

HOLD FAST!



Delrapport over 18 fastholdelsesprojekter på de gymnasiale uddannelser

Hold fast!

Delrapport over 18 fastholdelsesprojekter på de gymnasiale uddannelser

Af Susanne Murning og Birgitte Simonsen

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2010

Grafisk design og tilrettelæggelse: Niels-Henrik M. Hansen, Center for Ungdomsforskning

Rapporten er sat med Apex New

Mekanisk, fotografisk, elektronisk eller anden gengivelse af denne bog eller dele heraf er ikke tilladt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Alle rettigheder forbeholdes.

Center for Ungdomsforskning
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

www.cefu.dk
Tlf. +45 88 88 90 74
Fax +45 88 88 99 33

Indholdsfortegnelse

FORORD	5
KAPITEL 1 INDLEDNING	7
KAPITEL 2 FRAFALD PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE, OG INDKREDSNINGEN AF DE FRAFALDSTRUDEDE ELEVER	9
KAPITEL 3 SKOLEKULTUR, STUDIEVANER OG KLASSERUMSKULTUR	13
KAPITEL 4 LÆSNING (TRÆNING OG STUDIEKULTUR)	17
KAPITEL 5 LEKTIEARBEJDET – HVORDAN, HVORFOR OG HVORNÅR?	21
KAPITEL 6 HÅNDTERING AF SKOLELIVET OG DET ØVRIGE LIV	27
KAPITEL 7 DET FØR-FAGLIGE SPROG ELLER GRÅZONESPROGET	31
KAPITEL 8 OPSAMLING OG KONKLUSIONER	33
KAPITEL 9 PERSPEKTIVERING	37
LITTERATUR	40

Forord

Den rapport, du sidder med, er en status over de mange projekter, der har været sat i gang i forbindelse med etableringen af Videnscenter om fastholdelse og frafald (VOFF). I rapporten opsummeres resultater, og der bringes et øjebliksbillede. De projekter, der beskrives og kommenteres, befinder sig på mange forskellige stadier. Nogle projekter er afsluttet, andre kom aldrig i rigtig gang.

I forbindelse med opstarten af VOFF har det været Center for Ungdomsforsknings rolle at gennemføre efterfølgende forskning. Vi har derfor vægtet overblik og perspektivering i denne rapport – at medvirke til, at projektet tager fat på de svære udfordringer og som et mindstemål at få skabt en større klarhed over, hvad der kan lade sig gøre.

Projektet tager fat på en af de helt store uddannelsespolitiske udfordringer, nemlig frafaldet på ungdomsuddannelserne. Der er derfor ingen enkelte løsninger, men de forskellige VOFF-projekter tilbyder hver på sin måde en lille del af et løsningsforsøg.

Rapporten er en kvalitativ evaluering, hvor hensigten er at forstå det, der sker, i en lidt større sammenhæng. Data-materialet udgøres af interviews, observationer samt indberetninger fra skolerne. Ph.d. stip. Susanne Murning har været til stede og samarbejdet med tovholderne for projektet og professor Birgitte Simonsen har bidraget med sparring og ideer.

God fornøjelse med læsningen.

Susanne Murning og Birgitte Simonsen
Center for Ungdomsforskning

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på Institut for læring på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Vi påtager os mange slags opgaver og modtager gerne henvendelser fra alle der interesserer sig for ungdomsforskning. Hvis det passer ind i vores profil kan vi igangsætte både smalle målrettede undersøgelser og større undersøgelser af almen interesse. For yderligere oplysninger om Center for Ungdomsforskning se www.cefu.dk

Kapitel 1

Indledning

I projektbeskrivelsen for Videnscenter om fastholdelse og frafald (herefter VOFF) formuleres målet som følgende:

"Med udgangspunkt i Vestegnsanalysen udarbejdet af Københavns Amt 2004, vil skolerne på Vestegnen og Amager¹ udvikle og etablere et videnscenter om fastholdelse og frafald, VOFF. Målet i 2009/2010 er etablering af et virtuelt videnscenter, VOFF, organiseret som et netværk af ungdomsuddannelsesudbydere, UU-centre, kommuner, mv., der vil have til formål at danne rammen om fælles vidensdeling og udviklingsaktiviteter, mellem interessenterne for at have et permanent beredskab mod frafald. Videnscenteret vil tilbyde medlemskab, som ikke vil være begrænset af geografisk placering. Videnscenteret vil blive åbnet for deltagelse af alle typer af ungdomsuddannelser med vilje og lyst til at dele viden og erfaringer, samt vejledningsinstitutioner, kommuner mv.

VOFF vil endvidere etablere en hjemmeside, som dokumenterer best practice via cases, udveksling erfaringer og analyseresultater, og som kan danne rammen

om et fællesskab om videreudvikling af viden om frafald og fastholdelse af elever. VOFF vil organisere møder og konferencer (fysisk og virtuelt) mellem interesserede parter, og det vil understøtte forskning og udvikling på området. Videnscenteret vil på sigt etablere international kontakt til søsterorganisationer, som arbejder med samme typer af problemstillinger.

Videnscenteret vil blive udviklet af de initiativtagende skoler i samarbejde med styregruppen (UU'er, VUC, Kommuner), hvor en række tiltag mod frafald vil blive udviklet, implementeret, afprøvet og evalueret med henblik på dokumentation af effekt. Den samlede række tiltag vil udgøre en fælles værktøjskasse." (Projektbeskrivelsen 2008)

De seks initiativtagende skoler udgøres af fem københavnske vestegnsgymnasier; Høje Taastrup Gymnasium, CPH West (Ishøj Gymnasium), Avedøre Gymnasium, Rødovre Gymnasium og Kongsholm Gymnasium & HF samt Tårnby Gymnasium, som ligger på Amager. Alle seks gymnasier har mødtes omkring en fælles oplevelse af at befinde sig i et uddannelsesmæssigt udsat

område af Region Hovedstaden, og med dette at have en stor overvægt af elever fra gymnasiefremmede miljøer² (dvs. miljøer hvor hverken forældre eller andre i deres nærmiljø har en gymnasial uddannelse). Til denne gruppe hører også en stor del unge med anden etnisk baggrund. Skolerne oplever et stort frafald, og begrundes det særligt med deres elevgruppe, bl.a. med henvisning til Vestegnsanalysen udarbejdet af Københavns Amt 2004. Det er på dette grundlag, at skolerne har fundet sammen om etableringen af VOFF.

VOFF har i etableringsfasen et to-sidet formål;

- 1) Etableringen af en virtuel vidensportal, som samler al viden og erfaringer om frafald på ungdomsuddannelserne.
- 2) Igangsættelse, udførelse, evaluering og afrapportering af en række tiltag for at nedbringe frafaldet på de seks initiativtagende skoler.

De seks initiativtagende skoler har med støtte fra Region Hovedstaden igangsat 18 projekter i forsøg på at reducere frafaldet på skolerne. Disse 18 projekter danner grundlag for etableringen af videnscenteret. Flertallet af projekterne er afsluttet, men flere af dem fortsætter i en anden (og ofte mindre) version eller har af født nye projekter for skolernes egne midler. Denne rapport er et led i den videns- og erfaringsudveksling som foregår, men beskrivelserne af projekterne er også at finde i en mere detaljeret form på videnscentrets portal på websitet www.voff.dk.

Det andet grundlag for etableringen af vidensportalen er organisering af et netværk af ungdomsuddannelsesudbydere, UU-centre, kommuner mv.. Netværkets formål er at udvikle et såkaldt 'beredskab mod frafald' gennem udveksling af erfaringer og viden om fastholdelse og frafald, samt gennem fælles udviklingsaktiviteter, på ungdomsuddannelserne. VOFF arrangerer og organiserer derfor også møder og konferencer mellem interesserede parter, og understøtter forskning og udvikling på området. Endelig er det VOFFs intention at indsamle cases med best practice, skabe ramme for udveksling af erfaringer og analyseresultater etc. Indsamlingen af viden skulle dels varetages af en projektkoor-

dinator på projektet, gennem formidling og offentliggørelse af rapporter, kurser, konferencer etc., og dels genereres ved at ungdomsuddannelsesinstitutionerne og andre interessenter selv tilføjede links og lagde egne projekter ind på hjemmesiden. Dette har vist sig at være vanskeligere end man regnede med, da kun ganske få uddannelser har benyttet sig af muligheden.

Det er VOFFs håb, at beskrivelserne af de seks skolars 18 projekter kan få andre til at tilføje deres erfaringer. I skrivende stund er hjemmesiden bedst lykkedes ved at være nyhedsportal for debatter og aktiviteter omkring fastholdelse og frafald på uddannelserne. Denne del af projektet er dog kun halvvejs i forløbet, og der arbejdes aktivt med udviklingen af VOFF og alternative måder at få uddannelsesinstitutionerne og andre interessenter til at deltage i udviklingen af vidensportalen.

Som led i netværksdannelsen mellem interessenter, der arbejder med fastholdelses- og frafaldsproblematikker er der nedsat en styregruppe bestående af rektorerne fra de seks initiativtagende skoler, repræsentanter for UU-centre i regionen samt en repræsentant for Region Hovedstaden. Januar 2010 konstitueres et netop nedsat Advisory Board, der har til formål at rådgive, drøfte og give input til VOFF. Medlemmerne repræsenterer et bredt udvalg af viden og interesser på feltet, herunder forskere og repræsentanter for institutioner, organisationer, sammenslutninger etc. (se endvidere www.voff.dk). Endelig vil Susanne Murning i sit phd.stipendiat være tæt tilknyttet VOFF.

Denne del af VOFF-projektet vil blive afrapporteret i slutningen af 2010.

Noter

- 1) Høje-Taastrup Gymnasium, Tårnby Gymnasium & HF, CPH WEST - Ishøj Gymnasium, Avedøre Gymnasium, Rødovre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF.
- 2) Begrebet er særligt blevet brugt ifbm. med forskningsprojektet om 'de gymnasiefremmede elevers' møde med gymnasiet: Ulriksen mfl. (2009) "Når gymnasiet er en fremmed verden".

Kapitel 2

Frafald på ungdomsuddannelserne, og indkredsningen af de frafaldstruede elever

Frafald på ungdomsuddannelserne er i dag et tema, der fylder meget i den offentlige debat. Politisk er temaet for alvor sat på dagsordenen med regeringens målsætning om at 95 pct. af en ungdomsårgang i år 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen 2006). De unge har forstået budskabet, og omkring 95 pct. går da også i gang med en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen (Uvm 2008). Men ungdomsuddannelserne har vanskeligt ved at fastholde de unge, og et stort antal unge falder fra uddannelserne. Tallene for gennemførsel er på de gymnasiale uddannelser omkring 80 pct. (skævt fordelt mellem uddannelserne), og omkring 50 pct. for de erhvervsfaglige uddannelser (dog godt 70 pct. for grundforløbet) (Uvm 2008). Nogen 'falder fra' til andre ungdomsuddannelser og gennemfører den efterfølgende uddannelse, mens andre slet ikke gennemfører en ungdomsuddannelse trods intentioner om det. Det gælder for 16 til 20 % af en ungdomsårgang alt afhængigt af hvordan tallene opgøres, og hvor mange år efter afslutningen af grundskolen tallene opgøres ud fra (Flagstad 2009, Uvm 2008).

Det er et problem for samfundet og et problem for de unge. Uden uddannelse er de unge i betydelig risiko for marginalisering på arbejdsmarkedet, i samfundet og i livet som helhed. Frafaldet er også et problem for ungdomsuddannelserne, økonomisk, pædagogisk og fagligt. Skolerne mister penge på de elever, der ikke gennemfører uddannelsen. Flere skoler kompenserer et eventuelt frafald med dannelse af store klasser. Men meget tyder på at det kun skaber endnu flere pædagogiske og faglige vanskeligheder, og øget risiko for frafald (Ulriksen m.fl. 2009).

Problemstillingen er ikke ny. I 1990'erne var de unges manglende gennemførsel af uddannelse også et tema med stor politisk bevågenhed. Dengang var målsætningen, at mindst 90 til 95 % af en ungdomsårgang i år 2000 skulle have en ungdomsuddannelse. Tidshorizonten blev siden ændret til 2010, og nu altså til 2015 (Rasmussen 1999, Hansen 2003, Regeringen 2006). Det politiske program, som blev kaldt Uddannelse til Alle (UTA-programmet), indeholdt initiativer, "...der skulle sikre rummelighed i ungdomsuddannelserne, mere motiverende uddannelsesstilbud, bedre muligheder for selv

at sammensætte uddannelsesforløb, mindre frafald, bl.a. gennem større omsorg for eleverne samt en række nye uddannelsestilbud tilpasset både fremtidens beskæftigelsesmuligheder i erhvervslivet og de unges ønsker" (Hansen 2003). Det overordnede sigte var at mindske den såkaldte restgruppe af unge, som sandsynligvis ikke ville opnå en ungdomsuddannelse uden en ekstraordinær uddannelsespolitisk indsats. Restgruppen var dengang særligt defineret som den gruppe unge, der ikke påbegyndte en ungdomsuddannelse efter grundskolen (ca. 10 %). Men udvidede man restgruppebegrebet til at rumme den gruppe unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse var tallet dengang omkring en tredjedel (Mathiesen 2000, Pless 2009).

I perioden 1995-98 gennemførte undervisningsministeriet i samarbejde med en række forskningsinstitutter et større forskningsprojekt, med samme benævnelse som det politiske program; Uddannelse til alle (UTA). Hensigten var at forbedre det videnskæssige grundlag for udviklingen af ungdomsuddannelserne ud fra de unges behov (Rasmussen 1999). Projektet beskriver de unges adfærd i forhold til de forskellige ungdomsuddannelser, og de unges holdninger til uddannelserne. Men vi får ikke meget at vide om, hvem de unge i ungdomsuddannelsernes restgruppe er (Mathiesen 2000). UTA-programmet førte til en række nye 'særlige uddannelsestilbud' (Den fri ungdomsuddannelse (FUU), erhvervsgrunduddannelsen (EGU), uddannelses- og jobkvalificerende forløb (UJF) samt produktionsskolerne (Hansen 2003). Man søgte med andre ord at imødegå vanskelighederne ved at etablere en række nye uddannelsestilbud særligt tilrettelagt for de unge, som var i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Kampen for at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse er i dag primært i ungdomsuddannelsernes (og kommunernes³) hænder. Ungdomsuddannelserne er ikke alene afhængige af rekruttering, men i høj grad også af elevernes gennemførelse, og hermed reduktion af et frafald, som er ganske højt på nogle uddannelser. Erhvervsuddannelserne, som er hårdest ramt af frafald, er ministerielt blevet påbudt at udfær-

dige en såkaldt "Handlingsplan for øget gennemførelse". "Planen indeholder præcise mål og strategier for, hvor meget den enkelte skole forventer årligt at nedbringe frafaldet. Samtidig indeholder handlingsplanerne de indsatser, som skolerne prioriterer som vigtigst for at nå målsætningen. Handlingsplanerne er således et styringsredskab på den enkelte skole til at prioritere indsatsen for øget gennemførelse. Udarbejdelsen af handlingsplaner for øget gennemførelse er lovfæstet som en del af opfølgningen på Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen." (www.uvm.dk).

Flere ungdomsuddannelser sætter fokus på nedbringelse af frafaldet, og iværksætter diverse initiativer og projekter. Mange af projekterne, optælling af elevernes frafald og gennemførelse, miljøvurderinger etc. foregår lokalt, og bliver sjældent offentliggjort. Men mange af skolernes erfaringer, gode som mindre gode, kunne være til gavn for andre end skolen selv i en fælles kamp for at få de unge fastholdt på ungdomsuddannelserne. Det er denne manglende videns- og erfaringsdeling, Videnscenter for fastholdelse og frafald søger at skabe en ramme for.

Der har siden 90'ernes UTA-forskningsprojekt manglet viden omkring frafald på ungdomsuddannelserne, et felt som der først nu for alvor igen er blevet taget hul på med flere projekter. Der er i det indeværende år netop offentliggjort to rapporter om frafald på ungdomsuddannelserne: "Frafald på de gymnasiale uddannelser" (Uvm 2009) og "Frafald på erhvervsuddannelserne. Hvad gør de 'gode' skoler" (Jensen m.fl. 2009)⁴. Disse to rapporter bidrager på forskellig vis til viden om frafald på ungdomsuddannelserne.

Hovedsigtet med undersøgelsen om frafaldet på de gymnasiale uddannelser er en deskriptiv statistisk gennemgang af frafaldet på de gymnasiale uddannelser med fokus på de senere års udvikling, en skelnen mellem frafaldne elever 'i almindelighed' og frafaldne elever, der ikke går videre med ny uddannelse, samt frafald opdelt på en række baggrundskarakteristika om eleverne og deres forældre. Et andet primært sigte med undersøgelsen er at få belyst hvilke indsatser de gymnasiale institutioner har foretaget for at reducere

frafaldet, hvilke barrierer de oplever for at reducere frafaldet, institutionernes bud på årsager til frafaldet og, i det omfang det er muligt, at få belyst hvilken effekt institutionernes tiltag har haft på frafaldet. I undersøgelsen konkluderes det at årsager til frafald oftest er såkaldt "udefrakommende faktorer", "personlige problemer" og "manglende faglige forudsætninger" (sidstnævnte særligt for stx og htx). Ligeledes nævnes "personlige problemer", "fagligt svage elever" og "institutionernes ressourcer, herunder økonomi og tid", som de væsentligste barrierer for at kunne reducere frafaldet (Uvm 2009). De tiltag institutionerne har igangsat nævnes i temaer, og der gives et indblik i hvor stor en andel af skolerne, der har initiativer inden for de forskellige temaer. Men initiativerne beskrives ikke nærmere, og det er ikke lykkedes projektet at få de forskellige initiativers effekt belyst (uvm 2009).

Rapporten fra AKF (Amternes Kommunal Forskning) om frafald på erhvervsuddannelserne har fokus på at karakterisere de erhvervsskoler, der har et lavt frafald, deres indsats overfor unge med risiko for frafald, samarbejdet mellem erhvervsskolen, UU og kommunerne og UU's indsats over for unge med særlige behov. Udvalgelsen af de 'godt præsterende skoler' (erhvervsskoler med lavt frafald) er sket på baggrund af registerdata omfattende samtlige unge, der er påbegyndt en erhvervsuddannelse. Herefter er der foretaget kvalitative analyser på udvalgte godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler gennem interview af skoleledere, undervisere, vejledere og elever. Én af hovedkonklusionerne i rapporten er *"...at en afgørende forudsætning for en succesfuld indsats er, at flere værktøjer tages i anvendelse på samme tid, at der på et overordnet plan er en klar prioritering af indsatsen, herunder rolle- og ansvarsfordeling, og at indsatsen fra erhvervsskolens side sker i et tæt samarbejde med det omgivende samfund..."* (Jensen m.fl. 2009) Med AKF's rapport kommer vi således et skridt nærmere på spørgsmålet om, hvad skolerne kan gøre for at reducere frafaldet. Heller ikke her er det muligt at belyse effekten af de enkelte initiativer, men at indsatsens succes afhænger af om der er en 'overordnet klar prioritering af indsatsen' på skolen. Arbejdet med VOFF-projekterne peger i samme retning som de to ovennævnte projekter. Dels er grundlaget for

mange af VOFF-projekterne skolernes oplevelse af, at frafaldet blandt gymnasieeleverne oftest skyldes "personlige problemer" og "manglende faglige forudsætninger". Dels peger mange af erfaringerne for projekternes succes og barrierer på vigtigheden af at projektet har fået en overordnet prioritering på skolen, i lærergruppen og hos ledelsen. Det denne rapport forsøger at bidrage med er et indblik i de konkrete projekter, og de konkrete succeser og barrierer i arbejdet med projekterne. Projekterne evalueres af lærere og studievejledere involveret i projektet (tovholderne) samt følgeforskerne. Endeligt diskuteres og perspektiveres projekterne i relation til eksisterende forskning og viden på feltet.

Gældende for alle tre undersøgelser er, at det er ganske vanskeligt at definere målgruppen; de frafaldstruede. Hvem er de frafaldstruede elever? Er det noget man er eller er det noget man bliver? De initiativtagende skoler i VOFF har alle en elevgruppe med mange gymnasiefremmede elever. Der er, måske af denne grund, i projektet en tendens til, at sætte lighedstegn mellem det at være en såkaldt gymnasiefremmed elev, og det at være en såkaldt frafaldstruet elev. Tendensen er ikke ubegrundet, da flere undersøgelser (Hansen 1997, De økonomiske Råd 2003, Ulriksen mfl. 2009, Uvm 2009) netop peger på, at sandsynligheden for at gennemføre en gymnasial uddannelse er højere desto højere uddannelsesbaggrund dine forældre har. Men frafaldet kan have og har mange årsager, og man skal være varsom med per definition at udråbe en særlig gruppe unge for frafaldstruede fra den første dag de sætter deres fod på skolen. Problematikken er present i nogle af initiativerne, og fremtræder her ofte som en frygt for at stigmatisere eleverne frem for at hjælpe dem. Flertallet af initiativerne tilbydes særlige elevgrupper, udvalgt eller udpeget, og er ofte placeret uden for den ordinære undervisning som et mere eller mindre frivilligt tilbud om hjælp. Vi kommenterer mere på dette i de afsluttende kapitler.

I de følgende 5 kapitler går vi tættere på de enkelte projekter, der er gennemført på skolerne.

Noter

3) KL har de seneste år søgt at skabe en ramme for netværksdannelse samt videns- og erfaringsudveksling mellem de kommuner, som har valgt at sætte unge og uddannelse på dagsordenen. Netværksprojektet fik samme navn som det politiske program i 1990'erne; Uddannelse til Alle. Projektet startede med 17 modelkommuner i 2007, og i 2008 trådte endnu 22 kommuner ind i netværket. Se mere om projektet på www.kl.dk

4) Udarbejdet af AKF (Amternes Kommunal Forskning). Publikationen har status som et arbejdspapir / working paper.

Kapitel 3

Skolekultur, studievevaner og klasserumskultur

Kongsholm Gymnasium & HF: Udvikling af forløb og materiale til dannelsen af klasserumskultur.

Rødovre Gymnasium: Studiestart – fokus på studievevaner og klasserumskultur.

Megen forskning viser, at klasserumskulturen har en afgørende betydning for elevernes muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse og for elevernes faglige udbytte (Elsborg mfl. 2005, Ulriksen mfl. 2009, Jensen mfl. 2009, UVM 2009). Mening, relevans og arbejdslyst er socialt betingede motivationsfaktorer. Den egentlige vækstgrund for gymnasiets kerneaktivitet, læring, er klassernes sociale miljø. Dette træder bl.a. tydeligt frem i projektet om de gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet. Relationerne mellem eleverne, samt mellem eleverne og lærerne, har afgørende betydning for elevernes læring, oplevelse af uddannelsen og følelsen af at høre til og finde sig til rette (Ulriksen m.fl. 2009). Endeligt skaber de gode elevrelationer en vigtig læringsressource for eleverne, og her særligt for den gruppe elever, der ikke har mulighed for at diskutere og hente hjælp til gymnasiearbejdet andre steder

der end på skolen (se endv. afsnittet om Lektiearbejdet – hvordan, hvorfor og hvornår).

I AKF's undersøgelse om frafald på erhvervsskolerne peger de på arbejdet med de sociale relationer som et afgørende træk ved de godt præsterende skoler (med lav frafaldsprocent):

"Individualisering, modulisering og ansvar for egen læring, ses kun i meget begrænset omfang. Der lægges vægt på elev-elev-relationer i form af faglige fællesskaber. Sociale aktiviteter i sig selv anses ikke for tilstrækkelige. Afgørende for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse er ofte manglende tro på sig selv i forhold til at kunne dygtiggøre sig. De godt præsterende skoler er i højere grad end de andre undersøgte skoler kendetegnet ved vel fungerende tiltag i forhold til personlig tilbagemelding på elevernes arbejde og præstationer, ligesom der arbejdes målrettet mod at styrke det fagligt sociale miljø blandt eleverne. På den godt præsterende erhvervsskole lægges der vægt på "mærkbare" elev-lærer-rela-

tioner og på lærernes evne til at skabe dialog og give eleverne støtte mv.” (Jensen 2009)

På to af VOFF-skolerne har de netop også fokuseret på det de kalder (studievaner og) klasserumskultur. Projekterne er lidt forskellige i deres opbygning og formål – og tidspunktet for hhv. planlægningen og udførelsen af projekterne.

Rødovre Gymnasium

På Rødovre Gymnasium har det overordnede mål med projektet ”Studiestart – fokus på studievaner og klasserumskultur” været at gøre det nemmere for eleverne at starte, dvs. at lette overgangen fra folkeskole til gymnasium, som et led i en strategi for at nedbringe frafaldet. Ideen var at støtte eleven i etableringen af et fast netværk fra starten, og at gøre netværket til elevens base i den første tid på gymnasiet.

Der blev arbejdet med faste studiemoduler indlagt i elevernes skema, og eleverne blev af studievejlederne inddelt i studiegrupper. Studiemodulernes mål var at eleverne blev mere bevidste om deres måder at arbejde på skolen, i klassen og derhjemme. Planen var at de 9 studiemoduler skulle ligge fast hver 14. dag i elevernes skema i deres første semester. Men flere af modulerne blev flyttet hen til foråret, elevernes 2. semester, da studievejlederne vurderede at elevernes behov var mindre i starten og større efterhånden som kravene til eleverne blev større. I elevernes evaluering af forløbet udtrykker flere af eleverne dog et ønske om at have flere af timerne i deres første semester. *”Studiemoduler burde udelukkende være placeret i første halvdel af skoleåret. Da arbejdsvaner osv er essentielt i forhold til lektielæsning,”* og *”Det ville være godt hvis man tog det med lektielæsning, noteskrivning i starten af 1g og ikke den sidste måned”* (kvalitative svar fra skolens spørgeskema til eleverne). Studiemodulerne blev udviklet og gennemført af studievejlederne, og bestod i overskrifter som; fra folkeskole til gymnasium - den gode gymnasieelev - samarbejde og klasserumskultur - gruppedynamik, grupperolle og gruppearbejde - læseteknik og læsestrategier - notater i timerne og derhjemme - hvordan lærer man bedst - viden, ambitioner og karakter – litteratur- og materialesøgning.

Studiegrupperne skulle endvidere coaches af en lærer, efter planen 3 gange 1 time, på baggrund af det der foregik i studiemodulerne. Coachingen skulle planlægges af klassernes koordinatore, men det lykkedes ikke i alle klasser. Det har *”...fungeret i de klasser, hvor koordinatorene har taget opgaven alvorligt. I andre klasser har man ”glemt” at gøre det.”* (lokalt evalueringspapir). Citatet vidner om at lærerne er travlt beskæftiget med mange opgaver, og som det formuleres i det lokale evalueringspapir gør det ikke deres arbejde mindre hektisk at have tre større frafaldsprojekter kørende samtidigt på deres skole alene. Men samtidigt fortæller det også, at projekterne ofte kun lykkedes, gennemføres og opleves som succesfulde, når lærergruppen og skolen har taget projektet til sig, *”tager opgaven alvorligt”* og prioriterer det – også i en travl hverdag. Det kræver lærernes engagement og interesse for projektet, uden dette kan initiativerne ikke gennemføres.

Vurderingen af projektet fra elever, studievejledere og involverede lærere på skolen har været overvejende positivt. Studiemodulerne synes at fungere efter hensigten. Der er kommet større fokus på og bevidsthed omkring arbejdsvaner, klasserums- og læringskultur – og overgangen mellem folkeskolen og gymnasiet opleves lettet. Studievejlederne har desuden fået en meget bedre kontakt til 1.g-klasserne. Studievejlederne har informeret lærerne om, hvad det er foregået i studiemodulerne på lærermøderne om klasserne, og emnerne for de kommende moduler har været koordineret med klassens lærere. Endeligt har studievejlederne informeret klassens lærer om indholdet af modulerne via Lectio efter hvert enkelt studiemodul.

Studiegrupperne har fået en lidt mere blandet tilmelding fra såvel elever som lærere. Det vurderes at oplevelsen af succes særligt afhænger af to faktorer; om den enkelte gruppe har fungeret og graden af lærernes opbakning til og brug af grupperne. De lærere, der har gennemført coachingen, er kommet med positive tilbagemeldinger. Men flere har også nævnt, at de ofte fik et indtryk af nærmest blot at gentage det, som studievejlederne havde sagt i studiemodulerne.

Projektet videreføres i en reduceret form i skoleåret 2009/10, hvor der også arbejdes med studiemoduler for 1.g-klasserne (6-8 moduler). Skolen har dermed forøget midlerne til studievejledningen i 1.g. Studiegrupperne er gjort frivillige, forstået på den måde, at studievejlederne har etableret studiegrupper, hvis klassen lærerne ønskede det. Det er sket i mange af de nye 1.g klasser. Coachingen videreføres ikke.

Kongsholm Gymnasium & HF

På Kongsholm Gymnasium & HF er igangsat et udviklingsprojekt med fokus på klasserumskulturen. Projektets mål er dels at udvikle et forløb, som 1.g'erne introduceres til i deres møde med gymnasiet i perioden fra september til oktober. Og dels at udvikle konkrete værktøjer, formuleret i et skriftligt materiale, som alle lærere på skolen kan benytte til gennemførelsen af dette forløb. Med sidstnævnte er det intensionen at udvikle et koncept til efteruddannelse af skolens lærere, så de kan tage medansvar, forbygge og løse problemer (og eventuelle konflikter) i klasserummet. Formålet med projektet var at *"... fremme en hensigtsmæssig klasserumskultur med henblik på at mindste frafald på grund af elevernes manglende trivsel i klassen."* (Projektbeskrivelsen 2008).

Skolen har vurderet, at mange elever tryghed i klasserne er meget lav, og at det skaber konflikter mellem enkelte elever eller grupper af elever, som kan være direkte årsag til frafald. Projektet søger derfor at imødegå de problemer en uhensigtsmæssig klasserumskultur erfaringsmæssigt kan skabe, og at styrke elevernes tryghed og fortrolighed med de mange mundtlige (og skriftlige) fremlæggelser.

Forløbet, som alle gymnasie- og hf-klasser skal igennem, bygger på en vekslen mellem konventionelle og alternative initiativer i konkrete øvelser og fremlæggelser. Lærematerialet omfatter beskrivelser og vejledninger til aktiviteter i klassen, og kan betragtes som en værktøjskasse til klassen og dens lærere, således at *"...eleverne får redskaber og modstandskraft til at fuldføre deres gymnasiale uddannelse – også når de kommer ud for arbejdspress, hvis de oplever personlige, familiemæssige, sociale eller andre individuelle forhin-*

dringer, eller hvis arbejdsklimaet i klassen skal rettes op." (Projektbeskrivelsen 2008, s. 22).

Undervisningsforløbet indeholder syv moduler (færre end planlagt), og timerne blev skemalagt og betragtet som obligatoriske. De syv moduler fik følgende overskrifter:

- 1) Klasserumsregler.
- 2) Klassefællesskab.
- 3) Kommunikation og kropssprog.
- 4) Konfliktforebyggelse og -håndtering.
- 5) Mundtlig fremlæggelse.
- 6) Mundtlig fremlæggelse.
- 7) Evaluering.

Succeskriterierne for projektet i relation til elevernes udbytte blev formuleret med fem punkter:

- Mindske frafaldet
- Sænke stressniveauet
- Skabe og fastholde en harmonisk og rummelig klasserumskultur,
- Mindske elevernes præstationsangst
- Styrke elevernes personlige og sociale kompetencer. (Projektbeskrivelsen 2008, s. 23)

I udgangspunktet var det planen, at der skulle være cirka ti lærere tilknyttet projektet. Men i praksis har der kun været to lærere, og studievejledere, der har stået for udarbejdelsen af projektet og lærematerialet, samt for gennemførelsen af et pilotprojekt i fire 1.g-klasser, 2 stx- og 2 hf-klasser.

Konceptet og materialet skulle være udviklet af lærere ved skolen med assistance fra konsulenter / forskere inden for klasserumskultur, konfliktløsning, kulturmøde mv., der skulle indhentes professionel hjælp til produktion af film og/eller animation, og benyttes konsulentbistand til afprøvning, evaluering og redigering af konceptet. Den ene af Center for Ungdomsforskningens følgeforskere (Susanne Murning) har medvirket med kommentarer, perspektiver og diskussionsbidrag til udviklingen af konceptet, og de to lærere, som har stået for projektet, har hentet bistand fra en psykolog

tilknyttet Psykiatri Fondens Ungdoms Projekt i det omfang, det var muligt. Men ellers har de to lærere stået meget alene med projektet. De to lærere har med dette været stærkt overbebyrdet i deres ellers travle hverdag, og har fundet processen hård og langt mere omfangsrig end forventet.

Projektet kom senere i gang, og lærerne har brugt meget tid på udvikling af konceptet. Det er derfor i skrivende stund ikke lykkedes at indsamle evaluering af pilotprojekterne gennemført i de fire 1.g-klasser. Men dette kan læses på www.voff.dk under det konkrete projekt sammen med det udviklede læremateriale, som også kan downloades.

Kapitel 4

Læsning (træning og studiekultur)

Tårnby Gymnasium & HF: Lektielæsning og læsestrategier. Udviklingsaktiviteter for læsevejledere og lærere.

Cph West (Ishøj Gymnasium): Lektielæsning (for læsesvage) og Obligatoriske læsegrupper i 1.g

Tårnby Gymnasiums projekt om lektielæsning og læsestrategier tager udgangspunkt i den lave gymnasiefrekvens i området (30-35 pct.), og det faktum at mange af skolens elever kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Skolen oplever, at en større del af deres frafald skyldes elevernes problemer med at følge med på grund af, det de kalder, manglende færdigheder forudsætninger. Med færdigheds forudsætninger henvises der til, at eleverne fra gymnasiefremmede miljøer ofte *"ikke har noget forudgående kendskab til gymnasieverdens faglige og sproglige profil"* (Lokal afrapportering), og en ringe mulighed for at hente hjælp til skolearbejdet hjemme. Men der henvises også til at eleverne har ringe læse-, skrive- og forståelsesvanskeligheder (Projektbeskrivelsen 2008). Yderligere henvises der til et generelt problem for unge i dag, og dermed også for de fleste elever på

skolen, at læsehastigheden er dalende og at meget få unge har en læsebevidsthed. Eleverne synes med andre ord ikke at være bevidste om, *"... at man kan benytte forskellige strategier og teknikker alt afhængig af teksttypen og formålet med ens læsning."* (projektbeskrivelsen 2008). *"Læsehastighed, ordforråd og læsebevidsthed er alle forhold, der har betydning for læseforståelsen, som er afgørende for elevernes mulighed for at komme igennem og få et tilfredsstillende udbytte af gymnasiet."* (projektbeskrivelsen 2008)

Skolen observerede 3 læsegrupper:

- 1) *"De fagligt svage elever, der ofte også er svage læsere"*. En gruppe som gymnasiet oplever at få flere af, og som skal motiveres til at læse for ikke hurtigt at blive overmandet af lektiemængden og helt eller delvist give op.
- 2) *"De stille, stræbsomme og flittige (ofte piger), der med et gennemsnitligt ordforråd og en middellæsehastighed pligtopfyldende læser alle tekster, de bliver præsenteret for i gymnasiet."* En gruppe hvis udbytte

sjældent matcher deres mange anstrengelse, pga. deres ringe læseforståelse. Denne gruppe skal arbejde med at effektivisere og fokusere deres læsning.

3) *"De superdygtige elever, der er læsevante og nogle gange allerede strategiske læsere."* En gruppe der hurtigt kan sætte sig ind i en tekst og deltage aktivt i undervisningen, som vil kunne udvikle en yderligere bevidsthed om strategisk læsning og nye redskaber at arbejde med. Det er skolens vurdering, at alle tre grupper på forskellig vis vil få rigtig meget ud af et læsekursus med fokus på læsestrategier. (projektbeskrivelsen 2008).

Lektieværkstedet vurderes at gavne alle elever, men det er særligt tilrettelagt for de elever, der ikke har mulighed for at hente lektiehjælp hjemme. Formålet med lektieværkstedet er dels at hjælpe eleverne med konkrete lektieopgaver, og dels at hjælpe dem med at forstå, hvad det er, de forventes at gøre. Til sidstnævnte var det tanken at projektet også skulle henvende sig til lærerne som projektets anden målgruppe. *"Lærerne vil ved en øget bevidsthed om de problemer, eleverne står over for i tilegnelsen af nyt stof i gymnasieskolen, bedre kunne tilrettelægge deres undervisning i overensstemmelse med målgruppen."* (projektbeskrivelsen 2008).

Projektet deles hermed i to delprojekter;

1) Et læsestrategiprojekt, som henvender sig til stort set hele skolen, primært 1.g'erne, 1.hf'erne og deres lærere,

2) Et lektieværkstedsprojekt, som henvender sig mere specifikt til en særlig elevgruppe, og lærergruppens arbejde med denne elevgruppe.

Projektets mål beskrives i tre punkter:

1) At eleverne tilegner sig grundlæggende færdigheder i læsning og skrivning, og får en forståelse af deres egen læse-/skrive-profil samt redskaber til at forbedre denne. Målet er at støtte elevernes betingelser for at gennemføre uddannelsen.

2) At lærerne får en forståelse af det udgangspunkt størstedelen af eleverne kommer med, som betyder, at eleverne rent sprogligt og læse-/skrivemæssigt ikke er på det niveau, der forudsættes. Målet er at gøre lærerne bevidste om nødvendigheden i at arbejde med at opbygge elevernes faglige sprog, og at støtte lærerne i deres undervisning ved at give dem redskaber til at møde eleverne på det niveau, de befinder sig, parallelt med en målrettet læse-skrive-undervisning.

3) At eleverne gennem et udvidet lektieværksted får den støtte, de har brug for i forbindelse med deres lektielæsning. Målet er at give eleverne en fornemmelse af, at det er muligt for dem at opfylde, de krav der stilles til skolearbejdet, og at få et øget udbytte af undervisningen. (Projektbeskrivelsen 2008)

Læsestrategi-projektet bestod i udgangspunktet af en læsescreening, et læsekursus og lærerudvikling. Det er siden blevet udvidet med et pilotforsøg med faglig læsning. Projekterne er kørt i skoleåret 2008/2009, og flere af dem fortsætter i justeret form i skoleåret 2009/2010. Alle skolens 1.g'ere er blevet læsescreenede, og fire 1g-klasser har gennemgået et særligt tilrettelagt læsekursus.

Lærerne er på en pædagogisk dag blevet præsenteret for problematikken omkring elevernes vanskeligheder med gymnasiekulturens før-faglige sprog, har fået fagligt og metodisk input til at arbejde med faglig læsning, og haft mulighed for at diskutere det med sine kolleger i faggrupper. Den pædagogiske dag igangsætter bl.a. pilotforsøget med faglig læsning.

Lektielæsnings-projektet var i udgangspunktet tiltænkt som understøttende for den del af læsestrategiprojektet, der bestod af læsescreeninger og læsekursus til fire udvalgte 1.g'ere. Konkret skulle lektielæsningen styrkes gennem et lektieværksted, som var obligatorisk for alle 1.g'ere og 1. hf'ere. Det skulle finde sted timer én gang om ugen fra kl. 14-16, og have form af åbne værksteder med fokus på hvert sit fagområde: et sprogligt, et matematisk og et naturvidenskabeligt værksted. Dette ville så blive udvidet, hvis det viste sig at der var behov for det på et bestemt fagområde.

En årgang består på Tårnby Gymnasium og HF af ca. 300 elever, og det var ud fra dette beregnet at ca. 12 lærere skulle være tilknyttet værkstederne. Projektet udviklede sig til et tilbud af forskellige lektieværksteder, og evalueringen af projektet vil derfor videre blive beskrevet i afsnittet om lektieværksteder (se kapitel 5).

Læsescreeningen foregik for alle 1.klasserne i løbet af september og oktober måned, og alle elever har efterfølgende fået individuel skriftlig feedback på resultaterne. En del elever blev opfordret til at henvende sig til læsevejlederne for at arbejde målrettet med deres vanskeligheder. Vejledningen her har været tilrettelagt differentieret, dels i hold af 5-6 elever med samme vanskeligheder og dels individuelt hos læsevejlederen. Skolens lærere og studievejledere modtog en liste over de elever, som var blevet henvist til læsevejlederen, med den hensigt at de kunne skubbe på så eleverne tog imod tilbuddet. Lærernes erfaringer siger, at nogle oplever det som pinligt, at skulle have hjælp til noget "så basalt" som læsning.

Læsekursus i strategisk læsning foregik for fire af skolens 1.klasser, 2 hf-klasser og 2 stx-klasser, udvalgt på baggrund af læsescreeningen. Kurset blev igangsat i november måned og blev gennemført af skolens læsevejledere. De fire klasser fik en ugentlig dobbeltlektion indlagt i skemaet i de tre uger op til jul og igen i uge 3-5 i det nye år. Modulet blev lagt i allerede skemalagte timer. Kurset bestod af moduler med følgende overskrifter, og i nævnte rækkefølge;

- 1) Introduktion til forløb og formål.
- 2) Hastighedsteknikker og læseforståelse.
- 3) Læseformål og forståelsesniveauer.
- 4) Avancerede læseteknikker.
- 5) Forståelsesstrategi og forståelsesmodeller.
- 6) Testning og evaluering.

Eleverne blev screenet igen ved læsekursets afslutning, og sammenholdt med den indledende screening er læsehastigheden øget markant. Stigningen er dog varierende for de fire klasser, for de to hf-klasser er stigningen hhv. 20 og 28 pct., og for de to stx-klasser er stigningen hhv. 14 og 37 pct. Skolen finder selv resulta-

tet overraskende, særligt fordi flere elever har meldt tilbage at de ikke fik læst de 25 minutter, de var blevet bedt om at læse dagligt. Succesen forklares derfor primært med fokus på læsningen og på de forskellige læseteknikker, og sekundært med at eleverne er blevet et halvt års gymnasieerfaring rigere. Læsevejlederne gør desuden opmærksom på, at de to tekster og dertil hørende spørgsmål i de to tests er vanskelig sammenlignelige, og at anden test er vanskeligere end den første, idet eleverne er nødt til at tolke teksten for at kunne svare på spørgsmålene.

"Generelt er eleverne middeltilfredse med læsekurset. Det gælder 58 ud af 84, 13 er meget tilfredse, hvorimod 23 giver udtryk for, at læsekurset ikke var særligt godt. Hastighedstræningen bedømmes generelt meget positivt, men eleverne fremhæver hjemmearbejdet som belastende. 25 minutters læsning om dagen er uoverskueligt. En elev skriver: "Hjemmelæsningen har været en fiasko. Jeg har personligt ikke læst særligt meget. Jeg synes faktisk dette kursus har dræbt min læselyst." Samme elev giver udtryk for, at eventuelle læseproblemer burde løses i folkeskolen, så man ikke skal spille tid på det i gymnasiet. Langt flere peger dog på læsekurset som positivt og brugbart, særligt fremhæves arbejdet med læseforståelsesmodeller og læseformål som givende: "Jeg synes arbejdet med læseformål og læseforståelse var det bedste, for det kunne jeg bruge i dansk dagen efter. Det fandt jeg ret relevant." (Tårnby afrapportering)

Tovholderens kommentar til elevernes evaluering er: *"Det ser ud til, at eleverne i den generelle vurdering først og fremmest bedømmer deres udbytte i forhold til deres læsehastighed, idet deres besvarelser i øvrigt i mange tilfælde er langt mere positive. Når de finder hastighedstræningen særlig positiv, skyldes det muligvis, at det er meget målbart, og det er uden tvivl en motiverende faktor. Det er vanskeligt i øvrigt at tolke elevernes negative og positive tilkendegivelser: det som én elev fremhæver som særdeles positivt, finder en anden elev ubrugeligt. Men det ser ud til, at især hferne står af, jo mere avanceret læseteknikkerne bliver." (Tårnby afrapportering).*

I læsningen af elevernes svar synes klassens indstilling til kurset også at have en del indflydelse. Det er tydeligt i besvarelsenerne, at flere elever i klassen har haft svært ved at tage opgaven alvorligt, og dele af timerne er blevet forstyrret af disse elever. Samtidigt ligger der i elevernes tilbagemeldinger en undertone af, at det ikke er så 'smart' at give udtryk for, at man har fået noget godt ud af kurset (måske fordi man underforstået så også erkender at man havde 'et problem' med læsningen).

Mange elever nævner, at de finder opgaven med at læse 25 minutter om dagen vanskelig, og næsten umulig. En arbejdsbyrde de ikke har overskud til i hverdagen med de mange øvrige lektier. Enkelte melder at det har "dræbt deres læselyst", fordi læsningen nu skulle foregå på en bestemt måde. Men flere nævner også at de har fået en masse godt ud af kurset, at deres læsehastighed er forøget markant, og at de nu er bevidste om de forskellige måder, man kan læse en tekst på. Flere af disse elever med de ellers rosende ord, har dog samtidigt sat kryds ved nogenlunde, frem for godt eller meget godt, ved spørgsmålet om deres overordnede udbytte af kurset.

Læsevejledernes evaluering af kurset er blandet. De tror fortsat på, at alle elever vil få stort udbytte af kurset, men at der er brug for både form- og indholdsmæssige ændringer. Deres anbefalinger lyder som følgende:

- 1) Kurset skal ligge i introperioden (eleverne vil være mere disciplinerede og komme i gang).
- 2) Alle faglærere bør integrere nogle af de kompetencer, eleverne opnår på kurset i deres egne fag.
- 3) Der bør være fokus på læsning generelt i hele introperioden (der skal læses på skolen).
- 4) Læsning i frilæsningsbog skal fortrinsvis foregå på skolen (med håb om at de så får lyst til også at læse hjemme).
- 5) Indholdet skal tilpasses HF: justeres i forhold til værkstedsundervisning, det skal være mindre ambitiøst, og der skal anvendes andre tekster end dem, vi anvender i gymnasiet.
- 6) Der skal gøres mere ud af at forklare formålet med de enkelte moduler/øvelser.

7) Læsekurset skal gennemføres af en af klassens lærere, som skal gennemgå et kursus hos læsevejlederne. Det vil på sigt betyde en efteruddannelse af lærerne, som vil sætte fokus på den faglige læsning og styrke elevernes læsekompetencer. (Tårnby afrapportering).

Projektet kører videre i skoleåret 2009/2010 justeret med udgangspunkt i mange af de ovennævnte punkter. Kurset foregår igen for et udvalg af skolens førsteklaser. Det er placeret igennem hele grundforløbet med start i introperioden. Læsning i frilæsningsbog foregår på skolen, og læsekurset gennemføres af en af klassens lærere.

Den **pædagogiske dag** var tilrettelagt ud fra den kendsgerning at lærerkollegiet består af dels mange nye og unge lærere, som er ved at udvikle deres pædagogiske profil, og dels mange lærere med mange års undervisningserfaring som dog primært har været henvendt til en anden elevgruppe end den der i dag fylder meget på skolen. Man har derfor vurderet at begge grupper af lærerne ville profitere af "*...at den pædagogiske tilgang udvikles i overensstemmelse med de nye elevtyper...*". På den pædagogiske dag havde skolen besøg af to forskere på området, som igangsatte debatten, der fortsatte i faggrupper. Der var stor tilfredshed blandt lærerne over dagen, som gav skolens lærere en god fælles ramme at arbejde videre ud fra. Faglig læsning og sproglige forudsætninger blev sat på dagsorden som et felt alle lærere måtte arbejde med i deres undervisning. Dagen affødte desuden endnu et projekt, som en gruppe lærere satte sig for at arbejde videre med. (se endvidere på www.voff.dk).

Kapitel 5

Lektiearbejdet – hvordan, hvorfor og hvornår?

Tårnby Gymnasium & HF: Obligatoriske lektieværksteder

Cph West (Ishøj Gymnasium): Lektielæsning & Matematikværksted for alle klassetrin.

Rødovre Gymnasium: Studiecafé.

Obligatoriske lektieværksteder for alle elever på første årgang

Tårnby Gymnasium & HF havde som led i et samlet projekt om læsestrategier og lektielæsning planlagt lektieværksteder med obligatorisk tilstedeværelse for alle 1.g'ere og 1.hf'ere (se også kapitel 4 Læsning). Værkstederne skulle finde sted to timer én gang om ugen fra kl. 14-16, og have form af åbne værksteder med fokus på hvert sit fagområde: et sprogligt, et matematisk og et naturvidenskabeligt værksted. Dette ville så blive udvidet, hvis det viste sig at der var behov for det på et bestemt fagområde. En årgang består på Tårnby Gymnasium & HF af ca. 300 elever, og det var ud fra dette beregnet at ca. 12 lærere skulle være tilknyttet værkstederne.

Projektet omkring obligatoriske lektieværksteder for alle elever på Tårnby Gymnasium & HF viste sig at blive revideret væsentligt pga. skemamæssige konsekvenser og vanskeligheder i relation til timefordelingen på planlægningstidspunktet. Der blev oprettet en række lektieværksteder, men alle primært rettet omkring særlige aktiviteter: SSO, SRP, synopsisudarbejdelse og nf-rapporter. Værkstederne blev med dette ikke obligatoriske, men henvendte sig til de elever, som selv fandt det relevant at deltage på værkstederne. Et enkelt værksted rettede sig mod en hel klasse.

Det sidstnævnte **værksted, for en specifik 1.g-klasse**, foregik i perioden fra efterårsferien til juleferien. Klassen fik skemalagt to ugentlige lektieværkstedstimer. Timerne blev placeret løbende i lektioner, der i forvejen var skemalagt, *"...så vidt muligt i fag med timeoverskud"*. *"Hensigten med timerne var dels at give en kort introduktion til gode studievaner (notatteknik, hensigtsmæssige læsestrategier, etc.) og dels at give eleverne lektie-læsningstid på skolen med mulighed for at få hjælp. Klassens studievejleder havde ansvaret for timerne, men havde mulighed for at invitere faglærere*

til at deltage, hvis der viste sig behov for lektiehjælp i enkelte fag" (Tårnby afrapportering).

Det var planlagt til at køre i 9 uger med en dobbeltlektion om ugen. Men pga. aflysninger blev det til 7 dobbeltlektioner. Værkstedet har fået gode tilbagemeldinger fra eleverne, hvor 18 ud af 26 besvarelser mener de har fået stort eller middelstort udbytte af timerne. Eleverne har været glade for den praktiske afvikling med "rullende skemalægning" (25 elever). De oplever to timer som passende (23 elever), og fordelingen mellem individuelle og kollektive aktiviteter opleves god (20 elever). Flere elever ønsker at forløbet havde været længere (16), og alle elever vil anbefale lignende tilbud til andre 1.g klasser.

I elevernes oplevelser af indholdet af fællestimerne benyttes ord som spændende, lærerigt, sammenhold, motivation, koncentreret, indholdsrigt, hyggeligt, fangende, udfordring og styr på lektielæring. Der benyttes også ord som kedeligt, ikke alt for givende, halv mærkeligt, lidt irrelevant – men disse ord bruges i meget lille omfang, og som oftest sammen med mere positive ord. Dette projekt kan med andre ord betragtes som en stor succes, og kan betragtes som det projekt skolen i udgangspunktet ønskede at tilbyde alle førsteårseleverne.

Det naturfaglige værksted er tilbudt til hf-kursisterne med udgangspunkt i de problemer skolen oplever at eleverne har i forbindelse med de naturfaglige rapporter. Værkstedet åbnede januar 2009, og det var planen at de skulle fortsætte skoleåret ud, en time ugentligt sidst på eftermiddagen. De første to gange var der ingen kursister, der mødte op, og tredje gang kom der tre kursister. Skolen forklarer det selv med, at eleverne måske ikke har været klar over muligheden. Tilbuddet er blevet informeret på info-board, til morgensamling og på hjemmesiden. De benyttede informationsveje betragtes med andre ord som årsagen til den egentlige barriere for at projektet ikke er kommet godt i gang; elevernes manglende deltagelse.

SSO/SRO skriveværksted henvendte sig særligt til elever fra gymnasiefremmede miljøer, og søgte at give

denne gruppe mulighed for at få hjælp til de vanskeligheder der opstod under udarbejdelsen af deres store eksamensopgave/projekt. Hensigten var at værkstedet skulle støtte dem under skriveprocessen, og fokus var særligt på det opgavestrukturelle og tekniske. Værkstedet fungerede i ugerne 49, 50 og 51 med sammenlagt 10 lektioner placeret skiftevis formiddag og eftermiddag.

Værkstedet har været velbesøgt, og de tre lærere der var tilknyttet var travlt beskæftiget i alle tre uger. Eleverne kom flere gange, og flere hjalp hinanden. Stemningen var arbejdsom, rolig og rar. Værkstedsvejlederne (lærerne) oplevede eleverne meget motiverede, tilfredse og glade for tilbuddet. De anbefaler at indsatsen gentages. Projektet kører nu også for skoleåret 2009/2010.

AT- og EP-synopsisværksteder er hhv. kørende og kommende og er derfor ikke blevet evalueret. AT-synopsisværkstedet henvender sig til 3.g'erne, og har særligt fokus på form og formalia, altså det at udarbejde en synopsis. Værkstedet skal fungere op til synopsis-aflæveringen i uge 9 med 3x2 lektioner placeret sidst på eftermiddagen, og dækkes af tre vejledere repræsenterende hvert sit område; naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora.

EP-synopsisværkstedet henvender sig til 2.hf'erne i forbindelse med deres eksamensprojekt. Fokus er ligeledes på form og formalia, det at udarbejde en synopsis. Værkstedet skal fungere i uge 17 med 2x2 lektioner, og dækkes af 2 vejledere fra hvert sit område; samfundsvidenskab og humaniora.

Det viste sig vanskeligere at tilbyde lektieværksted for hele skolens førsteårselever og samtidigt gøre det til en obligatorisk og naturlig del af deres skema. En væsentlig barriere har været at man ikke har kunnet gennemskue konsekvenserne af dette i forhold til årets skemalægning og timefordeling.

Men det har til gengæld være en stor succes for den ene 1.g klasse, der fik tilbudt lektielæsningsværksted som en obligatorisk del af deres skema i efteråret. Ele-

verne kommer med klare positive tilbagemeldinger, og vil anbefale lignende forløb for andre førsteårselever. Flere ønsker endda at forløbet fortsatte for deres egen klasse. En sidegevinst ved forløbet er elevernes oplevelse af, at det har bidraget positivt til klassen sammenhold og kendskab til hinanden.

SSO/SRO skrivestedet for gymnasieeleverne fra gymnasiefremmede miljøer er blevet brugt flittigt, og bliver betegnet som en sådan succes, at skolen gentager projektet for det efterfølgende år.

Det naturfaglige værksted er derimod ikke nået ud til hf-eleverne, og er så vidt vides ikke kommet ordentligt i stand. Elevernes manglende deltagelse begrundes med utilstrækkelige informationsveje, men der kan også være andre årsager hertil. Såsom at værkstedet blev placeret sidst på eftermiddagen, og at det var op til den enkelte elev om tilbuddet var relevant for dem eller ej.

Studiecafé

Rødovre Gymnasium oplevede at skriftligt fravær (dvs. manglende aflevering af skriftligt hjemmearbejde) bar en stor del af årsagen til frafaldet på skolen (at eleverne selv stoppede eller de blev smidt ud). Og denne type frafald syntes særligt at komme fra en særlig gruppe elever: de elever der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Dette begrundes med at gruppen har vanskeligere ved at hente hjælp til hjemmearbejdet, og til forståelsen af at hjemmearbejdet er centralt for forståelsen af gymnasieforløbet.

Lektielæsningen opleves af skolen og lærerne som en central del af gymnasieforløbet, men også som det eleverne har sværest ved: *"I det hele taget er lektielæsningen den del af ungdomsuddannelsen, som eleverne har det sværest med. De er generelt glade for at være på skolen, hvor de også gerne arbejder med fagene. Men rigtig mange elever får ikke læst deres lektier, og deres udbytte i timerne bliver naturligvis derefter, ligesom undervisningen selvfølgelig også bærer præg af elevernes manglende forberedelse."* (Projektbeskrivelsen 2008, s. 30).

Skolen har gennem flere år haft en 'lektiecafé', hvor eleverne kunne hente hjælp i de naturvidenskabelige fag,

og særligt i matematik. Til tider er caféen søgt udvidet til også at tilbyde hjælp i dansk, samfunds-fag og sprog-fagene. Lektiecaféen var åben hver mandag eftermiddag fra kl. 15-16.45, og var fysisk placeret i kantinen (som så i dette tidsrum havde lukket for udsalg). Lektiecaféen betragtes ikke som nogen succes, idet kun ca. 20 af skolens 650 elever benyttede caféen. Men frem for blot at konkludere, at eleverne ikke synes at have behov for lektiecaféen, har skolen søgt at tænke den anderledes. De har med udgangspunkt i nyere forskning forsøgt at skabe gode rammer for at lektiearbejdet i højere grad kan tænkes ind som en del af skoletiden, frem for at blive betragtes som hjemmearbejde. Hjemme sidder mange elever alene med arbejdet og det kan derfor komme i konflikt med elevernes øvrige hverdag og sociale sammenhænge.

Samtidigt har skolen længe haft et ønske om at skolen sydede af liv, også efter undervisningstiden, at skolen af eleverne blev oplevet som deres, og et sted, de har lyst til at arbejde og opholde sig.

Det er med baggrund i ovenstående, at Rødovre gymnasium har søgt at udvide lektiecaféen til en studiecafé. Målet med studiecaféen var at give eleverne lyst til at blive efter skoletid og arbejde med større opgaver/projekter og de daglige lektier, og at tilbyde hjælp og vejledning fra såvel lærere som de tilstedeværende elever. Caféen skulle have en naturlig og integreret plads i skolens hverdag, som afslutningen på en sædvanlig skoledag. Åbningstiden blev udvidet til fra mandag til torsdag i tidsrummet fra kl. 14 til 17, og fysisk placeret i skolens studiecenter, hvor der også skulle være mulighed for at købe frugt, kage og drikkevarer. To lærere med forskellige fag skulle bestyre caféen, og en person skulle være organisator af caféen. Succeskriteriet var at *"Studiecaféen bliver velbesøgt, og at der etableres et aktivt studiemiljø på skolen efter skoletid. At elever oplever at de kan få hjælp til større skriftlige opgaver og lektier, og at de dermed oplever en progression i forhold til indsats i timerne og læringen generelt."* (Projektbeskrivelsen 2008, s. 31).

Projektet blev gennemført som planlagt. Men det har vist sig fortsat at være svært at få eleverne til at be-

nytte tilbuddet. Cafeen har været besøgt af 30-50 elever, hvilket er i underkanten af skolens forventninger. Der er dukket flest elever op de gange, hvor den deltagende lærer har lavet aftaler med 'sine egne' elever om at de kunne få vejledning og hjælp i caféen. Igen har efterspørgslen været størst til de naturvidenskabelige fag.

Flere af de elever, der har benyttet cafeen, har også brugt den som et sted, hvor de i grupper kunne lave deres lektier sammen. Herved har studiecfeen også været med til at styrke de sociale relationer mellem eleverne.

Projektet har oplevet stor opbakning i lærerkollegiet, og cirka halvdelen af lærerne meldte sig til at deltage i studiecfeen. Det har derfor ikke været noget problem, at få lærerressourcer til projektet. Men det har været svært at inddrage studiecfeen i undervisningen. I de tilfælde hvor lærerne har gjort opmærksom på elevernes muligheder med studiecfeen er det også lykkedes at få flere elever til at komme i cafeen.

Studievejlederne søgte at få elevernes tilbagemeldinger på projektet med studiecfeen vha. et spørgeskema uddelt til alle 1.g'erne. Tilbagemeldingerne her var meget positive, og der blev udtrykt stor tilfredshed med cafeen. Cirka 80 pct. af eleverne melder, at de har brugt cafeen på et tidspunkt, og over 50 pct. af eleverne har brugt caféen minimum et par gange om måneden. 30 pct. har brugt den en eller flere gange om ugen. Det eleverne svarer at de primært har brugt cafeen til er at få hjælp til de naturvidenskabelige fag og at lave lektier i grupper.

Spørgeskemaerne sætter med andre ord elevernes deltagelse i et andet lys. De 30-50 elever, der dagligt benyttede cafeen var forskellige elever med konkrete behov nu og her. Målet med at blive brugt og skabe større mulighed for at hjælpe eleverne med de lektier og det skolearbejde, de har svært ved, kan godt betragtes som nået. Målet med at få det til at blive en fast del af elevernes gymnasiehverdag at slutte af i studiecfeen er endnu ikke indfriet, men med elevernes brug af cafeen til at lave lektier sammen i grupper, er der alligevel åb-

net op for et potentiale til også at kunne rumme denne målsætning. Skolen har selv vurderet, at det tager tid at ændre en skolekultur, og betragter med dette elevernes deltagelse som positiv nok til at de fortsætter projektet.

Lektielæsning

Lektielæsning var også på programmet på CPH West (Ishøj Gymnasium): Projektet var særligt tilrettelagt for de *"læsesvage elever i 1.g"*, og målet var at disse elever *"... trænes i at læse og forstå lektier, så de bedre kan følge med i og deltage aktivt i undervisningen."* Som bi-produkt var målet endvidere at *"...opøve elevernes evner inden for skriftligt arbejde, herunder gennemgang af sproglige og formelle krav til opgaveaflevering og opfølgning af tilbageleverede (rettede) opgaver og rapporter."* (Projektbeskrivelsen 2008). Succeskriteriet blev formuleret som en forbedring på 50 pct. i de udvalgte elevers screeningsresultater i uge 49 i 2.g i forhold til 1.g-screeningen, og at frafaldet var mindsket markant blandt denne elevgruppe. Projektet var planlagt til at indeholde et forløb på fem uger i 1.g og 6 uger i 2.g, og projektet skulle varetages af læsevejledere på skolen.

Den konkrete afvikling af projektet foregik ved at læsevejlederne i samråd med klassens team med udgangspunkt i en screening af samtlige 1.g elever udvalgte en mindre gruppe såkaldt læsesvage elever. Vurderingen var at det ville dreje sig om ca. 15-20 pct. af eleverne.

Lektielæsningen skulle foregå som en del af elevernes skema ved at de udvalgte elever skulle bruge den første time af en dobbelt time i det pågældende fag sammen med læsevejlederen, og her læse lektien til faget sammen med læsevejlederen (gennemgå lektien og besvare arbejdsspørgsmål), og derefter komme tilbage til fagets anden time *"...bedre rustet til at deltage i klassedialogen"*. Denne struktur stiller store krav til koordinering og udveksling mellem faglæreren og læsevejlederne mht. lektiælæsningsteksterne samt læse- og arbejdsspørgsmålene.

Det er særligt i relation til sidstnævnte at projektet har oplevet vanskeligheder. I detailplanlægningen har der været vanskeligheder med at få koordineret elevernes skemaer med læsevejledernes skema, samt at gennemføre koordinering med faglærerne og formidling af læseformål og arbejds spørgsmål til læsevejlederne. Disse vanskeligheder medførte at den reelle undervisning først kom i gang i februar. Det har medført stor frustration, og en oplevelse af at der er brugt mere tid på koordinering og planlægning, end der er på den reelle lektielæsning og -undervisning. I perioden for lektielæsningen, fra februar til maj, har det tilmed vist sig uhensigtsmæssigt at tage eleverne ud af undervisningen, da eksamensforberedelserne fylder en del i disse måneder.

Fire klasser har deltaget i projektet, og 21 elever har konkret fået tilbudt lektielæsning. Fem elever modsatte sig tilbuddet, og har derfor ikke deltaget. Læsevejlederne har fra flere af eleverne oplevet stor modstand, og læsevejledernes vurdering er at disse elevers udbytte har været begrænset. Der er med andre ord behov for en erkendelse af, at man har brug for hjælp for at kunne modtage hjælp.

Endvidere har det vist sig vanskeligt for læsevejlederne at forestå lektielæsningen, da de har erfaret ikke at have de fornødne forudsætninger for at forstå og anvende den faglige terminologi. De fag man særligt har søgt at foretage lektielæsningen med er dansk, historie og samfundsfag. Dette rammer måske også ind i, at eleverne trods diverse vanskeligheder særligt har oplevet arbejdet med skriftligt dansk som meget givtigt, da netop danskfaget er læsevejledernes 'hjemmebane'.

Man har pga. de nævnte vanskeligheder besluttet sig for ikke at gennemføre lektielæsningsprojektet i 2.g, som det ellers var planlagt.

Kapitel 6

Håndtering af skolelivet og det øvrige liv

Rødovre Gymnasium: Mentorordning

Høje Taastrup Gymnasium: Mentorordning og Indvandrepigernes trivsel

Avedøre Gymnasium & HF: AG-modellen

Tre af skolerne har arbejdet med mentorordninger som et af deres projekttiltag i forskellige strukturer og med meget forskellige oplevelser af succes eller mangel på samme. På både Rødovre og Høje Taastrup Gymnasium er "mentorkorpset" blive 'uddannet' af firmaet Mentor-Coaching på et et-dagskursus på skolen, og lærere og studievejledere har meldt sig frivilligt som mentorer. Men definitionen af frivillighed synes i de lokale evalueringer at være meget forskellige.

På **Høje Taastrup Gymnasium** har tovholderen ikke oplevet særlig stor opbakning omkring projektet. Interessen blandt lærerne for at tilmelde sig som mentor har været ringe, og de der tilmeldte sig gav udtryk for at være presset til at påtage sig endnu en opgave i deres lærergerning. Initiativet er udarbejdet af én lærer (tov-

holderen), og lærerkollegiet har ikke haft ejerskab til projektet. Det har (måske af samme grund) vist sig vanskeligt at få teamlærerne til at udpege elever som har behov for en mentor. Dette blev begrundet i en usikkerhed i om de var i stand til at vurdere dette, og en frygt for at skabe unødig bekymring hos eleverne, hvis det viste sig at der ikke var et 'reelt' behov. Med andre ord var der en frygt blandt lærerteamet om at stigmatisere eleverne. Konkret skulle udpegningen foregå på baggrund af studievejledernes indslusningssamtaler og teamlærernes kendskab til eleverne. De udpegede elever skulle ikke have mulighed for at takke nej til tilbudet. Det var altså ikke et frivilligt, men et obligatorisk tilbud. Set udefra kan netop denne struktur også have været medårsag til lærernes frygt for at stigmatisere eleverne. Samtidigt strider meldingen om at modtagelsen af en mentor ikke var frivilligt, men obligatorisk for de udpegede, imod meldingen om at fokus for mentorsamtalerne skulle tage udgangspunkt i elevens behov, og at dette skulle formuleres af eleven.

Endelig har tovholderen ikke oplevet megen opbakning fra ledelsen "Det er ikke nok at udpege én tovholder og

give timer. Sådan et initiativ kræver en helt anderledes målrettet og synlig satsning" (lokalt evalueringspapir). Oplevelsen af at skulle løfte projektet alene har fyldt meget hos tovholderen, og har givet anledning til mange frustrationer. Et af projektets hovedformål var at styrke samarbejde mellem team, mentor, studievejleder og psykolog, og dette er ikke lykkedes, måske snarere tværtimod? Erfaringerne fra Høje Taastrup Gymnasiums arbejde med mentorordninger fortæller om vigtigheden af at projektet opleves som et fælles projekt på skolen, i lærergruppen og ikke mindst mellem mentor og elev. En mentoropgave bygger på fælles tillid.

På **Rødovre Gymnasium** har man derimod oplevet succes med projektet. Projektet blev ved skoleårets start indledt med et foredrag med fokus på læringsstrategier og motiveringsformer i forhold til frafald i ungdomsuddannelserne og med erfaringer fra HF-mentorordningen i Region Midtjylland. 15 lærere tilmeldte sig som mentorer, og de blev alle 'uddannet' af firmaet Mentorcoaching. Skolens mentorkorps blev senere udvidet væsentligt. 47 elever haft en mentor tilknyttet i skoleåret 2008/09, beregnet til et gennemsnit på 2 elever per klasse.

Eleverne har modtaget en beskrivelse af ordningen fra studievejledningen, hvor tilbuddet forklares med eksempler på områder eleven kan søge hjælp om, mentorens opgave/rolle og elevens egen opgave/rolle. Endelig gøres der opmærksomt på at møderne er fortrolige, men at andre personer kan blive inddraget, hvis det findes nødvendigt. Hver mentor fik tildelt 10 timer per mentee, og de skulle melde tilbage, hvor mange timer de brugte. Ifølge studievejlederne har tilbagemeldingen fra såvel lærere som elever været positive, og fra lærersiden vurderes det "...at flere elever kom igennem en svær periode og blev student eller "blev fastholdt" på uddannelsen". (Lokal afrapportering).

På **Avedøre Gymnasiums** mentorordning (også kaldet AG-modellen) deltog otte klasser, otte mentorer og 32 lærere i projektet. Teamlærerne for hver klasse har hver fået tildelt et antal elever, som de er mentor for. Målet for projektet blev formuleret som følgende: "At

gøre eleverne til 'gode elever' ved bl.a. at explicitere 'gymnasiekoden' for dem og hjælpe dem med at få skolelivet med forberedelse, opgaveskrivning, fagligt engagement og de sociale relationer til at fungere, så de bliver i stand til at opfylde de krav, som skolen stiller til dem og dermed gennemføre gymnasieforløbet bedst muligt." (lokalt evalueringspapir). Tanken bag projektet var endvidere at skabe en tæt kontakt mellem lærer og elev, en dialog med og opmærksomhed på den enkelte elev.

Alle elever og fire lærere, tilknyttet den enkelte elev, er blevet bedt om at besvare et spørgeskema med syv punkter om elevens forberedelse til og deltagelse i timerne, overholdelse af afleveringsfrister, adfærd i timerne og udbytte af undervisningen. Dette foregik i november måned. Samtalen mellem elev og mentor tog udgangspunkt i eventuelle forskelle i elevens og lærernes besvarelse. Det blev herefter aftalt skriftligt på hvilke punkter og hvordan eleven evt. skal/kan ændre adfærd og forbedre sig i løbet af de efterfølgende måneder. Mentor og elev mødes igen i foråret og vurderer sammen i hvilken grad eleven har opfyldt det aftalte, om der er opstået nye problemer og om behovet for en ny aftale.

Ved at projektet henvendte sig til alle skolens elever undgik skolen, lærere og mentorer bekymringerne om en evt. stigmatisering af eleverne. Men netop det faktum at alle elever deltog gjorde samtidigt projektet så omkostningstungt, at den generelle vurdering af projektet er, at "Der burde være foretaget en selektion, således at fokus fra starten blev rettet mod frafaldsruede elever og man undgik at spille tid på de mange elever, som allerede var velfungerende" (lokalt evalueringspapir). Skolen har besluttet sig for ikke at fortsætte projektet, men i stedet udvikle et projekt som støtter op om HF-klassernes værkstedsundervisning i samarbejde med HF-Efterslægten og Gentofte HF.

Projekterne fra de tre skoler kredser om den samme problemstilling; hvordan udpeger man de elever, som har behov for en mentor på en måde, så man ikke stigmatiserer eleverne og de faktisk oplever det som et til-

bud, de kan drage god nytte af? Hvordan sikrer man at tilbuddet når de elever, der har et reelt behov for vejledning, og ikke kun de elever som ville kunne finde lignende støtte andre steder. (En problemstilling som fylder en del hos såvel mentorer som vejledere).

Der er i VOFF-projekterne forskellige formål for mentorordningerne:

Høje Taastrup Gymnasium: At skabe en mere kvalificeret og struktureret mentorordning, og styrke kontakten mellem frafaldstruede elever, lærere, mentor og studievejledere.

Rødovre Gymnasium: At flere elever komme igennem en svær periode og bliver student eller fastholdt på uddannelsen.

Avedøre Gymnasium & HF: At gøre eleverne til 'gode elever' ved bl.a. at eksplicitere 'gymnasiekoden' for dem og hjælpe dem med at få skolelivet med forberedelse, opgaveskrivning, fagligt engagement og de sociale relationer til at fungere, så de bliver i stand til at opfylde de krav, som skolen stiller til dem og dermed gennemføre gymnasieforløbet bedst muligt.

Det er vigtigt, at man som skole, lærere, mentor og elever er sig bevidste om målet (eller målene) for brugen af mentorer, og ikke mindst sikre sig at brugen gavner alle mål. Ovennævnte forskellige mentorordningers mål, problematikker og erfaringer kan bruges til gensidig inspiration og erfaringsudveksling blandt skoler, der arbejder med mentorordninger.

Kapitel 7

Det før-faglige sprog eller gråzonesproget

Avedøre: Styrkelse af elevernes før-faglige ordforråd

Avedøre Gymnasium & HF har som den eneste skole gennemført et projekt om styrkelse af elevernes før-faglige ordforråd. Målet med projektet var *"At alle eleverne bliver bedre til dansk både skriftligt og mundtligt og dermed bliver bedre til at tilegne sig faglige kompetencer i alle fag"* (Projektbeskrivelsen 2008). Fem 1. klasser og deres dansklærere (i alt fem lærere) har deltaget i projektet som har været i gang i skoleåret 2008/09. Alle 1.g-klasserne fik i hele skoleåret skema-lagt en ekstra time i dansk. Dansklærerne deltog i et kursus på to halve dage med oplægsholder om indlæring af ordforråd.

Projektet bestod af to dele: dansk i samarbejde med andre fag (fag 2) og danskfaglige kompetencer. Til den førstnævnte del skulle dansklæreren i en periode gennemgå lektien fra fag 2 mhp. den sproglige forståelse inden lektien "blev behandlet" i fag 2. Ideen var, at alle herved forstod lektien og tilegnede sig det nødvendige ordforråd, således at alle fik muligheden for at deltage i undervisningen. Denne del var dog ikke nogen større

succes, da det i et forsøg med historiefaget viste sig, at koordineringen af samarbejdet var tidskrævende og svært. Samtidigt opstod der frustration blandt eleverne over, at de skulle arbejde med den samme tekst flere gange. Nogle følte at deres hjemmeforberedelse var ligegyldig, andre forberedte sig slet ikke.

Den anden del af projektet bestod af dels af en screening af eleverne, som viste *"... at en del af dem havde et meget begrænset ordforråd og ringe viden om dansk grammatik og retskrivning."* (Avedøre afrapportering). Efterårets ekstra ugentlige time blev derfor brugt til at forbedre elevernes skriftlige kompetencer. Forårets undervisning havde så fokus på læsestrategier og udvidelse af ordforrådet.

Det er lærernes vurdering, at der har været hårdt brug for den ekstra time i alle klasserne, og der har været udtrykt stort ønske om at projektet fortsatte. Dette har dog ikke været tilfældet. Men skolen har fastholdt screeningen af eleverne mhp. at finde ordblinde og andre elever med særlige behov, og tilbyde disse hjælp i samarbejde med ordblindeskolen samt udnytte tilbud-

det fra SU om rekvirering af såkaldte "rygsække" (bærbare pc med særlige programmer, der kan støtte elever, som er konstateret ordblinde).

Kapitel 8

Opsamling og konklusioner

I det følgende prøver vi at sammenfatte, hvad der er kommet ud af det hidtidige VOFF-arbejde inden for fire hovedområder:

- Projekterne og deres organisation.
- Skolerne, ledelsen og lærerne.
- Elevernes situation.
- Skolekulturen.

Projekterne og deres organisation

Den mest generelle konklusion er, at der er en udbredt opfattelse af, at det er relevant og helt nødvendigt at arbejde med projekterne, og der er gjort mange positive erfaringer i de projekter, der er blevet gennemført. Først og fremmest er det vigtigt, at projekterne ikke får deres eget liv isoleret fra det, der ellers foregår på skolen – fælles skole- eller klasseprojekter har størst sandsynlighed for få succes og forankring i skolekulturen.

Grundlæggende har projekterne stillet store krav til koordinering. Udvekslingsarbejde mellem faggrupper og/eller lærerteams har haft vanskelige kår, og projekter,

der medfører ændringer i skemaerne, kræver planlægning længe før, de starter. Mange har oplevet, at en stor del af arbejdet har ligget i koordinering og igangsættelse af et projekt. Desuden kan det været svært, at finde projekternes rigtige form, der kan være uklare forventninger, og vanskeligheder omkring arbejdsdelingen mellem tovholderne, ledelsen og lærerne – og der er også brug for en fælles oprustning i relation til elevgruppen.

Desuden skal projekterne, for at gøre en positiv forskel, tænkes ind som del i en samlet strategi mod frafald. Som det ligeledes konkluderes i forskningsprojektet om frafald på erhvervsskolerne: *"Overordnet kan det konkluderes, at skoler, som har en strategi i forhold til frafald og bruger flere forskellige værktøjer til at begrænse frafald, klarer sig godt med at fastholde eleverne. I det hele taget arbejdes der mere intensivt over for frafald, fx i forbindelse med "Handlingsplan for øget gennemførelse" på de godt præsterende skoler sammenlignet med de mindre godt præsterende skoler. På de godt præsterende skoler ser vi, at de forskellige tiltag og de værktøjer, som tages i anvendelse, vir-*

ker som en samlet strategi mod frafald.” (Jensen m.fl. 2009)

Der har i VOFF-projekterne også været en række problemer på nogle mere specifikke områder. Især synes der at have været vanskeligheder omkring erfaringsopsamling og effektmåling. Har alt dette i det hele taget gjort nogen nytte i forhold til den overordnede problemstilling omkring frafald og fastholdelse – og hvilken vægt skal man tillægge det i forhold til elevernes positive tilbagemeldinger?

Projekternes forsøg på uden for den almindelige undervisning at ”opkvalificere” elever på særlige områder omkring f.eks. sprogvanskeligheder, læsning og skriftlighed for derefter at sende dem tilbage ”bedre rustet til deltagelse i klasseundervisningen” er en fremgangsmåde, som stort set alle skolerne/projekterne har erfaret som problematiske og i flere tilfælde decideret fejlplacerede.

Som helhed står det helt klart, at der i enhver udvikling og ændringer af kultur og praksisser nødvendigvis er en vis træghed. I dette lys er det både ærgerligt og u hensigtsmæssigt, at der ikke er mulighed for at søge støtte til forlængelse af projekterne, og at det kun er muligt at få nye midler, hvis der er tale om nye projekter. Det nedbryder motivationen og troen på, at man som lærere og skole kan rykke ved særligt meget gennem de ellers gode og konstruktive projekter. Særligt fordi så stor en del af arbejdet har ligget i igangsættelsen og koordineringen. Skal man virkelig høste frugten af sådanne projekter, må de være forankret i en mere langsigtet plan, så man kan få et større udbytte af de store startomkostninger gennem en videreførelse, der i de fleste tilfælde vil kunne køre med færre problemer og færre midler. Det skal være muligt at få mere gavn af de omkostningstunge erfaringer gennem en fortsat støtte til projekterne.

Skolerne, ledelsen og lærerne

Generelt er det meget vigtigt, at skolerne, ledelsen og lærerkollegiet tager ejerskab til projekterne. En enkelt eller nogle få lærere og studievejledere kan ikke bære det igennem alene. De har brug for en kollegial og ledel-

sesmæssig opbakning og deltagelse, det har de fået i nogle af projekterne, men ikke i alle tilfælde. En sådan opbakning, der også skal indebære en solid forankring i skolens kultur og dagligliv er af central betydning. Til gengæld kan resten af skolen komme til at nyde godt af en bedre stemning og fornyet praksis.

For de involverede lærere og studievejledere har projekterne gennemgående medført et betydeligt merarbejde, travlhed og stress, og det er en udbredt opfattelse, at aflønningen og tildelingen af forberedelsestid har været helt utilstrækkelig set i forhold til dette merarbejde. Det er blevet soleklart, at ”ting ta’r tid”, og nye ting ta’r endnu mere tid.

Men på flere af skolerne har man også oplevet, at der er gjort gode erfaringer i arbejdet med projekterne, og man er blevet klogere på, hvilke ændringer der skal til for at man på en afgørende måde får gjort noget ved frafaldet. Enkelte skoler har af samme grund besluttet sig for at fortsætte projektet af egne midler – mens andre blot har måttet erkende, at de kun kan fortsætte arbejdet i et langt mindre omfang eller helt har måttet stoppe det.

Elevernes situation

Projekterne har gennemgående skabt mere opmærksomhed omkring elevernes vanskeligheder, og det har givet eleverne øgede muligheder at søge den individuelle hjælp, der i mange tilfælde har været af afgørende betydning. Men årsagerne til frafaldet synes at have en meget stor grad af kompleksitet, og der er som allerede nævnt først og fremmest brug for udvikling af en samlet strategi for at bringe problemet nærmere til en løsning. En problemstilling, der har vist sig påtrængende i denne sammenhæng drejer sig om forskellen mellem ”drop-outs” (dem der falder fra af mere personlige årsager) og ”push-outs” (dem der ikke opnår et bæredygtigt tilhørsforhold). Det viser, at følelsen af at høre til er et forhold af meget stor betydning.

Skolekulturen

Et centralt og vigtigt problem i projekterne har drejet sig om vanskelighederne ved at implementere dem inden for rammerne af den eksisterende skolekultur. Det

indebærer ikke mindst, at de kolleger, der ikke er med i projekter, bliver "klædt på" til at opleve dem, som noget de også skal forholde sig positivt til, og ikke bare et nyt irritationsmoment i hverdagen. Det er ret tydeligt, at projekterne er lykkedes bedst, der hvor det samtidigt har været muligt at ændre på skolekulturen og på den generelle opmærksomhed i forhold til at finde løsninger på frafaldsproblematikken.

Kapitel 9

Perspektivering

Der kan rejses i hvert fald fire mere vidtrækkende diskussioner i kølvandet på gennemførelsen af de mange projekter, som VOFF har omfattet. Her skal disse fire temaer kort præsenteres til videre diskussion og eftertanke:

Kompensatorisk pædagogik

De mange forskellige initiativer kan alle betragtes som kompensatorisk pædagogik. De retter sig mod at udruste og støtte de gymnasiefremmede elever så de bedre kan klare sig i gymnasiet. Det er naturligvis langt hen ad vejen en særdeles god ide og meget nødvendigt al den stund der her og nu møder elever op med mangelfuld sproglig udrustning, dårlige vilkår for lektielæsning, dårlige studievaner etc.

Men midt i glæden over alle disse berettigede initiativer må der også ind i mellem gives plads til mere overordnede diskussioner om hvem der skal tilpasse sig hvem. Der er brug for en mere principiel diskussion om værdier og dannelsesindhold: Skal eleverne nødvendigvis indrettes efter gymnasiet? Skal de uddannelsesfremmede elever kun ses som et problem? Er det det

rigtige, der tages fat på? Er uddannelsen tidssvarende? – Hvor ligger denne diskussion, hvis den ikke også skal tages i et projekt som VOFF?

Der må således sideløbende med de konkrete projekter og initiativer, der ligger indlejret i eller lige ved siden af en skole/uddannelse, også finde en diskussion sted, om der måske også er behov for mere grundlæggende ændringer i hele ungdomsuddannelsessystemet. Det er naturligvis mere langsigtet, men det vil være perspektiverende for enkeltprojekterne af og til at indgå i en helhedsdiskussion

Kompensatorisk pædagogik og ungdomskultur

Kompensatorisk pædagogik er altid svær. Gymnasieskolen er en gammel eliteskole, her går de bedste og mest studieegnede, her skal der præsteres. Det taler så sammen med tidens ungdomskultur, hvor taber og vinder positioner stilles op overalt. Man er ikke festens midtpunkt i en lektiecafe. Det virkelig fede er for den, der har styr på det – klarer det festlige sociale liv, tager sig af familien og ikke går vildt op i det faglige, men alligevel får høje karakterer. Ved at komme i et af de

mange gode initiativer i VOFF-projektet får man samtidig tegnet sig selv en identitet som en, der skal have særlig hjælp. Det skal man, fordi man faktisk har behov for det. Men det kan godt føles pinligt at definere sig selv som en dårlig læser. Og er det måske ikke også en smule pinligt at have / få en mentor? – de stærke elever har jo i hvert fald ikke sådan en. Dette er en problemstilling, som må adresseres samlet og som led i en overordnet diskussion.

Det kan være krævende og kedeligt at gå i skole

Moderne elever er ikke særlig udholdende. De giver hurtigt op, og de er ikke meget for at øve sig – endsige forstående overfor, at det kan kræve noget og at der måske er noget kedeligt, der mere eller mindre skal læres udenad. Dette gælder måske især uddannelsesfremmede elever (dog ikke alle), men det rejser diskussionen om hvordan man imødegår den hurtige kedsomhed. Det er en fællesnævner for en række af projekterne, at der arbejdes med studievaner – altså hvordan får man unge til at acceptere at der er langsomme og kedelige processer, inden det måske bliver spændende? Hvordan finder man en kombination mellem den "nødvendige" (kompetence)udvikling og den eksisterende ungdomskultur. Kulturen indfanger tidsånden, men kun for de mest begunstigede kan den problemfrit kombineres med en etablering af de forudsætninger, der er nødvendige for et succesfyldt voksenliv. Det er nok vigtigt, at eleverne selv når frem til at formulere denne problemstilling, og at der findes mere forskellige måder at tackle dem på, end at "gå i skole".

Hvor meget kan der trækkes på ildsjælene?

Projekterne inden for VOFF er i høj grad båret af lærere, som er involverede i flere projekter eller har flere roller end at være gymnasielærere. Alle tovholderne er både gymnasielærere og studievejledere og har en fælles interesse for at skabe bedre betingelser for de elever, der er på skolen. De tror på projekterne og finder arbejdet vigtigt og nødvendigt. De har lysten og viljen til at bruge tiden på projekterne. De er "ildsjæle". Men som andre lærere også bundet af de formelle rammer for, hvor meget tid de skal lægge i deres undervisning. Det drejer sig dels om, i hvilket omfang de får løn for deres merarbejde med projektet, dels om der gives er-

statningstimer til deres klasse, når de ikke kan undervise pga. deltagelsen i og administrationen af projektet. Endelig er de, ligesom deres kolleger presset af, at de i forvejen har svært ved at få tiden til at slå til. Den tid, der er brugt til projektet, er vanskelig at gøre op, og det kan være en voldsom energidræner hele tiden at skulle indpasse projekterne i hverdagen og samtidig have fokus på den egentlige planlægning og gennemførelse af projekterne.

At projekterne primært bæres af ildsjæle skaber både særlige muligheder og særlige betingelser. Det, som der åbnes op for med ildsjælene, er en tro på, at det nytter noget, at det giver mening at igangsætte og gennemføre projekterne, også selv om der er større eller mindre bump på vejen, og at de ikke altid ser ud til at blive den succes fra start af, som man havde drømt om. Disse lærere giver oftest heller ikke "bare" op, når de møder modstand, undren eller tvivl om projektets mål og midler fra deres kolleger, men går derimod aktivt ind for at forklare det for dem. Og i projektets startfase kan sådanne spørgsmål fra kollegerne måske endda være med til at give dem energi og lyst til projektet.

Men tovholderne er også underlagt hverdagens stress og krydspres, og i sådanne situationer oplever de at stå meget alene med projektet, og at ansvaret for projektets gennemførelse påhviler dem. Samtidigt kan man heller ikke bebrejde dem, hvis de ikke deltager i de opfølgende møder i det større samlede projekt med VOFF, eller hvis de har svært ved at få afset tid til at vende tilbage med afrapporteringer på projekternes status. Desværre er de samtidigt de eneste personer, som kan udfylde de nævnte opgaver. Dette er en af farerne eller de mulige svagheder ved at projekterne er igangsat og båret af ildsjæle. Der er ingen til at bære projektet, hvis ildsjælen taber gnisten for en stund eller bliver overhalet indenom af den øvrige hverdag.

Ildsjælene skal trække deres energi et eller flere steder fra, og dette gælder særligt, når projektet er forbi idéfasen og konkret skal gennemføres og evalueres. Skolernes opbakning igennem hele forløbet, og ikke mindst såvel ledelsens som kollegernes opbakning og deltagelse, har stor betydning for projektets gennem-

førelse. Dette fylder meget i tovholderens egen evaluering af processen, og projektets succes.

Det er klart nok en fordel, at sådanne projekter oparbejdes af ildsjæle – og hvis der gives særlige vederlag for dette arbejde, risikerer man, at det i stedet tiltrækker folk, der mest af alt har brug for pengene. Men hvor meget ekstra belastning kan man byde folk, bare fordi de er engagerede? Og hvor længe kan de holde til det?

Litteratur

- De økonomiske Råd (2003): Dansk økonomi, efterår 2003. Kapitel II (Fundet 25. januar 2009 på www.dors.dk/w1153.asp)
- Flagstad, Kristine (2009): Ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau – profilresultater 2007. UniC Statistik & Analyse, 3. juni 2009. Fundet på www.uvm.dk december 2009.
- Hansen, Erik Jørgen (1997): Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Erik Jørgen (2003): Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, Torben Pilegaard, Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og Sebastian Mathiesen, Anders (2000): Uddannelsernes sociologi. Pædagogisk Forum. Christian Ejlers' Forlag.
- Møller Daugaard (2009): Unges frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør "De gode skoler". Arbejdsrapport. AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Projektbeskrivelsen (2008): Videnscenter om fastholdelse og frafald.
- Rasmussen, Palle (1999): Social arv i uddannelsesprocessen. Arbejdsrapport 27 om social arv. Socialforskningsinstituttet.
- Regeringen (2006): Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. Statsministeriet. Fundet på www.globalisering.dk
- Ulriksen, Lars, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard (2009): Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2009): Frafald på de gymnasiale uddannelser. Del 1.
- Undervisningsministeriet (2009): Frafald på de gymnasiale uddannelser. Del 2.
- Undervisningsministeriet (2008): Tal der taler 2007. Uddannelsesnøgletal 2007. Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 - 2008.

Videnscenter om fastholdelse og frafald er støttet af Region Hovedstaden

Kontakt: 33 96 40 77 / 20 37 57 52 • voff@voff.dk

VOFF • Frøgaard Allé 2 • 2630 Taastrup