

K R A K A

Nr. 24 • Januar 2004
7. årgang

Et magasin for undervisningssektoren

Undervisnings- og Kulturforvaltningen



TEMA: EVALUERING

Evaluering på den offentlige arena

En kemilærer sætter ord på egen praksis

Målstyring – mere end en pose penge

Hvad er god undervisning?

Kvalitet i specialundervisningen

Fars hammer eller mors formaning?

Gymnasielærer ikke faglærer

Viden skal fastholdes og deles



KØBENHAVNS AMT

Undervisnings- og Kulturforvaltningen
i Københavns Amt
Nr. 24 · Januar 2004 · 7. årgang

Kraka udgives af
Undervisnings- og Kulturforvaltningen
i Københavns Amt
Stationsparken 27
2600 Glostrup
Tlf. 4322 2222
Fax 4322 2350
E-mail: uk@kbhamt.dk
www.kbhamt.dk

Kraka kan downloades fra amtets
hjemmeside.

Redaktion:
Udgiver og ansvarshavende:
Amtsdirektør Jens Chr. Sørensen

Redaktør:
Informationsmedarbejder
Pernille Søndergaard
Tlf. 4322 2445, person@uk.kbhamt.dk

Redaktionsgruppe:
Thomas Worm
Sygepleje- og Radiografskolen
Tlf. 4488 4145, thorwor@uk.kbhamt.dk

Lisbet Lieberkind
VUC Nord
Tlf. 4511 4200, lislie@uk.kbhamt.dk

Jakob Ortesen
Skovmoseskolen
Tlf. 3976 0286, jakobottesen@mail.dk

Ole Krogh
Kongsholm Amtsgymnasium og Hf
og Amtscentret for Undervisning
Tlf. 4322 3327, ole@ackbh.dk

Indsendelse af artikler og indlæg til Kraka
er meget velkomment. Redaktionen forbe-
holder sig ret til at redigere og forkorte
indsendte indlæg og artikler, hvis det
skønnes nødvendigt.

Næste deadline for indlæg, artikler og
læserbreve er senest d. 2. februar 2004.

Artikler og indlæg i Kraka er ikke
nødvendigtvis udtryk for redaktionens eller
Københavns Amts holdning.

Eftertryk af artikler mv. i Kraka er *meget*
velkomment, dog kun med nøjagtig kilde-
angivelse og efter orientering af redaktøren.
Hos Pernille Søndergaard kan man få alle
artiklerne på e-mail.

Alle friserne viser originale illustrationer
fra den nordiske mytologi.

Kraka udsendes fire gange årligt.

Kraka bedes afleveret/sendt til hver enkelt
medarbejder og sendt til institutionens be-
styrelse. Overskydende eksemplarer lægges
frem i fælleslokalerne.

Oplag: 4.000 stk.
Trykt på svanemærket papir
Foto: Per Grubbe, BAM, DIG, Story Pix,
skoleme

Design: Bysted A/S
Lay-out & Tryk: Paritas Grafik A/S

ISSN nr. 1398-0947

| | |
|---|----|
|  Leder | 3 |
| Evaluerings på den offentlige arena | 4 |
| En kemilærer sætter ord på egen praksis | 7 |
| Målstyring – mere end en pose penge | 10 |
|  Hugin og Munin fortæller fra U&K | 12 |
| Hvad er god undervisning? | 14 |
| Kvalitet i specialundervisningen | 16 |
| Fars hammer eller mors formaning? | 18 |
| Gymnasielærer ikke faglærer | 21 |
| Viden skal fastholdes og deles | 23 |
|  Stort og småt fra undervisningsområdet | 24 |

Kraka

*Dette magasin er navngivet efter kvin-
den "Kraka" fra den nordiske mytologi.
For at ville ægte Kraka forlangte Regnar
Lodbrog, at hun kunne forene flere helt
modsatrettede krav: Kraka skulle møde
ham nogen og dog påklædt, alene, men
ledsaget, fastende og dog spisende.*

*Kraka valgte at møde Regnar Lodbrog
nogen, dog omslynget af et fiskenet og sit
lange hår, alene, men med en hund som
ledsager, fastende, dog med et løg i mun-
den, som om hun netop begyndte at spise.*



At sætte ord på

I dette nummer af Kraka skriver Anne G. Sørensen, kvalitetschef på VUC Nord, at det nye målstyringskoncept for U&K's område kan betragtes som en ny måde at kommunikere på, og at skolerne nye væsentlige opgave i arbejdet med målstyringskonceptet bliver at evaluere egen virksomhed. Og netop samspillet mellem evaluering og kommunikation i mange andre sammenhænge er også omdrejningspunktet for en del af artiklerne i bladet. Som en af skribenterne skriver: evaluering handler om "at sætte ord på".

Artiklerne belyser evaluering i bred forstand – fra et samfundsmæssigt perspektiv til det helt skolenære blik. Fra tendenser omkring evaluering som begreb til forskellige refleksioner over det løbende arbejde med at evaluere undervisning, herunder også nye evaluerings- og prøveformer i den nye gymnasireform.

I 2002 indførte Undervisnings- og Kulturforvaltningen et nyt målstyringskoncept for skolerne for at forbedre muligheden for udvikling af tilbudene og dialog herom med politikere og forvaltning.

På mange måder er det nye koncept for målstyring på U&K's område egentlig udsprunget af god undervisningsskik – altså den praksis, at man som lærer opstiller mål for sin undervisning, vurderer sine midler, gør status undervejs for eventuelt at korrigere målene og evaluerer resultatet, når man når til vejs ende. Og ligesom den gode undervisningspraksis er også målstyringsprocessen og al evaluering betinget af en vilje til at etablere en kommunikation, som går begge veje.

Jeg håber, at dette nummer af Kraka vil invitere til både refleksion over – og ikke mindst kommunikation om – evalueringens betydning og udfordring for skolerne praksis – både når det handler om målstyring, og når det gælder om sætte ord på den gode undervisning.

God fornøjelse!

Med venlig hilsen



Jens Chr. Sørensen
Amtsdirektør





Evaluering på den offentlige arena

Den tyske sociolog Ulrich Bech har netop udgivet en bog med titlen “Ordenes tavshed.” Med denne mærkelige titel forsøger han at indfange det forhold, at vores gængse begreber er blevet underligt uduelige over for nogle af de nye fænomener, som vores tid byder på. Sådan er det også med evalueringernes betydning – for samfundet og for skolen.

Det er i særlig grad evalueringernes nye rolle på den offentlige arena, der giver udfordringer. Som konkrete eksempler på evalueringers rolle på denne arena kan man tænke på nyhedsmediernes omtale af evalueringens resultater de senere år og på skolernes offentliggørelse af karakterer og andre evalueringens resultater på internettet.

Nærmest pr. rutine har vi i hovedet en del gængse begreber om evalueringens anvendelse, for eksempel “kontrol” og “læring”. Ganske ofte henviser “kontrol” til en standardiseret og ekstern form for tilsyn, mens læringen omfatter skoleinterne udviklingsprocesser til det bedre (Enkelte provouer har tillige hævdet, at nogle evalueringer er rent rituelle/symbolske, men også dette begreb synes at være for reduktionistisk, fordi det sjæl-

dent fanger, at vores verden jo også udgøres af de symboler og det sprog, vi bruger til at ordne vores verden med).

Evalueringer spredes i tid og rum

Men de gængse begreber om evalueringens anvendelse er for simple i forhold til nogle af de tendenser, der gør sig gældende på evalueringens område lige nu, når evalueringer spilles ud på den offentlige arena. Min position er ikke, at jeg er fornærmet over hverken kontrolbegrebet, læringbegrebet eller for den sags skyld ritualbegrebet. Min position er blot, at disse begreber er uegnede til at begribe, hvad der faktisk sker med uddannelsesinstitutionerne i øjeblikket – indføjede som de er i vores tids offentlige evalueringens problematikker. Både kontrolanvendelsen og læringens anvendelse opererer med temmelig velkendte aktører, der inden for velkendte afgrænsninger i tid og rum (“undervejs” og “ved evalueringens afslutning” samt “internt” eller “ekstern”) bruger evalueringer til relativt kendte funktioner.

*Strømme af evalueringens information
supplerer og konkurrerer med hinanden*

Men når evalueringer formidles via medier, spredes de i tid og rum. De er dermed ikke længere under direkte styring af evalueringens "opdrags-giver", hvem det så end måtte være. I stedet gives meget forskellige grupper af aktører mulighed for at bruge evalueringer i forhold til meget forskellige dagsordener for, hvad der er relevant. Det betyder, at en evaluering kan bruges i flere sammenhænge på flere forskellige måder. Dens funktion kan dermed ikke nødvendigvis beskrives udtømmende af ét begreb. Det tæller også med, at den rigtige analyseenhed for at forstå evalueringens anvendelse måske slet ikke er den enkelte evaluering. I dag står vi nærmest med strømme af evalueringsinformation, der både supplerer hinanden og er i konkurrence med hinanden.

For at komme i gang med at tænke over evalueringernes virkninger på den offentlige arena har jeg lavet en liste over syv forskellige mulige udfald. Hvert af dem er et resultat af eller kan i hvert fald fremmes stærkt af, at evalueringer via medier spredes i tid og rum. Til hver af de syv muligheder svarer en særlig "indkodning" af evalueringsinformation og en særlig "logik" i dens anvendelse.

Forskning, erfaringsopsamling og debat

1. Evalueringer bruges til forskning og erfaringsopsamling. Ideen er, at der ud af tværgående erfaringsopsamling af mange evalueringer kan udledes en visdom eller en essens, som hele skolefeltet efterfølgende kan lære af. Man lærer altså mindst lige så meget af andres evalueringer som af sine egne. Men det kræver, at nogen har kræfterne, overskuddet og en vis uafhængighed til at opsamle evalueringer på en syntetiserende og abstraherende måde. Det kræver igen en vis institutionel beskyttelse af forskningen eller skal vi sige den erfaringsopsamlende enhed. I de senere år har vi set eksempler på, at denne funktion har haft svære arbejdsvilkår i og med, at oplysninger fra hver enkelt skole samtidig fra politisk hold er blevet krævet offentliggjort.

2. I et demokratisk samfund kan evalueringer udløse offentlig debat. Evalueringer tjener i så fald som input til en fælles drøftelse af håndteringen af de fælles anliggender i samfundet. Får vi det, vi håber? Får vi det rigtige for pengene? Hvordan afstemmes samfundets værdier, skolens værdier og skolens praksis fak-

tisk med hinanden? Sådanne spørgsmål er fair og rimelige at diskutere i et demokratisk samfund.

I et demokratisk samfund kan evalueringer udløse offentlig debat

Styring og forbrugerinformation

3. Offentliggjorte evalueringer kan benyttes som en form for styring af offentlige organisationer. Det gælder både direkte i og med, at ministerier og andre myndigheder jo kan rekvirere evalueringer lige som enhver anden part, og det gælder indirekte ved, at offentliggørelsen kan hjælpe de styrende myndigheder med at lægge et vist udviklings- og dokumentationspres på den enkelte offentlige institution.

4. I samme forbindelse kan offentliggjort evalueringer også blive brugt som forbrugerinformation. I denne belysning er opgaven for evalueringer at understøtte den enkelte bruger (f.eks. forældre til børn i skolen) i beslutningen om, hvilken institution der skal vælges. Valget af skole bliver hermed et valg på linje med valget mellem andre slags varer. Som tilfældet er ved enhver indkodning af information, sætter forbrugerinformation også lys på visse sager og underbelyser andre. I vores tid, hvor forbrugerperspektivet står vældig stærkt, og hvor vældig mange offentlige anliggender anskues som forbrugeranliggender, glemmer vi ofte alt det, som forbrugerperspektivet underbelyser. Til det underbelyste hører for eksempel, at vi som samfundsborgere er langt mere afhængige af hinanden (herunder hinandens udbytte af skolen), end brugerperspektivet lader ane. Det vedkommer mig faktisk, om ikke blot min egen søn, men også naboens søn lærer at læse. Det betyder noget for mig, om han kan læse brugsanvisningen til sit jagtgevær. En anden underbelyst sag er, hvordan vi egentlig danner vores skoleholdninger. I et forbrugerperspektiv tager vi blot udgangspunkt i hver vores holdninger. Men hvordan kvalificeres holdningerne?

Evalueringsspekulation

5. Når evalueringer offentliggøres, skabes der ekstra incitamenter for den enkelte skole til at fremstå med pæne resultater. Dette giver en tilskyndelse til skolen med hensyn til at satse yderligere på de gode faglige resultater. Men det giver

Evalueringresultater kan blive til reklame. Hvis der lægges op til øget konkurrence mellem skoler, er der ikke langt til at udtrykke evalueringresultater i reklamesprog – i hvert fald, hvis resultaterne er bare lidt positive



samtidig en lang række andre tilskyndelser, f.eks. til at påvirke målingen af evalueringresultaterne. Det kan føre til et særligt pres på de børn, som har en negativ virkning på evalueringsgennemsnittet. De svage børn kan blive sendt til andre skoler, anbragt i specialklasser eller opfordret til ikke at gå til eksamen – alt efter, hvordan man helt eksakt gør resultaterne op. Hvis man reviderer et evalueringssystem for at modvirke spekulation i evalueringresultaterne, kan man skabe yderligere tilskyndelser til evalueringsspekulation, der igen kræver en udbygning af evalueringssystemet. I værste fald giver mistillid mere mistillid, og hensigten om gennemskuelighed i evalueringresultaterne kan blive undermineret af incitamentet til adfærd, der skaber utroværdige evalueringresultater. Et evalueringssystems fornuft afhænger vældig meget af normer og værdier hos de evaluerede – herunder normer og værdier, som ikke selv er med i evalueringssystemet. Med til incitamenternes negative side er endvidere den ene skoles tilskyndelse til at fremme negative resultater hos andre skoler.

Et evalueringssystems fornuft afhænger meget af normer og værdier hos de evaluerede

Reklamesprog og den gode historie

6. Evalueringresultater kan blive til reklame. Hvis der lægges op til øget konkurrence mellem skoler, er der ikke langt til at udtrykke evalueringresultater i reklamesprog – i hvert fald, hvis resultaterne er bare lidt positive. Reklamesproget tilbyder allerede et sæt matricer for, hvordan visse billeder af varer og tjenester fremmes på be-

kostning af andre. Reklamesproget er imidlertid ikke særsomt egnet til at fremme nuancerede og seriøse tolkninger af, hvad evalueringresultater siger noget om, og hvad de ikke siger noget om.

7. Evalueringresultater kan blive til nyheder. Det sker, når journalister fanger en “god historie”, som ofte handler om særligt dårlige resultater i et land, i en kommune, i et område, på en skoletype eller på en enkelt skole med navns nævnelse. Også nyheder er skrevet i en særlig kode med særlige spilleregler. Nyheder fremhæver konflikter, er sort/hvide, forsimplede, ofte negative – og har meget kort hukommelse. Heller ikke nyhedskoden forekommer at være den bedste til at håndtere kompleks evalueringsinformation og til at fremme nuancerede tolkninger af, hvad evalueringresultater egentlig siger noget om.

Skolen skal forklare sig

Mange, der beskæftiger sig med evaluering, er kun opmærksomme på en enkelt eller nogle få af disse mange indkodninger af evalueringsinformation. I virkeligheden er evalueringens optræden på den offentlige arena nok karakteriseret ved, at mange forskellige indkodninger foregår samtidig. Skolens udfordring i den forbindelse er at påvirke evalueringens optræden på den offentlige arena ud fra en velovervejede faglig, pædagogisk og institutionel platform. Skolen må kunne forklare sig. Blot at appellere til mere intern, dialogpræget og lærerstyret selvevaluering er ikke et tilstrækkeligt svar, selv om denne form for evaluering også kan have sin plads. Der er også brug for, at folk fra den pædagogiske verden hjælper med at give kyndige, offentlige tolkninger af evaluering. Skolen må i dag kunne redegøre for sig selv som led i samfundets offentlige liv – i skæret fra evalueringsinformationen.



af: Asbjørn Petersen

Avedøre Gymnasium

Pilotprojektet var bygget op omkring en pædagogisk portefølje over egne gennemførte undervisningsforløb. Asbjørn Petersen beskrev blandt andet et undervisningsforløb i elektrokemi

En kemilærer sætter ord på egen praksis

Jeg har undervist i kemi i over tyve år. Jeg må snart have lært to tusinde elever at lave en kemisk mængdeberegning og at afstemme en redoxligning. Jeg synes stadig om at undervise, men kan jeg blive en bedre lærer? Og hvordan kan jeg nyttiggøre mange års opsamlede erfaringer?

Det har et pilotprojekt om lærercertificering sat mig i gang med at reflektere over.

Pilotprojektet “Lærercertificeringsprojektet” er udviklet og afholdt af Learning Lab Denmark og CVU Storkøbenhavn med det formål at afprøve et forløb, hvor erfarne lærere i naturvidenskabelige fag fra gymnasium og grundskole videreudvikler sig professionelt. På sigt er det tanken at videreudvikle projektet til en frivillig certificeringsordning med lærernes arbejdsproces som det væsentlige.

Jeg deltog som pilotlærer i projektet i 2003. Omfanget af mit arbejde var fastsat til 90 timer, som min rektor, Ole Thorup, gerne skød ind.

En pædagogisk portefølje

Arbejdet var struktureret over udarbejdelsen af en pædagogisk portefølje, som skulle indeholde en personlig platform samt 6-7 dokumentationer.

Den personlige platform skulle have form af et essay, hvor læreren tegner et billede af sin faglige og professionelle profil.

Dokumentationerne skulle indeholde beskrivelser af og refleksioner over konkrete undervisningsforløb. Og vægten skulle ligge på overvejelser og begrundelser for de valg og beslutninger, som den enkelte lærer havde lagt til grund for planlægningen og udførelsen af forløbene. Desuden skulle der indgå vurderinger af elevernes udbytte mm. Dokumentationerne skulle tilsammen dække såvel en faglig som en didaktisk dimension:

Den faglige dimension opererede med tre hovedfelter:

- 1) Faglig dybde, der opdeltes i underområderne:
 - a) Fagets indhold.
 - b) Fagets metoder i det teoretiske arbejde.
 - c) Fagets metoder i det eksperimentelle arbejde.
- 2) Faglig bredde, der opdeltes i underområderne:
 - a) Faglig vekselvirkning inden for fagområdet.
 - b) Faglighed i vekselvirkningen med den omgivende skole.
 - c) Fagets anvendelse uden for skolen.
- 3) Overgange.

Den didaktiske dimension opererede med fire aspekter:

- 1) Mål og fokus.
- 2) Valg af arbejdsformer.
- 3) Progression.
- 4) Evaluering.

Ikke alle didaktiske aspekter skulle nødvendigvis være med i alle dokumentationer, men med det givne oplæg var det klart, at den færdige portefølje ikke måtte forbigå nogen af de didaktiske dimensioner.

Portefølje med refleksion over faglige og didaktiske dimensioner af undervisningsforløb

At gøre viden og erfaring synlig

Pilotlærerne blev delt ind i grupper, og man havde valgt ikke at blande lærere fra grundskole og gymnasium. Jeg var med i en gruppe, bestående af i alt tre lærere fra Københavns-området. Jeg var den eneste lærer fra Avedøre Gymnasium, og undertiden kunne det måske nok føles som en hæmsko ikke at have kollega fra egen skole med. Til gengæld var det helt givet en stor fordel at være lærere fra forskellige skoler i gruppen. På de fleste skoler opstår en eller anden form for mere eller mindre formuleret skolekultur, som det kan være udbytterigt at få set på udefra.

Hvordan grupperne ville arbejde var op til os selv, men vi havde mulighed for at trække på nogle supervisorer fra projektet. Supervisorerne var ikke tænkt som vejledere eller som specielt velkvalificerede undervisere. Det faldt godt i tråd med, at hele projektet havde til formål at synlig- og nyttiggøre den viden og erfaring, som pilotlærerne havde i forvejen. Lærercertifikatprojektet fik på intet tidspunkt karakter af at være en form for efteruddannelseskursus, hvor pilotlærerne skulle uddannes, belæres eller omskoles. I praksis havde min gruppe udbytte af supervisorerne på den måde, at de kunne komme med inspiration og deltage i diskussionerne. Da supervisorerne ikke selv skal udarbejde de nævnte dokumentationer, har de en tendens til at angribe diskussionsemnerne på en måde, som givet breder diskussionen ud.

Ud over det selvstyrende arbejde i grupperne blev der afholdt i alt seks fællesmøder, hvor såvel pilotlærere som supervisorer og bedømmelsesgruppe deltog. Ved alle fællesmøderne udvekslede grupperne erfaringer, men derudover havde de karakter af temamøder om relevante emner. Ud fra egne ideer og ud fra ønsker fra pilotlærerne arrangerede projektledelsen temamøder om overgange, supervision, video og porteføljeskrivning.

Refleksioner over forløb

Selve udvælgelsen af undervisningsforløb til dokumentationerne havde en afklarende funktion: Man kunne spørge sig selv om, hvorfor netop dette eller hint projekt eller forløb skulle udvælges til at danne basis for en dokumentation om et bestemt fagligt felt. I bund og grund var selve det valgte projekt ikke interessant; det var kun interessant, fordi det var i stand til at fremkalde de ønskede refleksioner. Selve udvælgelsen blev i mit tilfælde bearbejdet i gruppen, forstået på den måde, at mange gamle og nye forløb og emner blev halet frem fra hukommelsen og gjort til genstand for gruppens diskussion. En vigtig del af diskussionerne i gruppen gik netop med at "definere" de begreber, der fastholder de 6-7 dokumentationer.

Efter mange års virke som underviser har man selvsagt mange forløb at se tilbage på. I mit tilfælde var der måske nok nogle af de faglige og didaktiske dimensioner, som jeg kun havde få "gode" forløb til at illustrere. Det behøver jo ikke at være et undervisningsmæssigt problem, men kan inspirere til nye områder at fokusere på.

Video som værktøj

Learning Lab Denmark's side bidrog med delvejledende og idéskabende materiale om de forskellige dokumentationer, men kun få egentlige krav. Det var et krav, at de beskrevne undervisningsforløb faktisk skulle være afholdt og altså ikke være skrivebordsbetragtninger. Det var endvidere et krav, at ikke alle dokumentationerne måtte være rent skriftlige. Dette krav kunne jo opfyldes på mange måder. En mulighed var på en eller anden måde at inddrage video. Til brug herfor fik hver gruppe rådighed over et digitalt videokamera med tilhørende redigeringssoftware. Ved et af fællesmøderne blev vi introduceret til anvendelsen, og ved et senere fællesmøde så vi eksempler på, hvordan de andre pilotlærere havde udnyttet deres videokamera. Kun få af pilotlærer-



ne havde forudgående erfaring med at anvende video til at observere undervisning. Både min og den generelle erfaring var vist, at det var et brugbart og spændende værktøj. Men det var også ganske tidsrøvende, hvis man ville frembringe velredigerede videostumper til sine dokumentationer. Visse steder i udlandet, hvor certificeringsordninger har mere karakter af kontrol end af udvikling, tages ordet "dokumentationer" åbenbart så bogstaveligt, at der er krav om, at undervisningen dokumenteres ved uredigeret video!

Jeg er blevet bedre til at sætte ord på de forskellige elementer i mit arbejde som lærer

Frie rammer gav udbytte

Som det fremgår af det ovenstående, var arbejdet generelt ikke særlig stramt styret. De givne rammer for porteføljen sørgede for at holde arbejdet på sporet, og uden disse rammer ville gruppemøderne let have udviklet sig til ufokuseret snak. Undervejs i arbejdet – og måske især i starten – efterlyste mange pilotlærere mere veldefinerede krav og arbejdsopgaver. Først hen mod projektets afslutning blev det klart, at netop de forholdsvis frie rammer for produkt og arbejdsform på flere måder gav et større udbytte for deltagerne. Eksempelvis kunne projektledelsen fra start af præcist have defineret begrebet "fagets indhold", men uden en sådan definition blev det til en udbytterig del af arbejdet at finde ud af, hvad den enkelte underviser kan lægge i dette begreb. Undervejs i projektet fik vi en vis fornemmelse af, at vores arbejde var et element i beskrivelsen af, hvordan undervisere i praksis vil kunne tale om didaktiske emner.

Personlige indtryk og erfaringer

Den færdige portefølje bliver selvfølgelig læst af bedømmelsesgruppen, og undervejs i processen læser ens egen gruppe de mere eller mindre færdige dele af porteføljen. Internt i den lille arbejdsgruppe er der givet et udbytte af at læse hinandens arbejde, men umiddelbart kan det virke som arbejdsspild at anvende så meget tid på at producere et materiale, der er tiltænkt så få. Det har imidlertid været min erfaring, at det først er i skriveprocessen – og i vekselvirkningen mellem skriveproces og gruppediskussion – at konkretiseringen og sprogliggørelsen af de man-

ge års opsamlede erfaringer og mere eller mindre ubevidste overvejelser finder sted.

Fra mange års virke som gymnasielærer er det mit indtryk, at lærere fra de naturvidenskabelige fag generelt ikke er overvældende interesseret i pædagogisk eller almindidaktisk teori. Men de er meget indstillet på at diskutere praktisk undervisning og udveksle erfaringer. Lærercertifikatprojektet lagde hverken op til noget obligatorisk pædagogisk/didaktisk læsestof eller til, at pilotlærerne i deres dokumentationer skulle gøre brug af et specielt didaktisk sprog. I såvel min gruppe som i de andre grupper blev det absolut set som en styrke ved hele projektet, at man accepterede den måde, som de almindelige naturvidenskabslærere taler på.

Lærercertifikatprojektet løb over næsten 12 måneder. Det forekommer som lang tid, men det kan næppe komprimeres væsentligt. Selv om der er afsat timer til arbejdet, så skal møder mm. alligevel indpasses ret praktisk ved siden af den almindelige undervisning. Det er også formålstjenligt, at projektet forløber over så lang tid, at man kan anvende aktuelle undervisningsforløb til nogle af dokumentationerne. Den vigtigste indvending mod at komprimere forløbet er dog, at det tager lang tid at leve sig ind i en arbejdsform, der består af refleksion og skrivning. For mit eget vedkommende tog det vist mere end et halvt år.

Mit vigtigste udbytte af at have deltaget i projektet er, at jeg har fået en meget tydeligere og mere struktureret bevidsthed om de forskellige elementer i arbejdet som lærer, og jeg er blevet bedre til at sætte ord på. Ikke mindst det sidstnævnte er af betydning, når overvejelser og erfaring skal deles med andre.

Læs mere

Udbyttet af projektet ligger i processen og ikke i selve porteføljen. Min portefølje skal på ingen måde gøre krav på at være specielt interessant, men interesserede kan se den via Avedøre Gymnasiums hjemmeside: www.agweb.dk

Man kan læse mere om lærercertifikatprojektet, der i øjeblikket planlægges udvidet til andre fag og uddannelsesinstitutioner, på projektets hjemmeside: www.laerercertifikat.lld.dk

En evalueringsrapport over pilotprojektet kan fås ved henvendelse til projektleder Mette Andresen på mea@lld.dk



Målstyring – mere end en pose penge

Det nye målstyringskoncept i Københavns Amt lægger op til, at man på VUC skal evaluere sig selv. Men kan målstyring fremme kvalitetsudvikling på VUC? Og hvordan kan vi udfordre kvalitetsbegrebet?

Målstyring en måde at afrapportere på. En ny form for økonomistyring. I gamle dage – for ikke så længe siden – rapporterede virksomheder til deres ejere kun ved hjælp af tal – røde eller sorte! Det hørte med til den model, at arbejdskraften blev betragtet som en ressource i et produktionssystem. I den offentlige sektor var regnskabsaflæggelsen den såkaldte rammestyring – “en pose penge”, der blev bevilget og selvfølgelig brugt, ellers var opgaven jo ikke løst. Rammerne skal stadig overholdes – undtagen når der er tale om større anlægsprojekter som storebæltsbroer eller metroer - men det har en politisk forklaring. Et VUC skal selvfølgelig også overholde sit budget!

Regnskab med flere perspektiver

Målstyring er en bredere måde at aflægge regnskab på. Baggrunden for amtets form for målstyring er et koncept, der hedder Balance Score-card, hvor økonomiske og ikke-økonomiske målestokke integreres. Det er som sagt tænkt som en bredere/mere balanceret rapportering – tallene tillægges vægt, men de repræsenterer kun det ene af flere perspektiver. Ideen er, at virksomhedens (den kan være offentlig eller privat) resultater ikke kun skal ses i det finansielle perspektiv. De skal nemlig også ses fra et “kundeperspektiv”

– i vores tilfælde fra kursistperspektivet – et lærings- og innovationsperspektiv og et procesperspektiv. Det er altså ikke ligegyldigt, hvordan vi “driver VUC” – selvom der er penge i kassen! De fire perspektiver vægtes ifølge teorien lige højt. Menneskesynet i denne nye form for økonomistyring er anderledes end ved den almindelige gammeldags måde at aflægge regnskab på. Mennesket ses her som værdiskabende – og ikke blot som en statisk produktionsressource. Det er underforstået, at der kan skabes fælles mening og erkendelse i en organisation.

Udviklingen fra rammestyring til målstyring har i et andet perspektiv selvfølgelig også været et forsøg på at effektivisere. Rammerne (posen med penge) skal ikke længere bare bruges op – som i det gode gamle eksempel med Forsvarets benzinforsøg i december måned! Politikerne vil gerne bruge pengene så effektivt som muligt – der skal kvitteres for de penge, der bevilges. Det betyder, at vi som institution skal kunne argumentere ikke bare for vores forbrug, når vi udfører opgaven som VUC, men også når vi skal “skaffe penge”. Vi skal i sidste ende kunne legitimere VUC’s eksistens!

I Københavns Amt har man valgt et målstyringskoncept, hvor formålet er at:

- understøtte udviklingen i institutionerne
- være et redskab til dialogstyring for institutionerne, forvaltningen og politikerne
- styrke mulighederne for videndeling inden for og på tværs af undervisningsområderne

Helt konkret betyder det, at vores årsrapporter i

stedet bliver til udviklingsplaner. Tanken er, at det politiske niveau ved hjælp af denne model kan skabe sammenhæng helt ud til institutionernes ydelse – for VUC's vedkommende helt ud til undervisningssituationen.

Målstyringskonceptet kan betragtes som en helt ny måde at kommunikere på

VUC skal evaluere sig selv

Målstyringskonceptet kan betragtes som en helt ny måde at kommunikere på - så det er ikke ligegyldigt, hvordan vi griber det an på VUC – for vores "egen" skyld! Det er jo som nævnt i dialogen og ved de gode argumenters hjælp, at penge bevilges.

Institutionernes nye væsentlige opgave i arbejdet med målstyringskonceptet bliver at evaluere egen virksomhed – det er her, de fire perspektiver kommer ind: det finansielle, kursistperspektivet, lærings/innovationsperspektivet og procesperspektivet.

Det første skridt i processen er at beskrive egen institution. Hvad er VUC's mission? Hvilken vision arbejder det enkelte VUC hen imod. I denne proces er det vigtigt at se egen organisation i samspil med omverdenen og være helt klar på det politiske felt. Der stilles nemlig også krav om, at VUC skal beskrive egne indsatsområder – både de årlige og de lidt mere vidtrækkende – med tilhørende succes/og kvalitetskriterier. Der lægges altså op til, at VUC skal evaluere sig selv. Processen skal samtidig beskrives. Det betyder, at vi som institution skal iagttage os selv og den måde, vi arbejder på. Det er bl.a. her, læringsperspektivet kommer ind.

Udviklingsplanen vil blive brugt som basis for de årlige dialogmøder med forvaltning og politikere. Centerrådet på det enkelte VUC godkender institutionens visioner, de overordnede mål, udviklingsmål samt værdigrundlag.

Det politiske niveau vil udarbejde visioner med en 10-12 års horisont og nye mål med en 4-årig horisont som grundlag for institutionernes arbejde.

For at indfri politikernes forventninger og for at kunne bidrage til selvevaluering må vi på VUC udfordre kvalitetsbegrebet og stille spørgsmål om, hvornår vi leverer kvalitet. Hvordan kan vi kvalitetssikre undervisningssituationen/mødet med kursisten etc.?

Den økonomiske tænkning tager afsæt i begrænsede ressourcer, mens "det faglige blik" ser på ydelser og behov. En VUC-organisation vil derfor betragte ressourceforbruget som en naturlig konsekvens af øget faglig aktivitet. Med den nye form for økonomistyring er der mulighed for, at de to rationaler kan mødes i dialog.

På VUC er vi gode til at forstå læringsperspektivet, når vi taler om vores kerneydelse. Den viden kan vi bruge til at iagttage læring som "øget værdi." På VUC øges værdien f.eks. ved innovation, fornyelse, tilpasning etc. Det er sådanne kvaliteter, der hører med i målstyringsdialogen. Kvalitetsperspektivet kan f.eks. bruges som et spejl til refleksion over egen og andres adfærd og udvikling i lærerteams/arbejdsgruppefællesskaber.

Økonomistyring bliver interessant, når afrapportering bliver til dialog

I 2000 blev der på VUC udviklet en systematik for, hvordan kvalitet kan beskrives. Den kan bringes i anvendelse, når vi skal involvere os i den nye form for afrapportering. For at kunne indgå i den nye dialog med det politiske niveau må der på VUC skabes bevidsthed om kvalitet. Spredning af ideer fremmes, når modtageren har fået tilstrækkelig og relevant viden. Hermed et lille bidrag til denne proces, når det gælder arbejdet med kvalitetsudvikling på VUC.

Hugin og Munin

De sorte ravne, Hugin og Munin, var Odins meddelere om udviklingens retning. Fra deres pladser på gudens skuldre fløj Hugin og Munin på udflugter til fortiden og fremtiden. Når ravnene vendte tilbage til Odin, kunne de berette, hvorfra og hvorhen udviklingen var på vej.



Udviklingshæmmede bag kunstudstilling

I november 2003 inviterede fritidshjemmet Espevangen og afdeling Lunden til kunstudstilling på Amtsgården for at markere Handicapår 2003. I to uger kunne gæsterne opleve kunstværker lavet af 84 udviklingshæmmede børn og unge mellem 7-17 år: 100 mindre malerier sammenstykket til én stor vægkollage, ansigtsskulpturer i gasbeton, mosaikbilleder i både sten og knust porcelæn og en stribe figurer med "kroppe i bevægelse".

Lea Buus Larsen fra kunstgruppen fortæller, at målet med projektet har været at give børn og unge en oplevelse af at kunne udtrykke sig gennem kunsten. "Der er blevet arbejdet virkelig hårdt med billederne, og de unge er dygtige til at skabe et udtryk. Deres værker er både farvestrålende og kraftfulde," fortæller Lea Buus Larsen.



Ny rektor for Sygepleje- og Radiografskolen i Københavns Amt

Den 1. december 2003 tiltrådte Anne Margrethe Pallesen som rektor for Sygepleje- og Radiografskolen i Herlev.

Anne Margrethe Pallesen kommer fra en stilling som sundhedsfaglig konsulent i Sundhedsforvaltningen i Københavns Kommune. Hun har mange års ledelseserfaring fra forskellige organisatoriske niveauer i sundhedsvæsenet, senest som chefsygeplejerske på Centralsygehuset i Næstved.

Anne Margrethe Pallesen blev uddannet sygeplejerske i 1982 og har siden videreuddannet sig inden for en række faglige og ledelsesmæssige områder. I 2000 afsluttede hun en Master of Public Administration fra Handelshøjskolen i København.

Det nødvendige møde den 3. december

Den 3. december 2003 røg et væld af balloner til vejs over en række af Københavns Amts specialbørnehaver, botilbud og værksteder. Ballonerne var ikke kun fyldt med luft. Indeni kunne man også finde sedler med email-adresser til institutionerne med en opfordring til at sende en mail. Samtidig åbnede institutionerne dørene for gæster udefra. Det skete for at markere Det nødvendige mødes dag – et landsdækkende arrangement i anledning af handicapåret 2003, som havde til formål at knytte kontakt mellem handicappede og ikke-handicappede medborgere for dermed at skabe større forståelse for, hvad det vil sige at leve med et handicap.



VUC Nord indviet

Den 28. oktober blev VUC Nords knap 7000 m² store hovedbygning i Lyngby indviet. Bygningen rummer 27 undervisningslokaler, herunder naturfagsområde, edb-lokaler, faglokaler, studiecenter, grupperum, elevophold og kantine. Og alt er nyindrettet.

Med indvielsen af VUC Nord trådte den nye VUC-struktur i Københavns Amt formelt i kraft. Den nye VUC-struktur består af tre nye VUC-centre – VUC Nord, VUC Vestegnen og VUC Syd - med hver sin markante profil.

VUC Nord har en stærk hf-profil med vægt på bl.a. det studieforberevende, fjernundervisning og smalle hf-fag. Derudover tilbyder VUC Nord de velkendte kerneydelser som Almen Voksenuddannelse, Forberedende Voksenundervisning og fleksundervisning.



Sammenlign gymnasier og hf på www.kbhamt.dk

Nu kan man klikke sig ind på www.kbhamt.dk og finde brugerinformation om de 15 gymnasier og 4 hf-kurser, amtet driver.

For hver enkelt skole kan man få information om f.eks. uddannelser og fag, om værdigrundlag og pædagogiske udgangspunkt, karakteroplysninger og fysiske rammer. Oplysningerne bliver præsenteret på en måde, der gør det nemt at sammenligne samme type oplysninger fra en skole med andre skoler.

Brugerinformationen er et led i Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne mv., som Folketinget vedtog i sommeren 2002. I nærmeste fremtid skal også SoSu-uddannelserne, Sygepleje- og Radiografskolen og VUC'erne på banen med sammenlignelig brugerinformation.

Læs mere om ITC

ITC – det nye IT-supportcenter for alle skoleområder i Københavns Amt – rykkede den 9. januar ind i nyindrettede lokaler på Avedøre Gymnasium. Centret indvies officielt i slutningen af januar. På ITC's nyoprettede hjemmeside www.itc-kbhamt.dk kan man læse mere om centret og dets tilbud.

af: Mette Schandorf

Strate og Elvi Weinreich,

Sygepleje- og

Radiografskolen



Hvad er god undervisning?

I oktober 2002 kastede Sygepleje- og Radiografskolen sig ud i et større evalueringsprojekt. Projektet skal beskrive en standard for god undervisning og skabe en procedure for, hvordan vi evaluerer og udvikler kvaliteten af undervisningen.

Projektet tager afsæt i de kriterier for professionsbacheloruddannelser, som Evalueringsinstituttet har opstillet på vegne af Undervisningsministeriet. Det er de kriterier, vi kan forvente, vil ligge til grund for ministeriets vurdering af, om skolen er kompetent nok til at uddanne professionsbachelorer. I det følgende præsenterer vi de foreløbige overvejelser og resultater af evalueringsprojektet.

At sætte ord på den gode underviser

De færreste er i tvivl, når de møder den gode underviser, men det er vanskeligt at sætte ord på, hvad der præcist udmærker ham eller hende. For at indkredse emnet konsulterede vi professor Per Fibæk Laursen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han har i sin forskning beskrevet "den autentiske lærer" og foreslog, at vi indkredsede emnet ved at spørge både studerende, undervisere og de kliniske uddannelsessteder, hvad de mente karakteriserede den gode underviser/undervisning. Vi fulgte Per Fibæk Laursens råd og besluttede os samtidigt til at afprøve forskellige dataindsamlingsmetoder.

Vores første tiltag var et spørgeskema med åbne spørgsmål til skolens undervisere og et spørgeskema med både åbne og lukkede spørgsmål til kliniske vejledere på de kliniske uddannelsessteder. For at uddybe besvarelserne gennemførte vi

også et fokusgruppeinterview med undervisere, udvalgt, så de dækkede et bredt udsnit af skolens ansatte, både fagligt og erfaringsmæssigt.

Sideløbende blev en håndfuld undervisere bedt om at afprøve evalueringsmetoder blandt de studerende på 1. semester, og en underviser og en studerende gennemførte ved hjælp af Delphi-metoden (se faktaboks) en evaluering af vejledningen til opgaveskrivende studerende. På Amtssygehuset i Gentofte prøvede de sygeplejestuderende at evaluere deres første og andet klinikophold via samme Delphi-metode.

De indsamlede data blev samlet i kategorier under emnerne undervisnings/vejledningens struktur, metode og faglige niveau samt underviserens og de studerendes grad af engagement.

Herefter er kategorierne analyseret i forhold til teoretikeren Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer, der kort fortalt beskriver forskellige niveauer for professionelle underviseres handlekompetence.

Der viste sig overvejende at være god overensstemmelse mellem dataene indbyrdes og mellem data og teori, og det er på den baggrund, vi har fået sat ord på, hvad der udmærker den gode underviser/undervisning.

Det foreløbige resultat

For at gøre arbejdet overskueligt har projektgruppen delt sig i tre arbejdsgrupper, der beskæftiger sig med følgende standarder: den gode undervisning på skolen, den gode undervisning i klinikken og den gode vejledning. I øjeblikket er alle tre grupper ved at udarbejde kriterier og indikatorer, der kan beskrive og ikke mindst afgøre, om

I evalueringsprojektet på Sygepleje- og Radiografskolen har både studerende, undervisere og kliniske medarbejdere givet deres bud på, hvad den gode undervisning er

Den gode kliniske undervisning forudsætter bl.a., at den studerende føler sig velkommen og udfordres til at lære



den undervisning og vejledning, der afvikles både på skolen og i klinikken, er tilfredsstillende.

Grupperne arbejder ud fra følgende overordnede kategorier:

- Niveaueet for undervisningens/vejledningens strukturelle opbygning
- Det faglige niveau i undervisningen og vejledningen
- Afstemningen af undervisningens faglige indhold og metode
- Sammenhængen mellem fag og profession
- Graden af undervisernes og de studerendes engagement

God undervisning på skolen

Godt inde i projektet, men stadig et stykke fra målet, er vi af den opfattelse, at den gode undervisning på skolen bl.a. handler om, at underviseren:

- kan argumentere for sit valg af emne og niveau
- er i stand til at forlade den forberedte undervisningsplan, hvis det synes hensigtsmæssigt
- kan tilpasse sin kommunikation til modtagers individuelle behov
- er i stand til at tage modsigelser op til bearbejdning
- kan integrere det faglige indhold både vertikalt og horisontalt i forhold til professionen
- er i stand til at kunne anvende evalueringen af hendes undervisning konstruktivt til en fortsat faglig udvikling

God klinisk undervisning

Den gode undervisning i klinikken forudsætter bl.a.:

- at det kliniske undervisningssted er godkendt efter de fastlagte krav og kriterier
- at den kliniske vejleder har tilrettelagt studieforløbet således, at den studerende føler sig velkommen og udfordres til at lære
- at underviserne i klinikken reelt støtter den studerende i at anvende forsknings- og udviklingsbaseret viden i sine kliniske beslutninger
- at den studerende opfordres til og støttes i at anvende sin studiedagbog og læringsjournal
- at underviserne i afdelingen er i stand til at tage problematiske forløb konstruktivt op
- at den studerende får støtte til at kunne se sammenhæng mellem fag og profession

God vejledning af projekter

Skolen lægger op til projektorienteret arbejde, ligesom den afsluttende bacheloropgave spiller en stor rolle på uddannelserne. Derfor har vi vægtet at beskrive den gode vejledning, primært forstået som vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver. Den gode vejledning handler bl.a. om,

- at studerende og vejleder ved hvert vejledningsforløb aftaler rammer for vejledning og eksamen
- at vejlederen er fagligt og metodisk kompetent
- at vejlederen og studerende udviser nysgerrighed og motivation
- at vejlederen kan bedømme, om teori og empi integreres i opgaven

Oplysende evalueringsformer

I forbindelse med dataindsamlingen har vi afprøvet en del evalueringsmetoder, og især Delphi-metoden har været en positiv oplevelse. Metoden er nuanceret, oplysende og lærerig både for evaluator og de evaluerede. De evaluerede foretager dels en selvstændig vurdering af emnet, og dels læser og diskuterer de, hvad de andre, der er med i evalueringen, mener om samme spørgsmål.

Fokusgruppeinterviewet har vist sig at være velegnet til at uddybe og diskutere konkrete emner.

Skolen har fra tidligere en del positive erfaringer med kollegial observation efterfulgt af supervision/refleksion. Selvom den observerede part er i centrum, afspejles faglige og pædagogiske prioriteringer hos de involverede kolleger sig i den efterfølgende refleksion. Metoden er dermed lærerig for alle parter.

Logbogen er en metode, der er gavnlig for såvel underviserens som den studerendes selvrefleksion. Den enkelte kan føre logbogen i et omfang, der er tilpasset hendes eller hans behov, og den kan fint kombineres med andre metoder, som f.eks. kollegial observation.

Projektet er endnu ikke afsluttet; vi skriver stadig på kriterier og indikatorer, der kan måle, i hvilken grad vi opfylder standarden for god undervisning. Sidst, men ikke mindst, forestår der et stort arbejde med at beskrive den procedure, der skal følges, for at evalueringen bliver kontinuerlig og kan sikre, at underviserne bruger resultaterne til deres egen og uddannelsernes fortsatte faglige udvikling.

I Catherine Powell, *The Delphi technique: myths and realities*, Journal of Advanced Nursing, 41 (4), 2003 Blackwell Publishing Ltd, pp. 376-382, kan man læse om Delphi-metoden



Kvalitet i specialundervisningen

Børn og unge med handicap skal så vidt muligt have et undervisningstilbud så tæt på hjem og skole som mulig. Det var intentionerne bag folkeskoleloven i maj 2000, som betyder, at kommunerne har fået et større ansvar end tidligere for den vidtgående specialundervisning. Kvalitet i specialundervisningen eller KVIS, som projektet hedder i daglig tale, er det omdrejningspunkt, der skal kvalificere de kommunale folkeskoler til at løfte opgaven.

Carsten Bøtker er regional konsulent i Københavns Amt for KVIS-programmet. Han formidler strategier og politiske budskaber fra Undervisningsministeriet og Det regionale Udvalg, som er sammensat af repræsentanter fra kommuneforeningen FKKA, Amtsrådet, Skole & Samfund og De Samvirkende Invalideorganisationer, DSI.

En del af hensigten med programmet er at nedbringe antallet af henvisninger til den vidtgående specialundervisning. Men hvad skyldes de senere års stigning?

– Der er flere antagelser i spil omkring årsagerne. Da det især handler om stigning i antallet af elever med adfærdsbetingede og socialt emotionelle vanskeligheder, tales der meget om diagnoser som DAMP, ADHD, asperger og autisme. Måske bliver de anvendt lidt for hyppigt, hvilket jo udløser specialforanstaltninger. Den nuværende folkeskolelovs indhold omkring skolens og elevens selvforvaltning og ansvar for egen læring har medført en slækkelse i den daglige struktur. Ikke alle børn har forudsætninger for at profitere heraf, hvilket også kan være medvirkende til, at der

udskilles flere til særforanstaltninger. Intet er dog dokumenteret, og indtil videre er det blot teorier.

– Selvom der ikke bliver henvist færre børn, er resultaterne af KVIS-programmet gode. Der tegner sig et billede af, at kommunernes indsats er på vej til at forbedres betydeligt. Dette skulle gerne medføre, at kurven knækkes på længere sigt.

Udviklingsprojekter sat i værk

Der er iværksat omkring 25 udviklingsarbejder i en række af amtets kommuner, hvor Carsten Bøtkers opgave har været at udforme problemformulering, målformulering, handleplan og evaluering i samarbejde med lærere, pædagoger, psykologer og skoleledere.

– Et eksempel kommer fra en skole i Gladsaxe Kommune, hvor man har gruppeordninger for børn med gennemgribende udviklingsforstyrrelser.

Her ønskede man at kvalificere sig omkring udskolingsprocessen, som ikke fungerede optimalt. Der var tvivl om ansvarsfordelingen i forhold til løsning af denne opgave.

På ti måneder lykkedes det faktisk at få skolevejledningen kvalificeret og dermed skabt en formel for arbejdet således, at det nu fungerer. På baggrund af udviklingsarbejdet har man nu udnævnt en co-kurator, som i samarbejde med kommunens kurator tager sig af skolevejledningen for disse børn i fremtiden. Der er således tale om et klokkeklart kvalitetsløft på dette område af skolens arbejde, som har medført, at alle eleverne i den sidste afgangsklasse kom videre i et relevant uddannelsesforløb.

– Et andet eksempel kommer fra en skole på vestegnen med gruppeordninger for elever med psykisk udviklingshæmning. Her ønskede man at udvikle og kvalificere samarbejdet imellem lære-

re og pædagoger i indskoling, så de i højere grad blev i stand til at vidensdele og bruge hinandens ressourcer.

Der blev taget udgangspunkt i noget konkret: Individuelle mål og handleplaner. Den hidtidige praksis var uhensigtsmæssig, idet de to grupper udarbejdede hver sin. Vi valgte derfor at arbejde hen imod en model, hvor lærere og pædagoger sammen udarbejdede mål og handleplaner for eleverne. Tilmed blev de bedt om i fællesskab at præsentere forældrene for planerne, således at de på den måde kom til at fremstå som ligeværdige repræsentanter for skolen.

Det har medført en permanent kulturændring på den pågældende skole, så man nu har fået defineret samarbejdet de to faggrupper imellem.

Kulturelle forskelle

Amtets regionale udvalg ønskede, at der skulle være erfaringsudveksling imellem specialskolerne og kommunale skoler med gruppeordninger med det formål at formidle den høje faglige kompetence på specialskolerne videre til kollegerne på de kommunale skoler. Det viste sig at være vanskeligt. Ifølge Carsten Bøtker skyldes det hovedsageligt forskelle i kulturerne:

– Lærere i gruppeordninger vil gerne lave inklusion, for det er det, der er tale om, når en skole rummer både normale elever og elever med handicap.

Lærerne fra specialskolerne repræsenterer en kultur, hvor det modsatte er tilfældet, og hvor man oftest har den indstilling, at eleverne er bedst tjent med at være på en specialskole blandt lige-stillede kammerater. I det forhold er der en potentiel konflikt, i og med at sidstnævnte skal vejlede kolleger i en undervisning, som de egentlig mener, de selv burde forestå.

Fordommene flourer i begge lejre, men på trods af det er det kommet hinanden væsentligt nærmere i langt de fleste tilfælde. Lærerne i gruppeordningerne har i særdeleshed fået tilført en masse faglighed, og derfor er projektet en markant løftestang for kvalitetsudviklingen af deres undervisning.

Fremtiden formes af USA

De toneangivende embedsmænd i ministeriet og forskere på DPU lægger op til, at specialundervisningen generelt skal drosles ned til et noget mere beskedent niveau. Det betyder, at en stor del af de elever, vi i dag ser i specialtilbud, skal indlemmes i den rummelige folkeskole. For at

det kan lykkes, skal det ske over en årrække, og det kræver grundig forberedelse af alle parter. Carsten Bøtker har besøgt USA, hvor man er kommet langt med inklusionen:

– I USA har man for ti år siden besluttet sig for at få børn med særlige behov tilbage til folkeskolen. Dette er sket ud fra de samme betragtninger som i Danmark: ønsket om inklusion – og et udgiftsniveau, der var løbet løbsk.

Langt hen ad vejen er det lykkedes, og det skyldes, at man har ladet det udvikle sig langsomt, step by step. Man uddannede personalet og startede med et enkelt klassetrin, forberedte alle på, at der skulle komme nye elever med særlige behov. Der udvikledes en model, hvorefter der til tyve elever er en lærer og en speciallærer, hvilket i nogle tilfælde suppleres yderligere med en socialpædagog. I disse inklusionsklasser kan der være et sted imellem en og seks elever med særlige behov.

– Grundtanken er, at de særlige børn jo alligevel på et tidspunkt skal integreres i samfundet, så derfor kan man lige så godt komme i gang straks! Undervisning i et inkluderende miljø vil øge faglige færdigheder samt de sociale kompetencer og således i højere grad ruste eleverne til mødet med samfundet, når skoletilbudet ophører.

USA er på mange områder forskelligt fra Danmark, men faktum er, at elevernes faglige og sociale kompetencer øges markant, når de inkluderes.

Det ved man fra diverse test og undersøgelser. Jeg er ikke i tvivl om, at vi i Danmark ad åre vil bevæge os i samme retning.

Nye roller

Men hvad så med lærerne på de amtslige institutioner, hvad skal der ske med dem, og hvad bliver deres rolle i det fremtidige skolevæsen?

– De skal være med i felten og medvirke til kvalificering af lærerteams i den nye struktur. De besidder en stor specialviden og et stort engagement, som skal viderefremmes. På samme måde skal specialister som psykologer og talepædagoger ud blandt elever og lærere i den nye rummelige skole. Man kan sige, at tingene vendes rundt sådan, at eksperterne kommer til eleverne og ikke omvendt, som det er nu. En til én-undervisning vil stadig forekomme, og specialskoler vil bestå, men i meget mindre omfang end nu. Nogle elever og handicaps er trods alt så komplicerede, at inklusion ikke er løsningen.

Læs mere om KVIS på: www.kvis.dk/koebenhavn



Carsten Bøtker tror, at de amtslige eksperter i fremtidens skolevæsen vil komme til eleverne og ikke omvendt, som det er nu



Fars hammer eller mors formaning?

– Evaluering og bedømmelse i gymnasiereformen

I lovforslagene til gymnasiereformen lægges der op til anvendelse af nye evalueringsformer over en bred front. Årsagen er den helt centrale placering begrebet "studiekompetence" har fået.

"Med begrebet kompetence rettes blikket mod det, som eleverne har brug for med henblik på virkeligheden uden for skolen, herunder de videregående uddannelser. Der vil altså være fokus på, hvad eleverne rent faktisk er i stand til på baggrund af den faglige viden, de har opbygget gennem undervisningen." (Dette og alle de øvrige citater er fra Bemærkninger til forslag om lov om gymnasiet, fremsat d. 9. oktober 2003).

Nok nævnes "almen dannelse" pænt og nydeligt på relevante steder, men reformerne er så sige bygget op om begrebet "studiekompetence". Det er styrende for det samlede treårige forløb, for fagforståelsen, for undervisningsformerne og selvsagt også for udviklingen af evalueringsformerne.

Man kan skelne mellem to aspekter i lovforslaget. Det ene er styrkelsen og opstramningen af retningslinjerne for den løbende evaluering og bedømmelse af elevernes studieaktivitet og faglige udvikling. Det andet er en ændring og fornyelse af eksamensformerne.

Studieforløbet skal evalueres

Med lovforslagene har man draget konsekvenserne af de senere års debat om gymnasieelevers fraværprocenter, manglende lektielæsning etc. Man pålægger rektorerne at løse problemerne ved at fjerne de nuværende procentregler og ved at give dem mulighed for stoppe elevernes uddannelsesforløb, hvis de ikke lever op til de stillede minimumskrav.

"For at sikre et seriøst engagement fra elevernes side og for at sikre det faglige niveau i gymnasiet, tillægges rektor beføjelse til i særlige tilfælde at nægte oprykning, hvis en elevs gennemsnit er mindre end 6,0 af karakterer, eleven har opnået ved skoleårets afslutning. Kursernes forvaltning af de nye bestemmelser om mødepligt og oprykning vil være underlagt Undervisningsministeriets tilsyn. For at vurdere effekten af bestemmelserne vil ministeriet specielt gennemføre en evaluering af de nye redskaber til at mindske fraværet i de gymnasiale uddannelser. Resultatet af denne evaluering vil blive forelagt aftalens partier."

Det fremgår tydeligt, at det er med nogen ængstelse, at Undervisningsministeriet giver skolerne disse redskaber, og at der ligger divergerende politiske opfattelser bag formuleringen.

Hvis der er uoverensstemmelse mellem de kompetencekrav, der opsættes som mål for undervisningen, og de kompetencekrav, der måles til eksamen, vil undervisningen i allerhøjeste grad tilgodeses eksamenskravene

I sammenhæng med opstramningen bliver der stillet krav om, at skolen skal gennemføre en formaliseret, intern evaluering, der vurderer elevernes faglige og personlige kompetencer, således at de får et klart billede af egne styrker og svagheder. Den løbende evaluering skal altså måle elevernes tilegnelse af studiekompetence i meget bred forstand. Det er en radikal ændring i forhold til gældende bekendtgørelses tale om standpunktsbedømmelse. Der peges på forskellige evalueringsredskaber spændende fra tests til studieböger, samt at der skal etableres et sammenhængende evalueringsforløb for den enkelte elev, hvor eleven inddrages aktivt i evalueringen. At den nye evalueringspraksis menes ganske alvorligt, fremgår af følgende formuleringer:

“Øget fokus på bl.a. løbende intern evaluering, test og screening kan medvirke til at sætte elevernes og kursisternes fremmøde og aktive deltagelse i centrum og være med til at nedbringe fraværet. Den samlede evaluering vil kunne give rektor et helhedsbillede af eleven, og dette vil kunne indgå i vurdering af, hvorvidt eleven skal nægtes oprykning, jf. lovforslagets § 25.”

De nye evalueringsformer vil utvivlsomt få en gavnlig effekt på gymnasie- og hf-elevernes studieaktivitet. De kan medvirke til at give eleverne bedre studievaner og hjælpe de svagere elever til håndtere deres problemer bedre. Men en sådan “totalevaluering” afføder også behov for at drøfte, hvor kompetencebedømmelsen stopper, og hvor den personlige integritet begynder. Hvor går grænsen for skolens omsorg for den enkelte? Det er i denne sammenhæng vigtigt at erindre, at kompetence skal forstås som kunnen i forhold til angivne handlemuligheder, og at det ikke betyder personlige egenskaber i privat forstand.

Eksamensformen – en vigtig krumtap

Reformernes styrkelse af faglighed, almendannelse og studiekompetence skal realiseres gennem en ændring af arbejdsformer og eksamensformer. Lovforslagets betænkninger har en omfattende argumentation for sammenhængen mellem kompetence og arbejdsformer.

“Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer

for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i teams, og på tværs af fag og fagområder.” (Bemærkninger til forslag om lov om gymnasiet, fremsat d. 9. oktober 2003).

Og andre steder i bemærkningerne til lovforslaget:

“Reformens hovedsigte – at styrke fagligheden, almendannelsen og elevernes kursisternes reelle studiekompetence – realiseres ved bl.a. at inddrage nye arbejdsformer, fx projektarbejde, hvor eleverne og kursisterne mere selvstændigt fordyber sig i en problemstilling, og virtuelle arbejdsformer. Uddannelsen skal udvikle elevernes fortrolighed med forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor krav til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden og samarbejds miljøer har stor betydning.”

Informationssamfundets kompetencekrav skal nu udgøre gymnasiets fundament. De faglige krav, undervisningsformerne og eksamen indrettes herefter. Afgørende for realiseringen af reformernes mål bliver udformningen af eksamen. Det er nødvendigt, at den forståelse af faglighed og kompetence, som reformerne bygger på, kommer til udtryk i eksamensformerne og i eksaminernes indhold. Ikke således, at eksaminerne skal afspejle undervisningen, men eksaminerne skal måle alle væsentlige aspekter af de kompetencekrav, der stilles.

Undervisning tilgodeser eksamenskrav

Hvis der er uoverensstemmelse mellem de kompetencekrav, der opsættes som mål for undervisningen, og de kompetencekrav, der måles til eksamen, vil undervisningen i allerhøjeste grad tilgodeses eksamenskravene og, uanset hvor idealistiske lærerne er, skubbe målformuleringerne til side. Det viser enhver historisk erfaring.

I betænkningerne lægger de fleste af formuleringerne om eksamen sig naturligt i forlængelse af de overordnede kompetencekrav, og der argumenteres for sammenhængen mellem kompetencekrav og eksamensformer.



“Den enkelte elev og kursist skal møde flere prøveformer end i dag, således at opnåelsen af de forskellige kompetencer, der indgår i uddannelsen, dokumenteres. Den samlede eksamen for en elev eller kursist skal således afspejle, at eleven eller kursisten har mødt en bred vifte af forskellige prøveformer under uddannelsen. Der tilføjes nye prøveformer, så dokumentationen af den enkelte elevs og kursists viden og kunnen bliver væsentligt mere nuanceret end i dag.”

Den opfattelse af eksamen, som kommer til udtryk her, er den samme, som kom til udtryk i bemærkningerne om evaluering. Prøveformerne skal give et totalbillede af de studiekompetencer, eleven besidder. De grundlæggende og parallelle ændringer, der er i begreberne om undervisningsformer, evaluering og eksamen, må medføre ændringer af lærerrollerne og af relationerne mellem lærere og elever. På den ene side ses en tendens til, at lærerne får et forøget ansvar for elevernes daglige skolegang i stil med, hvad der kendes fra folkeskolen. På den anden side en tendens til, at lærerne får en rolle som vejledere for elevernes egne, individuelle studieprojekter i stil med, hvad der kendes fra de videregående uddannelser. Det bliver interessant at se, hvorledes lovforslagets bemærkninger om progression i uddannelsen konkretiseres.

De nye eksamensformer peger også i retning af, at eksaminerne skal måle de krav, som informationsfundet stiller, og som de videregående uddannelser og det vidensbaserede erhvervsliv har efterlyst i en årrække. Den tværfaglige projektopgave er et eksempel på en eksamensform, der kan måle selvstændighed, faglig fordybelse,

informationsøgning, tværfaglig bearbejdning af en problemstilling etc.

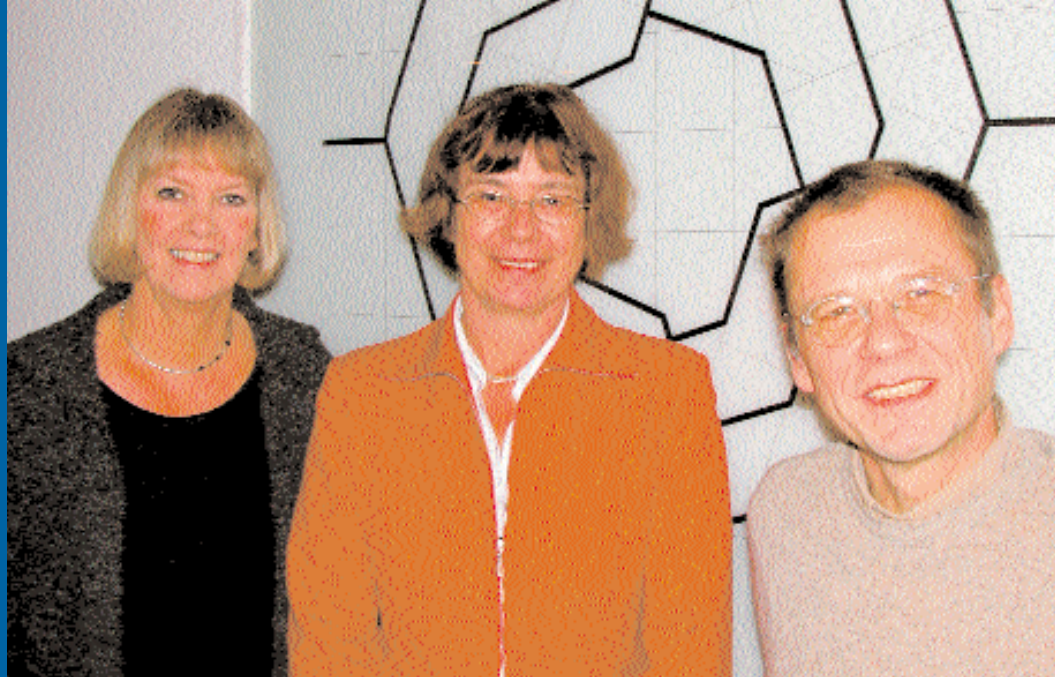
Vigtige kompetencer må ikke måles

I den sammenhæng kan man undre sig over, at nogle af de væsentlige kompetencer, som informationsfundet efterlyser, ikke må testes til eksamen. I målene for undervisningen tales der om “samarbejde”, om “sans for at opsøge viden og samarbejds miljøer”, om at arbejde i “teams”, om at “fungere i et studiemiljø” etc. Men måling af disse og andre kompetencer, der handler om at anvende viden i en kommunikativ sammenhæng, er ikke tilladt. Et hårdnakket rygte vil vide, at statsministeren har forbudt eksamensformer, der kan måle disse eftertragtede og efterlyste kompetencer, af skræk for ordet “grupeeksamen”. Uanset, om rygten taler sandt eller ej, er det godt nok sært, at så stærkt efterspurgte kompetencer ikke må kunne måles til studentereksamen på grund af akut ideologisk kvababelse hos den eller de politikere, der står bag.

Den elev, der testes, evalueres, bedømmes og eksamineres i det gymnasium, der bliver til i 2005, får radikalt andre og utvivlsomt bedre betingelser end den elev, der går i det nuværende gymnasium. Skærpelsen og præciseringen af kravene om kompetencetilegnelse er parret med et forøget ansvar fra skolens side for, hvordan den enkelte elev klarer sig. Men evaluering skal også ses i sammenhæng med eksamen. Eleverne har en berettiget forventning om, at den evaluering, som de bliver udsat for hen ad vejen, er relateret til de kompetencekrav, som de skal honorere til eksamen. Det er også tilfældet et godt stykke, men den tænksomme elev, der under en evalueringssamtale i 2.g, bliver skoset for sin manglende evne til samarbejde, har nu et argument, når han med eksamensbestemmelserne i hånden kan sige: “Hvad skal jeg bruge det til?”

Hvilke formaninger fra læreren om “det almindelige og om det studieforberedende sigte” vil kunne hamle op med det.

Prøveformerne skal give et totalbillede af de studiekompetencer, eleven besidder



Gymnasielærere ikke faglærere

Kraka har talt med tre af de nye mestre i Københavns Amt. Det blev til en snak om pædagogisk udvikling, projektarbejde og den nye gymnasiereform.

– At tage masteruddannelsen er en intellektuel udfordring i sig selv, samtidig med at den giver et praktisk løft og ny faglig inspiration, siger Bente Lading, der i det daglige underviser på Ishøj Amtsgymnasium. Hun har sammen med Elsebeth Lauridsen, VUC Syd, og Olav Andersen, Ordrup Gymnasium, erhvervet en mastergrad i gymnasiepædagogik. Det er blevet til tre år som studerende på Syddansk Universitet; seks semestre i alt med fagområder som uddannelseskultur, læreprocesser og udviklingsimplementering. Uddannelsen er normeret til 1 årsværk og afsluttes med en masterafhandling. Det svarer til en fuldtidsstuderendes arbejde over et år.

Det har været hårdt arbejde, men også alle anstrengelserne værd at få lejlighed til at fordybe sig i pædagogiske teorier og at prøve opgaveskrivning og synopseksamen på egen krop.

De tre nye mestre har alle oplevet positiv velvilje og interesse fra ledelsens side i forhold til deres studier. Og jantelov blandt kolleger har de heldigvis ikke mærket noget til. De synes alle tre, at det er oplagt, at deres masterviden sættes i spil med skolens pædagogiske udviklingsarbejde, f.eks. ved at de indgår som konsulenter eller koordinatorer i udviklingsprojekter eller andre initiativer omkring pædagogisk udviklingsarbejde og evaluering. Men hvis skolen ønsker en mere

systematisk og målrettet udnyttelse af deres viden, må udspillet komme fra ledelsen (se også Lisbet Lieberkinds kommentar på s. 23).

Elsebeth: – Man kan godt sammenligne os lidt med studieelektorerne, som før i tiden stod for det pædagogiske indhold og pædagogikumkandidater. Og det ville da være oplagt, hvis vi havde den samme pædagogiske funktion...

At konstruere viden

Har I konkrete erfaringer med at omsætte jeres master-viden i praksis?

Bente: – Det gør man jo, når man arbejder med skoleudvikling i det hele taget. Jeg er formand for skolens Udviklingsudvalg, og der kan jeg da helt sikkert bidrage med nogle af de ting, jeg har lært, f.eks. når vi snakker om udvikling af lærerteams. Men jeg bruger også min nye viden, når jeg tilrettelægger min undervisning. Efter masteruddannelsen forholder jeg mig mere bevidst og konstruktivt til målene, inden jeg kaster mig ud i et undervisningsforløb med eleverne.

Det er også Olav Andersens oplevelse, at målformuleringer er blevet noget meget mere centralt. Desuden har den socialkonstruktivistiske tilgang til undervisning og læring, som man præsenteres for på masteruddannelsen, sat sig spor i hans daglige undervisning:

– Jeg er blevet meget mere tillidsfuld og ikke nær så bange for at lade eleverne selv stå for at konstruere en stor del af deres viden. Jeg synes ikke længere, at jeg skal nå at sige det hele selv, før jeg tror på, at undervisningen er lykkedes. Før jeg

tog min master, arbejdede jeg utrolig meget på at bringe undervisningen op på et vist niveau. Nu giver jeg eleverne større chancer, forklarer Olav.

Bente: – Du tør lade kaos råde i klasserummet! Der har jo aldrig været nogen garanti for, at eleverne havde indlært stoffet. Det var læreren, der nåede stoffet. Derfor er det en stor udfordring for de fleste lærere at turde slippe taget.

Afsked med lærerstyring

Og at turde slippe taget og i højere grad at overlade styringen til eleverne er især centralt i forhold til projektarbejde – en udfordring, som masteruddannelsen og den konstruktivistiske vinkel på læring har givet anledning til at reflektere over:

– Det afgørende ved projektarbejdet er netop, at læreren afgiver sin styrende rolle og lader eleverne komme til for selv at konstruere, fastslår Elsebeth og fortsætter:

– Det er dér, det afgørende skift ligger. Og det svære er at give slip – altså at slippe sin tilbøjelighed til at gå rundt i grupperne for at se, om man ikke lige skal give en hånd med og hjælpe lidt på vej.

Det er Elsebeths erfaring, at det er mere krævende at gennemføre undervisning som projektarbejde. Især når man går fra det emnebaserede til det problemformulerende projektarbejde, kræver det en nøje gennemtænkt planlægning af forløbet trin for trin.

Olav: – Ja, den store udfordring består i at formulere problemet og få eleverne til at indse, hvor mange perspektiver stoffet byder på. Her synes jeg, den konstruktivistiske vinkel ændrer ens tilgang til et emne, fordi det gælder om at lægge nogle muligheder op, som eleverne skal ar-

bejde med – nogle problemer, som de skal tilskyndes at tage stilling til. Hvis projektarbejde bare bliver skudt ud i den blå luft, er der risiko for, at eleverne sidder og snakker om mindre væsentlige ting.

Gymnasielærer mere end faglærer

– Jeg synes også, man tænker mere over, at der skal være en progression i elevernes skolegang. At man i 1. g skal starte med en slags casestudies, hvor læreren laver problemformuleringen for eleverne, og at man så efterhånden overlader mere og mere til eleverne selv. Jeg tror, at mange kaster sig ud i et kæmpeprojekt i 1. g for så at erfare, at det kan eleverne slet ikke klare. Men ideen er vel, at man som underviser gradvist giver mere og mere slip, samtidig med at man har snor i eleverne, siger Bente, som mener, at man som lærere skal blive bedre til at se, hvad der foregår i grupperne og gå ind og påvirke de roller, eleverne har i gruppearbejdet.

Elsebeth: – Meningen med gymnasireformen er jo, at eleverne skal lære projektarbejde og dermed at udvikle kompetencer i at samarbejde osv. De skal gå fra at være skoleelever til gymnasieelever det første år og derefter udvikle sig fra gymnasieelever til at blive studerende.

Bente: – Og lige netop i forhold til de krav, gymnasireformen stiller til os som undervisere, er det utroligt vigtigt, at vi opfatter os selv som gymnasielærere og ikke som faglærere. Det er den største hurdle. Derfor er det en udfordring, man tager fat på i masteruddannelsen. Så hvis vi ikke først og fremmest så os selv som gymnasielærere før, så har vi virkelig lært det nu. Vi er gymnasielærere, og vi står sammen om at give eleverne kompetencer til at klare sig videre i livet. Det er helt afgørende, hvis gymnasireformen skal gennemføres med succes.

Olav Andersens masterafhandling (Almen pædagogik) "Ny gymnasiearkitektur, pædagogik og æstetik" handler om synergieffekten mellem arkitektur, pædagogik og æstetik. Belysningen af samspillet mellem arkitektur og pædagogik bygger bl.a. på interviews med arkitekterne (Henning Larsen) bag Frederiksberg Gymnasium. Det æstetiske aspekt tager sit afsæt i Schillers teorier om menneskets æstetiske opdragelse.

Elsebeth Lauridsens masterafhandling (IT og pædagogik) "Læring i det virtuelle rum" belyser, hvilke former for læring der er mulige i det virtuelle rum og undersøger, om det overhovedet er muligt at konstruere læring vir-

tuelt, og hvilke kompetencer det fordrer pædagogisk set at bruge IT.

Bente Ladings masterafhandling (Almen pædagogik) "Uddannelsesstrategier hos de tosprogede i det almene gymnasium med specielt fokus på pakistansk-danske og tyrkisk-danske elever" undersøger de tosprogede elevers målrettethed med hensyn til uddannelsesønsker, og den rolle disse strategier har for elevernes valg af valgfag. Formålet med undersøgelsen er at blive bedre rustet til at vejlede eleverne, hvis deres strategier synes uhensigtsmæssige i forhold til deres formåen og fremtidige uddannelses- og erhvervsmuligheder.

Viden skal fastholdes og deles

Ledelsen har et ansvar for, at det ikke kun er den enkelte ildsjæl, der skal brænde for at sætte forsøg i gang på skolen. For så snart den enkelte ildsjæl er brændt ud, går hans eller hendes projekt ned. En masse viden risikerer dermed at gå i glemmebogen. Derfor skal ledelsen i højere grad prioritere, at viden både fastholdes og spredes for strategisk at styrke den enkelte institutions indsatsområder. Det mener Lisbet Lieberkind, som i det daglige er udviklingschef på VUC Nord.

– Med udsigten til en gymnasireform, der lægger op til profiler og nye studieretninger, er det i særdeleshed vigtigt, at mange trækker i samme retning. Og her har ledelsen et ansvar for at sætte den viden i spil, som kan understøtte udviklingen, fastslår Lisbet Lieberkind, som i 2003 blev master fra ledelseslinjen med afhandlingen *Styring & Udvikling*. Heri sætter hun fokus på forandringspresset på VUC's skole – og organisationsudvikling, set fra et ledelsesperspektiv.

– Der er et enormt forandringspres på hele undervisningsverdenen. Det, at man bevæger sig fra undervisning til læring. Fra kundskab/viden til kompetencer. Og fra bekendtgørelser til mål råber alt sammen på både nye lærerroller og på nye ledelsesformer. Når vi går ned i substansen og ser på, hvad der bliver forandret, så er det for det første meget væsentligt, at læreren ikke længere er den vigtigste kilde til viden. Hun er snarere den vigtigste ressource til vidensfacilitering. En anden vigtig forandring er de nye arbejdsformer, som sammen med en øget brug af it er med til at styrke muligheden for, at man som lærer kan differentiere sin undervisning. Samtidig skal læreren forholde sig til både nye måder at forberede sin undervisning på og udviklingen af nye evalueringsformer som f.eks. brug af logbog og portefølje. Alle disse forhold kræver nye lærerroller, og det peger på nødvendigheden af et styrket lærersamarbejde, siger Lisbet Lieberkind.

Hun er inspireret af Erling Lars Dale, som opstiller tre forskellige kompetenceniveauer for en

styrket professionalisering af lærersamarbejdet. Det første niveau handler om selve gennemførelsen af undervisningen, mens de to øvrige niveauer handler om dels at overveje, planlægge og evaluere undervisningen, dels at udvikle og kommunikere på grundlag af didaktisk teori. Især det tredje kompetenceniveau understreger, at det er et must at samarbejde og dele viden og skabe muligheder for at skabe fælles refleksion.

– En af de måder, man blandt andet kan komme denne udfordring i møde på, er ved at skabe nogle professionsrum, hvor lærerne har rum og tid til at samarbejde om alt det nye. Rum, hvor det også er oplagt at hente ressourcepersoner ind, som f.eks. mestre, der kan være med til at understøtte udviklingen. De har både deres egen praksis og er samtidig et hoved foran med deres teoretiske viden. Og ambitionen med professionsrummene er, at deres viden bliver en viden, som deles med kolleger, og som føres ind i organisationen igen, forklarer Lisbet Lieberkind. Hun har netop beskrevet et kompetenceudviklingsprojekt for VUC'erne i Københavns Amt, hvor professionsrum og brugen af ressourcepersoner spiller en vigtig rolle (læs mere i næste nummer af *Kraka*).

Men hvordan kan man formelt sørge for, at skolerne kender til disse ressourcepersoner og deres specifikke viden?

– Her mener jeg, det er oplagt at trække på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, som er begyndt at lægge masterafhandlingerne ind på deres hjemmeside, så man dér kan orientere sig om, hvad de enkelte mestre har specialiseret sig i. Man kunne desuden forestille sig, at man fra forvaltningens side etablerede et netværk for masterne i Københavns Amt, eller at masterne selv i fællesskab fandt ud af, hvordan de bedst kommer på banen. Jeg mener desuden, at det er vigtigt, at den enkelte institution bruger egne mestre og masterstuderende i forbindelse med f.eks. pædagogiske rådsmøder, pædagogiske dage og efteruddannelse. Det er meget vigtigt, at ledelsen her tager initiativet, ikke mindst fordi vores skolekultur er karakteriseret ved en vis ydmyghed over for det, man selv har lavet. Så selv om man måske brænder for at gå i dialog, så kommer det ikke frem. Derfor er det vigtigt, at ressourcepersonerne aktivt bliver opfordret til at dele deres viden!



Lisbet Lieberkind er master fra ledelseslinjen

På Dansk Institut for Gymnasiepædagogiks hjemmeside, www.dig.sdu.dk, kan man finde masterafhandlingerne fra henholdsvis ledelseslinjen og IT-pædagogik

Den nye faglighed

Faglighed har i de seneste år været et meget brugt og omdiskuteret ord blandt politikere og folk i uddannelsesverdenen. De fleste er enige om, at fagligheden skal styrkes – i folkeskolen, på gymnasiet, på læreruddannelsen og måske i uddannelsessystemet generelt. Men der opstår mere uenighed, når ordet faglighed skal forklares. For hvad er det nu lige, faglighed er? Er det for eksempel at vide, hvor Nakskov ligger, eller hvad Ohms lov er?

Ifølge en ny rapport, "Fremtidens uddannelser – den ny faglighed og dens forudsætninger" skal beskrivelsen af fagligheden flyttes fra pensum til den lærendes udbytte af undervisningen.

Rapportens analyser bygger på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprog og naturfagene, som fire arbejdsgrupper har udarbejdet for Undervisningsministeriet igennem de seneste tre år. I projekterne er fagligheden blevet indkredset for de enkelte fag, og den nye rapport giver et overordnet og tværgående bud på, hvordan faglighed kan beskrives i dag.

Ifølge rapportens forfattere er det i dag det faglige kompetencebegreb, der bør være omdrejningspunktet for beskrivelsen. En af rapportens anbefalinger er således, at Undervisningsministeriet skal sørge for, at kompetencebeskrivelser fremover bruges i udvikling af al undervisning. Det skal foregå i forbindelse med revisioner af nationale fagbeskrivelser og via det lokale faglige udviklingsarbejde på landets uddannelsesinstitutioner.

Rapporten samt de fire faglighedsprojekter kan læses på: www.nyfaglighed.emu.dk

Studenter-børn scorer højt i gymnasiet

Der er en markant sammenhæng mellem gymnasieelevernes karakterer i de store skriftlige opgaver og deres forældres uddannelsesbaggrund. I danskopgaven i 1. g får 65 procent af de elever, hvor begge forældre har en studentereksamen, en karakter på 9 eller derover. Hvis ingen af forældrene har studentereksamen, får kun 32 procent af eleverne 9 eller derover, og blandt elever med én forælder med studentertitel er det 43 procent, der får en høj karakter. For historieopgaven i 2. g og 3. års-opgaven er der en lignende karakterfordeling.

Det viser et nyt ph.d.-projekt, som Lisbeth Wiese, der er ekstern lektor på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, netop har afsluttet. I projektet konkluderer hun, at elever med forældre, der er studenter, er bedst til at knække gymnasiernes kulturelle kode, men at lærerne kan gøre meget mere for at hjælpe elever fra hjem uden studenterhuer, f.eks. ved at stille præcise krav til arbejdsformer og skriveprocesser, så de unge forstår, hvad de får ud af at arbejde på en bestemt måde. Lærerne skal desuden arbejde bevidst med progressionen i de store skriftlige opgaver.

Sygeplejerskeprojekt vinder integrationspris

Projektet "Sygeplejerskeuddannelsen for nydanskere" (SPUN) vandt i efteråret årets integrationspris, der uddeles af Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

SPUN har til formål at få flere nydanskere til at uddanne sig som sygeplejersker og består blandt andet af et halvt års introduktionskursus inden studiestart og ekstra studie- og praktikvejledning gennem uddannelsen. Det er sket i erkendelsen af, at nydanske ansøgere oftere end danskere har behov for ekstra støtte og vejledning.

Derudover består projektet af en mentorordning, hvor 15 uddannede sygeplejersker fungerer som personlige vejledere for de studerende. I den forbindelse udvikler man forsøgsvis en uddannelse på diplomniveau med fokus på selve mentorbegrebet.

Endelig tilbydes der efteruddannelse og forskningsmuligheder for praktikvejledere og sygeplejersker, der i deres daglige arbejde er sammen med studerende og kolleger fra andre kulturer.

Besøg www.spun.dk

Nyt center for uddannelsesvejledning i Københavns Amt

Seks kommuner i Københavns Amt, Gladsaxe, Herlev, Gentofte, Lyngby-Taarbæk, Søllerød og Værløse, satte den 7. januar underskrift på en aftale om at danne et fælleskommunalt selskab for uddannelsesvejledning af unge med det formål at professionalisere vejledningen. Unge helt op til 25 år kan fra august besøge centret, UU-NORD, som får til huse i Lyngby, og få råd og vejledning om deres fremtidige uddannelsesmuligheder.