

# VOKSEN

*uddannelse*

Nr. 110 • Oktober 2014

Vingsted 2014

Web 2.0

Innovation

VUC

# Vingsted 2014 –



*Af Benny Jacobsen,  
redaktør af Voksenuddannelse*

## Læs i dette nummer

- Vingsted 2014 - introduktion til en succes... 2
- Kløge Hænder - et forsvar for håndværk og faglighed ..... 4
- Nye tydelige færdighedsmål motiverer voksne deltagere i ordblindundervisningen ..... 8
- Web2.0 i praksis ..... 12
- Digitalisering – i forskellige perspektiver – på VUC Roskilde ..... 15
- Fra lærerteam til læringsteam ..... 18
- Innovative kompetencer og fleksibel organiserings af undervisningen ..... 21

■ ”Vingsted” er ikke kun et kursuscenter nær Vejle, men en institution i VUC-regi. I august 1990 afholdt det hedengangne Direktorat for Folkeoplysning, Voksenundervisning, mm. et AVU-uddannelsesseminar på Vingsted. Over 600 lærere deltog heri, og ”Vingsted” blev i mange år startskuddet til et nyt kursusår for en stor del af AVU-lærerne. Senere flyttede ”Vingsted” lokation, og med tiden ophørte Undervisningsministeriets værtskab.

I de senere år er traditionen med et inputseminar genoptaget, arrangeret af VUC-sektoren selv. I år mødtes landets AVU-lærere, 24 år efter det første Vingsted-seminar – selvfølgelig i Vingsted.

Selv om kursusstedet har udvidet, var tilstrømningen så stor, at ikke alle kunne overnatte i Vingsted, men måtte fragtes til hoteller i Vejle.

### Plenum, linjer og workshops

Seminarret blev afholdt over 2 dage, d. 5. og 6. august. Formanden for Lederforeningen for VUC, direktør Hans Jørgen Hansen, VUC

## **VOKSEN**uddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.  
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail [sfa@kvuc.dk](mailto:sfa@kvuc.dk)  
Redaktion: Søren Fersløv Andersen (ansv.)  
og Benny Jacobsen.  
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.200  
Forside: Nermin Durakovic  
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic  
Deadline for artikler til nr. 111 er den 20. nov. 2014

# introduktion til en succes

Sønderjylland bød velkommen og mindede tilhørerne om den mission og den indsats, lærerne gør for en vigtig del af Uddannelsesdanmark. Formanden påpegede, at VUC har været dømt ude i mange år pga. stigende uddannelsesniveaue. Alligevel er der mange og store opgaver for VUC nu og i fremtiden.

I de to seminar dage var der indlagt to plenumforedrag: Sociolog og forsker Rasmus Willig talte under overskriften "Fra samfundskritik til selv-kritik", og murer og folketingskandidat, Mattias Tesfaye, sluttede seminaret af med foredraget "Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed" (se artikel side 4-7 i dette blad).

Tirsdagens program var efter plenumforedraget organiseret i 4 "linjer":

- Innovation og iværksætter
- Læring i bevægelse skaber trivsel og begejstring
- Digitale læringsrum
- Fra undervisning til læring

Inden for den enkelte linje var der typisk et fælles oplæg, efterfulgt af en række praksisgrupper, som deltagerne kunne vælge sig ind på. Eksempelvis kunne de lærere, der deltog i "Digitale læringsrum" vælge mellem følgende praksisgrupper:

- Tag med på tur i et anderledes undervisningsrum – iPad i undervisningen
- Flipped Classroom, hvad, hvorfor og hvordan?
- Web 2.0. i undervisningen
- Brug af Smart Board i OBU/FVU

Dag 2 var organiseret som workshops, hvor deltagerne kunne vælge 2 workshops. Dagen startede dog med et plenumoplæg om forsøgs- og ud-

viklingsarbejde samt kort evaluering af fag og prøver ved chefkonsulent i ministeriet, Susanne Anthony. Herefter workshops med følgende overskrifter:

- Faglige workshops inden for AVU-fagrækken
- Nyt fra OBU-området
- Stærke og berigende samarbejdsrelationer i praksis
- Lektielet – hvordan gør vi – erfaringer og ideer
- Undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog
- Anderledes tilrettelagt FVU-undervisning ifm. forberedelse af erhvervsuddannelser eller opkvalificering på arbejdsmarkedet
- Anerkendende evaluering

*Voksenuddannelse* vil i dette og det kommende nummer bringe artikler, udarbejdet af oplægs- holderne.

Vingstedseminaret har vist sin bæredygtighed. Lærerne gav seminaret fine evalueringer. Der er ingen tvivl om, at konceptet med diverse oplæg blandet med fagligt og socialt samvær tiltaler deltagerne. Næste år er 25-året for første Vingsted-seminar!

# Kloge Hænder

## – et forsvar for håndværk og faglighed



Af Mattias Tesfaye, forfatter

■ 108 x 55 x 228. Sådan stod der på tavlen, da jeg startede på murerskolen i Århus som 16-årig. Efter det obligatoriske navneopråb trak vores faglærer en mursten op af sin gråslidte mulepose og stillede den demonstrativt på katederet: ”Dette er en mursten”, sagde han.

”No shit, Sherlock”, tænkte de fleste af os, og følte os pludselig bekræftet i, at undervisningen på teknisk skole var indrettet til halvrettede. Men vi tog fejl.

Når jeg husker episoden så tydeligt i dag, er det fordi, dette lille genitræk fra den fuldskægede faglærer markerer et vendepunkt i mit syn på viden og intelligens.

En dansk mursten i standardmål er 108 millimeter x 55 millimeter x 228 millimeter, det er altså som udgangspunkt en simpel byggeklo. Men allerede den første dag på murerskolen stod vi i værkstedet og delte den i trekvarter, halve og kvarte mursten. Vi blev introduceret for krydsforbandt og et par løberforbandter – altså de mest simple konstruktionsmønstre, som stenene kan lægges i. Vi satte murstenen på højkant, kiggede andetårslærlingene på naboværkstedet over skulderen og så dem mure en kurvehanksbue over et døparti. Vi blev inviteret med på teglværk i Randers, hvor vi få uger efter skulle se, hvordan mange forskellige typer blødstrøgne lerteglsten blev brændt. Jeg var mildest talt forpustet og forbløffet, da jeg stod ved busstoppestedet på vej hjem fra første skoledag.

Siden da er min kærlighed til den efterhånden

10.000 år gamle arabiske byggeklo kun vokset. Vi murersvende går sjældent forbi en bygning, uden at vi bevidst eller ubevidst forholder os til murværket. Når jeg kommer hjem fra ferier i udlandet, har jeg utallige billeder af gotiske kirkehvælvninger og flisemosaiker. Jeg indrømmer blankt: Jeg er en murstens-nørd, der var parat til at melde mig ind i folkekirken, alene for at blive gift i Grundtvigskirken – et regulært tegl-kunstværk på Bispebjerg Bakke i København.

Men jeg er ikke alene. Jeg har været ansat i min fagforening gennem fire år, hvor jeg kørte rundt på byggepladser i Storkøbenhavn. I den forbindelse stjal jeg og en kollega gerne en enkelt mursten fra byggerierne, hvis der blev brugt en særlig model, vi ikke havde set før. I dag er der en helt lille udstilling af de forskellige mursten i fagforeningen, og jeg har bemærket, at mange kolleger nærmer sig dem mere nysgerrigt, end hylderne med pjecer om løn- og arbejdsforhold.

Teglinteresserede arkitekter og kunsthistorikere, samt murersvende og ansatte på teglværker har et næsten religiøst fællesskab omkring mursten. Det er ikke tilfældigt. Det skyldes, at vi arbejder professionelt med den lille brik og derfor kan se både skønhed, genialitet og fejl, hvor andre bare ser en mur, de kan stille cyklen op ad.

Andre fag har det på samme måde. En journalist læser avisen anderledes, end os andre. Hun forholder sig til kilderne, vægter nyhedskriterierne og vurderer formidlingen. En mekaniker kan ikke sætte sig ind på bagsædet af en bil uden at lytte til motoren - skal tandremmen mon snart skiftes? Og selvom en pædagog aldrig vil indrømme det, så kan de ikke pakke deres faglighed væk, når de besøger dig og oplever, hvordan du opdrager dine børn. Vi kan ikke efterlade vores fag på arbejdspladsen, fordi det er en del af os selv – vores selvforståelse.

De seneste år har murersvendens håndværk og pædagogens faglighed mistet prestige. Ligesom mange andre fag, der kombinerer praktiske og teoretiske færdigheder, er vores erfaringer og indsigter blevet skubbet til side, til fordel for et meget teoretisk funderet verdenssyn. Med den konsekvens, at vi er mange der har tabt magt over eget

arbejdsliv, uddannelsessystem og samfundet i det hele taget. *Bogen Kloge Hænder – et forsvar for håndværk og faglighed* er et forsøg på at slå tilbage.

### **Det smertede dem, at folk var så ligeglade med den opgave, der var dem betroet**

Da pave Sixtus 5. ville have ny brolægning på Piazza del Popolo i Rom, satte han sig sammen med byens bedste arkitekt Domenico Fontana og en række dygtige håndværkere og fortalte dem, hvordan han ønskede pladsen opbygget. Herefter skred byggeriet frem i tæt dialog mellem de tegnende arkitekter og de udførende murere, stenhuggere og glarmestre – slaverne måtte som sædvanligt nøjes med pisen. Pladsen blev i mange år brugt til makabre henrettelser. Men det har ikke forhindret både samtiden og eftertiden i at beundre, hvordan Piazza del Popolo på enestående måde forener alt det bedste i arkitektur, ingeniørkunst og godt bygningshåndværk.

Jeg selv beundrer min tipoldefar, der blev døbt Sven Nilsson i 1840, men aldrig kaldt andet end Femtinga Svennen. Han arbejdede det meste af sit liv med at sprænge vej for jernbanebyggeriet gennem de svenske fjelde. Allerede som ung blev han sprængmester - først ved anlægget af banen mellem Gävle og Darlarna og derefter på strækningen mellem Hälsleholm og Markeryd. Et liv med dynamit. Det lyder sgu som en rimelig cool tipoldefar, hvis du spørger mig.

Jeg blev ikke mindre imponeret da jeg læste Jan Guillous succesroman Brobyggerne fra 2011. Her beskrives samarbejdet mellem ingeniøren Lauritz Lauritzen og sjakbajsen Johan Sveske, der i fællesskab udviklede konstruktioner til det mest storstilede norske entreprenørprojekt nogensinde: jernbanen mellem Oslo og Bergen. Jeg forestillede mig, hvordan min egen Femtinga Svennen med dynamit i rygsækken og ski under fødderne ligesom Lauritzen og Sveske udregnede sikkerhedsafstande og sprængningsmængder og på den måde banede vej for jernbanen – og dermed fremskridtet og industrialiseringen i Sverige.

I beskrivelser af europæisk byggeris største triumfer, som de romerske henrettelsespladser eller

det skandinaviske jernbanenet, er det umuligt at vurdere, hvor ingeniørens og arkitektens arbejde slutter, og hvor håndværkerens starter. Det fortæles overbevisende i den wallisiske forfatter Ken Follets roman *Jordens Søjler*, hvor håndværkeren Tom Bygmester, både fungerer som sjakbajns og arkitekt i forbindelse med opførelsen af en gotisk katedral i England.

Sådan kan kloge hænder og kvikke hoveder i fællesskab skabe noget konkret, der kan inspirere forfattere i fremtiden til at fortælle en historie om det samfund og de mennesker, der byggede det. Det lykkedes for håndværkerne, der byggede Piazza del Popolo, og det lykkedes for min tipoldefar, der har sprængt vej for det svenske velfærdssamfund. Ligesom det lykkedes for de tusinder af europæere, der deltog i opførelsen af katedralerne, der efter 1.000 år og utallige opslidende krige stadig imponerer os.

Hvad vil fremtidens forfattere mon skrive om vores tid?

Meget af boligbyggeriet fra 1960'erne og 1970'erne er allerede så medtaget, at det rives ned eller totalrenoveres for beløb, der langt overgår, hvad det kostede at opføre dem. Det var byggeriet af sådan noget klamphuggeri, jord- og betonarbejderen Knud Jespersen bemærkede, da han i 1974 rejste på studietur med sin fagforening til Moskva. Langt de fleste af turens deltagere var kommunister, der havde set frem til at besøge Sovjetunionens stolthed: de nye boligkomplekser i Moskvas forstæder. Knud havde taget sin datter Karen Jespersen og hendes kæreste, Ralf Pittelkow, med på turen til den russiske hovedstad. 35 år senere fortæller kæresten om sine oplevelser i selvbiografien *Mit liv som dansker*:

”Det, der i virkeligheden gik de kommunistiske jord- og betonarbejdere mest på, var det ringe faglige niveau, som prægede det arbejde, der var udført indenfor deres eget område: byggeriet. Løse håndtag, skæve fliser, dårligt murværk, forkerte hældninger. ’Der er ikke nogen finish!’ lød en hyppig bemærkning. De så med god grund den manglende finish som et udtryk, for at deres russiske kolleger og deres chefer ikke gjorde sig umage ... Det smertede dem, at folk var så lige-

glade med den opgave, der var dem betroet. Nok var disse jord- og betonarbejdere kommunister. Men de var også danskere med den tradition for at kombinere frihed og samfundsansvar, som fulgte med.”

Økonomer har beskrevet Ruslands byggeindustri i 1970'erne som særdeles ineffektivt. Det var underlagt et centralt kommandosystem, der ikke var særligt godt til at vurdere, hvilke materialer, der skulle bruges på hvilke byggepladser. De forskellige sjak kommunikerede ikke direkte med hinanden, men altid gennem ledelsen, og håndværkerne blev frataget enhver form for selvstændigt initiativ.

Ralf Pittelkow er særligt optaget af ”det danske”, som han i dette tilfælde knytter sammen med kvalitet, frihed og samfundsansvar. Men er det specielt danske kvaliteter?

Københavns ene metrolinje stopper ved Vestamager station i Ørestaden. Det er et område, hvor tidens største arkitekter har fået mulighed for at bygge med store budgetter på åben mark. Den nye bydel på Amager Fælled tiltrækker investeringer og opmærksomhed langt ud over landets grænser. Det gælder særligt den danske stjernearkitekt Bjarke Ingels' boligbyggeri 8-tallet, der ligger med fremragende udsigt over fælledens græssende køer og uspolerede natur.

8-tallet er det danske bygningsværk i vores samtid, der har modtaget mest anerkendelse fra betydningsfulde institutioner:

- Fagbladet BYGGERI har kåret 8-tallet som årets boligbyggeri i 2010.
- World Architecture Festival kårede i 2011 8-tallet som 'verdens bedste boligbyggeri'.
- Den anerkendte amerikanske hjemmeside, Huffington Post, kaldte begejstret boligerne for 'et af årtiets 10 vigtigste byggerier'.
- Københavns kulturborgmester Pia Allerslev (V) har overrakt 8-tallet byens diplom for godt og smukt byggeri.
- Dagbladet Politikens arkitekturannonce gav byggeriet fem ud af seks mulige hjerter.

Det lyder umiddelbart som en succeshistorie. Men som ansat i 3F har jeg besøgt 8-tallet flere gange, mens fagforeningens medlemmer var i gang med at bygge huset. Her hørte jeg kritik af materialevalget, manglende detaljetegninger og pressede tidsplaner. Håndværkerne undrede sig over, at bygherren på et så omtalt prestigebyggeri ikke var særligt interesserede i den praktiske opførelse.

Efter de første beboere var rykket ind i lejlighederne, besluttede fagforeningen at foretage en alternativ vurdering af 8-tallet. Men denne gang skulle bygningen ikke bedømmes på idéen bag huset, udsigten fra lejlighederne eller æstetikken set på afstand. Denne gang skulle bygningsnedker Michael Parbst og murersvend Kenth Høegh vurdere den håndværksmæssige kvalitet. De to anerkendte og dygtige håndværkere afsagde en hård dom: dumpet!

Allerede efter et år var bygningen plaget af vandskader. Der var bagfald på badeværelsesgulvene, skimmelsvamp på flere terrasser, sjusket montage af fejelister, sætningsskader, store lunger i de udvendige fortove, hvor regnvand lå i store pytter. Aluminiumsbeklædningen var skruet på med galvaniserede skruer, og bygningen var generelt plaget af dårlige løsninger, hvor forskellige materialer mødes. 8-tallet kan hverken tåle vinterens frost, vand eller vejsalt. Snedkerens og murersvendens håndværkerhjerter blødte, da de forlod Amager.

De mange priser til boligkomplekset ved Vestamager station er afslørende for vores tid. De fortæller nemlig de kommende generationer, hvad vi værdsatte i denne periode af de skandinaviske folkeslags historie.

#### **Vi værdsætter:**

Idéen  
Arkitekten  
At ville  
Det umiddelbare helhedsindtryk  
Skitser og akvareller  
Papirets forsimplinger

Ornamentik

#### **Vi værdsætter ikke:**

Udførelsen  
Håndværkeren  
At kunne  
Detaljen  
Plan- og snittegninger  
Materialernes kompleksitet  
Konstruktion

Jeg har som murevend selv oplevet at sidde i skurvognen og lede forgæves efter de nødvendige detaljetegninger i mappen fra byggeledelsen. Der er rigeligt af flotte farvebelagte akvareller, der skitserer det færdige byggeri i en solnedgang og computeranimerede A2-skitser, som ejendoms-mægleren kan hænge op i sit vindue. Men plan-tegninger med præcise mål og snittegning med an-givelser af de skjulte afgørende detaljer må man ofte se langt efter. Ofte gør håndværkerne grin med, at de skal bygge huset først, så ingeniørerne ved, hvad de skal tegne bagefter.

En undersøgelse har beskrevet en lignende ud-  
vikling i England, hvor manglende anerkendelse af  
håndværkerne og deres praktiske arbejde fra om-  
verdenen, ligesom i Sovjetunionen i 70'erne bety-  
der demoralisering, sjuksk og faldende produktivi-  
tet.

Denne kedelige udvikling er ikke udtryk for  
dårlig økonomi i byggebranchen. Det er meget  
dyrt, når klinkegulve skal bankes op igen, fordi de  
er lagt i den forkerte fliseklæb. Det er ikke rentab-  
elt for en boligforening at opføre sjukskede beton-  
kaserner, der skal totalrenoveres allerede efter 40  
år - i stedet for kvalitetsbyggeri, der kan stå i over  
hundrede år uden andet end malerpenslen som  
vedligeholdelse. Det er direkte dumt at importere  
granit fra Kina, skifer fra de norske fjelde eller  
marmor fra Afrika, og herefter lade ufaglærte  
østarbejdere klampe det sammen med værktøj fra  
Jem & Fix.

Hvis blot den dårlige udførelse handlede om  
penge, ville det være til at forstå. Men det er langt  
mere alvorligt: Det handler om, at vores respekt  
for godt håndværk er ved at smuldre. Ikke kun  
blandt arkitekter og bygherrer, men bredt i sam-  
fundet – endda blandt håndværkerne selv.

Jeg er meget enig med Ralf Pittelkow i, at godt  
håndværk ikke kun er forudsætningen for kvalitet  
i byggeriet, men også et udtryk for mennesker, der  
lever i frihed og med samfundsansvar. Jeg vil i  
denne bog argumentere for, at det ikke kun gæl-  
der folk, der arbejder med opførelse af bygninger,  
men at det gælder faglighed i det hele taget; i kok-  
kens arbejde med råvarerne, i rengøringsassisten-

tens stolthed når gulvene skinner, eller fotografens  
ønske om at kæle for belysningen, vurdere per-  
spektivet og tilskære billedet efter alle fagets for-  
skrifter.

I bogen *Kloge Hænder – et forsvar for hånd-  
værk og faglighed* forklarer jeg, hvorfor uddannel-  
sernes stadigt skarpere adskillelse af teoretisk vi-  
den fra praktiske udførelse gør vores børn og un-  
ge stadigt dummere, og beskrive, hvordan det af-  
spejler sig i hverdagen på jobbet i så forskellige  
fag som sygeplejerskens, murersvendens og pæda-  
gogens.

Problemet for både samfundet og mennesket  
er nemlig, at hverken hænderne eller hovedet kan  
udvikle sig, hvis ikke de arbejder tæt sammen i  
gensidig respekt. Samfundet taber simpelthen vi-  
den og bliver dermed fattigere, hvis ikke vi formår  
at viderelevere håndværkets tavse indsigter – både  
i vores uddannelser og på arbejdspladsen.

Jeg beskriver med afsæt i bilproducenten Ford  
Motor Company og flyselskabet SAS først lidt om  
håndværkets rolle op gennem det 20. århundrede.  
Derefter argumenterer jeg med afsæt i en række  
konkrete eksempler fra danske virksomheder og  
uddannelsesinstitutioner for, at håndværk og fag-  
lighed er svaret på Skandinaviens største politiske  
udfordring: hvordan vi sikrer en innovativ ar-  
bejdsstyrke, virksomheder der søger flere patenter,  
flere succesfulde eksportprodukter – og dermed  
mulighed for at fastholde og udvikle de nordiske  
velfærdssamfund.

Jeg håber du har lyst til at læse bogen.

*Bogen Kluge Hænder  
– et forsvar for håndværk og faglighed.  
Udgivet på Gyldendal 2013*



# Nye tydelige færdighedsmål motiverer i ordblindeundervisningen



Martin Hauerberg Olsen,  
adjunkt ved Professionshøjskolen UCC og  
Trine Gandil,  
adjunkt ved Professionshøjskolen UCC

## Nye tydelige færdighedsmål baner vej for motivation hos deltagerne i ordblindeundervisning for voksne

■ I disse dage er mange ordblindeundervisere optagede af at udfærdige tydelige færdighedsmål i forbindelse med deres undervisningsplaner i ordblindeundervisningen. Denne optagethed ved vi er, eller har været, forbundet med såvel ihærdighed og fordybelse som nogen frustration. Årsagen er at kravene til hvordan disse mål formuleres, er blevet skærpet i den senest opdaterede vejledning om ordblindeundervisning for voksne (2013)<sup>1</sup>.

Imidlertid er der ikke ændret grundlæggende ved hverken lov eller bekendtgørelser til indholdet af ordblindeundervisningen, så det nye består 'blot' i at kravene til målformuleringer er blevet mere *specifikke* og orienteret mod evaluering af deltagerens udbytte. Og som noget nyt er vejledningen tillige forsynet med fire eksempler på hvordan man opstiller målsætninger i praksis. Vi har erfaret at mange undervisere oplever kravene som meningsfulde og i naturlig forlængelse af deres faglighed, når først de har arbejdet i dybden med

dem, og vi vil vise at kravene rent faktisk understøtter en velvalgt undervisning der motiverer *deltagerne* i undervisningen. Dertil vil vi også vise hvad det kræver af underviseren at honorere kravene.

Som adjunkter inden for læse- og ordblindeområdet på Professionshøjskolen UCC har vi mødt undervisere der er *usikre* på hvordan de skal honorere kravene i den nye vejledning. Usikkerhed kan indadtil opleves som en faglig udfordring som det kræver øvelse eller fordybelse i ny viden at overkomme.

Men usikkerheden har et mere alvorligt perspektiv, idet kravene til målsætningernes *kvalitet* er direkte forbundet med deltagerens mulighed for at blive gen visiteret til ordblindeundervisning. Hvis ikke der kan konstateres og dokumenteres en tydelig målopfyldelse, er der ikke grundlag for visitation til yderligere undervisning. Heraf følger i vejledningsteksten, at færdighedsmål *»ikke beskrives som proces- og indholdsmål som for eksempel »deltageren skal blive bedre til« eller »deltageren skal arbejde med«.* Dette skyldes, at *proces- og indholdsmål ikke er egnede til at danne grundlag for en evaluering af deltagerens udbytte af undervisningen.*<sup>2</sup> Begreberne målsætning og evaluering er derfor vigtige at komme på omgangshøjde med. Utilstrækkelige målsætninger kan kompromittere muligheden for at evaluere udbyttet af undervisningen og dermed kompromittere deltagerens mulighed for revisitation.

## Opstilling af færdighedsmål er en legitim del af undervisningen

Øget fokus på færdighedsmål kan opfattes som udtryk for ministeriel kontrol der tilmed pålægger underviserne en ekstra arbejdsopgave. Men både deltagerne og undervisere i ordblindeundervisning for voksne kan drage nytte af tydelige målsætninger, der præcist ekspliciterer, *hvad* deltageren skal lære. Opstilling af tydelige mål kan være et red-

1) <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158886>

2) Ibid.



# voksne deltagere

skab til underviserens – og for så vidt også deltagerens – helt nødvendige strukturering af undervisningsforløbet: Et kompas der udstikker den rette kurs.

Opstilling og løbende justering af færdighedsmål er således en legitim *del af undervisningen* og ikke noget som underviseren behøver at være *betænkelig* ved at bruge tid på i undervisningen. Velovervejede målsætninger der er blevet til i dialog med deltagerne, og som løbende evalueres, er et af den gode ordblindeundervisnings kendetegn og i fuld overensstemmelse med både bekendtgørelse og vejledning til ordblindeundervisning for voksne.

Tiden man bruger på at opstille og evaluere målsætninger, inden såvel som i undervisningen, er godt givet ud, for den øger chancen for at undervisningsaktiviteterne bliver velvalgte og knytter an til deltagerens forudsætninger, undervisningsformål og zone for nærmeste udvikling. Og eksemplarisk undervisning der hidtil har været tilrettelagt på denne måde, bliver nu synlig, hvorved også muligheden for faglig opkvalificering på arbejdspladsen øges. Kolleger kan dele deres (sær-)viden, niches og gode ideer.

Påstanden om at deltagere i undervisningen profiterer af eksplicite læringsmål bygger på forskning inden for læringsteori og specialundervisning (fx Grant & Dweck, 2003; Morisano & Locke, 2012; Siegert & Taylor, 2004) der viser at målbaseret undervisning synliggør progression hos deltageren mere end 'bare gør det så godt du kan'-styret undervisning hvor man i mindre grad kan påvise om deltageren rent faktisk øger sine færdigheder. Synlig progression leder til større oplevelse af selvhjulpethed og selvtillid, hvilket igen virker befordrende på deltagerens motivation. På ting er så motiverende som at lykkes med det man har for.

Endelig har undervisningsvejledningen skærpet at der skal være tale om *skriftsproglige færdighedsmål*. Vi ved at der er deltagere i ordblindeundervisningen som først skal vænne sig til overhovedet at modtage undervisning, og som har dårlige skoleerfaringer eller mangler selvtillid. Og skal der så ikke formuleres blødere mål her? Jo,

så længe det er bløde *skriftsproglige* mål. Det vil sige modererede, realistiske mål.

## Realistiske færdighedsmål fører til meningsfuld undervisning

Færdighedsmålene skal ligge inden for rækkevidde så de kan nås inden for undervisningens rammer (lektionsantal, planlagt mødefrekvens, deltager-sammensætning, holdkvotient med videre). Færdighedsmål som ikke nås, virker demotiverende og gerne stik mod hensigten: Og i læringskontekster skal det imødegås ikke at lykkes. Erfaringerne med at dumpe til eksamener hvor målene var uoverkommelige, med oceaner af røde streger i afleveringsopgaver og underviseres lejlighedsvist mellemfornøjede smileys nederst på sidste side deles af mange voksne med ordblindhed (se fx Justesen & Petersen, 2010 og Meedom, 1998).

Færdighedsmålenes *kompleksitet* og *bredde* er det derfor vigtigt at forholde sig opmærksomt til. For ingen – og da slet ikke deltagere i ordblindeundervisning for voksne – kan forventes at være motiverede for at forfølge målsætninger som de ikke anser for realistiske eller forståelige. Derimod kan overkommelige – men naturligvis både relevante og udfordrende – mål støtte et positivt læringsforløb.

For at opstille overkommelige mål skal man kende deltagerens færdighedsniveau, det vil sige *aktuelle status*. Denne må afdækkes gennem testning og baggrundsinterview og dertil nuanceres med dokumentation i form af tidligere undervisningsplaner, evalueringer og observationer. Man skal vide det der er nødvendigt, men måske også *tilstrækkeligt*. Hvis deltageren gerne vil forbedre sin stavefærdighed, kan man, foreløbigt, udelade en mere tilbundsående læseforståelsestest.

Til gengæld må man teste stavefærdigheden – og forudsætninger og stavebehov – desto mere målrettet. Med grundigt indblik i deltagerens skriftsproglige forudsætninger bliver man mere klar i spytet når undervisningsforløbet skal begrundes for andre, først og fremmest for deltageren, men også over for tredje part, fx den der skal revisitere.

Deltagerinddragelse i opstillingen af undervisningsmål er i øvrigt et direkte formuleret krav i lovbekendtgørelsen om ordblindeundervisning. Ikke forstået sådan at deltageren nu nødvendigvis selv skal kunne formulere, at han har *problemer med især verbernes bøjningsformer* eller med *korrekt valg af teksttype og analyse af modtagerens kommunikative behov*; nej, det er *underviseren* der som fagperson har et vokabular til at beskrive deltagerens præcise standpunkt og danne bro mellem dette og deltagerens behov.

### Færdighedsmål i praksis

Færdighedsmål er undervisningsplanens pejlemærker: Hvilke færdigheder skal deltageren tilegne sig? Færdighedsmålene skrives i forlængelse af et eller flere identificerede *formål* med undervisningen (Bek & Thomsen, 2013; Petersen, 2007).

Formålene er funktionelle mål som knytter sig til deltagerens hverdag og livsarenaer, fx 'at Petra opnår større sikkerhed i at skrive e-mails på jobbet' eller 'at Leon kan vælge avisartikler ud fra et interessekriterium og ikke (som nu) ud fra om teksten indeholder lange ord'.

Ud fra de overordnede formål udleder underviseren herefter i dialog med deltageren mere specifikke færdighedsmål (eventuelt flere delmål) der understøtter det overordnede formål. Det er vigtigt at de identificerede færdighedsmål udtrykkeligt anviser hvad deltageren skal lære. Man kunne fx forestille sig at Leon skal lære angrebsstrategier til læsning af lange ord. Mere specifikt skal han kunne stavelsesdele og anvende skriftens lydprincip (delmål). For at det skal blive til tilstrækkeligt tydeligt og dermed evaluérbart, må det formuleres endnu mere specifikt hvad Leon skal kunne, fx:

- Leon kan med 98% sikkerhed (mod før 40%) stavelsesdele vanskelige ord når han møder dem i de webaviser som han ønsker at læse dagligt.
- Når Leon stavelsesdeler et vanskeligt ord, leder det i 85% af tilfældene til korrekt læsning af ordet.
- Leon kan aktivere og anvende højtlesning på sin Mac når han oplever behov for læsestøtte.

Leon og hans underviser er i dialog om disse formuleringer. Fælles for målene er at de beskæftiger sig med nogle delfærdigheder som er relevante set i lyset af Leons overordnede formål med at gå til ordblindeundervisning, og det er muligt at tydeliggøre over for Leon om målene er nået (fx slet ikke, i nogen grad, næsten, til fulde). Målene er ikke procesbeskrivelser i stil med "Leon skal træne stavelsesdeling". Det skal Leon ganske givet, men dette er en af flere metoder eller aktiviteter der knytter sig til færdighedsmålene. Metoder og aktiviteter hører naturligvis også hjemme i undervisningsplanen; det er blot vigtigt at de ikke står anført som færdighedsmål.

### Indsats og udbytte

I betragtning af at mange deltagere i ordblindeundervisning for voksne prioriterer deres undervisningstid behårdt i en hverdag med job, studier, familie og fritidsaktiviteter, er en løbende evaluering af udbytte og indsats ganske væsentlig. Hvorfor gå til undervisning der ikke virker efter hensigten, eller hvor det måske aldrig bliver tydeligt ud over mavefornemmelsesniveau om der sker nogen fremgang?

Deltager og underviser får med eksplicite færdighedsmål og løbende evaluering et ganske kvalificeret indblik i hvad der virker, hvor skoen trykker, hvad der er svært, spændende, nødvendigt eller irrelevant. Man kan i den forbindelse også få sat fokus på om deltagerens problemstillinger 'hører til' i undervisningen, forstået på den måde om der er forhold en ordblindeunderviser ikke kan eller skal adressere, men som deltageren må gå et andet sted hen med først eller sideløbende.

Mange undervisere i ordblindeundervisningen har haft (skræmmende?) erfaring med at afslutte et forløb med en test der skulle vise deltagerens progression. Og alle kunne, med al sørgelig tydelighed, konstatere at der ingen fremgang var. Derfor tester de aldrig mere. Spørgsmålet er nu om de ikke er kommet til at teste *for bredt*. Den skærpede målsætning skal med andre ord også følges op af skærpede evalueringsmetoder. Derfor må man fx være opmærksom på om man har fat i

brede tests (mange brede undervisningsmaterialer har tilsvarende bredde i deres tjeklister). I stedet må man justere og finde passende målestokke der alene tester inden for de delmål man har sat.

### Ændring af praksis?

Underviserne er naturligvis ikke ene om at være optagede af de nye krav og de ændringer de måtte medføre, også lederne i ordblindeundervisningen er det. Og en god ledelse kan vise sig at have afgørende indflydelse på hvordan eventuelle frustrationer med de nye krav overkommes. For det første har underviserne brug for tid til at få skabt et godt niveau for undervisningsplanerne. Og for det andet kan de nye krav også gribe ind i en lang række forhold på skolen der fx vedrører visitations- og genvisiteringsprocedurer, holddannelse og udlusning af kursister.

Sagt med andre ord, så kan underviserne kun leve op til kravene hvis rammerne omkring understøtter det. Ikke mindst af den grund kan de nye krav positivt påvirke ordblindeundervisningen set i sin helhed.

NB. I næste nummer af *Voksenuddannelse* kan du læse mere om udfærdigelse af færdighedsmål i praksis.

### Referencer

- Bek, K. & Thomsen, I. (2013). *Struktur er portvagen til god undervisning*. Læsepædagogen
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). *Clarifying achievement goals and their impact*. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (3), pp. 541–553
- Justesen, H. & Pedersen, A. (2010). *I dysleksiens minefelt*. Rådgivnings- og støttecenteret, Århus Universitet
- Meedom, K. (1998). *Ordstorm på udsatte steder*. København: Hovedstadens Ordblindeskoles Venner
- Morisano, D., & Locke, E. A. (2012). *Goal setting and academic achievement in college students*. In J. A. C. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Handbook of Student Achievement*, pp. 45-48). NY: Routledge.
- Petersen, E. (2007). *Målsætninger – terminologi og opstilling*. Dansk Audiologopædi, 43 (1).
- Siegert, R.T. & Taylor, W.J. (2004): *Theoretical aspects of goalsetting and motivation in rehabilitation*. Disability & Rehabilitation, 26.
- Undervisningsministeriet (2013): *Vejledning om Ordblindeundervisning for voksne* <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158886>

# Web2.0 i praksis



Af Stine Aaen Dürr,  
lærer og kandidat i pædagogisk psykologi,  
ansat på Herning HF & VUC,  
[www.stinaaendyrr.blogspot.dk](http://www.stinaaendyrr.blogspot.dk).

■ Internettet bugner efterhånden af de såkaldte web2.0-tjenester. I denne artikel vil jeg redegøre for, hvad web2.0-tjenester er, og hvordan de kan integreres i undervisningen på AVU.

## Hvad er web2.0?

Inden jeg går i gang med at reflektere over, hvordan web2.0 kan integreres i undervisningen, vil jeg redegøre for, hvad web2.0 er for en størrelse.

De sidste mange år er det på internettet i højere grad blevet muligt for brugerne at kommunikere gennem websites. Tidligere var det sådan, at indholdet af de forskellige websites oftest kun kunne redigeres af særlige udvalgte webmasters eller superbrugere. Denne form for anvendelse af internettet, kaldes web1.0. Når man taler om web2.0 er det i højere grad brugerne, der er skabere af indholdet. De mest kendte tjenester er nok Facebook eller YouTube, hvor det netop er brugerne, som er med til at skabe indholdet ved at lægge billeder, videoer og andet op.

Kendetegnende for web2.0-tjenesterne er således, at de fungerer som en platform for samarbejde og interaktion mange brugere imellem (Dohn & Johnsen, 2012). Her findes der en lang række tjenester, som intet har med undervisning at gøre, men der er efterhånden også udviklet en lang

række af tjenester, som er designet specielt til undervisning.

## Et teoretisk perspektiv på web2.0

At integrere web2.0-tjenester i sin undervisning har selvfølgelig en lang række af fordele. Eksempelvis har undersøgelser vist, at der er en dyb kløft mellem den viden og de kompetencer de fleste elever lærer i skolen og den viden og de kompetencer de har brug for i det 21. århundredes samfund og arbejdspladser (Reimer Mattesen, 2014). Web2.0 kan således være med til at udvikle digitale kompetencer, som matcher det 21. århundredes krav. Ruben R. Puentedura har i forlængelse heraf udviklet SAMR-modellen, som ganske glimrende beskriver, hvordan web2.0 kan transformere læreprocesserne skolen:

Transformation af læreproces	<b>R</b> edefinition (Omskabelse)	Teknologien tillader design af nye opgaver, der tidligere ikke var mulige
	<b>M</b> odifikation (Ændring)	Teknologien tillader betydeligt re-design af opgaven
Styrkelse af læreproces	<b>A</b> ugmentation (Udvidelse)	Teknologi som direkte værktøjsersatning med funktionelle forbedringer
	<b>S</b> ubstitution (Erstatning)	Teknologi som direkte værktøjsersatning uden funktionelle forbedringer

Figur 1: SAMR-modellen af Ruben R. Puentedura (Reimer Mattesen, 2012).

Overordnet set reflekterer Puentedura over, hvordan teknologien kan anvendes i undervisningen. På de laveste niveauer kan teknologien bruges til at styrke læreprocessen. Et eksempel fra praksis kan være, at kursisterne begynder at lave skriftlige afleveringer på computeren. Der er nu sket en styrkelse af læreprocessen, fordi det i højere grad er muligt at få hjælp til stavning, sætningsopbygning mm. Puenteduras pointe er, at web2.0 tjenesterne kan anvendes til at transformere lære-

processerne (Reimer Mattesen, 2012). Det er nu muligt at udvikle nye former for opgaver, som ikke tidligere var mulige. Nu kan kursisterne sidde på forskellige lokaliteter og arbejde sammen om et fælles mindmap. Nu kan kursisterne kombinere flere modaliteter, idet de med digitale plancher kan arbejde med både tekst, billeder, lyd og video.

Således er det ifølge Puentedura muligt at transformere læreprocessen ved hjælp af web2.0-tjenesterne, hvilket lever op til undervisningsministeriets mål om at "... *it integreres i udvikling af nye undervisnings- og læringsformer, således at den traditionelle undervisning ikke bare videreføres med "strøm på..."*", (Gør en god skole bedre, uvm 2012).

### Et praktisk perspektiv på web2.0

Jeg har nu arbejdet med web2.0 i et par år og har således også bemærket en lang række praktiske fordele ved at integrere web2.0 i undervisningen. Et aspekt er, at vores kursister på AVU bliver yngre og yngre – og bedre og bedre til at håndtere en computer eller iPad.

At arbejde med web2.0 har givet mig en mulighed for at møde kursisterne på deres hjemmebane. Skolen virker måske ikke helt så fremmed for dem, når de skal lave elektroniske mindmaps, hvor de kan integrere både billeder og tekst. De kan måske bedre forholde sig til en digital planche med lyd og video end en gammeldags planche med billeder og tekst. I forlængelse heraf finder jeg stor læringsmæssig gevinst ved, at der arbejdes med flere modaliteter. Hvis der både arbejdes med tekst, billeder, lyd og video belyses det faglige med forskellige repræsentationsformer, hvilket, jeg tror, giver stort læringsmæssigt udbytte.

Et andet aspekt er, at kursisternes arbejde ikke bliver gemt ned i tasken. Med web2.0 er det i højere grad muligt at få kursisternes arbejde frem fra tasken og op på smartboard, hvilket, jeg tror, har stor læringsmæssig værdi. Kursisterne kan eksempelvis skrive i samme dokument, de kan kommentere hinandens arbejde, og de kan i det hele taget se, hvad de andre laver. Det giver ikke kun øget skriftlighed, men også større synlighed i

deres arbejde. Og når tingene bliver synliggjort, gør mange sig mere umage, er min erfaring.

### Et eksempel på et elektronisk mindmap lavet med tjenesten Mindmup



### Et eksempel på en folkevises omskrevet til en tegneserie. Lavet med tjenesten Toondoo



## Web2.0-tjenester

Igennem de sidste par år, har jeg undersøgt adskillige web2.0-tjenester. Først og fremmest har jeg prøvet mig frem, og jeg har kasseret massevis af tjenester, som ikke er egnet til min undervisning eller til undervisning på AVU generelt. Overordnet set har jeg tre kriterier, som jeg forsøger at følge i jagten på de bedste tjenester:

1. Tjenesterne skal være simple – kursisterne skal bruge tid på faglighed og ikke teknik.
2. Jeg undgår helst tjenester, hvor kursisterne skal have et brugernavn og en konto.
3. Tjenesterne skal ikke være for barnlige. Jeg underviser voksne, så de skal være indbydende for unge voksne.

De tjenester, som jeg finder mest velegnede til undervisning på AVU er:

*Explain Everything:* En app der fungerer som en tavle, man kan lægge lyd til. App'en kan således bruges til at lave korte videoforklaringer, og den kan købes i AppStore.

*Glogster:* Kan bruges til at lave digitale plancher. Man kan her få flere modaliteter i spil, idet man kan indsætte billeder, videoer, tekst, lyd mm. Tjenesten findes på [www.glogster.com](http://www.glogster.com)

*Google Formular:* En tjeneste som ligger i Google, hvis man har en Google konto. Her er det muligt at lave spørgeskemaer og evalueringsskemaer. Se [www.google.com](http://www.google.com)

*Google Blogger:* En tjeneste som ligger i Google, hvis man har en Google konto. Her er det muligt at lave blogs, som både lærere og elever har skriveadgang til. Tjenesten findes på [www.google.com](http://www.google.com)

*Google Docs:* fungerer som et helt almindeligt dokument. Man kan dog åbne dokumentet, således at flere kan skrive i det på samme tid. Findes på [www.google.com](http://www.google.com)

*Mindmup:* En tjeneste som kan bruges til at lave elektroniske mindmaps, hvor man indsætter både tekst og billeder. Tjenesten findes på [www.mindmup.com](http://www.mindmup.com)

Et eksempel på en elektronisk planche lavet med tjenesten Glogster



*Padlet:* er en digital væg. Til hver væg tilknyttes et link, og alle personer med dette link kan skrive på væggen. Der kan også indsættes billeder, videoer, lydfiler mm. Tjenesten findes på [www.padlet.com](http://www.padlet.com)

*Quizdini:* kan anvendes til at lave online-spil. [www.quizdini.com](http://www.quizdini.com)

*Screencast-O-Matic:* En tjeneste som kan bruges til at indtale lyd til din skærm. Tjenesten findes på [www.screencast-o-matic.com/](http://www.screencast-o-matic.com/)

*Socrative:* kan bruges til at lave quizzet. Tjenesten findes på [www.socrative.com](http://www.socrative.com)

*Toondoo:* En tjeneste som kan bruges til at lave tegneserier. Findes på [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com)

*Today's Meet:* Et online mødested, hvor alle kan se og skrive en kort besked. Kan findes på [www.todaymeet.com](http://www.todaymeet.com)

## Litteraturliste

- Dohn, N.B. & Johnsen, L. (2012): *E-læring på web2.0*. Samfundslitteratur
- Reimer Mattesen, T. (2012): *SAMR – hvad bruger vi egentlig teknologien til?* Findes på [www.laeringsteknologi.dk](http://www.laeringsteknologi.dk)
- Reimer Mattesen, T. (2014): *Hvad er 21st century skills?* Findes på [www.laeringsteknologi.dk](http://www.laeringsteknologi.dk)
- Undervisningsministeriet (2012): *Gør en god skole bedre*. UVM



# Digitalisering – i forskellige perspektiver – på VUC Roskilde



Af Lis Eilertzen, udviklingskoordinator, og  
Dorthe Jensen Lundqvist, rektor

■ I december 2013 besluttede ledelsen at indkøbe tablets til alle underviserne på VUC Roskilde for at understøtte arbejdet med it i undervisningen og som et led i den overordnede digitaliseringsstrategi for skolen.

I løbet af skoleåret 2012-13 kom der mere og mere fokus på anvendelsen af IT i undervisningen – eller IKT, som vi ofte vælger at kalde det. Det kan virke 'gammeldags', da det var sådan 'det hele begyndte' i 1990'erne, men vores begrundelse for at bruge betegnelsen IKT er, at det netop er kommunikationen, der er omdrejningspunktet i undervisningen: Somme tider er det kommunikationen mellem underviser og kursister, andre gange er det kommunikationen mellem kursisterne og atter andre gange er det kursisternes kommunikation med faget, der er i centrum.

På dette tidspunkt var tilgængeligheden af web2.0 værktøjer eksploderet og situationen var sådan, at de nysgerrige og fremadstormende undervisere på it-fronten kastede sig ud i mange forskellige værktøjer og derfor havde mange erfaringer med hvor let tilgængeligt (eller det modsatte) de forskellige web2.0 værktøjer var – også i forhold til at inddrage dem i undervisningen. Samtidig var der en gruppe undervisere, der var lidt mere tilbageholdende med at tage hul på denne nye bid af 'virkeligheden', hvilket gav en meget stor forskel i tilgangen til it i undervisningen.

## Kursisternes uddannes til aktive deltagere

Man kan selvfølgelig spørge, hvorfor man ikke som underviser bare kan få lov til at blive ved med at gøre det, som man føler mest for? Det er der flere grunde til.

For det første har vi en fælles vision om, at kursisterne skal uddannes til at kunne begå sig i den moderne digitale verden og opnår færdigheder og kompetencer i hensigtsmæssige anvendelser af IKT inden for uddannelse og som medborgere. Kursisterne skal uddannes til aktive deltagere i uddannelse og i den digitale virkelighed og derved sættes i stand til at vurdere såvel muligheder som konsekvenser af deres handlinger i den digitale verden, altså kunne vurdere kompetent, hvordan deres digitale fodspor kan bruges og aflæses.

For det andet fordi der til stadighed kommer et pres fra den ene underviser til den anden – uanset om det er FOR eller IMOD mere it i undervisningen – da kursisterne trækker deres erfaringer fra det ene fag med ind som forventninger til det næste og dermed til den næste lærer og hans/hendes måde fx at bruge IT i undervisningen på.

Så ... for at mindske den slags diskussioner og for at arbejde for lidt mere ensartede måder at inddrage it i undervisningen, udtænkte en lille gruppe med pædagogiske IT-brillere (kaldet IKT-gruppen), hvordan vi kom bedst fra start med at understøtte kommunikationen i undervisningen med IT i praksis. Vi besluttede at tilbyde en 'kompleksitetsreduktion' i form af et udvalg af web2.0 værktøjer, der tilsammen dækkede et stort antal arbejdsformer og -situationer i undervisningen. Hver eneste arbejdsform kunne potentielt dækkes ind af flere forskellige værktøjer, så ved at vælge et af hver slags ud, ville vi give underviserne en fordel med hensyn til vidensdelingen, da 'alle' der ved gik i gang med de samme web2.0 værktøjer. De udvalgte web2.0 værktøjer var:

- *Prezi* – præsentationsprogram, hvor man kan arbejde flere sammen ad gangen
- *Google.docs* – skriveprogram hvor man kan samarbejde op til 12 brugere ad gangen (gmail påkrævet)
- *Padlet* – en slags opslagstavle, som kan bruges til brainstorm, holdninger, svar



- *Today'sMeet* – en mikro-chat hvor alle kan formulere sig kort (140 tegn) om fx et emne
- *Blogger* – blog (gmail påkrævet)
- *Wikispaces* – fælles encyclopædi, fx indenfor et emne, lavet af holdet selv
- *Dropbox* – en online 'usb' der ikke bliver væk (kræver internetadgang)
- *Screencast-o-matic* – optagelse af computer-skærmen mens man indtaler forklaring til
- *Bubbl.us* – mindmap-program

Pædagogisk Udvalg (PU) satte det på dagsordenen på efterårets pædagogiske dag i oktober 2013 organiseret som 2 workshoprunder, hvor underviserne kunne få en grundigere præsentation samt eksempler på brugen af de forskellige værktøjer. Selv om man hver især kun kunne nå intro til 2 forskellige web2.0 værktøjer, fik det i nogen grad den ønskede effekt: En del folk prøvede sig frem med de værktøjer, som de havde fået præsenteret, og der var oftest nogen at snakke med om det i nærheden.

### Klasseledelse/læringsledelse

To andre udviklinger var i gang på samme tid: Dels var ledelsen gået i gang med at diskutere de overordnede strategier for VUC Roskilde, herunder digitaliseringsstrategi som den er kommet til at hedde, dels havde PU i august 2013 søsat skoleårets pædagogiske dage under overskriften klasseledelse/læringsledelse – illustreret her i *'Blomsten'*:



De 'faldne' kronblade er ikke et udtryk for, at vi ikke finder rammesætning og relationer vigtige i arbejdet med klasseledelse/læringsledelse. Det er blot fordi denne version af 'Blomsten' er videreudviklingen til skoleåret 2014-15, hvor vi arbejder videre med forskellige aspekter, som vi ikke nåede at tage fat i sidste skoleår. Det tomme 'kronblad' er nu kommet til at indeholde 'Motivation'.

Som en del af snakken om rammesætning, klasseledelse og læringsledelse kan man jo ikke undgå at skulle forholde sig til inddragelse af IT i undervisningen. Derfor havde vi i januar 2014 Michael Paulsen til at holde et oplæg på baggrund af de erfaringer, der indtil da var gjort i Twitter-klassen på Skive Handelsskole. Det var et oplæg til debat om forskellige måder man kan forholde sig til IT som redskab til produktion og kommunikation i undervisningen – og som forstyrrende og uundgåeligt element i kursisternes hverdag og læreprocesser. For vi kommer ikke uden om at forholde os til det som undervisere.

### Tablets og Web2

Ledelsens arbejde med blandt andet digitaliseringsstrategien medførte en beslutning om at indkøbe tablets til alle underviserne, for på den måde at understøtte brugen af IT i undervisningen. Efter IKT-gruppen havde set og afprøvet en del forskellige og vejet fordele og ulemper, faldt valget på en Sony Experia Z, som blev indkøbt i stort tal i december 2013. I foråret 2014 arbejdede vi på forskellige måder med at få underviserne godt i gang med brugen af deres tablet. Arbejdet blev koordineret af PU og IKT-gruppen, hvor der er et vist sammenfald af personer.

Opmuntret af erfaringerne med introduktionen af web2.0 værktøjerne gentog vi processen på den pædagogiske dag i januar 2014 for også i forbindelse med tablet'en at indbygge så mange muligheder for vidensdeling, som vi kunne. Det blev en hel dag i IT'ens og digitaliseringens tegn: Ud over Michael Paulsens oplæg havde vi forskellige workshops:

- Introduktion til at komme i gang med tablet'en og bl.a. sætte mailkonto osv. op
- Nyttige apps til din tablet, hvor vi (som ved web2.0) havde lavet et udvalg af gratis apps at gå i gang med (Quickwrite, Drev, Chrome, Foxit PDF annotator, Open Explorer (filhåndtering a lá Stifinder), et par ordbøger, tabeltræner, regneregler, ...)
- Og som opfølgning på efteråret: Erfaringer med web2.0 værktøjer, hvor tre udvalgte eksempler blev præsenteret med pædagogiske overvejelser

Siden har vi i marts/april 2014 holdt hjælp-hinanden-møder for underviserne, hvor alle der havde spørgsmål eller gode idéer til brugen af tablet'en udvekslede dem hen over madpakkerne i frokost-pausen og derved bragte hinanden videre.

### Er der nogen pointer i alt det her?

Ja, det synes vi:

For det første er det både sjovere og mere effektivt at planlægge med så mange sammenfald i arbejdet at vidensdelingen kommer let, og der altid er nogen at snakke med om det, man selv har gang i. Selv om det ikke sikrer at alle kommer godt fra start (og der er da også kolleger, der slet ikke har ønsket at få en tablet), så viser en lille intern undersøgelse, at der er flere end den 'sædvanlige spydspids', der bruger både web2.0 værktøjerne og deres tablets mere og mere.

For det andet bringer det os nærmere vores fælles vision om, at kursisterne skal uddannes til at kunne begå sig i den moderne digitale verden, når underviserne har lyst til – og mere og mere mestrer – at bringe de digitale medier, programmer og hjælpemidler ind i læringsprocesserne.

# Fra lærerteam til læringsteam



*Chefkonsulent Sten Clod Poulsen,  
MetaConsult*

■ Det er vanskeligt på VUC at danne lærerteam omkring fag og undervisningshold. I andre skoler og uddannelsesinstitutioner er det almindeligt at lærerteam dannes ud fra klasser, undervisningshold, og omfatter samtlige lærere, der underviser holdet. På VUC med enkeltfagsundervisningen som centralt præg har det været svært – og virket uaktuelt – at danne lærerteam, for hvad skulle man danne dem om?

I de senere tiår er der i stigende omfang blevet udbudt fagpakkeforløb, som leder frem til bestemte uddannelser. Her er der flere lærere omkring et eller flere undervisningshold og en meningsfuld teamdannelse er mulig.

## Skismaet drift hhv. udvikling

Der er en anden mulighed, som matcher tidens krav om højere læringsresultater: At danne lærerteam hvis opgave er at sætte sig ind i kursisternes læreprocesser og gå ind i et tæt, systematisk ideafprøvende samarbejde om at løfte læringsresultaterne. Så fokus ligger direkte på kursisternes læring og ikke primært på fag, undervisningstilrettelæggelse, praktiske driftsopgaver osv. Dette ville muliggøre at man på VUC dannede ”læringsfokuserende læringsteam” på tværs af niveauer og på tværs af fag.

Faktisk har jeg endnu ikke i mine femogtyve år som pædagogisk udviklingskonsulent mødt et

eneste team, som primært fokuserede på kursisternes læreprocesser.

Ledelsen og lærerne forveksler undervisning og læring og tror at de taler læreproces når de i virkeligheden taler fag, fagdidaktik, tilrettelæggelse, årshjul, pædagogik, eksamenstilrettelæggelse, kursisttyper, registrering af studieaktivitet osv. osv. Lærerne forveksler læringsrefleksioner med snak om fag, kursistanekdoter og spekulationer om kursisternes personligheder (og defekter), familie- og kulturbaggrund, samspil med resten af holdet o.l. Undervisning er lærerens arbejde.

Kursistens læring er ikke lærerens undervisning. Lærerne fokuserer ikke direkte på læring. Det er selvfølgelig ikke ligegyldigt om undervisningen bliver godt planlagt og tilrettelagt – det er blot ikke en proces som går på læringen men på undervisningen.

De teamopgaver, som VUC’s lærerteam går ud fra – hvis de er formuleret – handler ofte udelukkende om drift og ikke om udvikling. Derved er lærerteamets egen indre læreproces sat uden for døren. Dels læringen vedrørende bedre teamsamarbejde – og dels – og meget værre – læringen om optimering af kursisternes læreprocesser.

Denne driftsfiksering er ledelsens ansvar – og afspejler, at heller ikke ledelsen selv er læringsorienteret: Ledelsen er fokuseret på produktion af undervisning og ikke på udvikling af mere intelligente læringsstrategier hos kursisterne.

## Taksameterregulering og fastholdelse

Taksameterreguleringen af skolernes økonomi har forvredet ledelsernes tænkning i retning af, at gøre VUC’s egen eksistens, sikring af egenøkonomi, lærerstillinger, domicilfinansiering osv. til det helt centrale. Der hvor dette kan aflæses direkte er i den meget omfattende fokusering på ”fastholdelse” af kursisterne.

”Fastholdelse” er en meget ubehagelig metafor. Hvis man udskifter det med et nærliggende udtryk ”omklamring” bliver det måske mere tydeligt. Der argumenteres i teampapirer oftest ikke med at skolerne er til for kursisterne og at det handler om at styrke kursisternes læringsresultater så de

kan blive færdige og komme videre i deres liv med nye valgmuligheder. VUC's egeninteresser er meget fremtrædende: Kursisterne skal for alt i verden "fastholdes".

Det er naturligt, at lærerne i relationen til kursisterne føler sig nødsaget til at bruge megen energi og tænkomsomhed på at støtte kursisterne som personer-i-en-kulturel kontekst for at motivere dem til at lægge energi i læreprocesserne.

Men risikoen ved denne "kontekstfiksering" er, at der ikke bliver megen energi og tid tilbage til direkte at støtte kursisternes faglige læreprocesser. *Det kunne jo være at kursisten fandt styrke til selv at tackle sin egen sociale kontekst, hvis deres læring gav bedre resultater så de kunne se sig selv som kompetente læringsduelige mennesker med øget selvværd til følge.*

Parallelt med at disse problematikker er blevet meget tydelige skal det også fremhæves, at VUC med stor energi har udviklet stadigt mere fleksible undervisningsformer: Løbende optag, e-undervisning etc. Det er værdifuldt for kursisterne at blive mødt så fleksibelt, der ligger heri en respekt for kursisternes måske ganske komplicerede livssituation, *men det er stadig en fiksering på undervisning og tilrettelæggelse og ikke på læring.*

Der er ingen, som har hævdet – og heller ikke jeg – at det er let at få lærernes pædagogiske refleksion helt ind til kursisternes læreprocesser. For at det kan lykkes er det nødvendigt at det enkelte lærerteam behersker – og bruger – en buket af læringsformer: Studielæring, samtalebaseret læring, træningslæring, observationslæring og selvopmærksom læring. Det er sådanne læringsformer, som kan føre frem til en konstruktiv fokusering på kursisternes læreprocesser, men det er ledelsen som bestemmer om lærerteamet får tid til denne altafgørende teamproces.

Så længe VUC's lærerteam stadig skal bruge hele tiden på undervisningstilrettelæggelse, løsning af kursisternes livsproblemer, planlægning og administrativ dokumentation – så længe er det umuligt for lærerteamet at få hovedet op over den daglige drift og afprøve nye tanker om læring.

## Kompletterende læringsformer i team

Mennesker kan lære på en række forskellige gensidigt kompletterende måder. Deri ligger en tese om at disse læringsformer gensidigt betinger kvaliteten af læringen fx er samtalebaseret læring uden direkte observation af undervisning stort set tids-spilde. Balancen mellem de følgende fem læringsformer er afgørende for hvilke kompetencer, lærerteamet kan udvikle.

- 1) *Studielæring*: Boglig og intellektuel læring. Læsning af faglitteratur og skrivning af opgaver samt større mundtlige oplæg ud fra denne læsning og noter fra læreroplæg. Tilegnelse af højtudviklede vidensformer, som andre har frembragt ved privat, individuel, intellektuel koncentreret refleksion afvekslende med kritisk-analytisk diskussion af tekster. Samlet om informationer og om strukturerede og højtudviklede (forskningsafledte) vidensformer. Intelligent memorering af kernekundskaber. Denne form for læring er velkendt hos alle VUC lærere, fordi det er den deres egen uddannelse har fokuseret på. Hvis et lærerteam skal kunne tænke noget nyt om kursisternes læring *må det studere læringslitteratur.*
- 2) *Samtalebaseret læring*: Udkrystallisering af ny viden og erkendelse gennem en refleksion over erfaringer hhv systematisk udspørgning. Et læringsresultat forudsætter en meget struktureret refleksionsproces og gennemprøvede serier af fokuserede spørgsmål, hvis der skal ske læring og ikke blot gensidig underholdning. I et læringsorienteret lærerteam kan det være anvendelse af kollegiale supervisionsmetoder tæt på hverdagens undervisningspraksis med hovedvægt på konkrete og signifikante elementer i kursisternes læring.
- 3) *Øvelseslæring/træningslæring*: Proceslæring af handlingsmæssige og kommunikationsmæssige færdigheder, bl.a. ved at prøve og korrigere og prøve igen og igen. Læringen sker ved koncentrerede, opmærksomhedskrævende træningsøvelser, der udføres sammen med andre, dvs. offentligt, og som gentages mange gange. Træning kan stimuleres af (samtalebaseret)

refleksion og saglig viden. For eksempel i teamet at træne de fem læringsformer, som her defineres. Og i forhold til kursisters læring at teamet fokuserer på, hvorledes man mest effektivt kan optræne kritisk vigtige læringskompetencer hos kursisterne.

- 4) *Opdagelses/observationslæring*: Personen flytter sig selv i et organisatorisk hhv. fysisk felt – fx ind i kollegaernes undervisningslokaler – og får gennem flytningen nye indtryk – ser og lytter – møder nye daglige virkeligheder, møder kolleger, som arbejder under andre vilkår og med andre mål. Man viser hinanden andre måder at gøre tingene på. Opdager andre former for praksis end de kendte. Det er vigtigt at observere afgrænset efter noget bestemt – fx hvordan en lærer praktiserer formativ evaluering. Eksempler er gensidige studiebesøg mellem team. Og endnu mere vigtigt kan observationerne være rettet mod de læringsmæssige konsekvenser af gennemtænkte eksperimentelle ændringer i undervisningen. Her skabes et direkte erfaringsgrundlag for produktive læringsbetonede samtaler.
- 5) *Selvopmærksom læring i situationer*: Opmærksomheden er rettet mod en selv: Hvordan handler jeg i det sociale felt i undervisningslokalet? Hvad er kvaliteten af mine kontaktrelationer. Hvad siger jeg? Hvordan siger jeg det? Hvad viser jeg? Hvordan har jeg det i mit indre med situationen: Mine tanker, følelser, meninger, holdninger, kropslige fornemmelser. Hvordan opfatter andre mine signaler? Hvordan virker jeg på andre? Hvor god er min iagttagelse og forståelse af min kontakt til andre menneske – lærerkolleger eller kursister? Det lærende lærerteam gør det muligt at tale

om den enkeltes personligt-professionelle fremtrædelsesform i undervisningslokalet og i vejledning fordi det ellers ikke er muligt at tale konkret om faktiske elementer i lærerens undervisning: Personlige momenter og undervisningskompetencer er altid filtret sammen.

### Lærere skal vide mere om læring

Sådanne læringsformer findes i forskellige team og bruges fra tid til anden. Jeg har endnu aldrig set et lærerteam som brugte samtlige fem læringsformer, men dette er en nødvendig forudsætning for en systematisk optimering af kursisters læringsresultater.

Dette at kunne løfte kursisters læringsresultater til et nyt niveau kræver ikke smarte koncepter. Det kræver et møjsommeligt og systematisk udviklingsarbejde på skolen. Et udviklingsarbejde, som har grundlag i ny viden om læringspsykologien bag kursisters læring. Det er ikke faglighed og undervisningstilrettelæggelse, som er grundsvagheden hos danske lærere: Det er den manglende viden om læring som psykologisk proces hos kursisten, som er problemet. Og spørger man lærere om deres syn på læring finder de det lettere at tale fag, pædagogik og undervisning og sociale medier og om kursisters baggrundskultur end om læring: Selve sproget til at tale om læring – fx de her nævnte fem læringsformer – mangler.

Lærerteam må tilegne sig ny viden om læring. I sidste analyse er det, der adskiller lærere fra andre jo ikke deres fagkundskaber for fagkundskaber er der mange som har. Også på niveauer, der ligger over lærerens. Forskellen skal være, at lærerne ved mere om læring.

# Innovative kompetencer og fleksibel organisering af undervisningen



Af Inge Voller, uddannelseschef VUC Lyngby

Gennem dette års arbejde med innovative kompetencer er det vores erfaring, at det højner kursisternes læringsudbytte og kompetenceudvikling at arbejde innovativt. Særligt fordi det rykker ved kursist- og lærerrollerne, hvilket kan give kursisterne succesoplevelser. Det er ligeledes vores erfaring, at det tager tid og kræver mod som lærer at kaste sig ud i innovative processer med kursisterne, netop pga. den ændrede lærerrolle og arbejdet med at integrere faglige mål med innovative kompetencer.

## Kort om skoleprojektet

En klasse på den 2-årige HF har deltaget i projektet, som har omfattet alle kursisternes obligatoriske fag samt innovation og psykologi. Vi har tilrettelagt projektet på den måde, at klassen har haft tre flerfaglige projektfaser, og i de almindelige uger har undervisningen i fagene forberedt og efterbehandlet projektugerne. Særligt i projektkugerne og i faget innovation har der været fokus på udvikling af kursisternes innovative kompetencer. Kursisterne har alle haft en iPad, så vi sideløbende kunne undersøge, om iPads støtter udviklingen af de innovative kompetencer eller ej.

## Erfaringer og refleksioner

Indledningsvist skal det nævnes, at det kun er 2. år, vi arbejder med innovation på VUC Lyngby, så de beskrevne erfaringer og udbyttet skal ses i

lyset af dette. Kerneelementer i projektet har været:

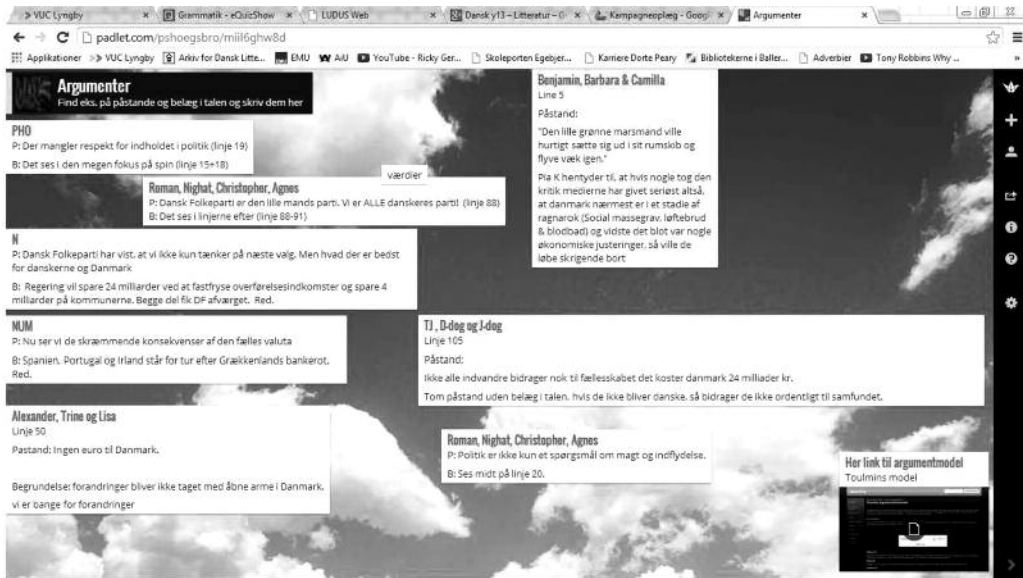
- At undersøge kursisternes læringsudbytte, studiekompetence og herunder udvikling af innovative kompetencer
- At videreudvikle lærernes kompetencer inden for innovative processer
- At undersøge projektfasers betydning for kursisternes innovative kompetencer
- At udvikle en progressionsplan for kursisternes innovative kompetencer

Året har givet en masse erfaringer. Særligt har vi observeret ændrede kursist- og lærerroller, som også har betydning for kursisternes udbytte af undervisningen. I og med at vi primært har arbejdet med innovative processer og kompetencer i projektfaserne, som forsøget om fleksibel tilrettelæggelse har muliggjort, er det særligt i disse faser, at der sker noget med rollerne: Lærerne har observeret, at nogle stille kursister er blomstret op og har bidraget i processerne på en aktiv måde. De kan gøre brug af nogle af de kompetencer, som i mere traditionel undervisning ikke anvendes så ofte – som f.eks. at være kreativ og tænke ud af boksen.

Det betyder, at kursisternes indbyrdes relationer ændrer sig, og det betyder selvfølgelig også, at de kursister får et større udbytte af undervisningen, idet de deltager aktivt. Alle kursisterne laver noget i projektfaserne og tilegner sig nyt stof samt leverer et produkt. Lærerne oplever, at kursisterne udvikler deres studiekompetencer og tager ansvar for samarbejdet. Nogle gange er det et lille udbytte kursisterne får, men set i lyset af at de måske ville have haft nærmest intet udbytte af en traditionel undervisning, er det jo altså også en tilvækst i læringsudbytte. Nogle gange er selv små forbedringer markante, og det giver kursisterne en følelse af at kunne byde ind og lykkes med noget fagligt.

Man skal ikke underkende værdien af succesoplevelser. Det er en af projektets væsentligste erfaringer. Vi har svært ved at dokumentere det og måle det øgede læringsudbytte, men det er lærernes vurdering, at læringsudbyttet er højere. Frem-





over kunne man arbejde med at udvikle bedre systemer til at måle og dokumentere kursisters læringsudbytte.

En anden erfaring med organisering af projektfaserne er, at det er alfa og omega, hvordan grupperne sættes sammen til projektfaserne. Nogle kursister har modstand mod gruppearbejde, hvorfor lærerteamet har brugt megen tid på at sammensætte grupper, der burde kunne fungere. Også roller i et gruppearbejde skal stilladseres, tildeles og øves, og kursisterne må erkende, at gruppearbejdet ikke altid kan fungere smertefrit. En pointe er, at alle skal kunne samarbejde, og gruppearbejdet er derfor med til at udvikle kursisters innovative kompetencer og studiekompetencer generelt. Derfor har kursisterne også arbejdet med evaluering af gruppearbejde (SWOT) og refleksion over egen indsats i forbindelse med gruppearbejdet om innovative processer.

For at lærerne skal kunne arbejde med kursisters innovative kompetencer og processer, er læreren også nødt til at ændre rolle. Helt basalt kan man sige, at lærerne i stedet for at svare skal stille spørgsmål. Læreren kender ikke altid svaret og skal derfor i højere grad bruges som vejleder, konsulent eller coach end som den, der fylder viden på. Læreren skal facilitere kursisters læreprocesser på en ny måde. Det kan være en vanskelig øvelse for læreren at bevæge sig ud på dybt vand, og det kræver en del mod at bevæge sig i "kaos". Men lærerne siger alligevel, at det lykkes, og at det faktisk er spændende at skulle definere sin rolle anderledes.

Et af de helt store emner/problemer for lærer-

ne har været, hvordan man integrerer de faglige mål med de innovative kompetencer. Måske fordi vi ikke har arbejdet med innovative kompetencer så længe, er det vanskeligt at få de to ting bragt helt i samklang. Det virker – groft sagt – som om de innovative kompetencer mest trænes i projektfaserne, mens der arbejdes på, at kursisterne når de faglige mål uden for projektfaserne. Det er selvfølgelig ikke meningen.

Det ville være godt, hvis arbejdet med kursisters innovative kompetencer fuldstændigt kan integreres i arbejdet med de faglige mål. Dette kræver måske også en anden eksamensform og en justering af de faglige mål. Måske man skal overveje at indføre gruppeeksamen, have flere synopsiseksaminer eller have et innovativt mål i alle læreplaner eller noget tilsvarende. En pointe er jo netop, at innovation ikke nødvendigvis holder sig inden for fagets grænser men trækker på flere fags metoder og teorier for at skabe noget nyt, der kan give værdi for andre.

Et bud på integration af fag og innovation er at arbejde med benspænd. I dansk kunne det eksempelvis være: Find og analyser noget teori for at kunne udvikle noget nyt. Kursisterne har bl.a. arbejdet med at skabe deres egne argumenter på en padlet (se billedet), efter at have undersøgt andres argumentation.

I naturfag kunne det for eksempel være at kvalificere et udleveret materiale ved at søge mere information og selektere, hvad man skal bruge til sit eget produkt, eller at finde flere informationer, der understøtter hinanden. Kursisterne skulle brygge deres eget øl i en af projektfaserne, og en



af de opgaver, kursisterne fik, var at indsamle forskellige informationer om og opskrifter til ølbrygning. Ved at sammenholde og analysere informationerne skulle kursisterne nå frem til deres egen fremgangsmåde i forbindelse med ølbrygningen.

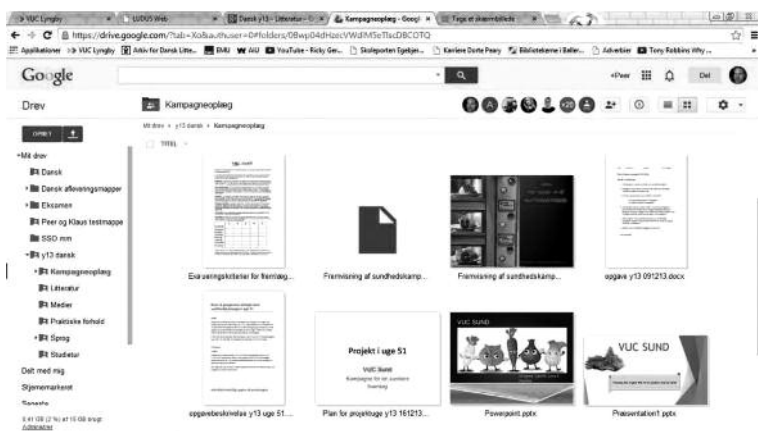
Her til slut en kort kommentar om brugen af it i undervisningen: Det er vores erfaring, at iPads kan være nyttige og understøtter de innovative processer fint, da der findes apps og programmer, som understøtter det kursistaktiverende og kreative element. Se f.eks. nedenstående billede med en kreativ proces omkring en sundhedskampagne. Programmer og apps kan bruges til f.eks. tutorials, forklaringer, nem måde at tilgå i-bøger på, småopgaver f.eks. gennemgang af opgaver, der sendes i stedet for at kursisterne går til tavlen, video- og filmproduktion, google + til interaktivitet og fildeling, evaluering mv. Alle sammen programmer, der kan aktivere kursister, der normalt ikke er med i undervisning, måske også fordi kursister, der er meget generte, kan komme til orde, uden at de behøver f.eks. at fremlægge foran en hel klasse. Men træerne vokser ikke ind i himlen: De digitale medier er også anledning til udenomsaktiviteter og gør ikke i sig selv undervisningen innovativ. De er middel til målet.

I løbet af projektåret har lærerteamet udviklet en særlig progressionsplan for kursisternes innovative kompetencer, som er bundet op på de indlagte

projektfasen. I progressionsplanen har vi taget udgangspunkt i Fonden for Entreprenørskab Young Enterprise Danmarks progressionsmodel og ekspliteret, hvordan og hvornår kursisterne har arbejdet med de fire dimensioner handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling. Den kan fremsendes til inspiration for andre. Man kan blot henvende sig til mig.

### Gode råd

- Giv slip på trygheden, spring ud på det dybe vand og accepter kaos. Vores fornemmelse er, at det rent faktisk gør kursisternes læringsudbytte større at arbejde med innovative processer i projektfaser.
- Man skal øve sig i at være i brainstormingsfasen som lærer og tænke ud over det, man normalt plejer at gøre.
- Teamet skal være godt forberedt. Projektfaser skal være planlagt i god tid. Der skal være rammer for arbejdet, selv om kursisterne skal være innovative. Samtidig skal man være indstillet på, at der kan ske uforudsete ting.
- Vigtigt at teamet forventningsafstemmer: Hvad gør vi og hvorfor? Hvem gør hvad hvornår?
- Hvis man er skridtet længere end os med innovativt arbejde: prøv at tilrettelæg undervisningen endnu mere fleksibelt med fokus på flerfaglighed.





VUC

- Vingsted 2014
- Web 2.0
- Innovation