

Undervisningsdifferentiering på erhvervsuddannelserne

Fire cases



Indhold

Indledning	3
Jordbrugets UddannelsesCenter Århus	4
Undervisningsdifferentiering på grundforløbet	6
Dyr, planter og natur	6
SOSU Sjælland	11
Undervisningsdifferentiering på grundforløbet	13
Sundhed, omsorg og pædagogik	13
Mercantec	17
Undervisningsdifferentiering på grundforløbet	19
Mad til mennesker	19
Københavns Tekniske Skole	23
Undervisningsdifferentiering på grundforløbet	25
Bygge og anlæg	25
Metoden bag casestudiet	29
Guide: Sådan kan I styrke arbejdet med at differentiere undervisningen på jeres skole	31

Indledning



De danske erhvervsuddannelser skal imødekomme mange forskellige elevers behov og tilrettelægge undervisningen, så alle elever får lige muligheder for at få et optimalt udbytte af deres uddannelse. Denne rapport præsenterer cases fra fire erhvervsskoler, der har gjort forskellige erfaringer med at differentiere undervisningen. Rapporten henvender sig til lærere og ledere på erhvervsskoler, der ønsker inspiration til at differentiere undervisningen.

Arbejdsmarkedets behov for dygtige faglærte kræver, at erhvervsuddannelserne er attraktive tilbud, der udfordrer og fastholder de elever, der har lyst til og forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

For at udfordre og fastholde alle elever er det nødvendigt, at undervisningen tager hensyn til den enkelte elevs faglige og personlige forudsætninger for at lære. Det er bl.a. baggrunden for, at princippet om undervisningsdifferentiering i de senere år er kommet stadig mere i fokus – således også i denne rapport.

I denne undersøgelse ser vi på, hvordan lærere på erhvervsuddannelserne arbejder med at differentiere undervisningen. Vi fokuserer særligt på følgende forhold: elevernes læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering/evaluering.

Hvad har vi undersøgt?

I undersøgelsen har vi både observeret undervisning og interviewet lærere og ledere på fire skoler. Vi har særligt været på udkig efter situationer og udsagn, der relaterede sig til det at tage afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og behov. I de fire cases præsenterer vi skolernes erfaringer med at differentiere undervisningen, hvad angår mål, indhold og læreproces. Derudover har vi set

på, hvilken betydning elevernes læringsforudsætninger samt rammefaktorer som fx ledelsens rolle og den fysiske organisering af undervisningen har i den enkelte case. Hvilke forhold i undervisningen som får lov at fylde i de enkelte cases, afhænger af den undervisningspraksis, vi har set.

Et refleksionsværktøj til skolerne

EVA har desuden udarbejdet et refleksionsværktøj til at styrke arbejdet med at differentiere undervisningen på den enkelte skole. Værktøjet finder I på side 32.

Læsevejledning

Rapporten består af fire adskilte beskrivelser af de fire cases. Hvert kapitel beskriver:

- Skolens udfordringer, indsatser og oplevede udbytte
- Undervisningsdifferentiering i praksis
- Vigtige erfaringer.

God læselyst!



Jordbrugets UddannelsesCenter Århus har gode erfaringer med "vandhulspædagogik". Det er en praksisnær tilgang til undervisningen, der lægger op til, at eleverne arbejder i grupper og enkeltvis med praksisnære opgaver. Arbejdet foregår i elevernes eget tempo ved forskellige arbejdsstationer på det store landbrugsareal på Jordbrugets UddannelsesCenter Århus.

I denne case ser vi på, hvordan Jordbrugets UddannelsesCenter Århus (JU Århus) arbejder med en særlig vandhulspædagogik for at imødekomme alle elevers behov og forudsætninger.

JU Århus har i alt fire afdelinger, og EVA har besøgt afdelingen på Bredballegård i Mårslet, hvor vi har fulgt undervisningen og talt med elever og lærere på ét af grundforløbsholdene. På dette hold går elever, der skal være enten landmænd, dyrepassere eller jordbrugsmaskinførere.

Uddannelsens særlige udfordringer

JU Århus står ifølge skolen selv over for den udfordring, at der er store forskelle i elevernes faglige og personlige forudsætninger.

Mange elever har det svært med den traditionelle klasseundervisning, som de oplever som stillesiddende og teoretisk. Det resulterer i et faldende engagement fra elevernes side.

Lærerne fremhæver dog, at nogle af de (ofte kvindelige) elever, der gerne vil være dyrepasser, møder op med gode erfaringer med skolen og forholdsvis solide forudsætninger for bogligt arbejde.

Modsat gælder det bl.a. for nogle af de (typisk mandlige) elever, der gerne vil være jordbrugsmaskinførere, at mødet med skolen har budt på mange udfordringer. Disse elever kan fx have svært ved skriftligt arbejde og det at strukturere en arbejdsproces, mens de til gengæld ofte er i besiddelse af flere praktiske og tekniske kompetencer, som de eksempelvis kan have erhvervet sig gennem deres opvækst på et landbrug.

For at håndtere udfordringer som disse har JU Århus udviklet vandhulspædagogikken.

VANDHULSPÆDAGOGIK PÅ JU ÅRHUS

Vandhulspædagogik

Lærerne på Bredballegård har udviklet en mere praksisnær tilgang til undervisningen. Tilgangen kaldes "vandhulspædagogik" og praktiseres to-tre gange i løbet af ugens fem undervisningsdage.

Et "vandhul" skal forstås som en metafor for et sted, hvor eleverne kan tilegne sig viden om et specifikt emne gennem praktisk arbejde med en opgave.

Vandhulspædagogik er karakteriseret ved, at undervisningen foregår i et "åbent værksted", som udgøres af skolens landbrug på 25 hektar.

I undervisningen arbejder eleverne alene eller i grupper med forskellige opgaver, som er knyttet til landbruget, og som udgør vandhullerne, hvor de kan tilegne sig viden. Målene for arbejdet besluttet af eleverne i samarbejde med læreren med afsæt i kompetencemålene for uddannelsen, og læreren støtter løbende eleverne ved at give dem individuel vejledning om arbejdet.

Ved ugens slutning opsamlers eleverne deres erfaringer og reflekterer over det, de har lært, i en personlig logbog. Eleverne kan i den forbindelse benytte sig af forskellige formidlingsformer alt efter faglige forudsætninger og personlige præferencer, men den typiske formidlingsform er skriftlig.

Skolens udbytte

For de svage elever stimulerer det en lyst til at fortsætte. Og for de bogligt stærke giver det praktiske dem lyst til at gå endnu længere ind i teorien.

Sådan besvarer uddannelseslederen EVA's spørgsmål om, hvad elevernes udbytte af vandhulspædagogikken er.

Om ifølge læreren, vi har talt med, har arbejdet med vandhulspædagogik resulteret i, at eleverne engagerer sig mere i undervisningen. Derudover oplever skolen en større søgning til grundforløbet, hvilket bl.a. kan hænge sammen med, at nuværende og tidligere elever taler godt om det pædagogiske arbejde, som finder sted på JU Århus.



Undervisningsdifferentiering på grundforløbet Dyr, planter og natur

På JU Århus har vi set, at læreren differentierer særligt med hensyn til:

- Undervisningens indhold
- Støtte til eleverne
- Elevernes egen evaluering af deres arbejde og udbytte.

Undervisningens indhold

Lærerne differentierer indholdet i undervisningen ved dels at variere de opgaver, eleverne arbejder med, dels at opstille forskellige mål for arbejdet med opgaverne.

Eleverne får varierede opgaver

Alle elever skal arbejde med to forskellige opgavetyper, som er henholdsvis driftsopgaver og logopgaver.

Driftsopgaverne er forefaldende arbejde i dyreholdet og i markbruget såsom rengøring ved hønsene eller rengøring af landbrugets mejetærskere. Logopgaverne er opgaver af teoretisk-praktisk karakter, og de består af en række delopgaver, som eleven skal kunne udføre ved afslutningen af grundforløbet.

Et eksempel på en logopgave er det, skolen kalder Frontlæsser 1, hvor eleverne lærer at samle halmballer op fra marken med en traktor og dernæst sætte dem tilbage på jorden igen ved hjælp af en særlig frontlæsserteknik. Et andet eksempel kalder skolen for Kaniner, hvor eleverne lærer at passe kaniner, med alt hvad dette indebærer af viden om fx foder, sundhed og formering.

For hver elev sammensætter lærerne et opgavekatalog med en række drifts- og logopgaver, som varierer, alt efter hvilket speciale eleven ønsker at følge senere i uddannelsen. Variationen i opgaverne betyder fx, at alle elever, som målretter grundforløbet mod en hoveduddannelse som dyrepasser, skal arbejde med logopgaven Kaniner, mens de elever, som målretter grundforløbet mod en hoveduddannelse som landmand, skal arbejde med logopgaven Frontlæsser 1.

Individuelle og skræddersyede opgaver

Eleverne kan også få individuelle opgaver, som læreren har skræddersyet til dem, fx med det formål at styrke deres personlige udvikling og arbejdsmarkedsparathed.

I forbindelse med en virksomhedsforlagt undervisning havde en pige fx fået at vide, at hun skulle arbejde på at blive mere udadvendt, hvis hun skulle være attraktiv for arbejdsgivere i den branche, hun ønskede at arbejde i. Læreren indgik herefter en aftale med eleven om, at hun i forbindelse med arbejdet med de forskellige drifts- og logopgaver skulle øve sig i at præsentere og sætte ord på det, hun arbejdede med.

Eleverne er med til at opstille mål

På Bredballegård foregår det løbende arbejde med mål ved, at eleverne fastsætter, hvor meget tid de skal bruge på opgaverne, og på hvilket niveau opgaverne skal løses.

Arbejdet med mål foregår med sparring fra læreren og indebærer brug af den såkaldte SMART-model¹.

Det er centralt i Bredballegårds arbejde med mål, at eleverne har et medansvar for de mål, de sætter sig, og at de tager aktivt del i denne del af deres uddannelse. Læreren rolle er her at følge op og vejlede eleverne i deres arbejde og på den måde sikre, at alle bliver udfordret af deres mål.

Dialog med eleverne om deres mål

Ved at gå i dialog med eleverne kan læreren være med til at justere og styre elevernes arbejde med opgaverne, så de passer til deres forudsætninger. Læreren fortæller i overensstemmelse med dette, at der er høje forventninger til alle elever, men også, at forventningerne varieres og afstemmes i forhold til den enkelte elevs forudsætninger. Her er det, som nogle af eleverne er inde på, vigtigt, at lærerne har viden om den enkelte elevs forudsætninger.

Som en af eleverne formulerer det, "så holder de [lærerne] øje med os. De ved, hvad vi kan". En af eleverne sætter følgende ord på, hvordan lærernes kendskab til eleverne udmønter sig i forskellige forventninger fra lærernes side:

Jo højere standard du selv sætter, jo højere sætter han standarden. Fx er forholdet mellem mig og min traktor lig nul. Men med mine logbøger, dér er jeg oppe på 10 nu, der beder han også mig om at reflektere. Han går ind på hver elev og siger, at "hun er svag med hensyn til det der. Hun skal selvfølgelig yde noget for at blive bedre, men jeg stiller så ikke så store krav".

En anden elev sætter følgende ord på variationen i lærernes forventninger:

Jeg spurgte fx, om jeg ikke måtte gå ud, da vi havde med grise at gøre, for jeg kan ikke med grise og fik det dårligt. Så i stedet for at sige nej siger hun, at jeg bare skal være diskret. De er gode til at gøre det på en måde, hvor du ikke føler dig tvunget til at gøre alle mulige ting, men de presser dig, indtil de kan mærke, at "nu er den der".

¹ Ifølge SMART-modellen skal alle mål, man sætter sig, være henholdsvis **S**pecifikke, **M**ålbare, **A**mbitiøse, **R**ealistiske og **T**idsbestemte.

LÆRER-ELEV-DIALOG OM MÅL

Under EVA's besøg på Bredballegård overværede vi en lærer-elev-dialog, der var inspireret af SMART-modellen. Dialogen handlede om, at læreren ønskede, at eleven skulle uddybe og konkretisere sine mål med hensyn til logopgaven Frontlæsser 1 (se beskrivelse på side 7).

Læreren benyttede sig af SMART-modellen ved bl.a. at opfordre eleven til at være mere specifik og opstille målbare og ambitiøse mål frem for at beskrive en lang række ting, hun gerne ville arbejde med.

Lærer: Lige nu har du allerede sagt nok til, at man kunne lave 17 forskellige mål ud af det. Så du er nødt til at være mere specifik. Altså, er det modet, du arbejder med? Er det det mål, du sætter dig? Modet til at gå op i traktoren, at starte den og køre 50 meter med den? For det kan jeg jo gå ud og måle på. Og det er godt.

Dialogen mellem lærer og elev mandede ud i, at elevens konkrete mål var at kunne flytte en halmballe med traktoren på ti minutter. Dette mål skulle opfyldes i løbet af ti øvetimer. Desuden mandede dialogen ud i en aftale om, at eleven fremover selv skulle holde regnskab med sit tidsforbrug. Ifølge læreren ville dette nemlig være et rigtigt skridt på vej imod den kompetence, som læreren omtalte som "det håndslag, der gør dig i stand til at vurdere, hvor lang tid tingene tager", og som "vil være attraktivt for din kommende arbejdsgiver".

Støtte til eleverne

Lærerne hjælper eleverne med at tilegne sig viden. Hjælpen varieres alt efter elevernes opgaver og forudsætninger for at lære.

Som læreren, vi talte med, formulerede det, skal de (lærerne) "hjælpe eleverne, alt efter behov, med at gå vejen". Og adspurgt om, hvad den gode lærer kan, satte en elev følgende ord på det, hun oplever, at lærerne på JU Århus er gode til:

De prøver virkelig at tilgodese alt, hvad vi har brug for i en læreproces. De prøver. Hvis man kommer og siger "jeg vil gerne have den her forklaret igen", så siger de aldrig nej. Ikke en eneste gang. Det kan være, de siger "den tager vi en anden dag". Men de siger aldrig nej.

Lærerne giver to typer af vejledning

Ser vi nærmere på, hvordan lærerne støtter forskellige elever på forskellig vis, kan vi konstatere, at de forsøger både at variere deres vejledning til eleverne og at afsætte den tid til vejledningen, som den enkelte elev har behov for.

Lærerne veksler mellem to typer af vejledning til eleverne:

- Lærerne overleverer viden og demonstrerer, hvordan "man gør".
- Lærerne går i dialog med eleverne om det, de har lært eller arbejder med.

Overlevering af viden til eleverne sker fx, når lærerne introducerer en logopgave og giver eleverne faktuel viden, før de kan begynde på arbejdet. Vi oplevede ved introduktionen til logopgaven Frontlæsser 1, at læreren forklarede og instruerede eleverne i, hvordan de skulle sætte spyddet i halmballen, når den skulle flyttes fra vogn til jord og tilbage igen.

Et andet eksempel på, hvordan lærerne vejleder eleverne ved at overlevere viden, overværede vi i forbindelse med lærerens respons på elevernes logbogsarbejde. Her så vi bl.a., hvordan læreren gav konkrete anvisninger til en elev, som han gerne ville have til at analysere og diskutere i logbogen frem for udelukkende at redegøre.

Dialog med eleverne forekommer fx i forbindelse med elevernes arbejde med en logopgave. Lærernes spørgsmål til elevernes arbejde fungerer i den forbindelse som en form for stillads for elevernes refleksioner, som skal bringe dem til nye erkendelser.

En elev fortæller fx, at gode undervisere er kendetegnet ved, at de "holder små pauser indimellem (...), og så kan de stå og fortælle noget, og så skal vi skrive det ned, efter at de har fortalt det".

En anden elev uddybede med et konkret eksempel fra en logopgave, der gik ud på at erhverve sig viden om traktorer:

De sender det over til os. Fx i går med den traktor dér. Hold op, hvor var det dog irriterende, for vi kunne det jo ikke, men han blev ved med at sige "jamen, hvad ved I? Jeg skal ikke stå her og fortælle jer det hele." (...) Og vi kunne da godt indrømme, at vi jo ikke kunne alt det der (...) Men i stedet for bare at give dig svarene hele tiden, så tvinger han dig faktisk til at tænke, og så skal du så begynde at reflektere over, hvad du egentlig har lært, inden han bare giver dig svaret sådan dér.

Som det er tilfældet med overleveringen af viden, kan dialogen med eleverne forekomme i sammenhæng med lærerens respons på elevernes logbogsarbejde. I den undervisning, vi observerede, oplevede vi således, at læreren gik i dialog med eleverne om, hvordan de kunne kvalificere arbejdet med logbogen. Vi oplevede fx, at læreren spurgte eleverne, om de selv havde et bud på, hvordan logbogsteksten kunne blive mere analyserende og diskuterende. For at hjælpe eleverne i gang med refleksionerne spurgte læreren i den forbindelse ind til, hvordan arbejdet med en logopgave spillede sammen med de øvrige fag på uddannelsen, herunder fx det, der var blevet arbejdet med i faget biologi.

Lærerne bruger forskellig tid på eleverne

I løbet af undervisningen cirkulerede læreren hele tiden mellem eleverne, som arbejdede forskellige steder på gårdens arealer. Læreren tilbragte ikke lige lang tid sammen med hver elev. Læreren fortalte, at den tid, han afsætter til eleverne i undervisningen, fx er betinget af elevernes disciplin og erfaring med at tage ansvar for læreprocessen.

Som eksempel på dette fortalte læreren, at han tidligere skulle bruge meget tid på at støtte og vejlede en gruppe elever, som arbejdede med at gøre rent ved hønsene i forbindelse med vores besøg, og at han i dag kunne nøjes med at "gå gennem området" i løbet af undervisningen, da de var blevet gode til selvstændigt at tage ansvar for opgaveløsningen.

Elevernes egen evaluering

Som afslutning på ugens undervisning udarbejder eleverne en personlig logbog over deres arbejde og erfaringer, hvilket kan foregå på forskellig vis alt efter elevernes skriftlige forudsætninger.

I logbogen skal eleverne forholde sig til de opgaver, de har arbejdet med i løbet af ugen. Logbogen afleveres elektronisk til læreren, som giver en kort, individuel bedømmelse til alle elever og går i dialog med de elever, hvor han finder særlig grund til det.

Logbogen har to formål:

- Den skal styrke elevernes refleksion over arbejdet med de forskellige opgaver i undervisningen.
- Den skal skabe helhed i undervisningen, forstået på den måde, at sammenhængen mellem arbejdet med opgaverne og de øvrige fag på uddannelsen bliver tydeliggjort.

I logbogen har læreren formuleret nogle overordnede spørgsmål, som eleverne skal reflektere over i deres besvarelse.



Læreren taler med alle eleverne, før arbejdet med drifts- og logopgaver går i gang.

I de følgende to eksempler viser vi to spørgsmål og svar fra elevernes logbøger.

EKSEMPEL 1 PÅ LOGBOG

Uddrag fra logbog:

Beskriv sammenhængene mellem det, du har arbejdet med i projektundervisningen, og det, du har arbejdet med i arbejdsmiljø.

Elevers besvarelse:

Inde ved kærerne skulle de klippes. Vi fik at vide, hvordan man klipper dem, men også, hvorfor vi klipper dem, men at blive sparket af en ko kan give voldsomme skader. Derfor skal man, når man klipper kær, så skal man altid stå så tæt på koen som muligt, for hvis den så sparker, og den rammer en, så gør det mindre ondt. (...)

EKSEMPEL 2 PÅ LOGBOG

Uddrag fra logbog:

Vurder samarbejdet (anvend en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst). Forklar, hvorfor du oplever det sådan, og hvad der eventuelt kunne have været gjort anderledes.

Elevers besvarelse:

De 2 projektdage kommunikerede vi godt sammen, vi fik lavet vores arbejde, selv om vi er underbemandede den ene dag, vi fik grønt kort alle sammen i min gruppe, vi fik et stort 10-tal ved zebrafinkerne, og der var misforståelser, derfor giver jeg vores samarbejde et stort 4-tal."

Logbøger kan styrke refleksion

I overensstemmelse med formålet for arbejdet med logbøgerne oplever flere af eleverne, at logbogsarbejdet kan være en stor hjælp i deres læreproces. En elev fortæller fx, at arbejdet med logbøgerne gør, at "man reflekterer mere over det, man laver". Eleven fortsætter: "Hvis vi bare skulle lave tingene uden at skrive noget ned, så ville vi ikke reflektere over, hvordan tingene i virkeligheden hænger sammen med hensyn til biologi og sådan." Denne elev gjorde meget ud af logbogsarbejdet og justerede logbogen ud fra den konkrete feedback, hun havde fået fra læreren.

Som følge af variationen i elevernes skriftlige forudsætninger giver lærerne mulighed for, at logbogsarbejdet kan foregå på anden vis. I forbindelse med vores besøg på Bredballegård oplevede vi således, at en elev på grund af skriftlige udfordringer i stedet fik lov til at udfylde logbogen ved hjælp af mundtlige refleksioner, som blev optaget.



VIGTIGE ERFARINGER FRA JORDBRUGETS UDDANNELSESCENTER ÅRHUS

Viden om eleverne og fælles fodslag

Når man vil arbejde med vandhulspædagogik for at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, er der særligt to forhold, man skal være opmærksom på. For det første skal lærerne løbende indhente viden om eleverne. For det andet skal ledelsen skabe fælles fodslag med hensyn til lærernes arbejde.

Lærerne henter viden fra fire kilder

Når lærerne indsamler viden om eleverne, trækker de primært på fire kilder til viden:

1. **Realkompetencevurderingen (RKV)**, som finder sted i starten af grundforløbet, og som bl.a. omfatter en vurdering af elevernes skoleuddannelse og erfaringer.
2. **De individuelle erfaringer**, som lærerne hver især får ved at observere eleverne i undervisningen. En af lærerne fortæller, at han løbende skriver små noter i forbindelse med elevernes arbejde, som hjælper ham med at huske forskellige forhold ved eleverne, som han skal være opmærksom på i den videre undervisning.
3. **Elevernes logbøger**, som lærerne læser systematisk for at vurdere elevernes forudsætninger og udvikling.
4. **Kollegial videndeling på møder**, hvor lærerne deler viden om elevernes faglige udvikling og gennemførelsen af undervisningen. Desuden mødes alle lærere hver dag kvart i otte om morgenen, hvor de snakker om dagens program. En gang om måneden holdes et grundforløbsmøde og mindst ét Kontaktlærer Light-møde. Kontaktlærer Light-mødet varer i ca. to timer, og her gennemgås samtlige elever ud fra en helt aktuel opgørelse over deres fravær. På mødet drøfter lærerne desuden, om der er forhold ved eleverne, de skal være særligt opmærksomme på i undervisningen. Derudover finder de frem til, hvilke elever der skal holdes individuelle kontaktlærersamtaler med.

Ledelsen skal skabe fælles fodslag

Når man arbejder med vandhulspædagogik, er det vigtigt, at der er et fælles fodslag blandt lærerne, fordi samarbejdet mellem dem er så tæt: De skal dagligt sparre og dele viden med hinanden for at kende elevernes forudsætninger og følge deres faglige udvikling.

Lærerne oplever samarbejdet som givende, men også krævende, og der kan, fortæller skolen, opstå dilemmaer og kurrer på tråden, fx når for meget arbejde "havner på for få skuldre".

For at sikre fælles fodslag i lærergruppen må ledelsen kontinuerligt arbejde med dynamikken mellem lærerne og med at få lærerne til at dele deres praksis med hinanden, fortæller lederen. Skolen har derfor haft teambuilding-processer, hvor man tager ud af huset for at diskutere udvalgte temaer, fx fælles værdier og holdninger til, hvad man kan forvente af hinanden, og ifølge lederen sætter man en ære i at være en "lærende organisation".

Ledelsen skal rekruttere de rigtige lærere

Det er også vigtigt, at de lærere, der skal føre vandhulspædagogikken ud i livet, har forudsætninger og interesse for at udfylde den lærerrolle, som pædagogikken kræver.

Lederen fremhæver også, at de nye lærere skal være indstillede på at lægge den privatpraktiserende lærer på hylden for i stedet at indgå i et tæt samarbejde med de øvrige lærere. Og lærerne skal ikke mindst have lyst til at se sig som facilitatorer frem for som faglærere i mere traditionel forstand. Lederen formulerer det på følgende måde:

Det handler bl.a. om den enkelte faglærers grundsyn. Spørgsmålet er: Hvordan skal vi møde de svage elever? Den tekniske faglighed kommer nogle gange til at overskygge det pædagogiske – og det er vigtigere med den pædagogiske faglighed. Så det handler om, at lærerne i højere grad skal se sig selv som en facilitator for eleven.

Lederen fremhæver også, at det er vigtigt, at lærerne har noget praktisk erfaring, som de kan trække på i undervisningen:

De behøver ikke nødvendigvis have en uddannelse inden for det, men de skal have en praktisk forståelse, og de skal have arbejdet med det tidligere. Men ellers er det bedste, hvis man er faglært og så har bygget sin uddannelse teoretisk videre på det.



SOSU Sjælland oplever at få mere motiverede elever, når eleverne arbejder med såkaldt LABlæring, der inddrager medier i undervisningen og bygger på elevernes styrker. LABlæring gør det muligt for eleverne at benytte sig af en bred palet af visuelle og digitale formidlingsformer som supplement til de traditionelle skriftlige og mundtlige formidlingsformer. Herved kan man i undervisningen tage hensyn til mange af elevernes forskellige forudsætninger og potentialer.

SOSU Sjælland er Danmarks største social- og sundhedsskole, og skolen har afdelinger i Greve, Næstved, Slagelse, Ringsted og Holbæk. I dette kapitel ser vi på, hvordan afdelingen i Holbæk arbejder med såkaldt LABlæring for at styrke undervisningsdifferentiering i hverdagen.

EVA har besøgt afdelingen i Holbæk, hvor vi har fulgt undervisningen på to hold på grundforløbet Sundhed, omsorg og pædagogik. I løbet af undervisningen har vi haft mulighed for at snakke med lærerne og eleverne, og desuden har vi interviewet en gruppe elever fra skolens sprog- og kulturhold samt de lærere, hvis undervisning vi observerede.

Uddannelsens særlige udfordringer

SOSU Sjælland i Holbæk har gennem længere tid haft problemer med et stort elevfrafald.

På det ordinære grundforløbshold, der varer i 20 uger, er eleverne kendetegnet ved fra folkeskolen at have meget forskellige færdigheder i grundfagene dansk, engelsk og

matematik. Flere af eleverne er ordblinde eller på andre måder udfordrede – fx socialt. Deres motivation er ofte voldsomt svingende, hvilket ifølge lærerne er medvirkende til det store frafald.

På sprog- og kulturholdet, som er for elever med anden etnisk baggrund end dansk, der har bestået danskprøve 2, har eleverne store udfordringer med sprog- og begrebsforståelse. Og mens de lidt ældre elever typisk er meget motiverede for uddannelsen, er der blandt de yngre elever en del, som mangler motivation.

Mange af eleverne på sprog- og kulturholdet kommer direkte fra sprogskolen, og nogle har haft arbejde inden for rengøring eller hjemmehjælp eller har været i længelevende praktikker. Forløbet varer i 40 uger.

LABLÆRING PÅ SOSU SJÆLLAND

LABlæring på SOSU Sjælland

For at øge elevernes gennemførelse og deres motivation for uddannelsen arbejder SOSU Sjælland i Holbæk med såkaldt LABlæring på skolens grundforløb.

Grundtanken bag LABlæring er at skabe et læringsmiljø, der bygger på de unges styrker. Det sker bl.a. ved at tage afsæt i elevernes medievaner og mediekompetencer og ved, at lærerne inddrager eleverne aktivt i læreprocessen gennem en it- og mediebaseret didaktik.

Det vil sige, at eleverne kan benytte sig af en bred palet af visuelle og digitale formidlingsformer ud over den mere traditionelle skriftlige og mundtlige formidlingsform, som de også fortsat har til rådighed.

Eleverne arbejder ofte i grupper med de forskellige opgaver alt efter interesse og kompetencer. Desuden inddrages arbejdsrum og fællesarealer som supplement til det traditionelle klasselokale, og læreren støtter løbende eleverne ved at give dem individuel vejledning i forbindelse med deres arbejde og ved at spille en aktiv rolle i gruppedannelsesprocesserne.

Skolens udbytte

Ifølge lærerne har indførelsen af LABlæring ført til, at SOSU Sjælland i Holbæk oplever et øget engagement hos eleverne, og at der er mindre frafald på de grundforløbshold, der arbejder med LABlæring.

Desuden oplever skolen, at flere elever end tidligere fortsætter på skolens egne hovedforløb frem for at stoppe på skolen allerede efter grundforløbet.

En lærer fortæller, hvordan vedkommende oplever udbyttet af LABlæring og den mulighed, det giver for at motivere elever, der ellers kan være udfordrede med hensyn til deres skriftlige og sproglige kompetencer:

De [eleverne] er måske vant til at få trukket ned over hovedet, at de skal skrive en stil på otte sider, når de rent faktisk er ordblinde eller ikke formår at få ordene ud af deres mund. Men så er de måske gode til at finde de rigtige billeder. Nu vælger de så den form, som de er gode til – og så kan de brillere med det.



Undervisningsdifferentiering på grundforløbet Sundhed, omsorg og pædagogik

På SOSU Sjælland har vi set, at lærerne differentierer undervisningen ved at fokusere særligt på:

- Undervisningens indhold
- Undervisningens organisering
- Støtte til eleverne.

Undervisningens indhold

Lærerne varierer undervisningens indhold ved at lade eleverne arbejde med forskellige tematiske opgaver og bruge forskellige medier og formidlingsformer til at løse opgaverne. Desuden opstiller lærerne forskellige mål for elevernes arbejde med opgaverne.

Eleverne kan selv vælge opgaver

Undervisningen på grundforløbet er modulopbygget, og modulerne følger en række temaer, fx Mødet med mennesket, Den professionelle omsorgsgiver eller Sundhed og livsstil som alle rummer en række forskellige opgaver, som lærerne har defineret.

Såvel temaer som opgaver tager udgangspunkt i kompetencemålene for uddannelsen, så i arbejdet med forskellige opgaver i forløbets temaer arbejder eleverne samtidig med kompetencemålene.

Det særlige ved arbejdet med de forskellige temaer er, at eleverne til dels kan vælge at arbejde med den af de lærerdefinerede opgaver, som de har størst interesse for. I forbindelse med temaet Sundhed og livsstil er der således nogle elever, der vælger at arbejde med en opgave om KOL, mens andre arbejder med opgaver om psykiske lidelser eller hjerte-kar-sygdomme.

I de samtaler, vi har haft med eleverne, giver de udtryk for, at det er godt, at lærerne giver dem mulighed for selv at vælge opgave, og at det er med til at motivere dem.

Eleverne kan vælge forskellige medier

Når eleverne skal formidle deres opgaver, kan de benytte sig af forskellige medier. Et grundlæggende princip i undervisningen er, at der arbejdes med multimodale metoder, som giver eleverne mulighed for at bruge en lang række formidlingsformer, herunder skriftlige produkter (Word, PowerPoint eller Prezi), film (Movie Maker) eller tegneserier (ToonDoo). De kan også lave dukketeater eller rollespil eller på anden måde benytte alternative fremstillingsformer som eksempelvis at lave en flamingomodel af en "drømmebørnehave" – hvis det er på dagsordenen i den pågældende undervisning.

Eleverne giver udtryk for, at de finder det positivt at kunne bruge forskellige formidlingsformer, hvilket illustreres i følgende uddrag fra et fokusgruppeinterview med tre elever fra sprog- og kulturholdet.

ELEVERNE OM BRUG AF MEDIER I UNDERVISNINGEN – UDDRAG FRA GRUPPEINTERVIEW

Elev 1: *Det er sjovt, for vi bliver skuespillere.*

Elev 2: *Vi har mulighed for at låne kameraer af skolen. Eller filme det med mobiltelefon, og så kan vi uploade det til computer. Vi bruger et program, der hedder Movie Maker.*

Elev 3: *I går præsenterede vi vores film med forskellige cases. Og vi havde i min gruppe fx en case med en ung mand, som fik et stort modermærke på maven. Så han var i risiko for at få modermærkekræft, da han var rød-blond og havde fregner. Vores lærer sagde til os, at vi skulle præsentere en film, en tegneserie eller et digt om det [modermærkekræft]. Men ikke PowerPoint. (...) Hvis vi laver en film, så lærer vi mere om de praktiske opgaver. Fx når vi plejer de ældre, kan man lave det praktisk ved at vise det i en film. Så du laver ikke bare teori, vi kan også lave det praktiske.*

Elev 1: *Det er en god øvelse at lave film. Og hvis man siger noget forkert i filmen, så sletter vi det bare og starter forfra. Vi bruger måske lidt mere tid, men det er rigtig godt.*

Lærerne sikrer, at eleverne varierer arbejdet med medier

Lærerne fortæller, at de ikke inddrager "medier for mediernes skyld", men at disse er et redskab i undervisningen, "som skal hjælpe til".

Hensigten med at inddrage de forskellige medier er, at de skal give eleverne mulighed for at formidle deres faglighed på den måde, der passer dem bedst, og som giver dem de bedste muligheder for faglig udvikling.

Lærerne har besluttet, at eleverne ikke må vælge den samme formidlingsform hver gang. Dertil kommer, at eleverne ikke kan vælge mellem de samme formidlingsformer ved alle projekter. Hvilke retningslinjer lærerne giver eleverne, hænger bl.a. sammen med, hvordan lærerne oplever, at formidlingsformerne egner sig til det enkelte projekt, samt hvilke forudsætninger eleverne har for at bruge de forskellige medier.

Lærerne sikrer altså, at elevernes arbejde med medier i undervisningen varierer fra gang til gang. I forbindelse med modulprojektet Sundhed og livsstil skulle eleverne fx lave en opgavebesvarelse, der kombinerede skriftlighed med en mere kreativ kommunikationsform. Indledningen og databearbejdningen i opgavebesvarelsen ikke

måtte være skriftlig, og at det i stedet skulle være noget kreativt da det ifølge lærerne gør det lettere for eleverne at huske.

Som et andet eksempel på elevernes kreative arbejde fortæller en af lærerne, at nogle af eleverne "lavede en sang om Erling, som fik hjerte-kar-sygdomme, fordi han spiste for dårligt", mens andre valgte at lave et skuespil med "Kaj og Andrea, hvor de fortalte om sygdommen".

Lærerne sætter differentierede mål for eleverne

Lærerne arbejder også med at sætte differentierede mål for eleverne og at have forskellige forventninger til dem.

En af lærerne giver her et eksempel på, hvordan det kan foregå:

I går skulle jeg lave omregning med rengøring med dosering i liter og milliliter. Og der sad nogle drenge, der har sindssygt svært ved det, og for hvem matematik altså bare er sindssygt svært. Og så sidder der nogle ovre på den anden side, som bare knalder derudad. Og der siger jeg til dem: "Prøv at høre her engang, jeg forventer simpelthen, at I er færdige kl. 12." Og så sætter jeg mig hen til de her to andre drenge, som har svært ved det, og siger: "Hvor er I bare fede, at I er kommet så langt, skulle vi ikke glemme side nr. 2, for der er simpelthen så meget, vi skal læse?" Der er det jo, man må prioritere, hvad er det for en viden, der er vigtigst for dem at tilegne sig.

Et andet eksempel på, hvordan variationen i kravene til eleverne kan komme til udtryk, er ifølge en lærer, at de fagligt stærke elever nogle gange skal læse større mængder af tekst end de mindre stærke elever.

I praksis differentierer lærerne altså de mål, som de forventer, at eleverne kan nå – inden for rammerne af bekendtgørelsens overordnede kompetencemål.

Undervisningens organisering

Lærerne organiserer undervisningen, så eleverne kan arbejde med opgaverne på forskellige steder alt efter deres præferencer og behov. Og skolens nye, moderne arkitektur understøtter fleksibiliteten ved at tilbyde åbne læringsmiljøer, hvor eleverne kan sidde ved caféborde, i sofaer eller ved de computere, der er stillet op i det åbne bibliotek.

Et kendetegn ved skolens helt nyindrettede fysiske miljøer, at der er meget få lukkede døre og mange farvestrålende glaspartier, som adskiller de forskellige læringsmiljøer og grupperum fra gangarealerne.

Undervisningen indledes dog i et forholdsvis traditionelt klasselokale, hvor læreren introducerer de forskellige

opgaver inden for det tema, eleverne skal arbejde med. Når eleverne derefter skal begynde arbejdet med opgaverne, åbnes klasselokalets dør, og skolens mange fællesarealer og arbejdsrum tages i brug som en del af undervisningens rammer.

Eleverne sidder spredt

Organiseringen af undervisningen betyder, at eleverne sidder forskellige steder på skolen, når de arbejder med deres opgaver. Nogle elever sidder og arbejder ved bordene i klassen, mens andre elever sidder ved computerne i fællesarealet eller i et af de mange arbejdsrum.

Fællesarealet og de forskellige arbejdsrum ligger alle tæt på klasselokalet, og det er derfor let for læreren at finde og nå rundt til eleverne.

Eleverne sætter pris på valgmuligheder

Eleverne fortæller, at de i begyndelsen af et projekt ofte vælger at sidde i klassen eller ved computerne i de mere åbne fællesarealer, hvor de kan diskutere opgaven.

Et par af eleverne på sprog- og kulturholdet fortæller, at de senere i processen foretrækker at arbejde i de mere lukkede arbejdsrum, da de rolige omgivelser dér giver dem de bedste betingelser for fordybelse og koncentration.

Flere af de elever, vi har talt med, giver udtryk for, at det er godt, at de har mulighed for at sidde forskellige steder, og at de overordnet set oplever, at denne mulighed har en positiv indflydelse på udbyttet af arbejdet med deres opgaver.

Støtte til eleverne

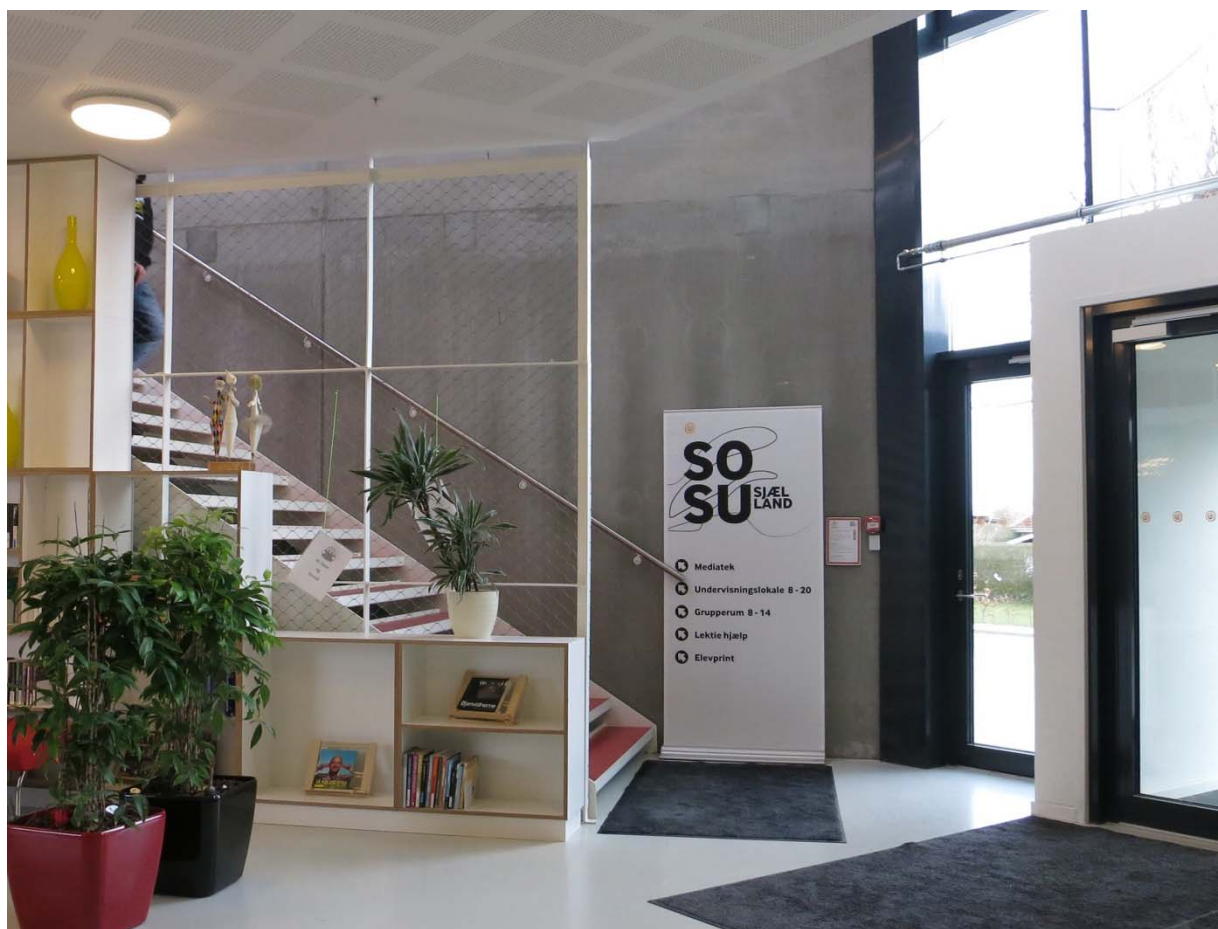
I undervisningen støtter lærerne elevernes arbejde med de forskellige opgaver.

Lærerne varierer i den forbindelse deres støtte til eleverne alt efter deres forudsætninger for at lære og den konkrete opgave, de arbejder med.

I den undervisning, vi observerede, kom lærernes variation i støtten til eleverne især til udtryk ved, at de brugte en forskellig mængde tid på at forklare og svare på spørgsmål, og at de forklarede tingene på lidt forskellig vis.

I overensstemmelse med dette fortæller flere af eleverne, at lærerne gentager og giver nuancerede forklaringer på det, de arbejder med i undervisningen, hvis eleverne har behov for det.

En af eleverne formulerer det på følgende måde: "Tingene bliver gentaget, og hvis der er et ord, man ikke forstår, så kommer de og forklarer det på en ny måde."



VIGTIGE ERFARINGER FRA SOSU SJÆLLAND

Viden om eleverne og medejerskab til metoderne

Arbejdet med at tage afsæt i elevernes styrker og inddragelse af medier i undervisningen kræver, at lærerne løbende indsamler viden om eleverne. Derudover kræver det, at alle lærere får medejerskab til metoderne, og at ledelsen afsætter ressourcer til ekstra forberedelse.

Indsamling af viden

Lærerne benytter sig af to kilder for at indsamle viden om eleverne. Den første er den indledende kompetencevurdering, som finder sted i begyndelsen af uddannelsen, og den anden er den løbende videnindsamling og videndeling, som finder sted undervejs på grundforløbet. Lærernes viden om eleverne kommer altså fra både formelle og uformelle kilder.

Kompetencevurderingen finder sted i løbet af de første to uger af uddannelsen, hvor eleverne gennemfører et samlet introforløb, før de fordeles endeligt i de forskellige klasser. I løbet af dette introforløb gennemgår eleverne en obligatorisk læsefaglig screening, og der finder desuden en kompetencevurdering sted i grundfagene, som ud over dansk tæller matematik og engelsk. Men lige så vigtig som den faglige kompetencevurdering er, ifølge lærerne, den mere sociale kompetencevurdering, som også finder sted i løbet af den første tid på uddannelsen. Og denne del af videnindsamlingen indebærer både samarbejdsøvelser og kontaktlærersamtaler på tomandshånd under mere uformelle rammer. En lærer fortæller:

Vi har her (på introforløbet) den første kontaktlærersamtale på tomandshånd. Som kontaktlærer har vi 12-13 elever hver, og så tager man en snak med dem om, hvorfor de er her, og hvor de kommer fra. Og hvad der kan være svært for dem, hvad de kan have brug for hjælp til, eller hvilke erfaringer de har med sig. En ret uformel snak, hvor de også byder ind med, hvad de synes, vi skal vide. Og det er jo de faglige ting, men det er jo i høj grad også de personlige og sociale ting, der spiller ind på deres uddannelse, fx:

"Jeg har ikke kunnet lide at gå i skole."

"Er det, fordi du har svært ved matematik?"

"Nej, det er, fordi jeg er blevet mobbet."

"Nå, okay."

Mange af de unge, vi har her, er udsatte unge, og det har stor betydning for, hvordan vi griber de her unge an.

Med afsæt i denne formelle og uformelle kompetencevurdering i løbet af introforløbet får lærerne mulighed for at tilpasse undervisningen til de enkelte elever og sammensætte grupper på en hensigtsmæssig måde, der tilgodeser både faglige og sociale aspekter.

Ifølge lærerne er der ikke tid til systematisk og kontinuert at gennemføre individuelle samtaler med alle elever, og samtalerne finder primært sted, når en elev viser behov for det. Hvad angår elevernes opfyldelse af kompetencemålene for grundforløbet, benytter lærerne sig i vid udstrækning af samtaler med kollegerne i de øvrige fag – særligt i de tilfælde, hvor de har vanskeligt ved at vurdere, om en elev er klar til at gå op til grundforløbsprøven.

Medejerskab til metoderne

En erfaring fra SOSU Sjælland er, at det er vigtigt at sikre sig, at lærerne føler medejerskab.

Der er nemlig meget stor forskel på lærernes it- og mediekompetencer. Hvor nogle lærere er meget kompetente og vant til at bruge og udvikle deres kendskab til forskellige slags medier i deres hverdag, er det en overvindelse for andre overhovedet at begive sig ind på dette felt. Det er væsentligt, at skolens ledelse er indforstået med, at det kan kræve ekstra ressourcer til forberedelse, når man giver sig i kast med at arbejde med forskellige medier i undervisningen. Og det er afgørende, at de tekniske og fysiske faciliteter er til stede på skolen.

En anden erfaring, lærerne har gjort, er, at det kan være en god idé at indlede med et lidt kortere forløb, frem for at rulle længerevarende undervisningsforløb ud fra den første dag. Gennem de lidt kortere forløb kan man høste gode erfaringer, som kan danne afsæt for vigtige justeringer.



På Mad til mennesker på Mercantec i Viborg kommer eleverne med meget forskellige faglige forudsætninger. Derfor har skolen besluttet at niveaupdele holdene i grundfagene dansk og engelsk, hvor lærerne i særlig grad oplever, at eleverne er fraværende eller mangler engagement. På disse hold tages der højde for elevernes forudsætninger og potentialer, og eleverne mødes med et resourcesyn.

I denne case ser vi på, hvordan Mercantec i Viborg arbejder med at målrette undervisningen mod elevernes forskellige forudsætninger og potentialer.

Mercantec er Viborgs største uddannelsescenter, som bl.a. tilbyder 13 uddannelser inden for indgangen Mad til mennesker. Grundforløbet giver adgang til uddannelserne til fx kok, ernæringsassistent, bager og konditor.

EVA har besøgt Mercantec, hvor vi har fulgt undervisningen i dansk og talt med elever, lærere og ledelsen.

Uddannelsens særlige udfordringer

En af Mercantecs største udfordringer er, at undervisningen i grundfagene skal målrettes en fagligt set stadig mere blandet elevgruppe. Det fortæller institutionens lærere og ledelse.

Skolen har elever, som har gode forudsætninger i grundfagene dansk og engelsk, og nogle af dem har tidligere gået i gymnasiet. Der er også elever, som har sværere ved grundfagene, og nogle elever er ordblinde eller har andre læsefaglige udfordringer.

Det store faglige spænd i elevgruppen gør det vanskeligt for lærerne at motivere og tilgodese alle elever.

Lærerne har derfor ofte prioriteret at hjælpe de fagligt svage elever til at kunne gennemføre, hvilket har resulteret i, at de fagligt stærke elever ofte har kedet sig – så de ifølge en lærer blot har "ventet på at kunne komme i køkkenet" – eller er blevet væk fra grundfagstimerne.

Som en konsekvens heraf har skolen valgt at niveaupdele grundfagstimerne.

HOLDDELING AF ELEVERNE PÅ GRUNDFAGENE PÅ MERCANTEC

Elever deles op i tre hold

Siden 2013 har alle elever på grundforløbet været inddelt i forskellige hold ud fra deres faglige forudsætninger. (Tidligere blev eleverne undervist på stamholdene med de elever, der var startet samtidig med dem selv). Eleverne deles op i tre hold:

- Hold 1 består af de ordinære elever, som ifølge lederen gerne vil lære noget i de forskellige fag, og som det tidligere har været vanskeligt at tilgodese i tilstrækkelig grad.
- Hold 2 består af de elever, der har haft svært ved folkeskolens boglige fag, men som forventes at ville kunne opnå et grundniveau i faget – hvis de får mulighed for mere støtte.
- Hold 3 består af de meritelever, der allerede har bestået dansk og engelsk – heriblandt elever, som har haft gode resultater i folkeskolen og evt. også har påbegyndt eller afsluttet en gymnasial uddannelse. Disse elever får godskrevet undervisningen i grundfagene og får i stedet køkkenundervisning hele dagen.

Med den nye struktur foregår undervisningen i dansk nu ved, at elever fra forskellige stamhold undervises sammen fast en dag om ugen. Undervisningen starter op i et traditionelt klasselokale, men efter en fælles introduktion, får eleverne også mulighed for at arbejde med deres opgaver andre steder.

Skolens udbytte

Ifølge den dansklærer og uddannelsesleder, vi interviewede, er gevinsten ved at dele eleverne op på baggrund af deres faglige forudsætninger, at det bliver nemmere for læreren at undervise. Læreren kan i højere grad imødekomme både de fagligt stærke og de fagligt svage elevers behov.

For skolen har det betydet, at flere elever består eksamen, og at flere elever opnår et højere niveau, end de ellers ville have gjort.

Selvom skolen ikke har de nøjagtige tal, vurderer uddannelseslederen desuden, at fremmødet er øget i grundfagstimerne.



Undervisningsdifferentiering på grundforløbet

Mad til mennesker

Eleverne på Mercantec er fordelt på hold, som er fagligt mere homogene end før holddelingen. Men der er fortsat stor faglig spredning på det enkelte hold, og læreren har derfor stadig en opgave med at differentiere undervisningen, så den er tilpasset de meget forskellige forudsætninger, eleverne møder op med.

I den undervisning, vi har observeret, arbejdede læreren med at differentiere undervisningen gennem:

- Undervisningsorganisering
- Undervisningsindhold
- Støtte til eleverne.

Undervisningsorganisering

På Mercantec bruger eleverne hele skolen som arbejdsplads. I den undervisning, vi observerede, indledte lærerne med at introducere eleverne til dagens arbejde i et traditionelt klasselokale.

Efter den fælles introduktion arbejder eleverne rundt omkring på skolen, fx i pejsestuen eller på gangen uden for klasselokalet, hvor der er opstillet borde. Læreren bevæger sig hele tiden rundt mellem de arbejdende elever, mens hun spørger ind til deres arbejdsproces og giver individuel sparring.

Elevernes valg af arbejdsplads foregår i dialog med læreren, og eleverne kan således ikke vælge helt frit, hvor de vil arbejde. Da en elev fx spørger, om hun må gå hjem på sit kollegieværelse (som ligger på skolens område) og arbejde dér, svarer læreren nej. Begrundelsen er, at det netop for denne elev vil være vigtigt at befinde sig i nærheden af de andre og læreren, så hun løbende kan få hjælp til sit arbejde.

Undervisningsindhold

På grundforløbsholdene for hold 1 og 2 deltager elever fra flere stamhold, og der er stor variation med hensyn til, hvor længe de har været i gang med grundforløbet, og med hensyn til deres faglige forudsætninger. Derudover har eleverne forskellige præferencer og faglige interesser, alt efter hvilket hovedforløb de sigter mod – nogle vil fx være kok, andre fx ernæringsassistent.

Lærerne målretter opgaver

For at imødekomme elevernes forskellighed målretter læreren sine opgaver specifikt til eleverne, og det sker på to måder:

1. Eleverne vælger selv deres emne.

Læreren målretter opgaven ved at lade eleverne definere et emne, som de fordyber sig i – inden for rammerne af en bunden opgave. Et eksempel på dette er det såkaldte Madmagasin, som størstedelen af eleverne arbejdede med under vores besøg.

Magasinet består af en række faste indholdsdele, heriblandt en madanmeldelse, en brevkasse, et interview og ugens opskrift. Eleverne skal udarbejde et magasin for at kunne gå op til eksamen i dansk på grundforløbet. Eleverne kan selv vælge, hvilket kulinarisk emne de vil beskæftige sig med – det er fx fransk cuisine, konditorkager eller traditionel dansk mad.

DANSK KLASSISK MAD – ET ELEVMA DMAGASIN

Indledningen til et madmagasin om dansk klassisk mad

Mad samler Danmark og nydes af alle

Velkomst og præsentation

Jeg vil starte med at byde dig velkommen. Mit navn er (NN), jeg er redaktør på bladet "Dansk Klassisk Mad", som udelukkende sætter fokus på traditionel mad. Vi skriver om alt fra interview til anmeldelser og opskrifter og meget, meget mere. Vi har levet og åndet for det her magasin, og jeg håber på både mine og redaktionsens vegne, at I vil nyde vores madmagasin.



Eleverne på Mercantec skal lave et madmagasin for at kunne gå til eksamen.

2. Læreren vælger et emne til eleverne.

Læreren kan også målrette opgaverne til eleverne, ved at hun selv vælger ét specifikt emne, som hun mener, passer til nogle helt bestemte elever.

Et eksempel på dette er tre elevers arbejde med en artikel, som de skal udarbejde et resumé af.

Læreren har valgt at give de tre elever en artikel, der handler om nogle håndværksmestres holdninger til at tage lærlinge. Mestrene i artiklen oplever ofte lærlinge, som kommer for sent og ikke tager arbejdet seriøst, og derfor er de tilbøjelige til at sige nej til at tage nye lærlinge. Læreren har bevidst valgt denne artikel til netop disse tre unge mænd (som står lige foran at skulle søge

praktikplads), fordi de ofte kommer for sent til undervisningen. Læreren benytter artiklen som afsæt for en refleksion over temaerne *at komme for sent* og *at finde praktikplads*.

LÆRER PÅ MERCANTEC OM BEKENDTGØRELSENS KOMPETENCEMÅL

Målpindene er meget brede, så jeg kan arbejde med nogle teksttyper, som jeg kan gøre fagligt relevante for dem. Artikler bliver udvalgt ud fra, at de fx handler om lærepladsmangel. Anmeldelser af restauranter fra Politiken, læserbreve, artikler, dokumentarfilm om verdens bedste kok. Men dér, hvor det bliver svært, er, når de også skal have noveller, fx – for dansk er stadig også et almindende fag. Der fraviger jeg så princippet om, at det skal handle om mad. Men jeg har noveller om arbejdsløshed og nogle andre ting, de kan forholde sig til og har en mening om.

Selvom det ikke altid er muligt at målrette materialer og opgaver specifikt på baggrund af elevernes interesse for mad, gør læreren det altså muligt for eleverne at relatere indholdet til det faglige og virkelighedsnære ved faget og det at være kommende elev inden for fødevarerbranchen. Og når man skal motivere de elever, der har haft særligt svært ved danskfaget i folkeskolen, er det ifølge læreren især vigtigt at skabe en sammenhæng mellem det danskfaglige og det faglige felt, som har med mad at gøre.

Lærers støtte til eleverne

Læreren fokuserer på elevernes ressourcer

Læreren kommunikerer med eleverne ud fra det, hun betegner som et bevidst resourcesyn, hvilket hun fortæller om på denne måde:

Hvis eleverne kan mærke, at man vil dem, så kan man også få mere igennem fagligt. Jeg har ikke oplevet, at jeg har tænkt om en elev, at ham/hende brød jeg mig ikke om. Det er resourcesynet. Hvis man hele tiden kigger på de ting, der kan være problematiske, så holder man ikke særligt længe på erhvervsskolerne. Vi får jo rigtig mange tunge elever. Det er vigtigt at tænke ressourcer og ikke problematikker.

Ud over sin uddannelse som dansklærer har denne lærer videreuddannet sig inden for ICDP, som er en relations- og ressourceorienteret pædagogik. Derudover har hun en diplomuddannelse som læsevejleder inden for EUD.

Som eksempel på, hvordan hun bruger resourcesynet, fortæller læreren om en elev, der fagligt havde meget svært ved dansk, men som til gengæld var dygtig til layout. Læreren valgte at udnytte elevens visuelle kompetencer for at styrke hendes danskfaglige kompetencer. Eleven gik til sidst op til eksamen på C-niveau og fik til alles overraskelse et 12-tal. Ifølge læreren gav anerkendelsen af elevens stærke visuelle kompetencer hende mod på at arbejde med de områder inden for dansk, som hun ellers havde svært ved.

Med lærers ord handler det om at bygge videre på dét, eleven allerede kan, hvilket hun sætter disse ord på:

Det smitter af, hvis de kan få bare en lillebitte succes. Jeg tror på, det er vejen frem. Det nytter ikke noget, at vi går og fortæller dem, hvad de skal gøre anderledes, og hvad de skal gøre bedre, men hvis nu vi fortæller dem, at vi bygger videre dér, så kan det være, at vi rykker lidt mere.

Læreren giver sig tid til den enkelte elev

Læreren støtter også eleverne ved at give sig tid til at tale med eleverne om emner, der ligger uden for selve undervisningssituationen, når det er det, en elev har brug for.

En episode under vores observationer illustrerer dette. På et tidspunkt afbrydes læreren i en samtale med nogle elever, da en elev, som virker meget oprevet, kommer ind i lokalet og siger: "Jeg går hjem lige nu."

Læreren giver besked til de andre elever (og os) om, at hun lige går ind ved siden af med pigen. Herefter er hun væk fra klasselokalet i ca. et kvarter, hvor hun taler med pigen, som hun ved, har et hashmisbrug og mange private problemer. Det lykkes at få pigen til at gå over til skolens psykolog og herefter at blive på skolen resten af dagen. Og ifølge læreren var det hendes ultimative mål med samtalen: at få eleven til at blive på skolen og ikke tage hjem, da det kunne have haft en selvforstærkende effekt, så hun heller ikke ville være kommet i skole dagen efter.

Læreren vælger at prioritere samtalen ansigt til ansigt med eleven, der viser behov for fuld opmærksomhed, i det lille kvarter, det varer, alt imens resten af klassen arbejder videre med de opgaver, de er i gang med hver især.

Læreren giver to typer af vejledning

Læreren varierer sin støtte til eleverne gennem to typer af vejledning:

- Læreren overleverer viden eller giver konkrete råd til eleverne.
- Læreren går i dialog med eleverne om det, de har lært eller arbejder med.

I den undervisning, vi observerede, oplevede vi flere gange de to vejledningstyper blive anvendt. Fx oplevede vi, at læreren gav forskellige svar, når eleverne efterspurgte hjælp i forbindelse med deres arbejde med magasinet, hvor flere elever havde svært ved at finde på en god overskrift. I nogle tilfælde gav læreren således konkrete bud på, hvad overskriften kunne være, mens hun i andre tilfælde i stedet gik i dialog med eleverne om denne.

Om læreren vælger den ene eller anden type vejledning, afhænger af flere forhold. Under et efterfølgende interview fortalte læreren, at det fx kan afhænge af, hvor lang tid eleverne har arbejdet med opgaven. Læreren fortalte i den forbindelse, at hun ofte undlader at give konkrete bud på en overskrift, hvis eleverne lige er startet på et projekt, da det er hendes oplevelse, at det styrker elevernes ejerskab, at de selv sætter ord på projektets indhold fra begyndelsen. Derudover fortalte læreren, at valget af vejledningsform afhænger af elevernes faglige ressourcer, og at især de mindre stærke elever har behov for mere konkrete svar.

Læreren formulerer det på følgende måde:

Der er nogle, der er meget svage, som skal have meget mere konkrete svar (...). Fx [elev], hende kan man ikke sige til, at her er der en opgave, du selv skal finde på, det ville hun ikke kunne gøre. Hun har brug for struktur og får opgaverne i små bidder ad gangen.

Læreren reflekterer altså over, hvilken type vejledning der passer bedst til den enkelte elev, ud fra elevens forudsætninger og behov, og hun tilpasser vejledningen til den enkelte elevs behov.

En samtale med en elev bekræfter vigtigheden af dette, idet eleven giver udtryk for sit behov for tydelige rammer fra lærerens side i form af konkrete anvisninger på, hvad der forventes. Med elevens egne ord: "Lidt flere regler" og "nu gør du det, så gør du det".



VIGTIGE ERFARINGER FRA MERCANTEC

Videndeling om eleverne og målrettet rekruttering af lærerne

Holddeling af eleverne går hånd i hånd med det løbende arbejde med at differentiere undervisningen på Mad til mennesker på Mercantec. Lærerne indsamler løbende viden om eleverne og prioriterer den tværfaglige videndeling højt. Fra ledelsens side er rekrutteringen af de rette lærere alfa og omega.

To kilder til viden om elever

Dansklæreren peger på to kilder til viden om eleverne, der er vigtige at holde sig for øje, når man vil differentiere undervisningen:

- Viden om elevernes forudsætninger
- Koordination og videndeling på tværs af faggrupper.

Eleverne realkompetencevurderes

Den første kilde til viden er RKV, som gennemføres i løbet af de første to uger på uddannelsen.

RKV'en består af en læsescreening og et hygiejnekursus, og i køkkenet skal eleverne tilberede forskellige madretter. Faglærerne står for køkkendelen af screeningen, mens dansklæreren, som i dette tilfælde også er læsevejleder, foretager læsescreeningen. Hun fortæller, at hun bruger en læsetest, der indeholder meget generelle tekster, som giver et godt pejlemærke for, hvordan eleverne vil klare teksterne på denne uddannelse. Ud over disse elementer indgår en samtale med en af grundfagslærerne med henblik på at vurdere elevernes kompetencer i engelsk og dansk.

Lærerne deler viden med hinanden

Den anden kilde til viden er, at faggrupperne kommunikerer med hinanden om eleverne på tværs af fagområder. At dele viden med de øvrige lærere har ifølge læreren to fordele: Dels gør det det nemmere at skræddersy forløb til eleverne, dels bidrager det til den tværfaglige koordinering.

Muligt at skræddersy forløb

For det første medfører videndeling mellem lærerne, at de kan skræddersy deres forløb på en måde, så eleverne oplever sammenhæng mellem de forskellige fag. Eksempelvis fortæller dansklæreren, at det er en fordel, når hun i danskundervisningen kan arbejde med temaet bæredygtighed eller økologi i de uger, hvor der arbejdes med disse emner i køkkenet eller i andre fag. Det betyder nemlig, at elever, som ellers har store udfordringer med

et grundfag som dansk, i højere grad kan motiveres til at gøre en indsats i undervisningen.

Koordination og videndeling med hensyn til det faglige finder sted på ugentlige teammøder, men foregår også løbende.

Tværfaglig koordinering

Videndelingen mellem lærerne hænger også sammen med den tværfaglige koordination. Tværfaglig koordination er nødvendig, hvis man indfører en struktur som på Mercantecs såkaldte onsdagshold, hvor eleverne får et meget komplekst skema at skulle forholde sig til.

Erfaringen på Mercantec var, at det tog tid for eleverne at vænne sig til det særlige skema, de havde hver onsdag. Her var det afgørende, at elevernes faglærere på individuelt niveau hjalp eleverne med at huske, hvad de skulle – og hvor de helt præcis skulle møde op næste dag. Særligt over for de elever, der har diagnoser som fx ADHD, har det været nødvendigt, at faglærerne støttede op om logistikken i forbindelse med undervisningen i grundfagene ved dagen i forvejen at gennemgå den efterfølgende dags program med dem.

Med andre ord er det afgørende, at indsatser ikke ses som isolerede inden for ét specifikt fag, men derimod ses i sammenhæng med den samlede struktur og organisation.

Rekrutter de rette undervisere

Uddannelseslederen understøtter den differentierede undervisning på skolen ved at have fokus på den strategiske rekruttering af nye undervisere.

Uddannelseslederen fortæller:

Jeg vil gerne, at de er passionerede og motiverede og kan ramme eleverne der, hvor de er. Kort fortalt: Jeg skal kunne se, at de er passionerede, i deres øjne. Ellers tænker de ikke på vores elever. De skal brænde for det, og det skal eleverne også kunne mærke. Ellers kommer det aldrig til at fungere.

Ifølge lederen er det også væsentligt at have øje for, hvilken faglighed de bringer med sig, da det er vigtigt, at eleverne skal kunne se op til lærerne:

Man bliver nødt til at kunne noget, som eleverne kan se op til. Ellers tror eleverne, at de kan mere end dig.



På grundforløbet Bygge og anlæg på Københavns Tekniske Skole går nye elever sammen med mere erfarne, og to lærere varetager undervisningen i fællesskab. Lærerne oplever, at elevernes motivation bliver styrket, ved at de kan få den nødvendige hjælp, når de har behov for det. Herigennem får de tilbudt en mureridentitet, der giver faglig stolthed og selvværd.

Københavns Tekniske Skole (KTS) er en af Danmarks største tekniske skoler med afdelinger i store dele af København. EVA har besøgt KTS' afdeling på Rebslagervej på Nørrebro, hvor vi har overværet undervisningen på grundforløbet til bygge og anlæg og undervejs talt med elever, lærere og uddannelseslederen.

Uddannelsens særlige udfordringer

KTS har haft udfordringer med at fastholde og motivere eleverne på grundforløbet, og det skyldes bl.a., at eleverne har meget forskellige forudsætninger og ressourcer.

På grundforløbet går der således både unge, som har gennemført en gymnasieuddannelse, og unge, som har været uden for uddannelsessystemet i flere år, eller som har været igennem flere afbrudte uddannelsesforløb.

Derudover er der en del af de unge, som i en årrække har været på arbejdsmarkedet i forskellige ufaglærte jobs, eller som har forskellige oplevelser i bagagen. Alt i alt er der tale om elever med forskellig motivation for at tage en uddannelse, og hvoraf mange tidligere ikke har trivedes med at gå i skole.

TO LÆRERE OG ÉT LØBENDE OPTAG PÅ KØBENHAVNS TEKNISKE SKOLE

To lærere og ét løbende optag

Det løbende optag på KTS' grundforløbshold er tilrettelagt således, at nyoptagne elever undervises side om side med mere erfarne elever, der har været i gang i længere tid. Eleverne undervises på samme hold, uanset hvornår de er optaget på grundforløbet, og opgaverne varieres og tilpasses den enkelte elevs niveau. Frem for at løse opgaver i én fastlagt rækkefølge og i ét fastlagt tempo har eleverne mulighed for at arbejde med opgaverne i deres eget tempo.

Desuden har skolen en tolærerordning, som giver lærerne bedre mulighed for at give eleverne den individuelle støtte i undervisningen, som de har brug for. Lærerne lægger vægt på at møde eleverne med respekt og tager afsæt i stoltheden ved murerfaget.

Kombinationen af faglighed og pædagogik er i højsædet, når lærerne tilbyder eleverne en mureridentitet, som bl.a. indebærer det at bære murertøj og benytte murerjargon.

Både tolærerordningen og de blandede hold er resultatet af en strukturændring fra august 2013, som skolen gennemførte for at imødekomme, at eleverne kommer med så forskellige forudsætninger.

Skolens udbytte

Ifølge lærerne og uddannelseslederen er udbyttet af de blandede hold og tolærerordningen, at skolen har nemmere ved at fastholde eleverne på grundforløbet. Udbyttet skal desuden ses i lyset af, at lærerne indgår i et tæt samarbejde med skolens uddannelses- og erhvervsvejledere, som nu vejleder eleverne på værkstedet frem for på kontoret.

Lærerne fremhæver, at de nu har bedre mulighed for at tilrettelægge og gennemføre en undervisning, hvor de kan nå rundt til alle elever og tage højde for elevernes forskelligheder.

Både lærere og elever fortæller desuden, at det er inspirerende for eleverne at blive undervist sammen med nogle, der er længere fremme i forløbet end dem selv, da de kan se målet for sig og lære af hinanden.

Endelig oplever lærerne som en sidegevinst, at de har fået en øget arbejdsglæde, hvilket ikke mindst skyldes, at de nu i højere grad kan sparre med deres kollega om undervisningen og eleverne.



Undervisningsdifferentiering på grundforløbet

Bygge og anlæg

EVA fulgte undervisningen på KTS' grundforløb for kommende murere. Vi så, hvordan lærerne arbejder med at differentiere undervisningen.

Der er især fokus på:

- Lærernes støtte til eleverne
- Undervisningens indhold.

Lærernes støtte til eleverne

Lærerne varierer deres støtte til eleverne. Parallelt indtager de såvel faglige som pædagogiske aspekter i deres tilgang til eleverne, og de er særligt reflekterende vedrørende sammenhængen mellem faglighed og pædagogik.

Følgende citat fra et interview med den ene lærer illustrerer dette:

Hvis man er på en skole som den her og tror, at vi bare skal lære dem at mure, så har man taget fejl. For vi skal være deres familie herude. Og læreren og socialpædagogen. På grundforløbet skal vi virkelig være et helt menneske. Så kan man ikke altid gå i detaljer med det faglige, nogle gange må man gå et skridt tilbage.

Som læreren peger på i citatet, er det særligt på grundforløbet vigtigt, at pædagogikken og fagligheden går hånd i hånd, da de to sider, ifølge denne lærer, er hinandens forudsætninger i mødet med disse meget forskellige unge.

Vi præsenterer her tre eksempler på, hvordan lærerne anlægger en pædagogisk og faglig tilgang til arbejdet med eleverne:

Eksempel 1 – Inddragelse af forældrene

Ifølge lærerne gør det sig gældende for en del af de elever, som går på grundforløbet til murer, at deres forældre kan have stor betydning for elevernes motivation – og derfor inddrager lærerne forældrene aktivt i kommunikationen. Lærerne sender fx en sms eller ringer til forældrene, hvis en elev har været fraværende. Og de tager også kontakt til forældrene, når en elev har præsteret noget særligt eller udvist ekstra engagement. At forældrenes anerkendelse kan have en betydning for elevernes motivation, så vi desuden løbende, da vi besøgte KTS. Sidst på dagen fotograferede nogle elever dagens arbejde og sendte disse fotos til forældrene eller lagde dem ud på Facebook, så deres forældre her kunne se, hvad de havde lavet. Ifølge eleverne gjorde det forældrene stolte.

Eksempel 2 – Inddragelse af virkeligheden med henblik på at styrke fagligheden

Lærerne fortalte, at de ser det som deres opgave at give eleverne "mureridentitet" og "faglig stolthed". I observationerne kom dette fx til udtryk i en situation, hvor en elev skulle have sin mur godkendt af læreren, før han kunne gå videre med en ny opgave. I sin respons til eleven henviste læreren til det faktum, at en ingeniør nok aldrig ville godkende denne mur, og i det efterfølgende interview med læreren spurgte vi ind til netop denne episode. Læreren fortalte, at det var et bevidst valg:

Vi (er) meget bevidste om (...) det dér med at have stolthed over godt arbejde. Man vinder ikke noget ved at springe over, hvor gærdet er lavest. Når vi går på murerarbejde, så er vi på akkord. Men i aftalen er der jo også, at arbejdet skal være helt i orden. Så hvis det ikke bliver lavet godt nok, så er det jo ens egne penge, man tager af. Så man skal lave det godt. Og vi skal hjælpe med at opbygge den her faglige stolthed og identitet.

Eksempel 3 – Tilgængelighed og feedback

Lærerne lægger vægt på at have en anerkendende tilgang til eleverne, som oplever, at de altid har adgang til hjælp og konstruktiv feedback.

En elev fortæller:

Man har adgang til dem [lærerne] hele tiden. Men de er ikke henne og sige "nu holder du forkert på murerskeen". Det er sådan mere, at de kommer hen, når man er ved at være færdig, og kigger på din opgave og siger "nå, men din fuge løber lidt for meget" eller "du har studsuge på studsuge" eller sådan noget. Så kommer de med råd, når du har lavet noget, i stedet for imens du står og laver det.

Som citatet illustrerer, sætter eleverne pris på den måde, lærerne giver dem feedback på. Og flere elever nævner "det at blive set af lærerne" som særligt vigtigt.

LÆRER FORTÆLLER OM AT VÆRE TILGÆNGELIG

Det skal være sådan, at vi er over dem hele tiden, men de må aldrig nogensinde føle, at vi holder øje med dem. For den følelse af at blive overvåget, den er ikke rar (...) Vi kan ikke lide det, når vi er på arbejde, vi kan ikke lide det, når vi færdes rundt (...) Men det handler rigtigt meget om at være der hele tiden. At have øje på: "Nå, nu er de kommet så langt, nu er de så langt, nu er det det og det, vi skal have fat i."

Undervisningens indhold

Lærerne differentierer undervisningens indhold ved at variere på tre måder:

- Eleverne arbejder med forskellige opgaver.
- Eleverne arbejder i forskellige tempi.
- Eleverne arbejder med forskellige materialer.

Eleverne arbejder med forskellige opgaver

Eleverne skal igennem en række opgaver, som er udarbejdet på baggrund af de fælles kompetencemål for grundforløbet.

Hvilke opgaver hver enkelt elev er i gang med, afhænger af, hvor langt eleven er på sit grundforløb. Det spiller også ind, hvilke færdigheder eleven allerede har tilegnet sig.

Et eksempel er, at KTS-eleverne skal bygge mure ved at gøre brug af såkaldte mæglere, som er stolper, der hjælper eleverne til at bygge lige mure. Eleverne skal bruge mæglerne, indtil de kan mure lige uden hjælp fra dem. Læreren fortalte os, at eleverne som udgangspunkt skal igennem tre opgaver med mæglere, men at lærerne løbende vurderer, om eleven allerede efter den første eller anden opgave er parat til at mure uden.

Forskellige opgaver virker inspirerende

At eleverne arbejder med mange forskellige opgaver i det samme åbne værksted, kan ifølge lærere og de elever, vi talte med, virke inspirerende.

En af lærerne fortæller fx, at mange elever ikke har overvejet, hvorfor de overhovedet tager en mureruddannelse, men at "når de kommer herind, kan de blive inspireret af andre, der er meget længere fremme".

Det, som virker inspirerende, er, at der er elever, som er længere fremme, end de selv er, og flere elever nævner det som noget positivt, at der er mange niveauer i det samme lokale, da man så "kan gå på besøg hos hinanden og få gode råd, fx". Og på den måde er der mulighed for elev til elev-læring og en øget motivation for de elever, der ellers kan have svært ved at "se målet for sig".

Eleverne arbejder i forskellige tempi

Elevernes arbejde med de forskellige opgaver er kendetegnet ved, at de bruger en forskellig mængde tid på at løse hver enkelt opgave. Og hvis en elev fx har behov for særligt lang tid til en opgave, eller hvis vedkommende gerne vil sætte en opgave på pause, er der mulighed for dette.

I forbindelse med vores observationer af undervisningen talte vi bl.a. med en elev, som havde haft længere tids fravær og var kørt træt i en opgave. Som følge af den differentierede tilgang fik eleven lov til at starte på en ny opgave, hvilket hjalp ham til at genfinde motivationen. Eleven fortæller:

Jeg spekulerede på, om det var det rigtige. Men så besluttede jeg i hvert fald at tage grundforløbet ud. Og jeg var også bare gået død i nogle opgaver. Men det er jo det gode ved, at man har sit eget tempo, for så kunne jeg bare komme tilbage og sige, at det her er jeg gået død i. (...) Så fik jeg lov til at starte forfra på en ny opgave.

For denne elevs vedkommende var fleksibiliteten i at kunne starte på en frisk med en ny opgave altså medvirkende til, at han kunne fortsætte på skolen.

Lærerne fortæller, at de for at sikre elevernes faglige progression løbende følger op på hver enkelt elevs udvikling. I forbindelse med vores observation af undervisningen oplevede vi fx flere gange, at læreren gik i dialog med en elev om arbejdets udførelse og om, hvordan eleven udviklede sig i forhold til de fastsatte læringsmål for de enkelte opgaver.

ELEV PÅ KTS OM AT KUNNE ARBEJDE I SIT EGET TEMPO

Det er fedt, at jeg ikke skal vente på de andre på mit hold, for at jeg kan gå videre. Undervisningen foregår i mit tempo. Jeg bliver sat til at lave ting, jeg nogenlunde kan finde ud af, og samtidig bliver jeg rykket lidt frem.

Eleverne arbejder med forskellige materialer

I undervisningen på KTS så vi, hvordan lærerne havde skræddersyet opgaver til eleverne, hvor de skulle bruge forskellige typer af materialer.

Et eksempel var en firemandsgruppe, som havde til opgave at bygge et hus ved hjælp af nogle særlige mursten, som er sværere at arbejde med end de almindelige mursten, der normalt bruges på uddannelsen.

Firemandsgruppen var sammensat af elever, der alle var tæt på at skulle afslutte deres grundforløb, og som havde ønsket at få nogle flere udfordringer.

Læreren havde derfor skræddersyet en særlig opgave til dem, hvor han havde bestræbt sig på at "sætte overligeren lidt højere". Det betød her, at eleverne arbejdede med nogle krævende sten, der har uens mål, og desuden benyttede sig af avancerede murer teknikker som fx buede gavlparter.



VIGTIGE ERFARINGER FRA KTS

Viden om eleverne og en ledelse, der bakker op

Lærerne anvender viden om elevernes forudsætninger til dialogen med hinanden og med eleven om hans eller hendes faglige progression.

Skolen får viden om eleven på forskellige måder:

Eleverne udfylder profilschema

Allerede inden eleverne begynder på uddannelsen, modtager skolen oplysninger om de elever, der kommer direkte fra folkeskolen. Derefter udfylder eleverne et profilschema, som de giver til vejlederen. Vejlederen videreformidler de relevante oplysninger fra profilschemaet til lærerne. Det kan være oplysninger som fx, om en elev har læsevanskeligheder, diagnoser eller en tidligere kriminel løbebane. Profilschemaet skal dog altid læses med forbehold, da eleverne ofte er påpasselige med ikke at give et negativt indtryk af sig selv, når de besvarer spørgsmålene.

Læreren siger det på følgende måde:

Ni ud af ti profilschemaer er helt ens. Man lærer det mere hen ad vejen. Når vi spørger dem om ting i starten, vil de jo ikke fortælle om alle deres problemer – det er jo først, når de har fået tryk her. Det bliver synligt undervejs. Så kan man spørge, om lille Emil ryger hash hver aften.

Ifølge lærerne er der grund til at kombinere den formelle viden med den mere uformelle viden, som man som lærer indhenter løbende – og i takt med at tilliden mellem lærer og elev bliver bygget op.

Fælles forberedelsestid for lærerne

Desuden har lærerne fælles forberedelsestid hver 14. dag, hvor de kan tage udfordringer op, som de har med konkrete elever. Men derudover foregår evalueringen løbende mellem de to lærere, da de i løbet af dagen observerer de samme elever og har mulighed for at tale om eleverne, fx i en frokostpause.

Den formelle videndeling består af en midtvejsevaluering midt i grundforløbet. Ifølge læreren gennemgås elevens faglige progression "med tættekam" sammen med

eleven, idet de forskellige kompetencemål gennemgås ét for ét. Formålet er at målrette elevens kommende arbejde mest muligt, så eleven kan fokusere på at opøve de kompetencer, som vedkommende har mest brug for. I forbindelse med midtvejsevalueringen bruger lærerne et

redskab, der går under navnet "måltavlen", som indeholder informationer om alle elever og om, hvilke kompetencemål og delmål de hver især har nået. Måltavlen er et afgørende redskab til videndeling med eleverne for at tydeliggøre, hvilke kompetencer de allerede har tilegnet sig, og hvilke de fortsat mangler at opnå for at kunne gå op til grundforløbsprøven.

Ifølge læreren er det en vigtig pointe, at der bør være en balance imellem formel og uformel kommunikation med eleven, hvis tilliden og respekten skal bevares.

Ledelsen skal bakke op

Under interviews med uddannelseslederen og lærerne blev især to forhold nævnt som væsentlige, hvis man som skole ønsker at styrke differentieringen i undervisningen ved hjælp af en tolærerindsats som den, KTS har gennemført:

- Ledelsen skal afsætte ressourcer.
- Ledelsen skal rekruttere de rigtige undervisere.

Som udgangspunkt har det krævet ekstra lærertimer at have to faste lærere på grundforløbsholdet, og afkastet af denne investering var ikke på forhånd givet. Derfor skal ledelsen, ifølge lærerne, være indstillet på at afsætte ekstra ressourcer og have en vis risikovillighed med hensyn til at afprøve nye tiltag som dette.

Derudover nævnte uddannelseslederen, at rekrutteringen af de rigtige undervisere er afgørende, når man skal tage hensyn til den meget differentierede elevgruppe, som starter på KTS's grundforløb på Nørrebro. I den forbindelse reflekterer uddannelseslederen over den særlige kombination af faglighed og pædagogik, som lærerne skal være i besiddelse af, når de underviser de nystartede elever.

Uddannelseslederen understreger vigtigheden af at tage højde for lærernes pædagogiske kompetencer i den løbende skemalægning. Som eksempel på dette peger hun på vigtigheden af, at undervisere, som har en meget rå jargon og lægger vægt på faglighed på bekostning af pædagogik, ikke kommer til at stå i spidsen for undervisningen af de nystartede elever, som for første gang skal stifte bekendtskab med selve murerfaget.

Metoden bag casestudiet



Denne undersøgelse er tilrettelagt som et casestudie, der stiller skarpt på fire faglige områder inden for erhvervsuddannelserne.

EVA har valgt at gennemføre denne undersøgelse som et casestudie, fordi det giver mulighed for at komme tæt på undervisningen i sin naturlige kontekst, og beskrive, hvordan princippet om undervisningsdifferentiering kan udmøntes i praksis i forskellige faglige sammenhænge på fire skoler.

Vi har udvalgt fire skoler, afdelinger og grundforløb, hvor én eller flere lærere har gode erfaringer med at differentiere undervisningen. Forud for den endelige udvælgelse af de fire cases har EVA gennemført telefoninterviews med en bredere gruppe uddannelsesledere på skoler, der opfyldte ét eller flere af følgende udvælgelseskriterier:

- Forskere og andre fagprofessionelle med viden inden for området har peget på skolen som én, der arbejder med undervisningsdifferentiering i praksis.
- Fagprofessionelle inden for vejledning og undervisning af EUD-elever har udpeget skolen som et godt eksempel på undervisningsdifferentiering i praksis og har begrundet dette.
- Skolerne har gennemført et eller flere FoU-projekter eller andre udviklingsprojekter med særligt fokus på at styrke undervisningsdifferentiering i praksis.

Undersøgelsen stiller skarpt på fire faglige områder inden for erhvervsuddannelserne. I rapporten belyses temaer, som EVA vurderer, er relevante på tværs af de forskellige indgange og faglige områder på erhvervsuddannelserne.

Dataindsamling

Undersøgelsen består af følgende kvalitative elementer:

- Individuelle interviews med uddannelsesledere på de deltagende institutioner
- Semistrukturerede interviews med lærere på forskellige indgange og grundforløbshold (gruppe- og enkeltvis)
- Observationer af undervisning på de fire skoler (to dage på hver skole)
- Gruppeinterviews med elever fra forskellige indgange og grundforløbshold
- Skriftligt materiale, der siger noget om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse på de deltagende skoler – fx logbøger, kompetencevurderinger og lign.

Organisering

Projektet er gennemført af en projektgruppe fra EVA. Projektgruppen har haft ansvaret for undersøgelsens gennemførelse, resultater og konklusioner i den endelige afrapportering og i det efterfølgende arbejde med at omsætte konklusioner, så interesserede aktører kan arbejde videre med udvikling af praksis.

EVA har desuden haft en ekstern følgegruppe med tre eksperter tilknyttet undersøgelsen. Følgegruppen har deltaget i tre møder med projektgruppen på EVA, og dens opgave har været at kvalificere arbejdet med spørge- og observationsrammer, perspektivere analyser af materialet og kvalificere oplæg til formidling af undersøgelsens resultater. Følgegruppen bestod af:

- Camilla Hutters, ph.d., souschef, forskningsleder og lektor ved Center for Ungdomsforskning
- Philip Petersen, uddannelsesleder ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet
- Vibeke Hetmar, ph.d., professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Projektgruppen på EVA har bestået af følgende personer:

- Evalueringskonsulent Stine Brynskov (projektleder)
- Evalueringskonsulent Caspar Theut
- Specialkonsulent Pernille Hjermov
- Metodekonsulent Mia Lange
- Evalueringsmedarbejder Jeppe Holm Nielsen.

Det analytiske blik

I dataindsamlingen har vi særligt været på udkig efter situationer og udsagn, der relaterede sig til det at tage afsæt i den enkelte elevs forudsætninger og behov.

Efterfølgende har vi i analysen grupperet data. I dette arbejde har vi ladet os inspirere af teorier om didaktik, der beskæftiger sig med undervisningsdifferentiering.

En central inspirationskilde har været de norske didaktikere Hilde Hiim og Else Hippe, som har udviklet en såkaldt helhedsmodel, der ofte bliver anvendt til at planlægge og beskrive pædagogisk praksis.

Modellen indeholder en række sammenhængende kategorier eller dimensioner, som er centrale i en pædagogisk differentieret undervisning, og som alle rummer en række forhold, som læreren på forskellig vis kan variere alt efter elevernes forudsætninger for at lære. Modellen inddrager, ud over elevernes læringsforudsætninger, som er udgangspunktet for planlægningen af undervisningen, følgende kategorier: rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering (Hiim og Hippe, 2006).

Vores beskrivelse af lærernes praksis på de fire skoler er inspireret af helhedstænkningen omkring undervisningen.

Flere af kategorierne er ikke beskrevet i selvstændige afsnit, og det varierer fra case til case, hvor udførligt de er beskrevet. Hvilke kategorier som får lov til at fylde i de enkelte cases, afhænger af den undervisning, vi har set.

Sådan kan I styrke arbejdet med at differentiere undervisningen på jeres skole

GUIDE

Denne guide er til jer, der ønsker at dele jeres erfaringer med at gennemføre en undervisning, der tager højde for jeres elevers forskellige forudsætninger og potentialer.

Guiden lægger op til, at I på skift observerer hinandens undervisning, og at I sammen får viden om, hvordan I kan styrke arbejdet med at differentiere undervisningen.

Forløbet er oplagt til en workshop på en pædagogisk dag eller som en del af jeres løbende teamsamarbejde.

FASE A

Observer hinandens undervisning

Første skridt er at indsamle viden. I interviewer derfor en kollega og observerer hans/hendes undervisning.

A1: I interviewer den lærer, hvis undervisning I vil observere

Her spørger I fx ind til:

- Hvad skal der ske i denne undervisning?
- Hvad er dine forventninger til den undervisning, vi skal ind og se?
- Hvem er eleverne?

A2: I observerer hver især én anden kollegas undervisning

Her har I fokus på, hvordan læreren arbejder med at differentiere undervisningen i praksis. Læg særligt mærke til følgende:

Hvad er undervisningens indhold?

Se fx på:

- Hvad undervises der i?
- Hvilke materialer og opgaver anvendes?
- Løser alle elever de samme opgaver?

Hvordan foregår læreprocessen?

Se fx på:

- Hvad gør og siger læreren?
 - Hvilke metoder bruger læreren? Vejleder læreren alle elever på samme måde, eller får de enkelte elever forskellige typer af vejledning?
 - Hvad gør eleverne? Arbejder eleverne enkeltvis eller i gruppe?
Hvordan sammensættes grupperne?
-

FASE B

Præsentation: Hvad har vi set?

Når I har gennemført observationerne, mødes I og medbringer noter fra jeres observationer.

B1: I deler jeres observationer med hinanden

På skift læser I jeres observationsnoter op for hinanden eller fortæller, hvad I har set. Husk, at I kun skal beskrive, hvad I har set. Vent med at diskutere og vurdere.

De øvrige lærere tager noter undervejs.

B2: I reflekterer i fællesskab, mens den observerede lærer lytter

Tal fx om:

- Hvad hæfter I jer ved i beskrivelsen?
- Hvad har I lyst til at høre mere om?
- Hvad undrer I jer over?

Find frem til eksempler i undervisningen, hvor læreren havde en differentieret tilgang til eleverne.

B3: Den observerede lærer besvarer spørgsmål og deler sine refleksioner

Hvad overrasker dig, når du ser på din undervisning gennem dine kollegers øjne?
Er der nye forhold, du ikke før har tænkt på?

Uddyb for dine kolleger:

- Hvad var dit mål med undervisningen?
- Hvordan mener du selv, at undervisningen var differentieret?
- Hvordan var forskellen mellem den planlagte og gennemførte undervisning?

FASE B gentages, så alle de lærere, der har observeret en kollegas undervisning, fremlægger deres observationer for hinanden, og alle de observerede lærere reflekterer over de øvrige kollegers observationer.

FASE C

Refleksion: Hvordan forstår vi det, vi har set?

I denne fase skal I forsøge at sætte den konkrete case ind i et større perspektiv.

C1: Sammenlign de forskellige cases, og søg evt. tværgående mønstre

Tal fx om:

Hvad går igen i jeres forskellige cases, når I tænker på undervisningsdifferentiering?

Og omvendt:

Hvordan adskiller jeres cases sig fra hinanden?

C2: Hvordan er sammenhængen mellem den observerede undervisning og jeres undervisningsforløb på skolen?

Overvej fx:

- Er der nogle forløb eller situationer, der lægger mere op til, at I differentierer undervisningen, end andre?
- Er der særlige forhold, I bør være opmærksomme på, alt efter om det er grundforløbs elever eller hovedforløbs elever, I underviser?

C3: Hvad skal der til for at styrke arbejdet med at differentiere undervisningen på jeres skole?

Tal om, hvorvidt der er forhold på skolen, der påvirker jeres arbejde med at differentiere undervisningen (fx aftaler, rammer, ressourcer, holdninger eller rutiner).

Hvad skal der til for at overkomme evt. udfordringer i forbindelse med at differentiere undervisningen?

FASE D

Næste skridt: Hvordan vil vi styrke vores arbejde med at differentiere undervisningen hos os?

I den sidste fase ser I fremad og sætter ord på, hvad I gerne vil prioritere fremover for at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og potentialer.

D1: Udvælg én case, som I nu taler om i fællesskab:

Tal fx om:

Hvordan kunne man i endnu højere grad imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og behov, hvis man skulle gennemføre denne undervisning igen?

D2: Hvad skal der til, for at I generelt på skolen kan blive bedre til at arbejde med at differentiere undervisningen?

Hvilke forhold er I blevet opmærksomme på, som kræver, at I taler med fx ledelsen eller andre kolleger på skolen?

D3: Individuel refleksionsøvelse – hvad vil jeg selv gøre i min egen undervisning?

Alle deltagere overvejer og skriver nu stikord til, hvordan I kan bruge dagens observationer og samtaler til eget arbejde med at imødekomme jeres elevers forskellige forudsætninger og behov i undervisningen. Udvælg hver ét forhold, I særligt vil fokusere på i jeres næste undervisningsforløb.

På skift fortæller I, hvad I har valgt at fokusere på i den kommende tid.

I kan evt. afslutte processen med, at I aftaler, hvad der er næste skridt:

- Skal I mødes igen i dette forum?
- Vil I dele jeres overvejelser med ledelsen eller jeres øvrige kolleger?
- Hvordan arbejder I evt. videre med dette i jeres teams?

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandel.

Undervisningsdifferentiering på erhvervsuddannelserne

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Foto

Forside: Thomas Vilhelm/Scanpix (Freerslev Kotel),
Mette Bendixsen, EVA, SOSU Sjælland

Tryk

Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN: 978-87-7958-789-2