.....	16
Differentiering gennem holddeling	17
Lærersamarbejde, spredning af erfaringer og organisatoriske rammer	18
Gymnasiefremmede og andre elever.....	20
Referencer	24

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 langt fra 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 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 mundede 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 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, gruppers 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 engagere 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 streetwalkeren var, at denne

”skal tage kontakt med elever, som har vanskeligheder med at ”knække koden”. Vi forventer, at streetwalkeren vil kunne bidrage til at fastholde mange elever, som måtte ønske at forlade os i utide. Streetwalkeren 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)

Streetwalkeren 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. Streetwalkeren 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 u hensigtsmæssige 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: Streetwalkeren skabte en kile mellem lærer og elev.

I rapporten fra projektet skriver skolen:

I en evaluering af SWs [streetwalkerens] 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 streetwalkerens 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 højtlesning 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 skriveprocessen (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 gymnasiereformens 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 indsatser 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 indsatser 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 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 projektførløbet”* (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 projektførløbet 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 danskforløbet 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 lærersamarbejde.

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 projektforsøg. Kompetencerne skal udvikles gennem gymnasieforsøget 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 projektforsøg 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 slutes 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 uddannelsesbekendte 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

Én 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 vodcast, dvs. en videoptagelse, 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 indsatser 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 værd 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 koordinatormøderne 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 udfordring 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 rapporter 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 gymnasievante, 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 rapporter, 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 flerstemme 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/Forsog-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.

Bilag 1: Resumé af rapporterne fra de enkelte skoleprojekter

Udarbejdet af Aase B. Ebbensgaard og Lars Ulriksen

Horsens HF og VUC: Anvendelsesorientering gennem praktiske processer 128928.	2
Holbæk hhx og htx: Lærerroller og elevansvar 128939.	4
Hvidovre gymnasium og HF: Projekter og ud-af-huset-aktiviteter 128941.	7
Tårnby Gymnasium og HF: skriftlighed og motivation i hf 128941	10
Roskilde Handelsgymnasium: Litteraturhistorie for gymnasiefremmede128941	12
Kongsholm Gymnasium: Knæk koden: Delprojekt (a) ”Paradis” og delprojekt (b) ”Skriftlighed og streetwalker” 128943	14
Køge htx: Matematikundervisning med fokus på faglig læsning og samtale 128951	17
Mulernes Legatskole: Udvikling af det faglige og sociale miljø i hf 128963.....	18
Niels Brock: Gymnasiefremmed 3.0. 2012-2013 128968	22
Næstved ZBC og Vordingborg ZBC (hhx): Find metoden – knæk IØ-koden128986	23
Henvisning:	25

I dette afsnit præsenterer vi de enkelte skolars 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.

Ved: Hans Legård Iversen og Trine Aasø Rasmussen

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 paradoks-erfaringer 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’), smittespredning (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 insisteres 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 'situeret 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 elevevalueringerne, 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 besvarelsenerne 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.

ved: Signe Holmgaard Nielsen, Elisabeth Nina Petersen, Peter Due Jensen

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 anspore 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.

Ved: Mads Rangvid, Signe Slot og Anne Yde Vestergaard

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 uhensigtsmæssige 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-klasserne, 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

ved Rikke Livoni

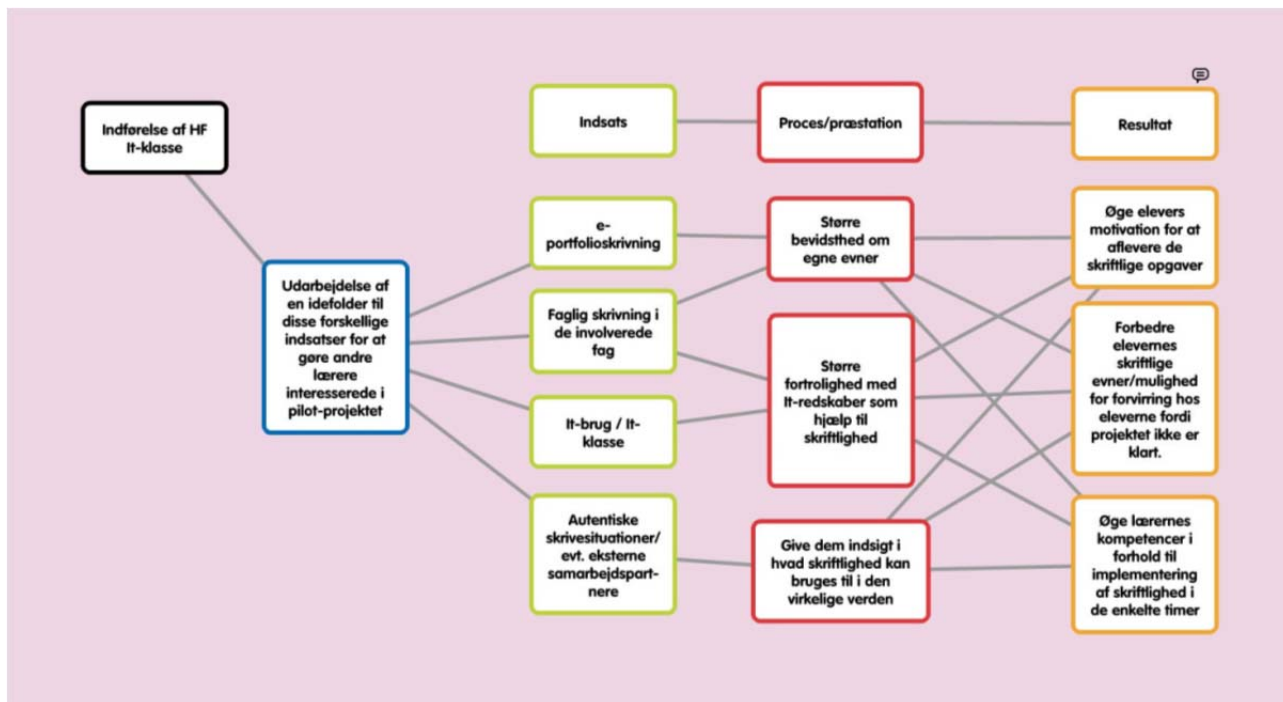
Tema og problemstillinger

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 stilladsring. Projektet var knyttet sammen med skolens deltagelse i et rammeprojekt om omlagt tid, hvor halvdelen af elevernes elevtid 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 almindelige 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, informationssøgning). At lærernes gode ideer samles på forskellige it-platformer 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, elevens 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 gymnasiefremmede128941

Ved: Karen Birkebæk Jensen og Neel Schucany

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, ekspliciterer 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 for-forståelser 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

Ved Lars Fisker, Henning Mørch Sørensen og Mi'janne Juul Jensen

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 lette 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. Igennem 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 streetwalker'en 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 skolerelevante. 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 streetwalkeren 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

Ved: Mikkel Stampe Hjorth, Sarah Bredgaard Stampe Hjorth og Hanne Vejlgård Nielsen

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 dansklærere, 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 'Gymnasiefremmede- projekterne'. 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

ved Christina Bock (forfatter), Anders Kjeldvig, Margit Nielsen, Peder Thøgersen Jensen, Mads Rytto, Baskaran Kanthavanam.

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 læse kvalifikationer, 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' to 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, tryghed 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

Ved: Børge Mørk Andersen

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 afleveringsformater som f.eks. vodcast/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 jobskift 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 vodcast 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 vodcasten. En væsentlig pointe var imidlertid også at selvom CL, portfolio og vodcast 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:

”Lærergruppen omkring DIO anser forløbet som en ubetinget succes. Der er i lærergruppen 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 (hxx): Find metoden – knæk IØ-koden128986

ved: Torben Jensen og Hanne V. Madsen

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 elevers 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 l.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 blokdage 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.

Bilag 2

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

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 (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 (betydningen af de sociale fællesskaber i klassen og at de er knyttet til kulturelle og sociale markører) og til Jackson (risikoen for de flittige og dygtige).

I forhold til gymnasiefremmedeprojekterne 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 Lærereforening.

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

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.

Beck, S. og Ebbensgaard, Aa. B (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/Gymnasiepaedagogik/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 kollidere 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.

Ebbensgaard, Aa.B. og S. Murning: 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.

Ebbensgaard, Aa. B, N.F. Elf og S. Søndergaard (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 forskningsundersøgelse 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 det 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.

Beck, S. og Paulsen, M (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. B&F skriver at Ardian ”tager gadens logikker med sig ind i skolen” (144). Samtidig med at han er bevidst om de ændrede sproglige normer og krav, og at gymnasiet kræver mere udviklet 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.

B&F 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” (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.

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 vores sammenhæng. 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 PQ 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” (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 PQ det hun kalder ’stilklynger’ som samler bestemte stilistiske praksisser, som imidlertid ikke må ”forstås som grupper som en elev enten tilhører eller ikke tilhører” (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.

Martin D. Munk (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. MM 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 MM 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 ikkekognitive 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. MM 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 %.”(280)

MM's 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.

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 (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.” (459)

Tilsvarende var det forhold uden for undervisningen (enten i børnene selv eller i hjemmet), lærerne henvist 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 en tilsvarende pointe i forhold til etnicitet.