

VOKSEN

uddannelse

Nr. 122 · Oktober 2017

Jeg er ok – Du er ok

Kollegial didaktisk refleksion

Højere forberedelseseksamen i 2017



VUC

Jeg er ok – Du er ok



Jannie Nielsen
Pædagogisk konsulent, VUC Storstrøm

VUC Storstrøm har i 2016 og 2017 iværksat et omfattende skoleprojekt, der kommer til at sætte spor i hele organisationen – ikke mindst i vores klasserum.

Med udgangspunkt i et ministerielt udviklingsforsøg omkring klasserumsledelse og læringsfællesskaber har VUC Storstrøm valgt at gennemføre et gennemgribende skoleprojekt omkring professionelle relationer.

Udgangspunktet

Det kan til tider være vanskeligt at etablere en professionel relation, og dette kan udfordre lærerne. De studerende kan ligeledes have det svært

dels i forhold til deres lærere, men også deres kommunikation indbyrdes udfordres dagligt, og den bliver til tider alt for personligt og giver anledning til konflikter såvel i som uden for klasserummet.

Læringsmiljøer skal skabes – motivation skal findes, og ifølge Knud Illeris støtter man den enkelte studerende bedst ved at støtte det fælles læringsmiljø. Den omsiggribende individualisering truer i disse år fællesskaberne i uddannelsessystemet, hvilket især rammer de svageste studerende.

Vi har fokus på klasserummet som et læringsfællesskab med en læringskultur, der involverer de studerendes hverdag og sætter fokus på, hvordan de samarbejder og kommunikerer med såvel hinanden som med lærerne for derigennem at mindske konflikter og sproglige krænkelser i klasserummet.

Vi oplevede på VUC Storstrøm, vi manglede et fælles fagsprog for at kunne arbejde professionelt med relationsdannelse på alle niveauer.

Vi valgte derfor at tage udgangspunkt i avu-faget Samarbejde og kommunikation og brugte faget som metode til at arbejde med en fælles forståelse og et fælles sprog. Metoden giver såvel lærere som studerende et kommunikations- og relationsværktøj, altså en metode og dermed et fagsprog, de kan arbejde ud fra for at arbejde med den profes-

Læs i dette nummer

- Jeg er ok – Du er ok 2
- Er der ny viden i DEAs forskningsprojekt og rapport? 7
- Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion..... 11
- Højere forberedelseksamen i 2017 19
- Inklusionsklasser på KVUC..... 22

VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.
Tlf. 45 89 32 72. E-mail sfa@kvuc.dk
www.vucvoksenuddannelse.dk

Redaktion og layout: Søren Ferslov Andersen (ansv.)
og Karen Hedegaard

Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 800

Forside: Nermin Durakovic

Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 123 er den 30. nov. 2017

sionelle relation. Et fælles fagsprog styrker opbygningen af et trygt klasserum, hvor fællesskaber etableres på baggrund af fælles viden, forståelse og sprog og dermed fremmer en god tone og et godt miljø, der kan mindske konflikterne i klasserummet og herigennem øge motivationen og fastholdelsen.

Faget Samarbejde og kommunikation, anvendt som metode, indeholder bl.a. følgende værktøjer:

- Assertion – Jeg er OK/du er OK
- Transaktionsanalyse – Voksen/Voksen – kommunikation
- Signaler – verbale/non-verbale/ekstra-verbale
- Konflikter – afværgning/identificering/håndtering

Hvad gjorde vi?

I løbet af foråret 2017 deltog alle avu- og hf-lærere, øvrige medarbejdergrupper samt ledelsen på VUC Storstrøm i et 3 timers kursus i Samarbejde og kommunikations' metode med overskriften: "Professionelle relationer, klasseledelse & læringsfællesskaber", tilrettelagt af en intern ekspert. Dette kursus blev fulgt op af en række intensive efteruddannelseskurser, hvor 4 lærer fra hver af vores 4 afdelinger, 16 i alt, deltog i et supplerings- og træningskursus, så de nu kan agere "Fyrtårne" i introduktionen af professionelle relationer for studerende på alle hold fra kursusstart august 2017.

To af fyrtårnene har flg. kommentarer til skoleprojektet:

Ebbe Westh Hugger underviser på afdelingen i Faxe og glæder sig til at komme ud og give sin viden videre til de studerende:

... "Fyrtårnsuddannelsen har givet mig en god forståelse for det fælles sprog i klassen. Jeg har fået en erkendelse af, hvor meget det betyder, hvordan du kommunikerer. Man reagerer på den måde, man bliver talt til.

Jeg har prøvet at stå i konfliktsituationer i klasseværelset og kommet til kort. Med fyrtårnsuddannelsen har jeg fået et sprog og nogle konkrete værktøjer, så jeg bedre kan styre det, uden det går i hårdknude.

Man skal jo kunne sige alt det, der skal siges, bare på den professionelle måde og uden at over-

skride grænser. Det kan man, hvis man holder en professionel, neutral og voksen tone.

Når både lærer og kursist bliver bevidste om mekanismerne i kommunikationen, sniger det sig ind og påvirker adfærden, uden man tænker over det. Det er jo en rigtig smart måde at gøre det på"...

Kirsten Hansen underviser til daglig på afdelingen i Næstved udtaler om Fyrtårnsuddannelsen:

... "Jeg er overrasket over, hvor meget vi nåede på de tre dage. Det var meget lærerigt og inspirerende. Jeg var bekendt med teorierne i forvejen, men jeg føler virkelig, jeg har taget et spring frem og fået en dybere viden.

På de tre kursusdage fik jeg mulighed for at tage teorien til mig og blive hurtigere til at opdage, hvad der foregår i kommunikationen – og til at gribe situationen.

Det jeg brænder for er at se kursisterne rykke sig, så de får bedre mulighed for at tage aktivt del i eget liv – at det kan gå op for kursisterne, at de selv kan påvirke en situation i en positiv retning. Jeg håber, at det kan være en øjenåbner og give dem selvtillid.

Men arbejdet med professionelle relationer er et livsprojekt: Vi positionerer os i en relation, og det kan være svært at styre – pludselig er man den kritiske forældre. Kurset gav mig bedre mulighed for at være opmærksom og bevæge mig til den ligeværdige position.

Med kurser for både lærere og kursister skal vi prøve at holde fokus på den ligeværdige kommunikation. Jeg starter i morgen med at afprøve kurset for et hold og er spændt på, hvordan det bliver modtaget"...

Lærer Kristian Bennebæk, der til daglig underviser på afdelingen i Næstved oplever følgende i klasserummet, efter de studerende og lærerne har gennemgået kurset:

... "Kurset har givet klassefællesskabet et løft, det afføder respekt blandt de studerende, og bidrager til at skabe ro i klassen, en fælles forståelse

*Bilag på næste side >
Artiklen fortsætter på side 6 >>*

Professionelle relationer, klasseledelse og læringsfællesskaber

Problem og konsekvens

En meget blandet kursistgruppe, hvor en del ud over det faglige også er personligt udfordret, hvilket giver anledning til konflikter, såvel med medkursister som lærer.

Konsekvensen er utryghed, hvilket medfører et anspændt klasserumsmiljø, hvilket er med til at blokere for motivation og læring og efterfølges af et ustabil fremmøde hos kursisterne.

Årsager til problemet

Lærerne har brug for et kommunikations- og relationsværktøj/en metode som de kan arbejde ud fra for at opnå en professionel relation.

Det kan være vanskeligt at etablere en professionel relation og det udfordrer lærerne. Kursisterne kan ligeledes have det svært, og deres kommunikation indbyrdes udfordres jævnlige. Det bliver til tider alt for personligt.

Vi mangler et fagsprog, for at kunne arbejde professionelt med relationsdannelse.

Aktioner

Alle underviserne på VUC Storstrøm får et kursus i samarbejde og kommunikations metode af en ekspert. Der efteruddannes Fyrtårne på alle afd.

Derefter underviser Fyrtårnene på holdene, med deltagelse af holdets lærere.

Hvilket efterfølges af ekspertens deltagelse i undervisningen på holdene for at give Fyrtårnene supervision.

Lærerne reflekterer og arbejder videre med metoden i deres team.

Udfører

Ledelsen har afsat ressourcer og taget ejerskab til projektet

Forløbet planlægges af pædagogisk konsulent og ekspert

Pædagogisk konsulent bistår eksperten i forløbet

Tidsplan

Ressourcerne er afsat fra august 2016

Kursus for lærerne, ledelse og Fyrtårne foråret 2017. Sættes i værk på holdene august 2017

Forventet virkning kort sigt

Fælles sprog samt fælles italesættelse af voksen-voksen kommunikation/assertiv adfærd

Forventet virkning på lang sigt

Højnelse af lærernes og de studerendes relationskompetence, sænkning af konfliktniveauet, bedre studiemiljø, højere indlæring, bedre fastholdelse, øget faglighed

Forventet effekt på kort sigt

Værktøjer til relationsdannelse bliver en integreret del af skolens væsen og kultur og er med til at sænke konfliktniveauet og skabe trykthed i læringsrummet

Forventet effekt på lang sigt

Bedre betingelser for læring, fastholdelse og gennemførelse

og et fælles sprog har reduceret konflikterne og givet kursisterne en bedre forståelse for, hvordan vi kan være sammen i klasseværelset. Og det, at vi lærere har gennemgået sammen kursus, giver os et større fokus på, hvordan vi henvender os til den enkelte studerende. Det handler meget om at vise dem anerkendelse og respektere, at de hver især har meget at byde ind med.

”Vi har fået konkrete redskaber til at kunne håndtere, hvis der er opræk til konflikter i klassen. De studerende kan dog sagtens selv finde ud af at tage konflikterne op og arbejde med dem, og den løsning er bedre for alle, frem for at ”den sure lærer” tilkaldes. Men som underviser har man opgaven med at skabe den gode start på timen. Og der er også en signalværdi i, at lærerne også uddannes i det her”...

24-årige Camilla Jensen fra 1. hf har følgende kommentar til skoleprojektet:

...”Det har bestemt gjort noget ved vores miljø i klassen. Det er rart at komme ind i klassen om morgenen. Vi vil gerne være der. Vi er gode til at mærke, hvis der er en, der opfører sig lidt anderledes, hvis der er sket en ændring. Det jeg har tænkt i forhold til ”jeg er OK, du er OK” er, at vi er i samme øjenhøjde uanset alder, og alle de ting, der kan spille ind”...

Foreløbige effekter af indsatsen

- Tydelig bevidsthed om hvordan vi taler og kommunikerer med hinanden. De lærte begreber bliver brugt meget konkret, eks. ”det var vist en voksen-barn udmelding, du kom med der.” I det hele taget er tonen i klasserne meget behagelig og med rum til at drille hinanden.
- De studerende fortæller uformelt, at de har lært meget om at omgås hinanden, og at de ligeledes kan bruge det i deres privatliv. Det professionelle læringsfællesskab er generelt blevet markant styrket.
- Vi oplever på nuværende tidspunkt, at vi bevæger os derhen, hvor man i hvert fald både som lærer og studerende kan legitimere at bevidstgøre hinanden om, at alle er med til at bidrage til et trygt, rummeligt og socialt omgængeligt klasserum, og de erhvervede kommunikationsværk-

tøjer bruges flittigt såvel i klasseundervisningen som i gruppearbejder.

- Lærerne har ligeledes fået et fælles fagsprog til at arbejde indbyrdes med deres lærerrolle

Projektets virkningsfulde mekanismer

- Lærere, kursister og ledelse har fået fuldstændigt samme kursus af samme ekspert; ledelsen deltog i lærerkurset
- Klassens lærer er til stede i klassen, når de studerende får kurset, og kursisters optagethed og refleksioner gør stort indtryk på læreren
- Vi oplever større implementering af fælles sprog samt fælles italesættelse af voksen-voksen kommunikation/assertiv adfærd på alle niveauer i organisationen
- Tilbagemeldinger via evalueringer, så som elektronisk spørgeskemaundersøgelse, fokusgruppe-interview, klassesamtaler og individuelle samtaler

Skoleprojektets videre liv

Skoleprojektet er grundlaget for vores videre arbejde med professionelle relationer i undervisningen og i organisationen.

Kompetenceudviklingsudvalget opfordrer ledere og teams til løbende at drøfte behov for kompetenceudvikling i forhold til arbejdet med professionelle relationer, dels skal det vedligeholdes, dels introduceres for nye medarbejdere.

Specielt i forhold til at arbejde med relationerne i undervisninger har pædagogisk team i skoleåret 2017–2018 fokus på følgende:

- Introduktion af professionelle relationer for alle nye studerende i starten af skoleåret og ved nye hold i løbet af året, primært januar 2018
- Supervision af lærere efter behov
- Opfølgingsforløb for lærere, som intro for nye og genopfriskning for andre efter behov
- Suppleringskursus for ”fyrtårne”
- Et forløb om teori og praksis i professionelle relationer, hvor ”fyrtårnene” har ”føl” med, som sikrer vedligeholdelse og udbygning af ”fyrtårnene”
- Supplering og uddybning af professionelle relationer i arbejdet med særligt sårbare unge voksne

Er der ny viden i DEAs forskningsprojekt og rapport?



*DEAs konference og rapport:
De udsatte unge i forberedende tilbud –
hvor mange er de, hvem er de, og kommer de i
uddannelse eller beskæftigelse?*

Skrevet af konsulent Birgit Smedegård Olesen

Egentlig er DEA kommet for sent i gang med sin analyse og rapport, ”De udsatte unge i forberedende tilbud – hvor mange er de, hvem er de, og kommer de i uddannelse eller beskæftigelse?” Den burde vel være kommet i god tid, inden Stefan Hermann-ekspertgruppen¹ kom med sit forslag til en ny forberedende grunduddannelse. For den er et indirekte indlæg i debatten om den nye uddannelse for udsatte unge, der som formål har at bidrage med ny viden om specifikt de unge, som af forskellige årsager har en særlig høj risiko for senere i livet at ende på passiv forsørgelse, altså de udsatte unge.

Den kom i juni måned i al stilfærdighed, og der har ikke været megen blæst omkring den. Den blev præsenteret på en formiddagskonference i DEA den 24. august. Men som der står i indledningen, så er der tale om et komplekst område, som også i de kommende år vil kræve en betydelig indsats, hvis det skal lykkes at formindske den gruppe af unge, som ikke kommer i uddannelse eller beskæftigelse betydeligt.

Det er et selvstændigt forskningsprojekt, som

forsøger at gøre det anderledes og bedre. De undersøger fire af de mest benyttede forberedende uddannelser: produktionsskoleforløb, almen voksenundervisning (AVU), forberedende voksenundervisning (FVU) og ungdomsskoleophold.

Det er der ikke så meget anderledes i, men de bruger en meget anderledes metode. I stedet for at fokusere på dem, som ikke starter eller gennemfører en ungdomsuddannelse, identificerer man de udsatte unge ved at identificere dem, som har en særlig risiko for at ende på passiv forsørgelse i alderen 26–40 år.

DEA definerer en person som udsat, hvis vedkommende som 14-årig har 30% risiko eller derover for at ende på mere end 52 ugers passiv forsørgelse på et tidspunkt i alderen 26–40 år. Risikoen findes ved at følge personen, som rammes af passiv forsørgelse, tilbage i 14-års alderen for dér at sammenligne ham eller hende med andre 14-årige, som ikke endte på passiv forsørgelse. Derved er det muligt at identificere de forhold, som øger risikoen for senere i livet at stå uden for arbejdsmarkedet.

Det er en meget indirekte metode, da man undersøger en population, som ikke er den pågældende population i dag og så overfører deres karakteristika på unge i dag.

Begrundelsen er dels, at sådanne analyser ikke er lavet før, dels fordi det i højere grad viser, om vedkommende reelt får fodfæste på arbejdsmarkedet og ikke som andre tilsvarende analyser ved at identificere de udsatte unge ved, at de enten ikke er startet på en ungdomsuddannelse eller er faldet fra eller er uden for arbejdsmarkedet. Og DEA mener, at man herved forhåbentlig igennem det fokus på tidlige risikofaktorer kan bidrage til at udvikle præventive indsatser over for de udsatte unge.

De unge, som er udsatte, er efter denne metode typisk karakteriseret ved en blanding af fire grupper risikofaktorer:

1. Minister for børn, undervisning og ligestilling har nedsat ekspertgruppen ’Bedre veje til ungdomsuddannelser’ for at få udarbejdet anbefalinger til, hvordan flere unge kommer godt igennem uddannelsessystemet. Stefan Hermann er formand for gruppen.

1. Personlige faktorer: køn, etnicitet, anbringelser, foranstaltninger psykiske lidelser, handicap, øvrig sygdomshistorik.
2. Grundskole: Uddannelsesfordeling, gennemsnitsindkomst, indkomstfordeling, kriminalitet
3. Familie/husholdning: Uddannelsesniveau, husstandsindkomst, psykiske lidelser, øvrig sygdomshistorik
4. Lokalområde: Uddannelsesfordeling, gennemsnitsindkomst, indkomstfordeling, kriminalitet

Umiddelbart er det nok mere nærliggende for politikerne, som skal blive enige om reformen af en forberedende grunduddannelse at kigge på den af regeringen nedsatte ekspertgruppes rapport. Gruppen har udarbejdet en gennemgang af alle forberedende tilbud, som omfatter i alt 11 uddannelsesforløb, mens DEA-analysen kun analyserer fire forberedende uddannelsesforløb. Ovenikøbet er der én uddannelse som DEA analyserer, som ikke er med i ekspertgruppens gennemgang: ungdomsskolens fuldtidsforløb.

Ekspertgruppens gennemgang refererer i oversigtsform til de kendte resultater for hver enkelt uddannelses effekt. De kommer frem til nogle resultater, som ligner DEAs.

I det følgende refereres resultaterne i ekspertgruppens gennemgang for de uddannelsesforløb, som begge rapporter beskriver og vurderer. Det konkluderes, at produktionsskolerne har positive effekter for, at eleverne kommer i gang med en ungdomsuddannelse, fordi undervisningen er organiseret i små hold og bestemte værksteder, som sikrer tryghed og sammenhæng for deltagerne. Også samværet i værkstederne mellem lærer og elever har stor betydning for de gode resultater. Det vurderes, at lærer-elevforholdet fungerer meget bedre i forhold til, hvad mange deltagere har oplevet i grundskolen.

Den anden store uddannelse, som begge behandler er avu. Ekspertgruppens konklusion er, at der ikke findes egentlige effektanalyser af avu, men man refererer undersøgelser, som viser, at hvis avu i højere grad skal kunne få eleverne til at gennemføre og fortsætte i uddannelsessystemet kræver det en bredspektret indsats med hel- eller delvis lektiefri og anvendelsesorienteret undervis-

ning. I det hele taget mere faste klasselignende rammer og lærerteam. Større viden om erhvervsuddannelserne hos lærerne vil give større chancer for at eleverne vælger at gå videre på en erhvervsuddannelse.

Der er ikke en specifik evaluering af unges brug af FVU, men en vurdering af at FVU har betydning for deltagernes livskvalitet og deltagelse i samfundslivet.

Jeg har svært ved at vurdere, om DEAs nye metode giver noget nyt og bedre i forhold til andre undersøgelser. De har en pointe, men når de vurderer skolernes løfteevne, bruger de så vidt jeg kan vurdere helt de samme parametre, som andre: er de udsatte unge på de forskellige forberedende forløb startet på en ordinær ungdomsuddannelse eller i beskæftigelse et år efter færdiggørelsen af det forberedende forløb.

Rapporten undersøger:

- hvilke unge der er udsatte, og hvor meget de fylder i de forberedende tilbud.
- om deltagelse i de forberedende tilbud har betydning for, at de starter på en ungdomsuddannelse eller kommer i beskæftigelse eller om det har betydning for andre faktorer
- hvor godt de enkelte skoler løfter de udsatte unge videre til ordinær uddannelse eller beskæftigelse, og hvorfor nogle skoler er bedre til at løfte eleverne end andre.
- hvad der ser ud til at virke på de enkelte skoler, og hvordan den gode praksis kan udvides

Analyseprojektets konklusioner:

- ikke overraskende har de udsatte unge 2½ gange så stor en risiko for senere i livet at ende på passiv forsørgelse
- de udsatte unge som efter en afbrudt ungdomsuddannelse gik i forberedende tilbud udgjorde en tredjedel af alle elever, mens det for alle unge var hver tiende.
- flest udsatte unge startede på en produktionsskole, mens næstflest startede på en ungdomsskole efterfulgt af avu.

- en vigtig konklusion er, at det er meget vigtigt, at udsatte unge allerede i folkeskolens 7.-9. klasser får specialtilbud, og de har særligt udbytte af visse kombinationer af de forberedende tilbud.
- de unges chancer for at påbegynde en ungdomsuddannelse eller beskæftigelse forbedres, hvis de kombinerer flere tilbud, især kombinationen af avu/FVU og produktionsskoleforløb og især for de unge, som har et afbrudt ungdomsuddannelsesforløb bag sig.
- andelen af udsatte unge lå på nogenlunde samme niveau blandt udbyderne inden for avu, FVU, produktionsskole- og ungdomsskoleforløb. De gennemsnitlige overgangsgrader til ordinær uddannelse var højest for de udsatte unge som afsluttede et produktionsskole- eller ungdomsskoleforløb, mens overgangen til beskæftigelse var højest for AVU og produktionsskoleforløbene. Disse to konklusioner kan godt undre, når man tænker på de forskellige profiler i de tre uddannelser.

Specielt for VUC'er, som sætter ressourcer af til at undervise og vejlede kan involvere sig i de udsatte unges trivsel, har ofte en ekstraordinær løfteevne. Ligeledes slår det positivt ud for de VUC'er, der er organiseret i campus eller er placeret tæt på andre uddannelsesaktører.

Det er vigtigt, at undervisere har de nødvendige kompetencer til at matche de komplekse behov hos de udsatte unge. Det giver gode resultater, når skolerne selv organiserer støtten til de unge uden for skoletiden.

I det hele taget giver den "gode" pædagogik resultater: kontaktlærerrordning, individuel forholde sig til de unge, brug af praksisorienteret pædagogik.

Og endelig konkluderer rapporten, at der er behov for et øget pædagogisk manøvrerum i de bekendtgørelsesmæssige rammer for at kunne håndtere de udsatte unge.

På konferencen var hovedindslaget oplæg fra fire forskellige enkelte forberedende uddannelsesinstitutioner om, hvad de gjorde. Jeg går ud fra, at det var de institutioner, som rapporten havde

udpeget med god/bedst løfteevne. Det var meget positivt at lytte til de engagerede skolerepræsentanter, som tydeligvis gav noget særligt og personligt til de udsatte elever, solidaritet og opmærksomhed, som de ikke var vant til at få. Det var nok ikke tilfældigt, at alle eksemplerne var forholdsvis små enheder. Det var håndholdte indsatser.

Fra to små VUC-afdelinger:

Som stikord kan nævnes: individuel tilgang, føle sig hørt og set, rummeligt miljø, kort geografisk adgang til uddannelse, rar stemning, godt studiemiljø, lille sted, differentieret undervisning, accept af eget niveau.

Og mere systemisk:

Tæt samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner, aktiv del i overgang til videre uddannelse eller arbejde, brug af teorier som "True North" og UP2U, karrierelæring, mentorordning, garantiskole, kædeansvar.

Fra en produktionsskole:

Håndens og åndens arbejde, mangfoldighed og engagement hos personalet, kærlighed-krav og konsekvens, tæt samarbejde med SSP, inddrage forældre, synligt opnåede kompetencer, samarbejde med VUC om boglige kompetencer

Fra en ungdomsskolens 10. klasse:

Lille enhed, professionelt lærerfællesskab, stor erfaring med målgruppen, eneste arbejdsopgave for lærerne, tæt lærersamarbejde sikrer intern vikariering, så der ikke er aflysninger, 2-lærerrordning, højst 3 ugers grundskema i træk, fællestimer med kulturelt islæt

Meget af det, rapporten og konferencen viderebragte, er kendt fra andre undersøgelser og pædagogisk litteratur.

En konklusion som er ny og vigtig, er påvisningen af, at kombinationen af avu/FVU og produktionsskoleforløb giver markant bedre chancer for at påbegynde et ordinært ungdomsuddannelsesforløb.

Og det lægger jo lige op til de planer, der er for den forberedende grunduddannelse.

En anden konklusion som ser ud til at være veldokumenteret, er, at de forskellige uddannelsesinstitutioners løfteevne varierer meget.

Det er tankevækkende, at forskellen for den avu-udbyder, der bidrog mest til at løfte de udsatte unge videre til ordinær uddannelse, lå 27 procentpoint højere end den dårligst performende, mens forskellen for løfteevnen til beskæftigelse mellem den bedst og dårligst placerede avu-udbyder var på 34 procentpoint.

For produktionsskolerne var der ikke så stor variation i løfteevnen til ordinær uddannelse og beskæftigelse, da forskellene mellem de bedst og dårligst performende skoler lå på cirka 6 og 14 procentpoint.

For ungdomsskolerne var forskellene i løfteevne fra 11 til 49 procentpoint, som dog øjensynligt var behæftet med en betydelig afvigelse i én af skolernes tilbud.

Forskellene mellem avu og produktionsskolerne kan måske henføres til en svaghed i sammenligningen mellem de to skoleformer. Eleverne på produktionsskoler er nok en mere homogen gruppe, som sigter mod en praksispræget uddannelse som springbræt til en ordinær ungdomsuddannelse. Eleverne på avu-uddannelsen er langt mere forskellige med hensyn til mål med uddannelsen og alder, også selv om det kun er eleverne til og med 25 år, som er med i analysen.

Det forekommer mig meget mærkeligt, at undersøgelsens resultater af hver enkelt uddannelses-

institutionens løfteevne ikke offentliggøres, i hvert fald over for hver institution, så resultaterne faktisk kan bruges i institutionernes arbejde med deres egen praksis. Hvorfor har de ellers lavet dem?

Jeg går ud fra, at de skoler, som fremlagde deres praksis, var skoler, som netop slog ud med stor løfteevne. Det er deres erfaringer, som er refereret ovenfor, og en ting, der var fælles for dem, og som ikke betones som vigtigt i rapporten er, at det var små enheder, som i deres daglige undervisning lagde vægt på at organisere eleverne i overskuelige og trygge rammer.

Et andet element, som heller ikke fremgår af oversigten over vigtige resultater, er at eleverne har behov for en håndholdt indsats, og at uddannelsesforløbet ikke kun skulle omfatte selve undervisningstiden, men også fritiden, og at de skulle hjælpes med at komme videre med en ungdomsuddannelse – så at sige tages ved hånden og følges afsted.

Det er meget vigtigt at notere sig, at undersøgelsen udelukkende handler om udsatte unge. Det er meget forkert, hvis man bruger rapporten som argument for indretningen af en forberedende grunduddannelse, som skal omfatte alle unge, som ikke er kommet i gang med en ordinær ungdomsuddannelse.

Det der er godt for udsatte unge, er ikke nødvendigvis godt for alle unge, som ikke er gået den lige vej. De har brug for en individuel visitation som frie unge borgere til den vej, der passer dem hver især.

Anbefaling til den pædagogiske ledelse:

Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion



Lea Lund er ph.d. i uddannelsesforskning, adjunkt i almindelig didaktik indenfor ungdomsuddannelser og videregående uddannelser på Aarhus universitet. Ansat ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDIM/TDM) Aarhus universitet. Medlem af den almindelige didaktiske faggruppe på teoretisk pædagogikum for gymnasielever. Lea har i en årrække arbejdet med læreres kompetenceudvikling og undervisningsudvikling generelt. Hun er aktuelt forskningsleder på aktionslæringsprojekterne: ROK-projektet (Relationskompetencer Og Klasseledelse i gymnasiet) samt KLEO-projektet (Klasseledelse Og Erfaringsopsamling i ungdomsuddannelserne).

Lea har netop udgivet brugsbogen: 'Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis'. Det empiriske materiale og afprøvingerne til øvelserne i bogen er primært indsamlet på VUC'er rundt om i landet og dels på STX og HHX.

Tilbage i oktober nummeret i 2015 (nr. 114)¹ skrev jeg en artikel om behovet for at øge fælles didaktisk refleksion på lærerkollegierne på baggrund af min ph.d. VUC-lærers læring i praksis 'Lærers verden – almindelige didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer'². Jeg har siden da arbejdet videre med lærerkollegiers didaktiske refleksion. I artiklen her gør jeg opmærksom på, at hvis man som lærer er sig bevidst om de holdninger, man bringer med sig under forberedelsen og ind i klasserummet, så har man også et bedre afsæt for at korrigere sin undervisning. Og her spiller den pædagogiske ledelse en vigtig

rolle. Min hensigt med denne artikel er således at gøre ledelsen opmærksom på at understøtte lærerne i denne bevidsthed.

Værdien i fælles didaktisk refleksion

Hvis lærerne forstår, hvordan de ræsonnerer over undervisningen, så kan de med denne indsigt gøre det, der foregår i klasserummet mere forståeligt og synligt for sig selv, og dermed gøre det muligt at ændre praksis til det bedre samt tilpasse praksis til forandringer. Har man ikke denne didaktiske opmærksomhed skabt via sproget er det banalt sagt svært at tale om. Dertil har jeg udviklet en brugsbog for lærerkollegier som indeholder diskussionsøvelser,³ således at lærer og lærere, eller lærere og ledere kan gå i didaktisk dialog med hinanden og holde øjnene på bolden, når de samtaler. Jeg illustrerer i nærværende artikel – med støtte fra citater fra ledere og lærere – vigtigheden af at tale om sin måde at tænke undervisning på samt at argumentere for sin måde at udføre undervisningen på. Dette gælder i lige så høj grad lederens egne pædagogiske begrundelser. Artiklen er delt op i tre: Først fremlægges kort indsigt fra lærertækningsforskningen, dernæst selve fremgangsmåden for udviklingen af *praktiske argumenter* og afsluttes med citathenvisninger fra lærere og ledere.

Opmærksomhed på 'Lærers tænkning'

Studier i lærers professionelle udvikling samt lærertækningsforskningen har vist, at lærerstuderende ankommer til læreruddannelsen med forudindtagede forestillinger om og holdninger til, hvad god undervisning er⁴. Lærers indstilling til undervisningen er påvirket af egne tidligere erfaringer som elev, senere som studerende og senere igen af de erfaringer, han/hun har gjort sig som ansvarlig for undervisningen. Og disse overbevisninger er stærkt styrende og modstandsdygtige for forandring⁵. Læreren trækker altså i høj grad på erfaringsbundne, kropslige, ofte tavse udtalte referencerammer, hvilket forskere kalder *personlige implicite teorier* og *subjektive teorier*⁶. Feltet indenfor lærertækningsforskning har bevist en stærk sammenhæng mellem lærernes overbevisninger og deres handlinger i klasserummet.

Implicitte, udtalte teorier om god undervisning og læring

Man har påvist, at læreres tænkning om undervisning bygger på disse implicitte teorier dvs. et personligt holdnings- eller værdisystem, som udtryk for den måde lærere skaber mening i deres undervisning på. Mange af de beslutninger lærere fører ud i livet bygger på lærerens fortolkninger og opfattelser af erfaringer, samt de personlige implicitte teorier. Det er derfor afgørende at have forståelse for, hvordan den enkelte lærer skaber mening i hverdagen. Læreres pædagogiske ræsonnementer, dvs. deres umiddelbare overbevisninger og holdninger, er således en stærk indikator for, hvordan de tænker om og udfolder deres undervisning. Studier i læreruddannelsesprogrammer viser, at lærerens refleksion over erfaringer, handlinger og holdninger kan medvirke til forandringer i lærerens ofte implicitte holdninger til undervisning og dermed i handlinger igen⁷. Hvis vi inddrager lærerens måde at ræsonnere over læring og pædagogik på i læreprocessen fx via argumentative refleksionsaktiviteter kan man skabe gennemgribende forandringer i lærerens holdninger og overbevisninger om undervisning, og dermed også påvirke og støtte en forandring i lærerens praksis, hvis dette er nødvendigt⁸. Vigtigst af alt særligt i et ledelsesperspektiv: Undlader vi at adressere lærernes ræsonnementer sættes disse forudfattede forståelser om undervisning og læring ikke i spil, og så kan vi risikere, at læreren underviser på et uoplyst grundlag.

At tale og analysere sine belæg for en handling eller overbevisning

Jeg har arbejdet med en samtalemethode til at udvikle praktiske argumenter på baggrund af fundene fra min ph.d. og har efterfølgende testet samtalemethode på 400 lærere på ungdomsuddannelser i 2016, og har på baggrund af dette udgivet en brugsbog for lærerkollegier⁹. Ph.d.-studiet viste, at lærernes vokabular som udgangspunkt er didaktisk minimalt pædagogisk funderet, hvilket jeg har kaldt *didaktisk ordløst*¹⁰. Jeg påviste, at lærerne besidder et svagt didaktisk fundament rent vokabulærmæssigt. Dette kom til syne ved, at læreren

agerer i det de selv kalder: "På lykke og fromme", "frit fra leveren", "finder på noget". Fx udtrykker de, at de bruger en given undervisningsmetode, fordi det "bare fungerer", eller fordi det er ren "common sense". Til tider kan lærerne også ende med at udtrykke følgende: "det ved jeg ikke...", eller "jeg er ikke vant til at være så reflekteret omkring det", eller "det kan jeg ikke svare dig på... ", hvorved det manglende didaktiske vokabular for en given hensigt og handling fremstår som direkte fraværende¹¹. Men ph.d.-studiet viser også, at man via arbejdet med samtaler om lærerens praktiske argumenter, kan fremme lærerens didaktiske opmærksomhed. Mit lille indspark i nærværende artikel er at vise, hvordan lærere og ledere kan lade sig inspirere af denne fremgangsmåde og på denne måde understøtte udviklingen af lærerens didaktiske opmærksomhed. Selve fremgangsmåden forklares ganske kort nedenfor.

Udvikling fra praktiske ræsonnementer til rekonstruktionen af praktiske argumenter

Jeg benytter en systematisk praksisorienteret tilgang til arbejdet med lærerens udvikling af et *praktiske argument*. Det er en struktureret refleksion over "belief systems and actions"¹². Herigenem, er man i dialog over lærerens overvejelser over og oplevelser af praksis. Formålet er at bringe lærerens *praktiske ræsonnement* – dvs. at bringe de implicitte og ofte skjulte overbevisninger – frem med henblik på at italesætte og derved gøre lærerens overvejelser og handlinger mere tydelige og reflekterede¹³. Et *praktiske argument* er den formelle udvikling og bearbejdning af det praktiske ræsonnement, hvis intention er at skabe didaktisk opmærksomhed på egen praksis. Man skelner mellem at *frembringe* et praktisk argument og på at *rekonstruere* et argument. At frembringe et praktisk argument er en proces, hvor læreren artikulerer et argument, på baggrund af hans/hendes umiddelbare ræsonnement (dvs. holdning/overbevisning), som læreren anser som betydende for egne bevæggrunde for at handle, som han/hun gør. Rekonstruktionen af et praktisk argument er den proces, hvor læreren i dialog med kollega eller le-

der vurderer/undersøger det fremkaldte praktiske argument. Man undersøger i samtalen argumentets gyldighed ud fra moralske, empiriske og logiske grunde¹⁴. I samtalen fokuseres der på lærerens belæg, som ofte ligger implicit i hans/hendes umiddelbare ræsonnementer (værdimæssige synspunkter/påstande). Fx i udtalelser om, at man ikke vil skælde ud eller at man ikke vil sætte kursisterne til at lave hjemmearbejde eller at man synes at gruppearbejde er den mest passende arbejdsform. I dia-

logen gransker man således grundstenen i lærerens praktiske ræsonnement, dernæst søger man efter lærerens belæg i fremkomsten af hans/hendes praktiske argument (pkt. 3, 4, 5 i processen vist nedenfor i boks 1). Dvs. at læreren artikulerer begrundelser for det, som læreren ønsker at retfærdiggøre/legitimere – *justification* – sit synspunkt på baggrund af¹⁵. Formaliseringen frem mod et praktisk argument, som jeg plæderer for, udgør en struktur af seks præmisser illustreret nedenfor.

Formaliseringen frem mod et praktisk argument

1. **præmis: Værdi** (moralisk påstand)

Først udtrykker læreren en tilslutning til et synspunkt eller en holdning.

En lærer kan fx udtrykke: *"Det er vigtigt med ro i undervisningen"*

2. **præmis: Bestemmelse** (statement, byggende på præmisser fra didaktisk teori).

Dernæst undersøges det i dialogen, hvordan dette værdimæssige udsagn kan eller er underbygget med belæg. En lærer kan fx udtrykke: *"fordi ro fremmer koncentrationen eller i hvert fald mulighed for at kunne koncentrere sig"*

3. **præmis: Empirisk** (statement, undersøges i relation til forskningen)

Det undersøges fx også om der er empiriske belæg herfor i pkt. 2.

En lærer kan fx udtrykke: *"Det ser jeg i min egen undervisning og de fleste læringsteorier taler vist også om at fordybelse er vigtigt for ikke bare at lære overfladisk udenadslære (underforstået 'overfladelæring er ikke lærerens mål med undervisningen) og fordybelse og ro hænger sammen på den måde, at jeg forestiller mig, at hvis eleven skal fokusere og koncentrere sig for at lære noget i dybden, så skal man ikke forstyrres unødigt af fx støj eller andet halløj fra de andre elever"*.

4. **præmis: Situationsspecifik** (kontekstrelateret statement)

Det undersøges hvordan det første værdimæssige udsagn kan relateres til lærerens egen praksis, måske udsagnet udspringer derfra, men hvis det ikke gør, må man undersøge hvordan det og om det kan forekomme i undervisningen.

En lærer kan fx udtrykke: *"Jeg ser det ofte i min undervisning, når det er fredag er der altid opbrud og jeg kan ikke få samling på holdet og kursisterne kan ingenting huske fra fredagens gennemgang, når vi ses næste gang. Men jeg har ikke undersøgt det på nogen systematisk måde. Måske kunne jeg prøve at lave et lille forsøg med en kursistgruppe, der forstyrres og så en der ikke gør, og så se om de kan forstå stoffet lige godt timen efter, bare sådan et lille forsøg"*

5. **præmis: Logisk** (sammenhængen må være en logisk kæde i argumentet).

Samtalens pkt. 1, 2, 3, 4, sættes sammen til et argument som samtalepartnerne begge kan finde overbevisende tilslutning til.

6. **præmis: Handling eller intention om handling**

Konklusionen på det praktiske argument som videreføres til en handling som endvidere kan granskes.

(Fenstermacher & Richardson, 1993, pp. 106–110; Vásquez-Levy, 1993, p. 129)

Udbytte af processen

Lærerne som deltog i mit ph.d.-studie udtrykte en fordel i arbejdet med didaktisk refleksion, hvor processen fra boks 1, er benyttet som spørgetilgang. VUC-læreren Gry, der underviser i dansk (syv års erfaring) fortæller, at hun ved at se på sin egen undervisningspraksis opfatter processen som et stykke "lakmuspapir". I processen, hvor hun skulle skrive sine refleksioner ned i et refleksionsnotat (dvs. udforme praktiske ræsonnementer om sin praksis) – og derefter i dialog med mig (interviewer) udforme praktiske argumenter på baggrund af det hun havde skrevet – fik hun øje på nogle holdninger og handlemåder, der ikke tidligere havde været tydelige for hende. Denne proces har således givet Gry en større klarhed omkring egen undervisning, som hun udtrykker i et interviewcitater:

"... når jeg har siddet og skrevet det her [refleksionsnotat]. Det var dog utroligt så meget, det handler om mig selv. Man kan godt lige pludselig se nogle ting. Ja, nogle mønstre, og i det øjeblik man kan se dem, så begynder man måske at kunne arbejde lidt med dem. Måske noget, der har været på vej undervejs (...) det øjeblik man lige pludselig ser, at tingene har en vis farve, så tænker man, jamen, det er jo der, jeg skal arbejde. Så på den måde kommer der en bevægelse i en ny retning... [ligesom ved] lakmuspapir!"¹⁶

En anden VUC-lærer på HF, Ida, der underviser i engelsk (13 års erfaring) udtrykker, at hun synes, at det gavner hende at tage sig tid til refleksionen, fordi hun normalt ikke overvejer sin praksis i en travl hverdag, hvilket hun konkluderer i et interview:

"...(det er) dejligt at få lov til at sætte sig ned stille og roligt og punkt for punkt lige skrive lidt [svare på spørgsmålene i refleksionsnotatet], fordi det er jeg ikke vant til... Det var især det sidste spørgsmål 'hvad vil du gøre?' eller coaching-agtige spørgsmål 'hvad vil du gøre anderledes til næste gang?'" Ida uddyber selv: "Men hvis du ikke havde stillet det spørgsmål [i refleksionsnotatet, LL], så var jeg

ikke kommet i tanke om, at næste gang, så skal jeg bare give efter [dvs. ændre sin praksis på holdet]"¹⁷

Vi ser herover, at lærerne oplever, at arbejdet med praktiske ræsonnementer – lærerens ofte uudtalte praksis og holdninger – udvikler deres didaktiske opmærksomhed. Processen har stor værdi for udviklingen af lærernes måde at tænke og handle på. Min pointe er her i artiklen er, at skolerne med fordel kan profitere af det læringspotentiale, der er i praksis i sig selv. Men for at kunne gøre dette, er det afgørende, at der skabes rammer, systematik og tid til dialogisk refleksion i lærerteams eller hele kollegier.

At spotte potentialet i samarbejde om praksiserfaringer

Måden hvorpå vi kan adressere lærernes ræsonnementer kan foregå i dialog i det Albrechtsen og andre kalder *Professionelle læringsfællesskaber* (PL)¹⁸. Og fremover bliver lærernes evne til at samarbejde med hinanden om undervisningen afgørende. Det pointerer Anne Vibeke Vennerstrøm, som er uddannelseschef for teoretisk pædagogikum på landets gymnasielæreruddannelse. Derfor er det én af de ting, der skal fylde mere på den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen, fortæller hun i et interview til Gymnasieskolens webudgave den 29. maj 2017. "Vi skruer op for arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. I en tid med nedskæringer i sektoren bliver det endnu vigtigere, at lærerne kan arbejde undersøgende og reflekterende i forhold til deres praksis og formår at udvikle undervisningen sammen," (Rasmussen, 2017). Herunder vil jeg lade lærerne (HHX og HTX), som har deltaget i et netop afsluttet treårigt forskningsprojekt (ROK-projektet)¹⁹ tale om med deres ord fra et fokusgruppe interview udtrykke vigtigheden af at få mulighed for at tale om og at blive set i sin undervisning:

"... noget af det jeg synes har været udbytte- rigt, vi kommer til at reflektere over, hvad det egentlig er vi gør. Vi har måske også fået et didaktisk og pædagogisk sprog for hvad det er vi gør.... (...)... det jeg har fået mest ud af er

samarbejdet med min teammakker og med eleverne om hvordan vi gør i undervisningen. Det har synliggjort de strømninger, der er mellem eleverne; hvad sker der egentlig i timen og efter timen og før timen. Og der er det meget bedre med to sæt øjne end et sæt øjne, fordi vi jo var tvunget til at skulle finde på de her aktioner, på den måde er vores teamarbejde som klassens teamlærere, blevet meget mere fokuseret og godt. Jeg kender denne her klasse meget bedre end nogle andre klasser, jeg har været teamlærer for, fordi vi har været så fokuseret på; hvem er de, og hvad er det, de skal have for, at vi kan skabe en eller anden effekt”

Som en uddybning hertil beskriver lærerne fra ROK-projektet, hvordan blot systematik og dialog om praksis har givet en ekstra dimension til deres overvejelser omkring undervisningen. I projektet de henviser til, var der afsat tid til lærernes samtaler uden for undervisningen:

”... noget af det, jeg synes har været udbytte- rigt [ved ROK-projektet], er, at vi kommer til at reflektere over, hvad det egentlig er, vi gør. Vi har måske også fået et didaktisk og pædagogisk sprog for, hvad det er, vi gør”

Disse lærere fra ROK-projektet oplever det som givende dels at observere kollegaer og dels at blive observeret, men særligt at tale om det hændte. De oplever, at kollegaer og forskere ser noget andet, end de selv gør i undervisningssituation. De oplever tilmed, at den rolle, man har som observerende, er givende. En mandlig lærer, der underviser i matematik på STX (otte års erfaring), udtrykker, at:

”Selvom jeg kender klassen godt i alt det, jeg går og laver med dem, så har det en stor værdi at komme ind og se min kollega i den der aktion. Og så har min kollega og jeg noget at snakke om bagefter, men også i min egen personlige relation til eleverne. Jeg ser dem fra nogle sider af, som jeg ikke ser til dagligt, som jeg kan bruge i mit arbejde med den enkelte”.

Der er altså en positiv synergieffekt i observati-

onsopgaven: Dels nedbryder man den privatpraktiserende lærerens eget ansvar – et vigtigt element i udviklingen af PL – dels får man som observatør tilført nye perspektiver på lærerrollen. Set i et bæredygtigt formålsdrevet handlingsperspektiv må vi prioritere tiden til refleksion over undervisningen. Vi ser her i citaterne, at det professionelle almen- didaktiske sprog kommer i spil. Lærernes blik på egen praksis er hævet op i fugleperspektiv. Lærerne løfter i flok via fælles teamsamarbejde, der sker derved en afprivatisering af lærerens arbejde bag lukkede døre. Det er altafgørende at sikre, at denne proces støttes og hjælpes på vej i lærerkollegiet, og her er skoleledelsens rolle væsentlig. Det fastslår også en ny rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning²⁰. De har kortlagt, hvilke strategier og hvilken praksis der har betydning for anvendelse og implementering af forskning i skolen i forhold til skoleudvikling. Reviewet handler om, hvordan skoleledelsen kan sætte fokus på det daglige refleksionsniveau, nemlig via lærersamarbejdet og heri det, de kalder *sidemandsoplæring*. Reviewet giver eksempler på lærerne, der videooptager hinandens undervisning, dvs. sender den privatpraktiserende lærer på pension. Her har ledelsen en vigtig rolle i at sikre, at processen kører ved at være synlig, holde styr på implementeringen, opstille klare mål og milepæle. Men måden hvorpå vi kan samtale om den praksis, der observeres kan med fordel hente inspiration fra udviklingen af praktiske argumenter (fremlagt i boks 1).

Handling – hvordan?

Didaktisk vokabular er ikke et fik

Den underliggende præmis for den tilgang jeg plæderer for er netop, at det mest afgørende for god lærerudvikling ikke består i at komme med færdiglavede konceptløsninger til læreren. Pædagogiske ændringer sker ikke blot via færdigpakke- de løsninger. Dette vil ikke i sig selv støtte lærerens udvikling af pædagogisk dømmekraft. Det er grundlæggende, at læreren får støtte til at få italesat og udviklet et didaktisk vokabular. Først når vi har et sprog og kan tale om vores handlinger, kan vi også se det, der ligger udtalt i vores overbevisninger, og på den baggrund har vi mulighed

for at ændre på dette. Et af de afgørende elementer er således at sikre et rum for refleksion og gerne i dialog med hele kollegiateams.

I forlængelse af lærernes oplevelser gengivet i citater ovenfor beretter også de pædagogiske ledere og uddannelseschefer, at fokuseringen på lærersamarbejdet er frugtbar. Uddannelsescheferne pointerer vigtigheden af at kvalificere lærerens samtale, hvilket vil sige at give læreren en ramme og en systematik til den videre kollegiale dialog. Vi bør anskue praksis i sig selv som værende en vidensbank. Opmærksomhed og muligvis ændring af praksis handler bl.a. om at få sikret et samspil mellem på den ene side det praksisniveau, hvor læreren står og håndterer undervisningen under akut handlingstvung, og på den anden side at få relateret dette til lærerens planlægning/overvejelser af læseplanen og skoleåret/semesterets fremdrift. I praksis er det vigtigt at sikre, at dette også bliver anskueliggjort på et metarefleksivt niveau, hvor der kan debatteres spørgsmål såsom:

- Hvorfor er jeg tilhænger af at kursisterne selv formulerer sig og at jeg taler mindre?
- Hvorfor synes jeg ikke, at holdet skal se Youtube-klip eller film i mine timer?
- Hvorfor bryder jeg mig ikke om at skælde kursisterne ud?
- Hvad bygger jeg mine antagelser på, når jeg ikke kan lide uro i timerne?
- Hvorfor prioriterer jeg makkeropgaver frem for individuelt arbejde?
- Hvorfor synes jeg, at det er irriterende, når eleverne bruger tid på de sociale medier?
- Hvordan sikrer jeg, at fagmålene nås, samtidig med at jeg sikrer motivationen i rummet?
- Hvorfor giver jeg den form for feedback til eleverne, som jeg gør, efter et mundtligt oplæg?

Det handler om at kunne se på den praksis og de udfordringer, der udfolder sig i dagligdagen, og få tid til at vende pointer som: Hvordan kan jeg ændre på dette? Er det en utopi at tro, at jeg kan ændre på dette? Eller jeg vil gerne undersøge mine kursisters opfattelse af min klasseledelsesstil. Eller jeg vil gerne udforske, hvordan de forskellige

grupperinger på holdet oplever min undervisning. Det handler således om at udvikle et eksplorativt blik på undervisningsrummet, hvor man selv står og agerer.

Som en uddannelsesleder på STX har skrevet i en evaluering af en pædagogisk dag for et lærerkollegie på knap 100 lærere – hvor jeg igangsatte arbejdet med pædagogiske argumenter – mener hun, at tid til fælles samtale og refleksion har stor værdi:

”Det var særligt udbytterigt for lærerkollegiet at blive bevidst om egen praksis og få redskaber til, hvordan man som lærer kan bringe tavs viden i spil. Det er vigtigt, ikke kun i forbindelse med lærergerningen og bestræbelserne på at blive en god lærer, men også i relation til kollegial sparring, hvilket er helt i tråd med, at vi i stigende grad bevæger os væk fra den ’privatpraktiserende lærer’ og i højere grad indgår i læringsfællesskaber. [...] øvelserne fungerede godt [dvs. øvelser i at frembringe praktiske argumenter i fællesskab], fordi lærerne fik tid til at reflektere og forholde sig til deres egen praksis og forestilling om, hvad der kendetegner en god lærer, og hvori sammenhængen mellem undervisning og læring består. I og med at de skulle uddybe og forklare deres svar over for en kollega, fik de netop mulighed for at forsøge at bringe den tause viden i spil og blive bevidst om den. Det er en udbytterig øvelse, da de dermed ikke kan undgå at forholde sig til egen praksis og forhåbentlig foretage justeringer og ændringer i det omfang, det kan være hensigtsmæssigt” (Uddannelsesleder Majken Bach, Randers Statsskole, 2016)²¹.

Uddannelseslederen på STX fra ovenstående citat, fortsætter sin evaluering og påpeger ledelsens udbytte af lærerkollegiets øvelser, hvilket understreger, at ledelsen også skal ses som en del af det samlede PL på en skole:

”Oplægget er brugbart i min funktion som pædagogisk leder, idet lærerne og jeg har en fælles teoretisk og didaktisk platform at diskutere undervisning og læring ud fra fx i forbindelse med MUS. Det kan i det hele taget være

en fordel, hvis man som pædagogisk leder har et teoretisk/empirisk fundament at tage udgangspunkt i under samtalerne med lærerne. Set fra et ledelsesperspektiv har oplægget også internt i ledelsesgruppen givet anledning til en generel diskussion omkring, hvad vi forstår ved god undervisning og læring, og hvad vi kan/bør bidrage med for at sikre os, at vores skole leverer den bedst mulige undervisning/læring også fremadrettet” (Uddannelsesleder Majken Bach, Randers Statsskole, 2016). Ref.)

I forhold til bredden af PL kan vi se, at uddannelsesledelsen pointerer, at de også indgår i en del af udviklingen af det fælles didaktiske vokabular, en skole eller arbejdssted opbygger. Som en anden uddannelseschef for et af landets største VUC'er udtaler herunder – ligeledes som et evalueringssvar på mit oplæg og øvelser til lærerkollegiet – skal der netop være en fælles forståelse mellem lærerens og ledelsens praksisvokabular:

”Jeg synes, det er meget vigtigt, at vi fortsætter af dit [Lea Lund] spor med hensyn til at efterlyse begrundelser for præferencer og måder at tackle sin lærerrolle på. Øvelsen med at finde belæg og hjemmel var fin til det [at udvikle praktiske argumenter i fællesskab]. Det er godt, at alle vi ledere var til stede og hørte dit oplæg, for vi skal jo holde fast i disse pointer og arbejde for, at K2 og K3 [refererer til E.L. Dales kompetenceniveauer], bliver mere udbredte som refleksionsniveauer” (Uddannelseschef Lene Madsen, VUC Aarhus, 2016)²².

Ovenstående citater er fra uddannelsesledere på skoler, hvor jeg har gennemgået øvelser om didaktisk refleksion. Hvis man ønsker at skabe grobund for fælles didaktisk refleksion, kan man iværksætte mindre aktionslæringsorienterede forløb, hvortil man kobler til denne måde at samtale systematisk på. På den måde kan der hele tiden relateres til det aktuelle og lokale klasserum (jf. præmis 4 i boks 1), således at pædagogiske diskussioner har værdi for lærerens arbejde og ikke fremstår amputeret fra klasserummet. Man kan starte i det små og sikre, at det vokser indefra via frivillighed og

interesse. På sigt kan man håbe på, at aktionslæringsideerne spreder sig til hele lærerkollegiet, med henblik på at udforme et bæredygtigt PL, dvs. at denne tilgang bliver en naturlig del af lærernes daglige arbejdsproces, snak, tænkning og planlægning. Hensigten med denne artikel har været at pointere vigtigheden af, at læreren får støtte til at italesætte og udvikle et didaktisk vokabular samt kan benytte dette i en handlingsoptik – gerne i kombination med observationer og samtaler om den specifikke undervisning.

Noter/referencer

1. Lund, L. (2015). Større krav om inklusion til VUC-læreren øger behovet for fælles didaktisk refleksion. *Voksenuddannelse*, okt.2015 (114).
2. Lund, L. (2015). Læreren verden – almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet. – se desuden evt. fra VUC videnscenter et videoklip: Didaktisk optik og vokabular: <https://www.youtube.com/watch?v=4ag5JukWPiA&feature=youtu.be>
3. Lund, L. (2017). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
4. Læs evt. oversigt i: Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? I: P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), *Didaktik Håndbogen* (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
5. Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. I: C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 221–232). Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How Teachers' Classroom Cases Express Their Pedagogical Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 281–291.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (Falmer, pp. 198–220). London.
- Kompf, M., & O'Connell Rust, F. (2015). Chapter 1: The International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT): Seeing Tracks and Making More. From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community, 19, 3–38.
- Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? I: P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), *Didaktik Håndbogen* (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. I: J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators* (2nd ed., Vol. 2,

- pp. 102–119). New York: Macmillan Library references.
6. Løfsnæs, E. (2002). "Gyldighed og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrin." NTNU, Trondheim.
 7. Se note 4 for referencer.
 8. Day, C. (2015). Chapter 17: The New Lives of Teachers. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 19, 357–377.
 - Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
 - Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (Falmer, pp. 198–220). London.
 - Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators* (2nd ed., Vol. 2, pp. 102–119). New York: Macmillan Library references.
 - Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates. Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey.
 9. Lund, L. (2017). Didaktisk refleksion – når lærere setter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
 10. Lund, L. (2015). Læreren verden – almenlæringsrefleksjoner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet (kap. 7)
 - Lund, L. (2016). How teachers reflect on their pedagogy: Learning from teachers' pedagogical vocabulary. *International Society for Teacher Education (JISTE-Journal)*, 20(2), 22–35.
 - Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på? In P. F. Laursen; & H. J. Kristensen. (Eds.), *Didaktik Håndbogen* (pp. 341–358). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
 - Lund, L., & Robinson, S. (2017). Teachers' vocabulary developing educational awareness. In Presented at: ECER/EERA, 22.-25. august 2017. Copenhagen.
 11. Lund, L. (2015). Læreren verden – almenlæringsrefleksjoner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet (kap. 7)
 12. Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education." *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 1–3.
 13. Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
 - Løfsnæs, E. (2000). Teachers' Thinking and Planning in the Subject of Social Studies in Small Non-Graded Schools in Norway. In proceedings of the international conference on rural communities and identities in the global millennium (p. 9). British Columbia, Canada.
 - Løfsnæs, E. (2002). "Gyldighed og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrin." NTNU, Trondheim.
 - Morgan, B. A. (1993). Practical rationality: a self-investigation. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 115–124.
 - Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171–179.
 - Vásquez-Levy, D. (1993). The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases'. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 125–143.
 14. Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 104
 15. Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. I: L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
 16. Lund, L. (2015, p. 200). Læreren verden – almenlæringsrefleksjoner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet.
 17. Lund, L. (2015, p. 6). Læreren verden – almenlæringsrefleksjoner over klasserumserfaringer. Aarhus: Aarhus universitet.
 18. Albrechtsen, T. R. S. (2015). Professionelle læringsfællesskaber – Teamsamarbejde og undervisningsudvikling (1. udgave.). Dafolo.
 - Albrechtsen, T. R. S. (2016). Professionelle læringsfællesskaber på VUC. Voksenuddannelse, 117(Juni).
 19. Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017a). Baggrundrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet – et aktionsforskningsprojekt. Aarhus: CUDIM, AU.
 - Lund, L., & Boie, M. a. k. (2017b). Erfaringsopsamlingsrapport september 2017: Relationskompetence og Klasseledelse i gymnasiet. Aarhus.
 20. Dyssegaard, B. C., & Egelund, N. (2017). Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen. Uddannelsesforskning, D.C. for, Vidensnotat om anvendelse af forskning i grundskolen, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus universitet.
 21. Lund, L. (2017, p. 14). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.
 22. Lund, L. (2017, p. 14). Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.

Højere Forberedelseksamen i 2017



Af rektor Finn Bønsdorff,
Frederiksberg HF-kursus

I forbindelse med den politisk vedtagne hf-lov blev der åbnet op for at elever kunne søge optagelse direkte fra 9. klasse. Spørgsmålet var så, i hvilken grad denne nye mulighed afspejlede sig i eleverne søgemønster i foråret 2017?

Selv var jeg en smule skeptisk. I efteråret 2016 havde jeg deltaget i en uddannelsesdag i regi af Frederiksberg Uddannelsesråd og Frederiksberg kommune. Der var en generel introduktion til ungdomsuddannelserne og efterfølgende havde den enkelte uddannelse sit eget lokale. Der kom ingen 9. klasseselever til uddybende orientering om hf-uddannelsen. Der var forældre med børn på efterskoler og elever der skulle starte i 10. klasse og som efterfølgende overvejede valg af to-årigt hf. Relationen mellem 9. klasse og to-årigt hf eksisterede ikke.

Men hvor mange søgte optagelse på Frederiksberg hf-kursus i 2017 direkte fra 9. klasse? 6 stk. eller 1,9 pct. af ansøgerne. Det var ikke overraskende, da vores skole har en tradition for at tiltrække lidt ældre hf-ansøgere. Så der har ikke været behov for at tilpasse skolen til en særlig unge-hf-uddannelse. Jeg ved ikke hvor stor en andel 9. klassens ansøgere der har været til 2-årigt hf i Hovedstadsområdet.

Næppe var den nye hf-lov vedtaget før erhvervsuddannelserne gik på banen. Over det ganske land har et betydeligt antal erhvervsskoler/afdelinger søgt om tilladelse til at udbyde 2-årigt hf. Imødekommes de alle er der lagt op til en betrag-

telig udvidelse af den nuværende hf-kapacitet. Og det i alle regioner.

Hvad bør der menes om dette? Tja, forudsættes en nulsumsbetragtning, så vil en fordeling af hf-ansøgerne mellem nye og gamle udbydere føre til en udtynding med urentable skoler og kurser som mulig konsekvens. Men, er det den samme elevgruppe som erhvervsuddannelserne sigter efter? Jeg tror det ikke. Der er vel snarere tale om, at nogle af de knapt så stærke elever direkte fra 9. klasse, som ikke er stx/htx/hhx-parate kan udvikle sig gennem de almene hf-fag og som valgfag tone hf-uddannelsen med fag fra enten htx med teknologi og teknikfag eller hhx i mere merkantil retning. En sådan 9. klassens-hf vil næppe kunne gribe forstyrrende ind i forhold til de traditionelle hf-udbydere i Hovedstadsområdet. Hvordan det er i resten af landet ved jeg ikke noget om.

Men hvis erhvervsskolerne forudsætter, at de kan udvikle 2-årigt hf med stor aldersspredning og forskel i elevbaggrunde og modenhed, så må der manes til besindighed. Et hf-miljø er en meget levende organisme, hvor den enkelte elevadfærd sjældent er karakteriseret ved en lineær og forudsigelig elevaktivitet. Det er voksne unge mennesker, der er udeboende, har erhvervsarbejde, og i nogle tilfælde små børn. En sådan traditionel hf-kultur kan næppe trives side om side med f.eks. en 3-årig htx-uddannelse. Det matcher ikke.

Under alle omstændigheder så er ansøgningerne et udtryk for at erhvervsskolerne tilsyneladende også ser en fremtid i, at det almene volumen øges. De områdespecifikke valgfag vil jo højst udgøre 13-15 pct. af uddannelses-tiden (2 fag på B-niveau og 1 fag på C-niveau). Oven på dette en masse dansk, engelsk, matematik, kulturfag og naturvidenskabelige faggruppe (nf-pakke) mm.

Ansøgningerne ligger i Undervisningsministeriet, og det bliver spændende at følge, hvilke kriterier ministeriet vil lægge til grund for eventuelle godkendelser af hf-udbud.

En anden ændring som følge af den nye reform var faget idræt, som blev placeret i gruppen af praktisk/musiske fag, men nu med eksamen. På Frederiksberg hf-kursus havde vi tidligere 4 skemabånd, hvor eleverne undervistes i billedkunst,

Hovedstrukturen, semesteropdelt: Frederiksberg hf-kursus 2017-19

Fag	Afslutning			
	1. semester	2. semester	3. semester	4. semester
Praktisk-musisk + idræt C	+			
NF-pakke		+		
Mat C		+		
Kulturfags-pakke			+	
SSO				+
Engelsk				+
Dansk				+
Valgfag		+		+

design og musik. Altså 4 musikhold, 4 billed-kunsthold og 4 designhold, alle på C-niveau. Skemateknisk set blev de lagt med alle 3 fag i 4 strukturer. Hvordan ville det se ud med idræt. Og hvilke konsekvenser ville det få for de øvrige fag?

I skoleåret 2017/18 ser det således ud: 4 hold med Idræt C, 3 stk. billedkunst og design C, samt 2 hold med musik C.

Semesteropdelingen indebærer, at der skal afsluttes med eksamen efter hvert semester, og på Frederiksberg hf-kursus er det praktisk musisk fag og idræt som skal til vintereksamen. Det bliver spændende at følge, hvordan det vil forløbe.

Vi har slanket fællesfagene dansk og engelsk i 2. og 3. semester, så de fylder godt i 4. semester.

Ellers ville det være for meget valgfag/enkelt-fag og for lidt skole. Efter min opfattelse er studiekompetencen også knyttet til de almene fælles-fag, og strukturen lægger op til fællesfaglig fordybelse.

Hvordan oplever eleverne hf-uddannelsen?

"Survival guide til hf

Det første trin er mod. Mod til at indgå i dialog med dine klassekammerater og undervisere. Mod til at stå ved dig selv som menneske og mod til at turde kommunikere med andre mennesker om dine følelser og behov i forbindelse med din skolegang. I samtalen åbenbarer man sig og viser, hvem

man er. Mod skaber forudsætning for deltagelse i faglige og sociale sammenhænge mennesker imellem, mens dialogen også modner os som mennesker.

Det andet trin er en god klasserumskultur. Klasserumskulturen har som mål at inkludere og engagere os elever. Derfor skal man som studerende gøre sig nogle tanker om, hvad en god klasserumskultur er, for dernæst at italesætte det i samlet flok. Det vil sige, at fællesskabet er med til at forme den enkelte gennem dialogen. Klasserumskulturen er altså de normer, værdier, roller og generelle forståelser, der er i en klasse om, hvad det vil sige at gå på hf, og hvordan man bør opføre sig.

Det kan virke åndsvagt at skulle italesætte den slags, fordi vi ofte har en forudgående antagelse af, hvad et godt arbejds- og læringsmiljø er. Det er her vigtigt at understrege, at dette ikke kan italesættes for lidt både af lærere og studerende. Klasserumskulturen spiller altså en central rolle for vores motivation, læring og deltagelse i forbindelse med hf. Den gode klasserumskultur styrker fællesskabet i klassen og den enkeltes mulighed for at gennemføre det 2-årige forløb på hf.

Det tredje trin er ansvar. Ansvar for sig selv først og fremmest. Hvis man som elev først og fremmest starter med at tage ansvar for sig selv og sin egen læring, har man et godt udgangspunkt til at

starte med. Dernæst kommer ansvaret i forbindelse med ens klassekammerater og det fællesskab, der er i klassen. Det vil sige, at man også skal kunne være i stand til at tage ansvar i sociale sammenhænge. Hvis en medstuderende eksempelvis ligger syg med influenza g er kommet lidt bagud i engelsk, så tager man lige hånd om vedkommende. Sidst men ikke mindst skader det heller ikke at føle et ansvar over for de undervisere, der dagligt bruger tid på forberedelse og planlægning. Ligesom man på arbejdsmarkedet også har et ansvar over for sin arbejdsgiver.”

*Signe Groth i Hf-Vinkler 2017:
Hvem er jeg, hvad vil jeg?*

Signes bidrag tror jeg også er repræsentativ for de elever, som lige er startet på den reformerede hf-uddannelse. Det handler jo både om at lære og

at lære at gå i skole. Den systematik som forudsættes og de krav som uddannelsen stiller er en stor udfordring for de unge. Men hvordan vil hf-eleverne vælge fagpakker og kan der formuleres succeskriterier?

Jeg har netop været rundt i samtlige klasser i 1. hf og har vejledt om professions- og universitetspakker, og mange af vores elever udtrykte interesse for det lange område.

Såfremt ca. 30 pct videreuddanner sig ved universiteterne har vi haft en succesrig reformimplementering. Så er det den samme skole som vi havde før 2017. Fagene afvikles på en anden måde end tidligere, men jeg er ganske overbevist om, at hf-uddannelsen også fremover også vil være et godt grundlag for at udfordre det globale arbejdsmarked med succes. Den afklarede Signe skal nok finde vej gennem uddannelses- og jobmuligheder.

Inklusionsklasser på KVUC



Af Stig Pedersen
Projektleder & HF-Inklusion, KVUC

Inklusionskursist Thomas 23 år
”Jeg ville aldrig kunne gennemføre en hf med seks fag på samme tid. Det er for meget for mig til at gå i dybden. Jeg bliver nok nemmere stresset end andre, og det har irriteret mig meget, at jeg ikke kan gennemføre en helt normal dag som andre uden at blive stresset. Men det kan jeg altså ikke”.

KVUC har siden august 2012 arbejdet målrettet med inklusion af unge voksne typisk i alderen 18-25 år med især en *autismespektrumforstyrrelse*¹ (ASF) via uddannelsestilbudtet *hf inklusion*.

Hf inklusion er tilrettelagt med en særlig strukturel pædagogisk tilgang, organisering af undervisningen og studieunderstøttende tiltag specifikt tilpasset målgruppen efter følgende principper:

- *Et trygt og udfordrende studiemiljø:*
KVUC tilrettelægger et udviklende studiemiljø som samtidig skal fungere som en tryk ramme med ro til læring. Både de fysiske rammer og skemaplanen er bygget op, så de imødekommer den enkelte kursists behov for overblik, struktur og mulighed for periodevis at trække sig tilbage.

- *Personlig og social udvikling som afgørende faktor:*
Inklusionskursisternes personlige og sociale udvikling er en meget afgørende faktor for, at de kan gennemføre et uddannelsesforløb. Denne målgruppe har brug for at oparbejde strategier, der modsvarer de krav, der er forbundet med et aktivt studieliv. Lige fra at leve efter en passende døgnrytme og møde til tiden til at læse lektier og kunne indgå i en klasse. Der er hurtig respons, hvis den unge ikke møder til timerne eller ikke afleverer opgaver, og lærerne har løbende strukturerede samtaler med kursisterne omkring faglige og personlige mål. *Hf inklusion* skal understøtte, at kursisterne nærmer sig det ordinære uddannelsesmiljø.
- *Specialiseret undervisning og voksenpædagogisk fokus:*
Undervisningen tilrettelægges, så den imødekommer inklusionskursisternes individuelle læringstilgange. De tilknyttede faglærere efteruddannes inden for undervisning af målgruppen. Kursisterne på hf inklusion er på vej mod et voksenliv. Derfor har både undervisning og støtte et voksenpædagogisk fokus.

Resultaterne er gennemgående positive. Inklusionskursisternes faglige og sociale progression er dokumenterbar og markant. De klarer sig godt til eksaminerne, og gennemførelsen ligger pt. på linje eller over de ordinære hold på KVUC. Det skal ses i lyset af at mange af disse unge har en række udfordringer her og nu, men også en skolehistorik fyldt med frafald, specialskoler, mobning osv.

Opbygning

Indsatsen er tilrettelagt som hf-enkeltfag, med henblik på at kursisterne består en fuld hf-eksamen over en samlet periode på tre år. Kursisterne har minimum 23 ugentlige faglektioner samt studieunderstøttende lektiebånd. Dvs. der er tale om et SU-udløsende fuldtidsstudium for de unge.

Forløbet følger de almindelige uddannelsesregler for hf-enkeltfag. Enkeltfagstilrettelæggelsen har vist sig at være hensigtsmæssig af flere årsager. Det er en fordel for netop denne målgruppe, at de

kan fokusere på og fordybe sig i færre fag ad gangen. Samtidig hjælper de mere intensive forløb kursisterne til at fastholde koncentrationen om faget, og det giver dem en meget synlig progression og målopfyldelse i forløbet. Endelig medfører tilrettelæggelsen, at flere fag bliver afsluttet med en eksamen for de kursister, der eventuelt ikke gennemfører hele forløbet.

Med den nuværende tilrettelæggelse over tre år er der mulighed for at sikre solid studieunderstøttelse og stilladsering i form af daglige lektiebånd, hvor kursisterne arbejder med studieteknik, træner strategier til at kunne indgå i et studiemiljø og med lektier såvel som skriftlige opgaver.

Dansklærer på hf inklusion

"Jeg kan se, at kursisterne lægger ud på et niveau, der er lavere, end hvad vi normalt ser på hf. Men de når i mål som på niveau med ordinære hf kursister og nogle et par niveauer over"

Inklusionsklasserne er organiseret med udgangspunkt i en trinvis inklusion i det ordinære undervisningsmiljø på KVUC tilrettelagt således

År 3

Begrænset personlig, social og faglig støtte på KVUC's ordinære hold.

Minimum 23 faglektioner. Mentorstøtte afhængigt af individuelt behov.

Fag: Diverse valgfag efter eget ønske og større skriftlige opgave

År 2

Gradvis nedsat social, personlig og faglig støtte i et specialiseret undervisningsmiljø

23 faglektioner + lektiebånd

Fag: Matematik C/Samfundsfag C/Historie B/Biologi C/Kemi C/ét valgfag på ordinære hold

År 1

Betydelig social, personlig og faglig støtte i et specialiseret undervisningsmiljø.

23 faglektioner + bånd

Fag: Dansk A/Engelsk B/Religion C

Støttefunktioner

Den enkelte inklusionsklasse støttes med en række tiltag.

På alle årgange er der tilknyttet mentorer, som varetager det socialpædagogiske arbejde i samarbejde med fagenes lærere. Specielt de to første år er der relativt stor mentorstøtte.

Denne model understøtter det grundlæggende princip om klar progression og reel inklusion i forløbet: Målet er, at kursisterne via de første to år i et mere beskyttet miljø bliver klædt på til at kunne gennemføre det tredje kursus-år på de ordinære hold, hvor de samtidig forbereder sig på videre uddannelse ved at indgå på lige fod med KVUC's øvrige kursister.

Der er et tæt samarbejde mellem mentorer og faglærere omkring inklusionskursisterne. Mentorerne er delvist tilstede i undervisningsrummet og fungerer som en praktisk og social støtte for den enkelte kursist i forbindelse med afvikling af undervisning, strukturering af hverdagen mv. Mentorernes deltagelse i undervisningen betyder, at både støtte og udfordringer kan sættes ind, på de rigtige tidspunkter. En vigtig opgave for mentorerne er desuden at varetage kontakten til den unges forældre/netværk samt jobcentrene.

Hf-Inklusion har tilknyttet en *fast studievejleder* fra KVUC med specialiseret viden på området og endelig tilbydes alle kursister *psykologstøtte* i det omfang det er nødvendigt. Lærere og mentorer sikres desuden mulighed for supervision af psykolog med særlig viden på området.

Thomas 23 år

"Da jeg var teenager brugte jeg meget tid på at researche på, hvad for nogle jobs, der var, hvor man ikke skulle være sammen med mennesker. Jeg tænkte, at "det dur'r jeg bare ikke til. Nu kan jeg sagtens forestille mig at blive lærer".



Det nødvendige lærersamarbejde

Lærerguppen tilknyttet hf inklusion deltager løbende i kompetenceudvikling gennem interne skolekurser med undervisning af specialister på AST-området. Lærerne deltager desuden i relevante eksterne kurser og konferencer om undervisning af unge med AST. Dermed sikres, at lærerne har opdateret viden om målgruppen og dens særlige pædagogiske behov.

I forbindelse med hf inklusion er der etableret et sekretariat, som gør det muligt at imødekomme de daglige udfordringer som ses i forbindelse med undervisning af målgruppen. Desuden er alle inklusionsklasser, sekretariat, mentorlokaler og samtalerum samlet på én etage.

Lærerne samarbejder således på en række områder (her opsummeret):

1. De to klasser kører så vidt muligt parallelforløb med mange muligheder for en konkret videndeling og udveksling af ideer/materialer
2. Der afholdes ugentlige personalemøder med fokus på pædagogiske/didaktiske udfordringer og videndeling ad forskellige veje til at løse opgaven.
3. I klasserne er der for det meste mentorer tilstede, som har fokus på det socialpædagogiske.

Lærerne har derfor en stor samarbejdsopgave i feltet mellem undervisning og det sociale/personlige i og omkring klasserummet.

4. Hele inklusionstilrettelæggelsen på KVUC er karakteriseret af en tættere opfølgning på vejleder- og ledelsesområdet, som er endnu et nødvendigt samarbejdsdrag.
5. Endelig er vi så småt ved at etablere et samarbejde med tilsvarende uddannelsesinstitutioner, hvor lærere og ledelse får mulighed for at dele viden pædagogisk og fagligt.

Hvem kan optages på hf inklusion?

Optagelsesproceduren sikrer at de unge både fagligt, socialt og personligt opfylder de kriterier, som kræves for at gå på *hf inklusion*. Der skal være tale om unge, som ikke kan indgå i et almindeligt hf- eller gymnasieførløb, men for hvem det vurderes at de gennem de års undervisning i inklusionsklasserne kan gøres parat til at modtage undervisning på KVUCs ordinære hold med ingen eller begrænset støtte. Det er bl.a. afgørende, at ansøgerne har de nødvendige faglige kompetencer.

Alle kursister skal have lægefaglige papirer, som dokumenterer og beskriver ansøgerens diagnose inden for især ASF. Desuden skal det hidtidige skoleforløb med eksamenspapirer fra Folke-

skolens adgangsprøver medbringes i forbindelse med en uddybende optagelsessamtale.

Kursisten skal af Ungdommens Uddannelsesvejledning i sin hjemkommune være vurderet som *ikke-uddannelsesparat* i forhold til ordinær gymnasial uddannelse. Den endelige indstilling beror på en samlet faglig, social og personlig vurdering foretaget af KVUCs optagelsesudvalg.

Den enkelte unge skal derefter tilbage til sin kommune og få en bevilling til forløbet.

Optaget har været stigende fra 2012. August 2017 begyndte 44 unge fordelt på to klasser. Disse unge kommer for halvdelen vedkommende fra Københavns Kommune² og den anden halvdel fra omegnskommuner.

De ekstra støttefunktioner finansieres væsentligst af en kommunal betaling og SPS midler.

Morten 20 år

”Jeg kæmpede med matematik gennem folkeskolen. Men på hf fik jeg en lærer i matematik C, som var virkelig god. Jeg gik fra ikke at kunne særligt meget til at føle, at jeg basalt set kunne det hele. Og det endte faktisk med, at jeg nu også har taget matematik på b-niveau”

Resultater

Vurderet på kursisternes eksamensresultater er *hf inklusion* en succes!

I tabellen eksempler fra centrale fag:

Årgang	2012	2013	2014	2015	2016	Lands gennemsnit 2014 Hf enkeltfag
Dansk A mundtlig	6,8	6,8	7,2	6,7	4,7	6,7
Dansk A skriftlig	5,9	5,1	3,6	6,1	5,5	5,6
Engelsk B mundtlig	5,3	8,9	7,8	7,5	8,5	7,2
Engelsk B skriftlig	6,9	8,9	6,5	6,9	8,4	5,9
Matematik C mundtlig	6,6	4,8	6,8	7,6	Juni 2018	5,4
Matematik C skriftlig	6,6	7,7	6,5	7,2	Juni 2018	5,2
NF	7,3	5,5	6,0	6,4		6,1
Historie	6,4	7,5	8,4	7,2	Juni 2018	

En nøjere gennemgang af tallene på den enkelte kursist viser at mange ligger væsentligt over landsgennemsnittet, mens andre kæmper med at gå i skole af sociale og personlige årsager. Erfaringer fra de sidste år har vist at vi er blevet væsentligt bedre i optagelsesprocessen til at spotte de unge som har svært ved at gennemføre og derved på sigt gøre frafaldet endnu mindre.

Et forsigtigt skøn over gennemførelsen – med udgangspunkt i de første årgange – er, at vi kan bringe ca. 75-80% igennem de første to skoleår i de faste klasser og 70-75% gennemfører en fuld

hf. Det 3. år, hvor al undervisning foregår i ordinære klasser, er for en del kursister en større udfordring end ventet. Vi har derfor her måtte skruen en op for mentorstøtten for udvalgte kursister. En særlig stor udfordring er den større Skriftlige opgave, hvor mange har brug for en nøje tilrettelagt struktur for at komme igennem.

Hvor bliver de så af efter endt eksamen?

Kigger man på juni 2017 ser billedet således ud for optaget på videregående uddannelse for årets inklusionsstudenter:

Kursist	Alder	Uddannelse	Uddannelsessted	Studiestart	Kommune
M	21	Statskundskab	Københavns Universitet	Sommer 2017	København
M	23	Laborant	Metropol	Vinter 2018	Gladsaxe
M	22	Ernæring og Sundhed	Metropol	Sommer 2017	Høje-Taastrup
M	24	Matematik	Københavns Universitet	Sommer 2017	Frederiksberg
M	26	Historie	Københavns Universitet	Sommer 2017	Gentofte
M	22	Ernæringsassistent	Hotel- og restaurantskolen	Sommer 2017	København
M	24	Finansøkonom	Copenhagen Business Academy	Sommer 2017	København
K	21	Nat. Bas.	RUC	Sommer 2017	Høje-Taastrup
M	20	Statskundskab	Københavns Universitet	Sommer 2017	København
M	21	Datamatiker (AST-linje)	Erhvervsakademi Sjælland	Sommer 2017	København
M	21	Hum. Tek. BA	RUC	Sommer 2017	København
M	21	Datamatiker	Copenhagen Business Academy	Sommer 2017	København
K	21	Japansk	Japansk Universitet	Sommer 2017	Lejre
Afslag /udskyder ansøgning til 2018					
Kursist		Nuværende plan	Uddannelsesplan	Planlagt studiestart	Kommune
K	21	Søger job/praktik via jobcenter	Nat. Bas. på RUC	Sommer 2018	København
M	22	Arbejde intensivt med angst/depression	Datamatiker AST-linje	Sommer 2018	Rudersdal
M	21	Søge job/praktik	Litt.videnskab KU eller SDU	Sommer 2018	Gentofte
K	21	Sprogskole Sydamerika og job/praktik	Spansk på KU	Sommer 2018	København
M	21	Løfte til mat. A	Softwareudvikling ITU	Sommer 2018	Rødovre

Fremtiden

KVUC er en skole med en meget sammensat kursistgruppe, hvor også kursister på de ordinære hold har psykiske diagnoser, som vi ønsker at blive bedre til at tage hold om. Vi ser skolens inklusionsklasser som et omdrejningspunkt for at udvide den didaktiske og pædagogiske kompetence omkring undervisning af kursister med særlige behov generelt. *Hf inklusion bidrager dermed til en forståelse af KVUC's brede kursistgruppe og til kompetenceudvikling af KVUC's samlede lærergruppe.* Set i et videre perspektiv vil dette udvik-

lingsarbejde således give KVUC nyttige erfaringer, der kan forbedre de generelle tiltag på skolen for at håndtere psykisk sårbare unge, som vi ser flere og flere af, også på de ordinære hold.

Dermed styrkes vidensgrundlaget for bedre at vurdere, hvordan flest unge med forskellige diagnoser kan inkluderes i KVUC's uddannelsesudbud.

Noter

1. Tidligere betegnet Asperger
2. Vi har netop opnået en 4-årig aftale med Københavns Kommune

Morten 20 år

Som mange andre 20-årige unge mænd spiller han en hel del computer, har svært ved at komme op om morgenen – og så har han Aspergers syndrom. Morten går på HF Inklusion, og er kun en stor skriftlig engelskopgave om Hobitten og to eksaminer fra at kunne sætte hf-huen på hovedet.

"Jeg er stolt af det. Jeg synes faktisk, det er godt klaret, at jeg er kommet hertil," siger Morten, der efter hf håber og satser på en videregående uddannelse inden for it.

Den Morten, der om få måneder træder ud af KVUCs døre med en hue på hovedet, er ikke den samme Morten, som ham der trådte ind i 2012.

"I begyndelsen havde jeg virkelig svært ved møde til tiden om morgenen og få lavet lektier. Det er blevet bedre. På det første år var der måske to dage, hvor jeg ikke mødte op og tre dage, hvor jeg kom for sent. Nu kommer jeg næsten hver dag til tiden. Næsten", siger han og smiler.

Det skyldes i høj grad Mortens egen indsats, men han har også fået hjælp og sparring af mentorerne på *hf inklusion* undervejs.

"Mentorerne er dygtige. De har fx hjulpet mig med at få en lektieordning og været med til at skaffe mig en ekstra lærer i fysik... hvis ikke jeg havde haft en mentor, så havde det været svært at komme igennem det første år ... hvis vi altså antager, at jeg overhovedet var kommet igennem."

Læs også artiklerne på:
www.vucvoksenuddannelse.dk



- Jeg er ok - Du er ok
- Kollegial didaktisk refleksion
- Højere forberedelseseksamen i 2017