Fra gymnasiefremmed til student

– større fagligt udbytte for elever fra gymnasiefremmede miljøer

GL Gymnasieskolernes Lærerforening

Af: Lars Ulriksen, Susanne Murning, Aase Bitsch Ebbensgaard og Birgitte Simonsen

www.gl.org

Denne publikation er udarbejdet på baggrund af analyserne fra forskningsprojektet "Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser". Undersøgelsen bygger på interview med 135 elever (71 drenge og 64 piger) fra i alt 16 skoler (6 stx, 4 htx, 3 hhx, 3 hf). Eleverne er blevet interviewet i begyndelsen af deres andet år på uddannelsen. 31 af eleverne er interviewet i individuelle interview, de øvrige i gruppeinterview (fordelt på i alt 30 interview). Endvidere har forfatterne interviewet lærere tilknyttet de pågældende klasser, og efterfølgende præsenteret og diskuteret foreløbige resultater af analyserne med den samme gruppe af lærere. Projektet har haft en følgegruppe med repræsentanter fra gymnasiernes ledelse (Rektorforeningen, HFI og FS), repræsentanter for GL og elevorganisationer, samt forskere med kendskab til området.

Projektet er finansieret af Undervisningsministeriet, KTO-midler, LB Fonden, Momsfondet, GL og Center for Ungdomsforskning. Ideen til projektet er udviklet af GL og CeFU. Der vil ultimo 2007 blive udgivet en forskningsrapport, som mere grundigt præsenterer projektets analyser og forslag.

Forfattere: Lars Ulriksen, Susanne Murning, Aase Bitsch Ebbensgaard og Birgitte Simonsen. Lars Ulriksen, Susanne Murning og Birgitte Simonsen er tilknyttet Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, DPU, Aarhus Universitet. Aase Bitsch Ebbensgaard er tilknyttet Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Foto: Stig Nørhald. Foto afbilder hverken interviewede lærere eller elever, men er alene illustrationer fra de gymnasiale miljøer.

Udgiver: Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), oktober 2007.

Indhold

Kriterier 4

Karakterer 4

Fagenes relevans 5

Sproget i gymnasiet 5

Betydningen af et godt læringsmiljø 6

Undervisningen og lærerne 7

Hvordan kan de gymnasiefremmede elevers muligheder
for et fagligt og personligt udbytte forbedres? 9

Styrke elevernes mulighed for at forstå, hvad der foregår 9

Eksplicitere kriterier og mål 9

Fokus på den konstruktive feedback 10

Fokus på undervisningsfagligheden 10

Valg af undervisningsformer 10

Planlægning og prioritering
af elevernes lektie- og skolearbejde 11

Førfagligt sprog og parallelsprog 11

Styrke lærernes mulighed for at forstå hvad der foregår 12

Indblik gennem undervisningsevaluering 12

Indblik gennem undervisningsformer 13

Styrke et frugtbart læringsmiljø 13

Medansvar for det sociale klima i klassen 13

Hvad kan man gøre – 17 punkter 14

Seks punkter til lærerne 14

Seks punkter til ledelsen 14

Fem punkter til det politisk-administrative niveau 15

Rasmus: Det er hårdt. Der er ret mange lektier, og de kommer i bølger. Alle lærere giver nogle gange lektier samtidigt. Det er socialt godt med andre klasser, og det er nogenlunde socialt med min egen klasse, den er lidt mere opdelt. Der er mange piger i min klasse. Det kan være lidt belastende, men det er også hyggeligt nok. (stx-elev)

Kasper: Jeg synes også det er lidt travlt, men også spændende – lidt i hvert fald. Det også sjovt med fester. (stx-elev)

Christine: Jeg synes nogenlunde det samme. Jeg nyder tiden lige nu. Det er travlt, men jeg nyder det. Jeg synes det er svært en gang imellem i nogle fag, men det er også hårdt, fordi det hele kommer i bunker. (stx-elev)

Sådan svarede tre elever på spørgsmålet om hvordan de oplevede gymnasiet lige nu. De er tre ud af 135 elever på anden årgang på stx, hhx, htx eller hf rundt omkring i landet, som vi i september og oktober 2006 interviewede til et forskningsprojekt. Hovedparten af disse elevers forældre har ikke selv en studentereksamen, og kommer derfor fra et miljø uden kendskab til den faglige og sociale kultur på de gymnasiale uddannelser. Derfor kalder vi dem 'gymnasiefremmede' elever.

I de seneste år er der kommet flere af disse elever i gymnasiet (dækker i det følgende stx, hhx, htx og hf). Vores fokus har derfor været om vi kunne pege på indsatsområder, som kan bidrage til, at de gymnasiefremmede elever opnår et større fagligt og personligt udbytte af gymnasieuddannelsen. Det er de gymnasiefremmede elevers oplevelse af gymnasiet, og det at finde sig til rette i gymnasiet, som ligger til grund for analysen, også selvom historierne kan være oplevet anderledes af andre, f.eks. læreren. Undersøgelsen giver dermed et enestående blik på gymnasiet som det ser ud for denne elevgruppe.

De tre elevers beskrivelse i indledningen er typisk for mange af de interviewede: Mange elever synes det er spændende, i hvert fald noget af det og i nogle fag, men især arbejdspresset og tidspresset gør det hårdt. Det er de lange skoledage, de skriftlige afleveringer og læselektierne som det kan være svært at få plads til. En del af eleverne fortæller at de på andet år har skåret ned på fritidsarbejde og fritidsinteresser for at få mere tid til skolearbejdet. Men samtidig er det vigtigt for dem at have tid til andet end skole, så de ikke kører sur i det, og mister lysten til skolearbejdet.

Kriterier

Interviewene viser at mange gymnasiefremmede elever grundlæggende har vanskeligt ved at finde ud af, hvad der foregår i gymnasiet, og ved at tage aktivt del i uddannelsen. Problemet hænger sammen med deres manglende forståelse af kriterierne for deltagelse. Eleverne er meget søgende i forhold til hvad der skal til for at klare sig godt i de enkelte fag. Her er det primært de humanistiske fag og samfundsfag som volder dem problemer. I disse fag oplever eleverne at kriterierne består i skøn (f.eks. 'et godt sprog'), og at der ikke er noget klart svar. Samtidig fornemmer de at lærerne har et svar på, hvad der er godt, rigtigt og forkert, men at de har svært ved at forklare det. Eleverne oplever derfor at det mest af alt bliver til en øvelse i at gætte, hvad læreren vil have.

Jeg er en der er god til at snakke generelt, så jeg håber det lykkes mig at snakke mig ud af tingene, men der ligger også den frygt, at jeg ikke ved, hvad jeg skal snakke mig ud af. (hf, pige)

I dansk skal man skrive med et godt sprog, have et godt sprog og ramme det, der er det rigtige. Og så tænker jeg bare, jamen det er jo ikke noget man lærer. (stx, pige)

Problemet for eleverne er at gennemskue hvad der er kriterierne for relevant indhold og form, men også at det kan være svært at realisere, når man ikke forstår lærerens forklaringer: Hvad er 'et godt sprog'?

Eleverne fortæller at nogle lærere er gode til skriftlig feedback i forhold til, hvad eleven skal arbejde med fremover, f.eks. 'skriv kortere sætninger' i tysk osv. Sådanne kommentarer kan være med til at formidle kriterierne for hvad læreren lægger vægt på. De har karakter af en formativ evaluering, hvor fokus er på, hvad eleverne skal gøre for at forbedre sig videre frem i uddannelsen, modsat en summativ evaluering, som bedømmer, hvad eleven kan nu og her. Det er vigtigt at læreren er opmærksom på, om eleverne forstår kommentarerne eller forslagene, og ikke som i nedenstående citat:

Jeg er virkelig dårlig til grammatik, og så fik jeg at vide at jeg havde svært ved grammatikken! Ja, det har jeg faktisk, men så sig dog hvad jeg skal gøre ved det! Og: "Se fejlliste det og det" – ja, det kan jeg godt se, men så giv mig nogle metoder til det. (stx, pige)

Karakterer

Eleverne er opmærksomme på karakterernes betydning, og prioriterer skolearbejdet herefter. Men standpunktskaraktererne har også den effekt at mange elever ikke spørger læreren om hjælp (særligt ikke i timen) af frygt for at lyde "dumme". Eleverne oplever at det er vigtigt at fremstå klog, når de spørger, da det ellers vil gå ud over deres karakterer. Ligeledes vil flere af dem ikke sige noget i timen med mindre de er helt sikre på deres svar.

Nogle elever fortæller at den lille "pil op" kan have afgørende betydning for deres oplevelse af at gøre fremskridt. To piger søgte derfor svar på, hvorfor en lærer havde givet pil op til den ene elev og ikke til den anden, da de selv havde svært ved at se forskellen på opgaverne. Svaret fra læreren var ifølge pigerne, at "det kommer jo også an på mit humør, når jeg retter den.". Det kan føre til en oplevelse af vilkårlighed i karaktergivningen. Nogle mister stille lysten til at kæmpe videre. Andre står helt af, selv om de ved, at det er mest til skade for dem selv, som drengen bag nedenstående citat, der fortæller om en lærers brug af lavere karakterer som trussel, når eleverne ikke er stille i timen:

Og det er forkert, det hun gør, synes jeg. Hvis det skal være på den måde, så er der mange af os der tænker fuck dig, så gider jeg ikke at lave noget som helst. Så bare giv mig nul fem eller nul nul. (hhx, dreng)

Oplevelsen af uklarhed og vilkårlighed betyder at eleverne bruger meget tid og mange anstrengelser på at gennemskue, hvordan de bedst prioriterer deres faglige indsats, og at nogle elever står helt af, fordi det virker nyttesløst.

Fagenes relevans

Også fagenes indhold kan virke mere eller mindre meningsfuldt. Flere elever fortæller at de finder dele af det faglige interessant; men det er påfaldende meget, som eleverne har svært ved at se meningen med.

Når eleverne fortæller om fag, de godt kan lide, varierer svaret naturligt nok. En del fremhæver at læreren er afgørende for om faget er interessant. Nogle lægger vægt på om de kan relatere faget til virkeligheden uden for skolen, mens andre synes fag kan være relevante, hvis de skal bruges i en senere uddannelse. Endelig kan nogen særligt godt lide fag som de kan arbejde mere praktisk med, f.eks. i et laboratorium. Enkelte fortæller at lærerne forsøger at forklare, hvad faget skal bruges til, men det bliver ofte forklaret i relation til faget selv, og ikke elevernes virkelighed.

Her står de gymnasiefremmede svagere end kammerater hvis forældre har en studentereksamen. De gymnasiefremmede forældre kan bakke eleverne moralsk op, men de har svært ved at give eleverne forklaringer på, hvorfor et fag er relevant, da de hverken kender fagene eller de senere uddannelser. De gymnasiefremmede er henvist til lærerne eller kammeraterne hvis de skal have en forklaring på, hvorfor de skal lære det, læreplanerne fastlægger.

Sproget i gymnasiet

Mette: Jeg forstår kun 'der' og 'som', og så kommer der lange ord på ti bogstaver. Jeg er helt forvirret med samfundsfag. (hf-elev)

Morten: Det er hans måde. Som om han er hos dronningen. Måske er det lige som at have fransk. Efterhånden kan vi lære ordene. (hf-elev)

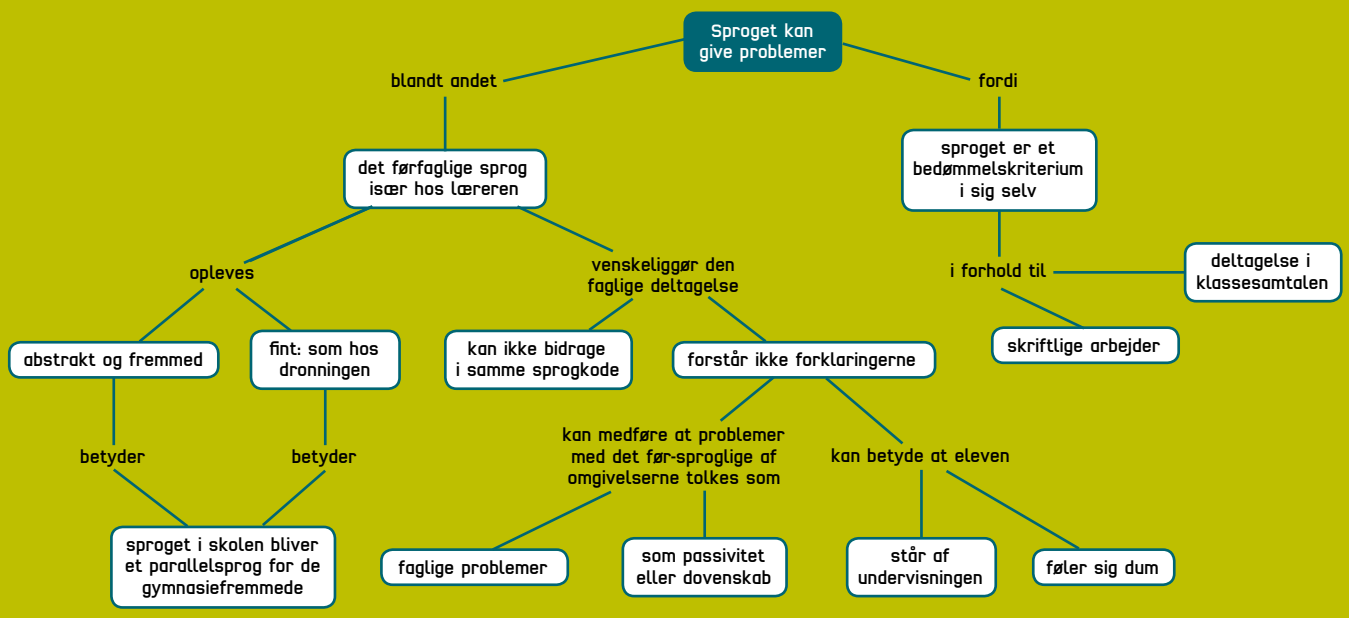
Flere elever beskriver vanskeligheder med at forstå det sprog de møder i gymnasiet. Gymnasiesproget bliver beskrevet som fint, fremmed eller som;

"... et fuldstændigt abstrakt sprog, som man overhovedet ikke forstår". (stx, pige)

Gennem lærernes uddannelse og arbejde er også deres hverdagssprog blevet påvirket i en retning, som virker naturlig for dem, men fremmed for nye i feltet, og derfor kan være svært for eleverne at afkode. En gruppe elever fortæller, at de har svært ved at forstå lærerens spørgsmål:

Hun stiller os nogle spørgsmål til den der tekst, vi skulle lave. Så kan det da godt være at man har læst det. Men det betyder jo ikke at man også kan svare på dem, fordi jeg synes mange gange at de er så underlige. Men så går hun bare ud fra at man ikke har lavet det. (hhx, pige)

Brugen af det før-faglige sprog (dvs. det sprog som ikke er direkte fagudtryk, men indgår i forklaringer og spørgsmål, som 'perspektivere', 'overgennemsnit-



ligt' o.l.) gør det vanskeligt for eleverne at forstå det specifikt faglige. For læreren (og nogle elever) kan det se ud som om eleverne har problemer med selve faget, eller at de ikke har forsøgt at forstå. Andre elever føler sig misforstået, men de har samtidigt svært ved at forklare, hvorfor de ikke forstår det, læreren siger, eller at stille spørgsmål til det.

Problemet er at det førfaglige sprog er mere fremmed for de gymnasiefremmede elever, end for de elever, hvor forældrene har en gymnasiebaggrund, og dermed oplever en mindre afstand til det sprog, de møder i hjemmemiljøet. Sproget i skolen er for de gymnasiefremmede elever et parallelsprog, som skal læres, som en del af det faglige. Det kan ikke forudsættes som en præmis for at kunne lære det faglige.

Problemet forstærkes af at den sproglige formulering er et bedømmelseskriterium i sig selv – både ved eksamen og ved standpunktskarakterer. Deltagelsen i klassesamtalen er grundlag for den mundtlige karakter, men hvis sproget er fremmed, er det vanskeligere at deltage. I nogle skriftlige arbejder er sprogbrugen i sig selv en del af vurderingen, men eleverne oplever ikke, det er noget de får hjælp til at lære. Gymnasiefremmede elever kan i en vis forstand opfattes som to-sprogede, der skal tilegne sig et ekstra sprog.

Betydningen af et godt læringsmiljø

Det sociale liv i klassen og på skolen har betydning for elevernes oplevelser af gymnasiet, og deres muligheder for at lære. En elev fortæller han ikke siger så meget i timerne:

Man kan blive misforstået, så vil folk tro det ene og det andet. Det er hvad jeg tror. Sådan er folk måske ikke. (htx, dreng)

Oplevelsen af at kunne blive stemplet som "dum", hvis man siger noget, stod tydeligere i nogle klasser end i andre. En klasse, som fungerer socialt godt, kan bidrage til at eleverne holder fast:

Det holder mig oppe. Hvis jeg ikke havde den, så var jeg gået helt under og om – så havde jeg nok ikke gået her. Der er en god atmosfære. Alle snakker og hjælper. Vi har et godt sammenhold. Har man problemer med hjemmeregning, så kommer de og hjælper. Det siger lærerne også. Det betyder meget. Går man i en klasse man ikke kan lide, så kan man ikke lide at komme i skolen. (htx, pige)

Hvis klassen fungerer godt socialt, har den også muligheder for at fungere som et frugtbart læringsmiljø. Det åbner både for deltagelsen i klassediskussionerne, for at kunne hjælpe hinanden i timerne og med lektierne, og for at kunne skabe arbejdsro i klassen. Omvendt er der klasser, hvor der grines hånligt og "vendes øjne", hvor eleverne har delt sig i ret faste grupper, som nødigt arbejder sammen på tværs, eller hvor bestemte elever dominerer klassesamtalen. Disse klasser skaber utrygge rammer for elevernes læring, og tager elevernes energi væk fra det faglige. Det er et større problem hvis man, som de gymnasiefremmede, i forvejen ikke er fortrolig med kulturen.

I socialt dårligt fungerende klasser vil eleverne i højere grad være henvist til en afgrænset del af klassen, både socialt og ved faglige samarbejder. Det efterlader også eleverne meget alene i lektiearbejdet da de gymnasiefremmede elevers primære ressourcegruppe i skolearbejdet er klassekammeraterne. I klasser der fungerer godt socialt har vi hørt om, hvordan eleverne selv har organiseret sig med fælles lektiearbejde i hultimer, før eller efter skoletid, i toget og på internettet (MSN).

Klassernes sociale klima har altså ikke kun social betydning, men i høj grad også betydning for det faglige, og for om eleverne gennemfører gymnasiet. Nogle elever ønsker at læreren griber ind, men der er også elever, der oplever det sociale som deres eget ansvar. De har blot svært ved at gøre noget ved det, særligt når det allerede har udviklet sig i en forkert retning.

Undervisningen og lærerne

Elevernes fortællinger om undervisningen peger på at især variation er vigtig for eleverne:

Det kan være svært at sætte sig op til faget fordi hvis man virkelig arbejder hårdt med det, og synes at man får lavet noget godt, så skal man gøre det samme igen næste dag. Det er det samme og det samme igen, og man bliver aldrig færdig. (hhx, pige)

Gentagelsen og forudsigeligheden bliver ørkesløs. Der er derfor ikke én undervisningsform som kan fange eleverne hele tiden, men mange af eleverne ønsker at være aktivt involverede i undervisningen.

Også lærerne har stor betydning for elevernes oplevelse af fagene og under-

visningen. Det er påfaldende at eleverne i høj grad beskriver lærerne i alment menneskelige vendinger: Åben, glad, godt humør, energisk. Ønsket til læreren er både en faglig viden og noget andet. Nogle hhx-elever fortæller om en ældre lærer de har haft som vikar:

Han er altid så glad. Og det er ikke sådan at han starter lige på og hårdt med timen. Han tog sig tid til at spørge hvad vi hed, og hvor vi kom fra, og hvad vi ville, så han også vidste lidt om hvem vi var. Det var faktisk rart at han viste lidt interesse for os. Det er der ikke nogen af de andre der har gjort.(hhx, pige)

Eleverne kan også nævne lærere som er gode til at forklare, og interesserer sig for deres fag:

Hun fortalte hvordan proteiner samler sig sammen som et halstørklæde. Og også ved at demonstrere, og slog det sammen med et andet protein, og det var så et andet halstørklæde. Det virker. Man husker det halstørklæde. (htx, dreng)

De lærere som gennem elevernes fortællinger viser sig som gode lærere, kan forbinde en faglig indsigt med evnen til at formidle denne indsigt til eleverne på en måde, så de bliver trukket med ind. De har gode eksempler eller forklaringer, er sprogligt forståelige for eleverne, og de er nærværende og interesserer sig for om eleverne lærer noget.

Men eleverne fortæller også om lærere som de oplever, taler hen over hovedet på dem, og som de har svært ved at komme i kontakt med. Generelt oplever eleverne sjældent at der er mulighed for at give læreren feedback på undervisningen eller komme med forslag. Nogle elever mener at det vil blive taget ilde op, andre har slet ikke overvejet det, til trods for at de i interviewet har ideer til hvordan undervisningen kunne blive bedre. En klasse, som havde et konfliktfyldt forhold til en lærer, fortæller at en anden lærer tog initiativ til at klassen og læreren fik talt om undervisningen, og det hjalp. Men eleverne oplever ikke umiddelbart at der er en kanal til at tale med lærerne om undervisningen.

Hvordan kan de gymnasiefremmede elevers muligheder for et fagligt og personligt udbytte forbedres?

Der er ikke én løsning på de vanskeligheder de gymnasiefremmede elever har fortalt om. Hvis elevernes faglige og personlige udbytte skal øges, skal der sættes ind flere steder, og flere parter må være involveret. Tre parter har direkte adgang til at ændre på elevernes læringsmuligheder i skolen. Det er læreren og teamet i klasserne; det er ledelsen på skolerne; og det er det politisk-administrative niveau. Disse tre parter kan gennem deres handlinger bidrage til ændringer i gymnasiekulturen, som i næste led kan få eleverne til at handle anderledes. Det skal understreges at det ikke er sådan, at de, som kan handle, også har skylden for problemerne. Vi er ikke interesserede i at placere skylden for elevernes vanskeligheder; vi interesserer os for hvad man kan gøre ved det.

Nogle af vores forslag er allerede igangsat på nogle skoler, og nogle har kørt som forsøg. Men ikke desto mindre peger de 135 elevers fortællinger på at der kan være grund til at minde om tiltagene, og at der er plads til forbedringer. Skolerne rundt omkring i landet kan trække på hinandens erfaringer, men man må være opmærksom på, at tiltag der fungerer på den ene skole (eller ene klasse), ikke nødvendigvis også er løsningen for den anden skole (eller anden klasse). Det handler om at skaffe viden om sin målgruppe og at planlægge undervisningen herefter.

De nedenstående handlingsforslag bygger på mønstre som har vist sig i de gymnasiefremmedes fortællinger. Men samtidig er det vigtigt at pointere at de gymnasiefremmede elever ikke er en homogen gruppe, og at nogle af forslagene vil give bedre mening i forhold til nogle grupper end andre.

Styrke elevernes mulighed for at forstå, hvad der foregår

Den første udfordring er at hjælpe eleverne til bedre at forstå hvad der foregår i skolen, og hvad det går ud på.

EKSPLICITERE KARAKTER OG MÅL

Hvis eleverne ikke har en fornemmelse af hvad der skal til for at klare sig godt i de enkelte fag, er det svært for dem at tilrettelægge det faglige arbejde og deres deltagelse i undervisningen. Nogle elever oplever at de må gætte sig til hvad det er, læreren vil have de skal gøre. Det giver dem en følelse af magtesløshed.

En vigtig opgave er derfor at formidle kriterierne for hvad der er relevant indhold. Når eleverne får en opgave, kan man forsøge at gøre forventningerne til opgaven klar for eleven: Hvad er meningen med arbejdet, både i forhold til faget og ud fra elevernes perspektiv? Hvordan er sammenhængen med faget eller andre fag? For nogle elever er det vigtigt at de oplever en progression i deres arbejde. Hvis eleverne får at vide, hvad opgaven skal bidrage med i uddannelsesforløbet, kan de muligvis lettere vurdere, hvad der er relevant.

Elevernes oplevelse af at de kan finde en konkret anvendelse for det de arbejder med i gymnasiet, har stor betydning for deres lyst til skolearbejdet og for deres læring. For de fleste elever gælder det om at kunne forbinde arbejdet med noget af den virkelighed som de møder uden for gymnasiet, eller at have en fornemmelse af at det forbereder dem til "livet" efter gymnasiet, ikke mindst i et fremtidigt arbejde eller på en videregående uddannelse. Det er dog ikke alle eleverne som forventer at fortsætte på en videregående uddannelse, og for dem bliver den umiddelbare anvendelighed vigtigere.

Der kunne også være grund til at overveje om indholdet i de enkelte fag faktisk er relevant, og ud fra hvilket synspunkt. Måske er læreren sat i en umulig opgave, fordi det indhold som er fastsat andre steder, meget vanskeligt kan gøres meningsfuldt for eleverne.

Foruden indholdet er det også vigtigt at eleverne får at vide hvad de bedøm-

mes efter: Hvad kigger læreren efter? Hvad er rigtigt og forkert, eller mere eller mindre rigtigt? Det er en vanskelig opgave fordi mange kriterier ikke altid kan formuleres direkte: 'Godt sprog' kan ikke altid beskrives alment. Man er nødt til at være konkret og eksemplarisk.

Et redskab kan være, sammen med eleverne, at se på eksempler på den gode opgave, det gode sprog, både som introduktion, og når eleverne spørger. Samtidig er det nødvendigt at forklare hvad der gør opgaven god, og hvorfor sproget er godt. Det er ofte nemmere at forklare og forstå det, der er svært at sætte ord på, når man har konkrete eksempler at forholde sig til. Ofte vil denne indkredsning af kriterier fungere bedst i mindre grupper, hvor eleverne har mulighed for sammen med læreren at diskutere eksemplet, måske selv give bud på vurderinger, og kunne spørge. Undervisning af mindre grupper af elever, tutorsamtaler og lignende kan danne ramme om det, men det må ske sammen med faglæreren, da det er en faglig norm og kultur, eleverne skal lære at kende.

FOKUS PÅ DEN KONSTRUKTIVE FEEDBACK

Eleverne savner konstruktiv feedback på deres opgaver, og oplever det svært at bruge en karakter eller mange røde streger konstruktivt i arbejdet med de efterfølgende opgaver i faget. Evaluering af elevernes arbejde skal først og fremmest have fokus på det formative, så den både giver eleverne en indsigt i hvad de har gjort rigtigt, og hvor de skal lægge en faglig indsats. Her er kommentarer nødvendige – enten skriftlige eller mundtlige. Fordelen ved mundtlige kommentarer er at de giver eleven mulighed for at spørge ind til kommentarerne, og for læreren for at høre om eleven forstår kommentarerne og bedømmelsen. Det åbner for den nære kontakt som eleverne efterspørger.

Dette er mere tidskrævende end at give en karakter, og med mindre rettearbejdet tildeles mere tid, kan der rettes færre opgaver, eller opgaverne kan rettes med fokus på enkelte punkter, mens andre punkter kommenteres på andre tidspunkter. Den formative evaluering kan også betragtes som undervisning på lige fod med anden undervisning.

Karaktergivning skal ikke afskaffes; men lærerne må gøre det klart hvornår evalueringen er summativ, og hvornår den er formativ, og forklare eleverne forskellen.

FOKUS PÅ UNDERVISNINGS-FAGLIGHEDEN

Som gymnasielærer har man en dyb faglig indsigt i sine fag, en fag-faglighed. For at hjælpe eleverne til at forstå indholdet i fagene er det vigtigt at sætte fokus på det, som kaldes 'undervisningsfagligheden' ('pedagogic content knowledge'). Undervisningsfagligheden henviser til en indsigt i hvad der gør det henholdsvis let og vanskeligt for eleverne at lære fagets forskellige elementer, herunder de forståelser og misforståelser, de typisk bærer med sig. Den omfatter et lager af hensigtsmæssige måder at præsentere begreber, sammenhænge og andet indhold på, de bedste analogier, metaforer, eksempler, demonstrationer osv. (som eksemplet med proteiner og tørklædet ovenfor), som kan støtte elevernes forståelse.

Undervisningsfagligheden forbinder faget og det pædagogiske, og må udvikles og erfares i forhold til de enkelte fag og de forskellige elever (f.eks. om det er elever på en sproglig eller en matematisk præget studieretning, som skal have forklaret om proteiner). Undervisningsfagligheden er knyttet til planlægningen af undervisningen: valg af tekster, eksempler, opgaver, øvelser osv. som møder eleverne hvor de er. Arbejdet med at udvikle lageret af måder kan med fordel gøres i samarbejde med lærere i samme faggruppe, både inden for skolen og på tværs af skoler.

VALG AF UNDERVISNINGSFORMER

Tilrettelæggelsen af undervisningen må lægge vægt på variation i undervisningsformerne. Variationen skal ikke alene give afveksling, men åbne op for forskellige elevers forskellige måder at lære på, og forskellige muligheder for at deltage

i undervisningen. Gymnasiefremmede elever kan have brug for hjælp til at afkode hvad der er vigtigt at hæfte sig ved. Notater på tavle og fælles opsamlinger fremhæves af mange elever som godt.

Variation kan også rette sig mod elevernes mulighed for deltagelse, og fordelingen af elevernes "taletid" i undervisningen. Eleverne fortæller at de har det godt og føler sig anerkendt, når de har sagt noget i en time. Det er vigtigt for dem at deltage i undervisningen, ellers bliver det for kedeligt, og så kunne de lige så godt lade være med at komme i skole.

Man kan også inddrage former hvor eleverne selv arbejder med stoffet, og gerne på en måde som har en konkret, eventuelt praktisk, dimension der overskrider den rent akademiske talen og skriven om indholdet. Det kan være projektlignende opgaver med et konkret produktmål, ekskursioner eller andre opgavetyper som viser indholdet i sam-

menhænge, der virker meningsfulde for eleverne.

PLANLÆGNING OG PRIORITERING AF ELEVERNES LEKTIE- OG SKOLEARBEJDE

Flere elever er stressede over lange skoledage og mange lektier. Flertallet fortæller at de har måttet fravælge fritidsaktiviteter, -arbejde, venner og familie i hverdagen og store dele af weekenderne. Alligevel er det kun de færreste, der når (eller oplever det muligt at nå) alle lektier.

Prioriteringen bliver oftest afleveringsopgaverne; men for flere vil det i relation til deres læring og muligheder for at deltage i undervisningen være relevant at prioritere nogle af de forberedende lektier. Eleverne er selv klar over at de deltager mere aktivt i timen når de er forberedt.

Problemet er ikke alene mængden af lektier og koordineringen af dem. Det er også en eksplicitering af lærerens forventninger til hvordan eleven skal arbejde med den enkelte lektie, formålet med lektien og hvordan den kommer til at indgå i undervisningen. Det vil kunne hjælpe eleven i prioriteringen og i læsningen. Det kan være en slags brugsanvisning til forberedelsen: Læs det grundigt; skim det igennem; se på figurerne; osv.

Her må læreren have opmærksomhed på i hvilken grad de forskellige elever får mulighed for konkret at "bruge" eller arbejde videre med lektien i undervisningen. Bruges lektien som udgangspunkt for det videre arbejde og diskussionerne i klassen, eller er den supplerende læsning? Men lærerne i teamet kan også have grund til at diskutere om undervisningen skal søge at give plads til de elever, som ikke har forberedt sig: Skal uforberedte elever kunne deltage, eller forudsætter deltagelsen at eleven er forberedt?

FØRFAGLIGT SPROG OG PARALLELSPROG

Som nævnt viser afstanden mellem gymnasiesproget og elevernes hverdagssprog sig som problemer med det førfaglige sprog. Det gør det vanskeligere for eleverne at forstå det faglige indhold i skolen, og at kunne spørge til det man ikke forstår. Fordi det førfaglige sprog hænger sammen med "gymnasiesproget" som kulturelt sprog, bør det ikke tænkes som en forudsætning for at kunne lære det faglige, men snarere som en del af det faglige indhold. Elevernes sproglige udvikling er en del af læringsmålet i gymnasiet, og sproget er i alle fag i større eller mindre grad et bedømmelseselement i sig selv. Samtidig er der en risiko for at eleverne oplever det som et angreb på deres hverdagssprog, og at de mister deres sproglige oprindelse.

I Almen Sprogforståelse (stx), i Studieområdet (hhx og htx) og i Introduktionskurset (hf) kan der lægges forløb

som bidrager til elevernes opmærksomhed på gymnasiet som en særlig sprogkultur, og gerne perspektiveret i forhold til andre felters sprogkulturer (f.eks. i politik, mellem kammeraterne, i familien osv.). Det kan give eleverne en større sprogbevidsthed og en forståelse af, at deres sprog ikke er forkert, men at det er et andet sprog der bruges i gymnasiet, og i de forskellige fag. Og det kan give lærerne (og eleverne) en fælles referenceramme for arbejdet med sproget i den sær-faglige undervisning.

Den type forløb kan styrke elevernes sproglige kompetencer. Den anden side er at lærerne bevidst kan arbejde med at bevæge sig mellem et abstrakt, akademisk sprog og et mere hverdagsligt, konkret sprog, og at have en opmærksomhed på ikke alene elevernes faglige, men også deres før-faglig forståelse. Dermed også sagt at det er en indsats som skal foregå gennem hele uddannelsesforløbet.

Styrke lærernes mulighed for at forstå hvad der foregår

Elevinterviewene giver indtryk af at lærerne ofte ikke er klar over elevernes vanskeligheder med at forstå, hvad der foregår i skolen. Nogle elever forsøger at skjule problemerne, men også de høje klassekvotienter og de anvendte undervisningsformer kan gøre det svært for læreren at opdage elevernes vanskeligheder. En stor del elever oplever ikke at kunne kommentere eller diskutere undervisningen med lærerne. Læreren får derfor ikke den relevante viden om elevernes oplevelse af undervisningen, og hører ikke deres ideer til udvikling, men risikerer derimod at eleverne reagerer med irritation, passivitet eller forstyrrelse. Et vigtigt handlingsområde er derfor at lærerne søger mere viden om hvordan eleverne forstår undervisningen, hvad de ikke forstår eller misforstår, og hvad der med fordel kunne udvikles.

INDBLIK GENNEM UNDERVISNINGSEVALUERING

Evalueringen af undervisningen må sigte mod en udvikling af undervisningen så den støtter elevernes læring bedst muligt. Evalueringen er til internt brug, og målgruppen er læreren, teamet og eleverne. Lærerteamet kan danne ramme om refleksioner over evalueringerne, og diskussion af mulige udviklingspunkter. Samtidig må der være en åbenhed over for at evalueringerne kan betyde at nogle lærere må tage deres hidtidige undervisningspraksis op til overvejelse og refleksion. Ikke al undervisning fungerer hensigtsmæssigt for de elever, vi har i fokus her.

Den type undervisningsevaluering fungerer kun, hvis den ikke opleves som (eller er) truende eller en ydre påført kontrol. Det forudsætter en ændret praksis hos lærere, ledelse og det politisk-administrative niveau. Ledelsen og det politisk-administrative niveau må

anerkende at undervisningsevalueringerne har et udviklingssigte. Evalueringer til ekstern brug må foregå på andre måder og tidspunkter.

Eleverne bør have en central rolle i evalueringen af undervisningen, men evaluering er også noget der skal læres (af både lærere og elever), f.eks. at kritik skal være konstruktiv og ikke rettes personligt. Derfor må der arbejdes bevidst og konsekvent med evaluering fra start til slut, og på tværs af fagene. Der vil skulle udvikles evalueringsformer som siger noget om undervisningsformernes betydning for elevernes faglige udbytte, frem for at være tilfredshedstilkendegivelser.

Undervisningsevalueringen vil give grundlag for udvikling af undervisningen, en større viden om eleverne og deres udbytte af forskellige læringsformer, og endelig vil den kunne bidrage til en dialog mellem elever og lærere om undervisningen og klassen.

INDBLIK GENNEM UNDERVISNINGSFORMER

Undervisningsformer, hvor eleverne arbejder i mindre hold eller grupper, vil kunne give læreren mulighed for at følge elevernes arbejde med det faglige indhold, og tale med dem undervejs. Det vil både give eleverne bedre muligheder for at spørge, og give læreren adgang til elevernes forståelse af undervisningens form og indhold.

Tilsvarende vil undervisningsformer hvor flere lærere er til stede samtidigt, kunne give indsigt i elevernes måde at indgå i undervisningen på. Men det vil også kunne give en opmærksomhed omkring hvad man som lærer ser og reagerer på hos eleverne eller grupper af elever, og hvad man ikke ser i undervisningssituationen. "Gæstelæreren" vil kunne have opmærksomheden på elevernes og lærerens handlen fordi selve afviklingen af lektionen ligger hos den anden lærer. Denne form for kollegavejledning kan lægges som en del af teamarbejdet.

Styrke et frugtbart læringsmiljø

Interviewene viser at læringsmiljøet er af stor betydning for elevernes faglige og personlige udbytte. Et frugtbart læringsmiljø forudsætter, ifølge de gymnasiefremmede elever, tre vigtige elementer: et godt og trygt arbejdsklima (socialt rummeligt fællesskab og gensidig respekt), en oplevelse af et formål (anvendelse og/eller progression) med skolearbejdet samt en fornemmelse af udvikling.

MEDANSVAR FOR DET SOCIALE KLIMA I KLASSEN

Fordi de sociale relationer hurtigt bliver til faglige relationer og omvendt, er det vigtigt at det sociale miljø i klassen er et fælles ansvar for elever, lærere og ledelse. Interviewene tyder på at klasser som socialt fungerer godt, også er gode til at hjælpe hinanden, når de sidder med et konkret problem, og der alligevel er opstået et hul i deres ellers skemalagte hverdag (hultimer, transportventetider, på nettet). Mens få elever bruger lektiecafeerne, kan lektiehjælpen tænkes i nye rammer som i højere grad understøtter brugen af gensidig lektiehjælp og/eller hjælp fra ældre elever.

Et væsentligt bidrag vil være, hvis eleverne oplever variation i hvem de arbejder sammen med. Det vil give mulighed for at danne nye relationer, vise rummelighed og gensidig respekt. Venskaber må gerne styrkes, men de må ikke lukke sig om sig selv. En mulighed er at veksle mellem grupper valgt af eleverne selv, (umiddelbart) tilfældige sammensatte grupper og grupper sammensat af læreren på tværs af og inden for faglige styrker og svagheder, køn, social baggrund og etnicitet. En anden mulighed er at benytte kammeratskabslæring i undervisningen.

Arbejdet med klassens sociale liv som læringsmiljø skal ikke være begrænset til begyndelsen af første år, men foregå igennem hele forløbet. Særlig opmærksomhed kalder overgangen fra grundforløb til studieretningsforløb på, ikke mindst hvis der er større ændringer i klassesammensætningen. Her kan foråret opfattes som en ny skolestart.

Klassens lærerteam må have til opgave at forebygge og håndtere konflikter i klassen. Øvrige lærere (og eleverne) må kunne henvende sig til teamet, hvis der opstår problemer. Lærerteamet vil have brug for efteruddannelse og kollegial erfaringsudveksling for at blive klædt på til opgaven, men også eleverne må have værktøjer til at forebygge og løse eventuelle konflikter. Skolens studievejledere vil kunne inddrages i dette arbejde.

Det er vigtigt at eventuelt opståede problemer ikke bliver individualiseret. Problemerne bør ses som fælles problemer der primært er opstået og skal løses kollektivt som følge af klassens sociale mønstre. Opstilling af klassens regler for samvær i undervisningen og fælles håndhævelse af reglerne er måder som kan gøre det legitimt for eleverne at irettesætte hinanden, når elever spiller på computere, snakker privat, benytter mobiltelefon eller anden form for forstyrrelser/afkobling fra undervisningen. Også læreren bør være med til at håndhæve klassens regler.

Hvad kan man gøre – 17 punkter

SEKS PUNKTER TIL LÆRERNE

- **Eksplicitere kriterier og mål – og gøre evalueringen af elevens arbejde mere formativ.** For eksempel ved at give konkrete eksempler på hvad der er gode og mindre gode besvarelser og tale med eleverne om dem; at lægge vægt på formativ evaluering, og tænke den som undervisning på lige fod med anden undervisning.
- **Sætte fokus på undervisningsfagligheden.** Ved at pege på konkrete anvendelser af undervisningens indhold, og ved at udvikle et lager af eksempler, øvelser, tekster, metaforer, som kan forklare det fagligt vanskelige.
- **Evaluere undervisningen – for undervisningens og målgruppens skyld.** Ved at vænne eleverne til konstruktiv og fagligt orienteret undervisningsevaluering, som kan fortælle, hvordan eleverne forstår undervisningen; ved at bruge kollegial sparring eller dobbeltlærerundervisning; og ved at skabe mulighed for tættere dialog med eleverne, f.eks. i mindre undervisningshold.
- **Variere undervisningsformer og elevdeltagelse.** Ved at fordele elevernes "taletid" i undervisningen, og tilstræbe at alle grupper i klassen gives lige meget plads; ved at skabe variation i brug af de forskellige undervisningsformer, men også i konstellationen af de forskellige former for arbejdsgrupper.
- **Lade elevernes sproglige udvikling være en del af gymnasiets læringsmål.** Ved at have stor opmærksom på sprogbrugen i opgaveformuleringer og feedback; ved arbejde med elevernes sproglige bevidsthed; og ved ikke at betragte gymnasiesproget som en forudsætning for den faglige læring, men som en del af den faglige læring (i alle fag).
- **Tage medansvar for det sociale klima i klassen.** Ved at understøtte klassens fællesskab med klasseprojekter; ved at sørge for at elevernes arbejdsgrupper veksler; og ved at veksle mellem at eleverne selv danner grupper, temabaserede grupper, grupper sammensat af læreren, tilfældige grupper – på tværs af og inden for faglige styrker og svagheder, køn, social baggrund og etnicitet.

SEKS PUNKTER TIL LEDELSEN

- **Skabe rammer for en frugtbar undervisningsevaluering.** Ved at tydeliggøre at undervisningsevalueringerne har lærerne og eleverne i klassen som målgruppe; ved at skelne skarpt mellem evalueringer til internt og til eksternt brug; ved at skabe organisatoriske og ressourcemæssige rammer for at læreren og teamet kan bearbejde evalueringerne (evt. sammen med eleverne) på en måde som fører til konkret udvikling af undervisningen.
- **Tilskynde til og skabe rammer for kollegial sparring.** Ved at give timer og skematekniske muligheder som dobbeltlærerundervisning eller sparring; ved at give lærerne efteruddannelsesmuligheder som kvalificerer dem til kollegial sparring.
- **Skabe udviklings- og efteruddannelsesforløb for lærerne med fokus på det sproglige og elevernes baggrund.** Ved at iværksætte udviklingsprojekter som inddrager lærerens og elevernes sprog og hvordan man kan arbejde med dem, både generelt og særligt for de enkelte fag; som kan fungere som kvalificering af lærernes indsigt i elevernes kulturelle baggrund og de ressourcer de bærer med sig samt give læreren værktøjer til at blive bedre til at støtte denne gruppe elever.
- **Udvikle skolens tilbud om lektiehjælp.** Ved at tænke tilbudet ind i elevernes skemalagte hverdag (udnytte hultimer og transportventetider); ved at gøre brug af kammeratskabslæring (opfordre til kollektivt lektiearbejde og evt. ansætte ældre elever til lektiehjælp) og netbaseret lektiehjælp; ved at skabe gode fysiske rammer for lektiearbejde på skolen; og ved at informere om tilbudene (løbende).
- **Tage medansvar for klassernes sociale miljø, og det sociale miljø på skolen.** Ved at supplere introduktionsforløbet i starten af gymnasiet med social integration ved overgangen mellem grundforløb og studieretningsforløb; ved at afsætte tid til at teamet kan varetage denne type 'klasselærerfunktion'; ved at arrangere fælles skoleaktiviteter uden alkohol.
- **Sætte fokus på lærernes trivsel og prioritering i en stresset hverdag.** Ved at ledelse og lærere hjælper hinanden med at huske på at skolen er en uddannelsesinstitution, hvor glade og dygtige lærere skaber glade og dygtige elever.

FEM PUNKTER TIL DET POLITISK-ADMINISTRATIVE NIVEAU:

- **Støtte forsøgsprojekter,** hvor man; a) udvikler forløb og materialer til arbejdet med især før-faglig forståelse; b) har lærernes eget sprog og sproglige opmærksomhed i fokus (samt elevernes forudsætninger, og hvordan lærerne forholder sig til disse); c) trækker på viden og erfaringer fra andre dele af uddannelsessystemet i relation til undervisningen af elever fra forskellige sociokulturelle miljøer; d) opsamler viden og erfaringer fra gymnasieskolerne; e) udvikler evalueringsformer og undervisningsformer, som giver indsigt i elevernes forståelse og udbytte af undervisningen; f) udvikler undervisningsfaglighed i relation til målgruppen, f.eks. udvikling af eksempler inden for de forskellige fag.
- **Udvikle, udbyde og give økonomisk ramme for efteruddannelse** af lærerne for at give dem bedre betingelser for at; a) handle i forhold til viden om elevernes forudsætninger, b) opnå større indsigt i elevernes forskellige sociokulturelle baggrunde og bruge denne indsigt til i udviklingen af undervisningen, c) bruge lærerteamet til kollegial sparring, bearbejdning af sociale forhold i klassen osv.
- **Give økonomisk ramme for undervisning i mindre grupper eller med flere lærere,** f.eks. gennem generel nedsættelse af klassekvotienter, ressourcer til mulighed for holddelinger, dobbeltlærerdækning osv., som dels kan give ramme for tættere dialog med eleverne om deres forståelse, dels skabe grundlag for teamets udvikling af undervisningen.
- **(Gen-) vurdere om de retningslinier** der er for indholdet i (og målet for) fagene, og de tværfaglige fag (studieområder, AP, AT og NG), giver lærerne tilstrækkeligt rum til at kunne justere i forhold til deres målgruppes typer af deltagerforudsætninger på de forskellige gymnasiale uddannelser forskellige steder i landet, så indholdet giver mening for eleverne.
- **Støtte den formative evaluering af elever og undervisningen** i forlængelse af revisionen af bekendtgørelsen fra juni 2007, hvor undervisningsevalueringerne i højere grad rettes ind mod udvikling af undervisningen. Gennem en styringsmæssig rummelighed kan det fra centralt hold tydeliggøres at den primære målgruppe for undervisningsevalueringen er lærerne og eleverne. På længere sigt må det overvejes om der er en konflikt mellem styrings- og kvalitetsinteresserne, f.eks. mellem ønsket om formativ undervisningsevaluering og kravet om at offentliggøre evalueringer. Det vil også være frugtbart hvis der iværksættes forsknings- og udviklingsprojekter som undersøger muligheder og vanskeligheder ved at indføre undervisningsevaluering i gymnasiekulturen.

Gymnasieskolernes Lærerforening
Vesterbrogade 16
1620 København V
Tlf. 33 29 09 00

www.gl.org
gl@gl.org

Design, produktion & tryk: Datagraf Auning AS