

LEDELSE:

Er Viviane Robinson
svaret?

FEEDBACK:

Gør alle elever
bedre

MATEMATIK:

It kan hindre
forståelsen

Gymnasieforskning

- KAN BRUGES I PRAKSIS

FORSKNING I
DE GYMNASIALE
UDDANNELSER
MAGASIN OG
DATABASE



**Tilskuer til
de andres liv**
Tema om unges problemer

NR. 10 MARTS 2017

Unge skal ikke være tilskuere til livet

Elever skal have det godt, de skal udvikle sig fagligt og personligt til livsduelige, fagligt kompetente mennesker med mod på studier og senere arbejdsliv. Sådan ser idealbilledet og langt hen ad vejen også virkeligheden ud for størstedelen af eleverne, men for nogle er livet svært. Nogle får stress – faktisk er gymnasieelever mere stressede end gennemsnitsdanskeren – andre angst eller depression. Fælles for disse unge er, at lidelserne ofte er forbundet med ensomhed, hvilket gør det hele endnu værre. De kan sidde blandt 27 klassekammerater og være tilskuere til ungdomslivet uden selv at tage del i løjerne. Samtidig klandrer de ofte sig selv for, at de ikke har succes i det sociale liv, fortæller lektor Jens Christian Nielsen i temaet om de problemer, som nogle af eleverne slås med, og som kan være svære at få øje på.

Andre unge, der har brug for hjælp, er dem, som lever med en syg forælder. Faktisk oplever 82.000 børn og unge hvert år, at deres mor eller far er alvorligt syg. Dem kan uddannelsesinstitutioner blandt andet hjælpe ved at udvise fleksibilitet, så eleverne for eksempel ikke skal bekymre sig om fravær, fordi de tager med far på hospitalet for at få vigtige resultater af en scanning, fortæller lektor Ditte Winther-Lindqvist.

Men bladet indeholder meget mere end temaet om unges problemer. En anden artikel stiller skarpt på dansklæreres feedback til elever. Her fortæller ph.d. Anne Smedegaard blandt andet, at Undervisningsministeriets genredefinitioner er så diffuse, at det er svært for dansklærerne at give konkret og konstruktiv feedback til eleverne.

Feedback giver eleverne til gengæld til ledere, der arbejder efter den new zealandske professor Viviane Robinsons principper om elevcentreret ledelse. Hendes udgangspunkt er, at lederne skal fokusere på, hvad der styrker elevernes læring i stedet for krav oppefra. To danskere giver deres bud på, hvad Robinsons forskning kan bruges til i en dansk kontekst.

I faget matematik kan det i nogle tilfælde være svært at finde frem til, hvad eleverne lærer. Både eleverne og lærere går måske rundt og tror, at eleverne har bedre styr på matematikken, end de reelt har. Det skyldes kraftfulde regneprogrammer, som gør, at eleverne langt hen ad vejen kan løse opgaver uden reelt at forstå matematikken bag. Det kan ramme dem som en boomerang til eksamen, når de skal bruge matematikken i virkeligheden eller allerede, hvis de får en ny matematiklærer, der bruger teknologien lidt anderledes, fortæller professor Morten Misfeldt.

Lang tid før computerne indtog landets uddannelser, skete en anden revolution. I en historisk artikel fortæller professor emeritus Harry Haue om, hvordan det gik til, da eleverne begyndte at tiltale lærerne med ”du” i stedet for ”De.”De første skridt ned ad den uformelle vej blev taget under 2. Verdenskrig i Maribo.

Vores database www.gymnasieforskning.dk opdateres til stadighed med aktuel og spændende forskning og indeholder nu omkring 700 forskellige titler. Du kan også tilmelde dig Gymnasieforsknings nyhedsbrev og få viden om aktuel forskning eller følge os på Facebook, hvor vi løbende opdaterer med de nyeste titler.

God læselyst.

Marianne Abrahamsen og Peder Holm-Pedersen

Udgives af:

Marianne Abrahamsen
Peder Holm-Pedersen

Kontakt:

redaktionen@gymnasieforskning.dk

Adresse:

Gymnasieforskning
Att. Peder Holm-Pedersen
Kongshaven 80
2500 Valby

Ansvarshavende redaktør:

Peder Holm-Pedersen

Redaktør: Mikkel Kamp

Skribenter: Henrik Stanek og

Signe Løntoft

Design: Kenneth Schultz

Illustrationer: Rasmus Juul og

Majbrit Linnebjerg

Tryk: AKAPRINT A/S

ISSN nr.: 2246-0837

Oplag: 8.700

Kopiering, m.v.:

Artikler, fotografier, grafik og andet materiale fra magasinet Gymnasieforskning kan kopieres i enkelte kopier til eget privat brug – men ikke til uddeling blandt kolleger og andet. Der må således kun kopieres artikler i henhold til Copydans regler.

Gymnasieforskning udgives af:

Marianne Abrahamsen er cand. mag., ph.d., tidligere gymnasielærer og rektor, samt underviser på masteruddannelsen i gymnasieledelse på Syddansk Universitet. Hun er nu ansat som forsker og redaktør af magasinet GymPæd2.0 samt serien Gymnasiepædagogik, som formidler gymnasieforskning ved Institut for Kulturvidenskaber ved SDU

Peder Holm-Pedersen er ph.d.-studerende ved Syddansk Universitet inden for uddannelsesvidenskab. Han har gennem flere år arbejdet med forskningsformidling, særligt inden for uddannelse og pædagogik og har blandt været redaktør af magasinet Asterisk, der udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Følg
Gymnasieforskning
på Facebook:
[facebook.com/
gymnasieforskning](https://www.facebook.com/gymnasieforskning)

Indhold



MATEMATIK

4 **It udfordrer didaktikken**

Kraftfulde regneprogrammer betyder, at eleverne i nogle tilfælde kan lave matematiske udregninger uden at forstå matematikken bag. Det giver didaktiske udfordringer for lærerne. *Interview med professor Morten Misfeldt.*

TEMA OM UNGES PROBLEMER

8 **Unge klandrer sig selv**

De fleste har det godt, men nogle elever slås med indadvendte problemer som stress, angst og spiseforstyrrelser. Ofte slås de samme elever med ensomhed, og de klandrer sig selv for, at de ikke har succes i det sociale liv. Sådan lyder nogle af pointerne i temaet om unges problemer, der også stiller skarpt på den voksende gruppe af unge, der lever med forældre, der er alvorligt syge eller døende. *Interview med Jens Christian Nielsen, Mathias Lasgaard, Anne Maj Nielsen og Ditte Winther-Lindqvist.*

LEDELSE

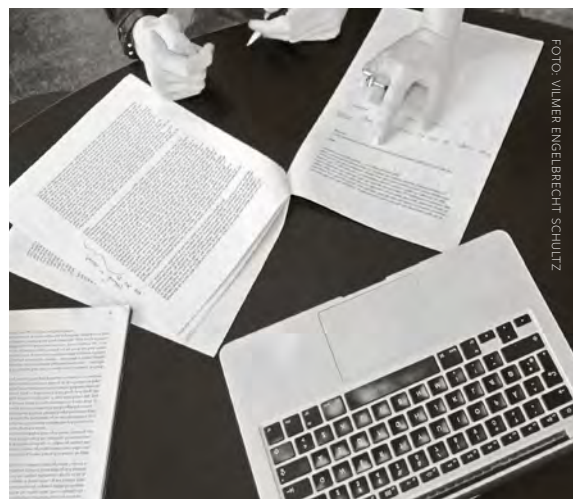
20 **Viviane Robinson på dansk**

Passer den new zealandske professor Viviane Robinsons forskning om elevcentreret ledelse til danske skoler? En dansk rektor og en ekspert i ledelse giver deres bud. *Interview med Karsten Asmussen og Helle Bjerg.*

OMGANGSFORMER

26 **Sådan blev vi dus**

På ti år i 1960'erne ændrede man den ældgamle praksis med, at elever sagde "De" til lærerne. Det skete ikke uden sværdslag, men faktisk forsøgte en rektor allerede i 1942 at indføre den nye måde at tale til hinanden. *Interview med professor emeritus Harry Haue.*



FEEDBACK

28 **Diffuse genrer gør det svært**

Dansklæreres feedback til eleverne kan gøres mere konstruktiv ved at fokusere på, hvad der kan gøres bedre i stedet for at argumentere for deres karakter. Men den konstruktive feedback vanskeliggøres blandt andet af ministeriets uklare beskrivelser af genrer. *Interview med Anne Smedegaard.*

FIND DET PÅ GYMNASIEFORSKNING.DK

34 **Udpluk fra databasen**

Korte præsentationer af noget af den gymnasieforskning, du kan finde på Gymnasieforskning.dk



Kraftfulde regneprogrammer udfordrer matematiklæreren

Matematiklærere bruger flittigt it i undervisningen, men spørgsmålet er, om computeren udvider eller indsnævrer elevernes matematiske færdigheder og muligheder for at lære matematik. Det er der ikke et entydigt svar på, mener professor **Morten Misfeldt**. For det afhænger af, om lærerne er opmærksomme på, om eleverne forstår principperne bag de udregninger, de overlader til computeren.

Af **Henrik Stanek**

Digitale værktøjer giver mange fordele i matematik. Alene regnekraften sætter eleverne i stand til at arbejde med komplicerede opgaver. Men it indeholder også risici for negative didaktiske effekter. For eksempel når eleverne løser ligninger.

”Hvorfor skal eleverne lære at løse ligninger, hvis læreren giver dem et værktøj, som kan løse ligningerne for dem? Simple færdigheder som at kende regnearterne og vide, hvordan man isolerer x , risikerer at gå tabt, fordi eleverne strengt taget ikke har brug for disse færdigheder for at komme til en løsning. Derfor driller teknologien vores tanker om, hvilke færdigheder der er vigtige og ligger bag udregningen,” siger professor Morten Misfeldt fra Aalborg Universitet. Han forsker i, hvordan matematiklæring og matematiske praksisser påvirkes af it.

Eleverne skal kende principperne bag ligningerne, fordi det kan give dem en fornemmelse af, at de tager stringente skridt i deres arbejde med matematik, og lærer dem at argumentere logisk.

”De kompetencer får eleverne ikke med, hvis de taster ligningen ind på computeren og lader den udføre regnearbejdet,” siger Morten Misfeldt.

Lærere skal bringe teknologien i spil for at føre eleverne ind i et matematisk univers og ikke for at

fjerne matematiske problemstillinger fra deres skriveborde, understreger han.

”Teknologi kan enten bruges som forstørrelsesglas til matematiske problemstillinger eller være en hammer, der slår forhindringer væk. Så lærere skal være opmærksomme på, om de viser eleverne den gode vej til at blive klogere på matematik, eller til hvordan de kan løse opgaverne hurtigt,” siger Morten Misfeldt og tilføjer, at lærere er forpligtet til begge dele, blandt andet fordi de skal hjælpe eleverne til at bestå eksamen, men også fordi man nogle gange har brug for teknologiens hjælp til at få en løsning i en fart.

Lærerskifte en god lakmusprøve

Hvis lærere ikke gør sig tanker om elevernes anvendelse af digitale værktøjer, er der risiko for, at de ikke opdager, at eleverne ville være handlingslammede uden værktøjerne.

”Det er en ond cirkel: Hvis man ikke forstår et matematisk begreb, kan man ikke regne med det. Så sidder man fast i forsøget på at gøre det, når man regner med papir og blyant. Men med et stærkt it-værktøj kan man forholdsvist nemt arbejde med komplekse matematiske begreber. Man kan derfor ende i en ond spiral, hvor eleverne finder flere og flere simple strategier til, hvordan de løser standardproblemer. Det er uheldigt, fordi de så ikke opbygger en solid matematisk viden, og samtidig får læreren ikke indsigt i deres reelle kendskab til matematik,” siger Morten Misfeldt.



” Lærere har forskelligt syn på, hvad det er vigtigt at lære eleverne, så jeg vil hellere sige, at de didaktiske udfordringer fra digitale værktøjer kalder på, at vi som matematiklærere taler sammen.”

Morten Misfeldt

COMPUTER ALGEBRA SYSTEM

I gymnasiet går de mest hyppigt anvendte digitale redskaber til matematik under betegnelsen CAS, som er en forkortelse af Computer Algebra System. I bred forstand går denne teknologi ud på, at man lader computeren foretage algebraiske beregninger, som man selv ville skulle bruge flere matematiske træk på. Computeren bruger et system til at forstå det, man indtaster, og finder så en løsning ud fra givne regler.

Hvor udbredt det er, at gymnasielærere bruger it i matematikundervisningen, er ikke belyst forskningsmæssigt. Men i og med at eleverne skal håndtere digitale værktøjer til eksamen, er lærerne nødt til at inddrage dem i undervisningen, ræsonnerer Morten Misfeldt. Han vurderer, at værktøjerne kalder på en udvikling af opgaverne. Ellers bliver de bare en øvelse i at trykke på knapper.

”Jeg tror desværre, det sker mere, end godt er. Det svære er så at udvikle opgaverne, men det skal være i en mere modelleringsagtig retning. Det er en vanskelig nød at knække, fordi man både skal finde opgaver med en tilpas sværhedsgrad og ramme værktøjet på et tilpas niveau.”

Han har ikke umiddelbart et bud på, hvordan tids- og teknologisvarende opgaver ser ud, men mener, at man er nødt til at tale om udfordringen. Det uldne svar skal også ses i lyset af en anden problematik, som Morten Misfeldt har afdækket sammen med professor MSO Uffe Jankvist fra Aarhus Universitet. Nemlig at der er stor forskel på, hvordan gymnasielærere bruger digitale værktøjer.

”Nogle siger, at eleverne bør producere pr. håndkraft, før de begynder at anvende teknologi. Andre bruger teknologi til at udforske matematiske begreber. Begge dele er fornuftigt, men hvis en klasse skifter lærer fra en type til en anden, vil eleverne føle, at de mangler viden, eller at det, de har lært, ikke værdsættes. Det er uheldigt, fordi man risikerer, at de mister motivationen for faget,” siger Morten Misfeldt.

Det problem må man forholde sig til i lærerkollegiet, mener han. Samtidig illustrerer det, at man er nødt til at udvikle pensum og opgaver, så man ikke skal bruge et bestemt værktøj eller arbejde på en bestemt måde med værktøjet.

”Man underviser som den matematiker, man er, men det må ikke være sådan, at man overtager en klasse, hvor eleverne ikke kan bruge det, de har lært. Et lærerskifte er en god lakmusprøve på, hvordan man anvender teknologi,” siger Morten Misfeldt.

Svær jagt på overflødige opgaver

Det er så svært at være kategorisk om, hvad der kendetegner den gode brug af it i matematik, at Morten Misfeldt afviser at forsøge. Men så alligevel:

”Hvis undervisningen er præget af standardopgaver som løs en ligning, find de manglende oplysninger i en trekant eller find monotoniforholdene i en funktion, samtidig med at digitale teknologier gør opgaverne til simple rutiner for eleverne, er det en glidebane imod et mindre givtigt udbytte. Men der er ikke en opskrift på god brug af it. Det handler snarere om, at læreren har en indstilling om, at eleverne skal være mere undersøgende og mindre problemløsende.”

Det rejser spørgsmålet, om der er matematik, som er blevet overflødig. Altså om der er områder, som eleverne ikke længere behøver lære.

”Det er en svær jagt, for teknologien udvikler sig hele tiden, men der er bred enighed om, at der ikke er grund til at uddanne dygtige regnedrenge og -piger. Eleverne skal kende regneprincipperne, men når de har en regnemaskine, behøver de ikke selv være gode til at gange med store tal. Det gælder også opgaver med bogstaver og brøker. Men man skal stadig finde en god måde at lære dem principperne på. Vi skal have større fokus på elevernes forståelse og mindre på, at de ikke må regne forkert, fordi de alligevel bruger en computer til komplekse udregninger.”

Morten Misfeldt peger på et konkret emne, som er blevet mindre relevant at lære.

”Mit yndlingseksempel er trigonometri med cosinus og sinus. Teknologien har givet os værktøjer, der gør det muligt at konstruere en trekant ud fra tre informationer, så når man står over for et trekantproblem i arkitekturen, behøver man ikke længere oversætte en ligning og bruge en tabel for at få den sidste vinkel beregnet. Derfor ville jeg gøre mere ud af at bruge programmer som Geogebra og Google Sketchup til at løse geometriske problemstillinger og så vente med at introducere eleverne for trigonometriske funktioner, til de skal bruges som funktioner eller til matematisk modellering.”

Omvendt kan der være sider af matematikken, som eleverne skal kunne på nye måder.

”Når vi får reklamer for kaffemaskiner op på skærmen, er det baseret på vores digitale fodspor, og det har demokratisk relevans, at et eller andet derude bestemmer, hvad der toner frem. Det er ikke mystisk - det handler om data og algoritmer. Der tales meget

om digital dannelse lige nu. Eleverne skal lære at argumentere med teknologien, og de skal forstå, at vi omgives af algoritmer og data, som giver os et billede af verden.”

Pensum skal følge med tiden

Trods den digitale udvikling har pensum i matematik stort set ikke ændret sig i 20 år. Det er man nødt til at gøre noget ved, mener Morten Misfeldt.

”Vi skal være opmærksomme på de problemer, der opstår i pensum på grund af den teknologiske udvikling, men jeg vil nødigt råbe op om, at man skal lave indholdet vildt om. Man er nødt til at gøre det i små skridt, så fagtraditionen og lærernes viden ikke underkendes. Man kan dog ikke lade være med at udvikle pensum og opgaver, når man benytter digitale værktøjer, som gør opgaverne meget lettere, for ellers er der risiko for, at man skaber en pseudoud-dannelse, hvor læreren spørger eleven, eleven taster ind på computeren, som giver svaret, og alle er glade,” siger Morten Misfeldt.

Til gengæld afviser han, at it åbner for et nyt fagsyn. Han tror snarere, it udfordrer dogmer og forestillinger om, hvad god matematikundervisning er.

”Lærere har forskelligt syn på, hvad det er vigtigt at lære eleverne, så jeg vil hellere sige, at de didaktiske udfordringer fra digitale værktøjer kalder på, at vi som matematiklærere taler sammen, for det stiller eleverne i en uheldig situation, hvis vores forventninger til dem er uklare og idiosynkratiske.”

Selv er Morten Misfeldt fortaler for, at eleverne benytter it på en skabende og undersøgende måde i matematik. Han giver et par eksempler på konkrete opgaver:

- Programmér et computerspil – du skal bruge geometri, tilfældighed og variable for at få det til at fungere.

- Undersøg matematiske relationer i for eksempel programmet Geogebra.

”For 30-40 år siden prøvede matematikere at genskabe matematik som et kreativt og skabende fag ved hjælp af computeren. Eleverne lavede blandt andet små programmer. Den pædagogik lever videre. Men de skal ikke bare programmere en kanin til at hoppe i et spil. Det skal række videre. En anden mulighed

er, at man bruger de stærke værktøjer til at undersøge matematik. Det er selvfølgelig vigtigt at kunne problemløse, men der må ikke opstå en usund alliance mellem løsning af simple rutineprægede problemer og effektive værktøjer.”

Matematik danner eleverne

Morten Misfeldt ser langt hen ad vejen matematik som et dannelsesfag, der blandt andet giver indsigt i algoritmer og en forståelse af, hvordan meget af vores liv styres af matematik.

”Kompetencer til at regne konkrete opgaver legitimerer ikke al den tid, der bruges på matematik i skolen. De færreste har for eksempel brug for at kunne udregne løsninger til andengradsligninger som voksne. Men vi bruger logik og argumenter i matematik, og faget giver indsigt i vores måde at forstå og undersøge verden på. Kendskab til matematik giver os også en forståelse af, hvorfor samfundet ser ud, som det gør, og det gør os i stand til at tale magthaverne imod, når de sjusker med statistik og fakta.”

Stærke matematiske kompetencer har stor betydning for landets udvikling, vurderer han.

”Med et matematisk blik på samfundet er du både i stand til at skabe en abstrakt forestillingsramme og til at løse virkelige problemer,” siger Morten Misfeldt. ●

MORTEN MISFELDT

Morten Misfeldt er professor og leder af forskningsgruppen It og Læringsdesign på Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet København. Laboratoriet samler en række af landets førende forskere inden for it, læring og didaktik. Morten Misfeldts egen forskning fokuserer på, hvordan matematiklæring og matematiske praksisser påvirkes af it, og hvordan it forandrer rammerne for lærerarbejde og undervisning.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

📖 **Cas-induced difficulties in learning mathematics:** Uffe Thomas Jankvist & Morten Misfeldt

📖 **The Didactical Contract Surrounding CAS when Changing Teachers in the Classroom:** Uffe Thomas Jankvist, Morten Misfeldt & Anders Marcussen

📖 **Fra MATEMATIK MED IT-bogen, Hvad taler vi om, når vi taler om it i matematikundervisningen?:** Morten Misfeldt

📖 **Nye veje med IT i de gymnasiale uddannelser:** Christian Winter Bech, Christian Dalsgaard, Hans-Peter Degn, Claus Gregersen og Helle Mathiasen

UNGE SER SIG SELV SOM DERES EGEN ULYKKES SMED

Nogle gymnasieelever slås med indadvendte lidelser som stress og spiseforstyrrelser. Det skyldes blandt andet, at samfundet stiller krav om god uddannelse og gode karakterer, men også at de unge klandrer sig selv, når tingene mislykkes. De voksne har et ansvar for at fortælle, at ungdomslivet er meget andet end succes og en perfekt overflade, mener lektor **Jens Christian Nielsen** fra DPU.





R. JUL-17-

Af **Mikkel Kamp**

Først den gode nyhed: Størstedelen af den danske ungdom trives og har det godt. Den uomtvisteligt positive kendsgerning kan de fleste mennesker glæde sig over. Men for unge, som ikke lever op til denne karakteristik, gør det livet endnu sværere, at de i skolen, på gaden og på sociale medier hele tiden konfronteres med de andres tilsyneladende succes, forklarer Jens Christian Nielsen, som er lektor på DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.

”De seneste ti til femten år har der været en tydelig tendens til individualisering af ansvaret for egen lykke og velbefindende i samfundet. Den breder sig til de unge, som oplever, at de selv er ansvarlige for at klare sig. Går det godt, er det deres egen fortjeneste. Klarer de sig dårligt og mistrives, er det også deres

egen fejl. Så oplever de sig selv som en fiasko,” siger han.

Unge, der har det svært, slås ofte med lidelser som er rettet mod selvet. Det er for eksempel angst, spiseforstyrrelser, eller at de skærer i sig selv. Det går ud over deres skolegang.

”Problemer som fobier og angst hæmmer de unge i forhold til at gå i skole. De falder oftere uden for systemet. De kan sagtens være fagligt dygtige, men har angsten bidt sig fast, kan de være bange for overhovedet at komme i skole – de kan eksempelvis blive angste for at få angstanfald, når de er i klassen,” siger Jens Christian Nielsen.

Den psykiske mistrivsel er ofte forbundet med ensomhed.

”Dem, der har dårligst kontakt til andre, har også psykisk mistrivsel inde på livet. Om man mistrives på grund af ensomhed, eller om ensomheden skyldes den psykiske mistrivsel, har vi ikke undersøgelser, der entydigt viser. Men ensomheden forstærker oplevel-

ENSOMHED FORSTÆRKER ANDRE PROBLEMER

Ensomme unge klarer sig dårligere i skolen, har større risiko for frafald og slås ofte med andre problemer. Det er svært at forebygge, men fire interventioner har en positiv effekt, viser forskning.

Af **Mikkel Kamp**

En ulykke kommer sjældent alene, lyder et ordsprog, som desværre passer på introverte problemer som depression eller lavt selvværd. Unge, der kæmper med den type problemer, er nemlig ofte ensomme, hvilket er med til at forstærke problemerne, fortæller Mathias Lasgaard, lektor ved Syddansk Universitet og DEFACTUM, Region Midtjylland.

Spørgsmålet er så, hvad et gymnasium kan gøre ved ensomhed. Det er langt fra simpelt. På et gymnasium kan man dele arbejdet med ensomhed op i to ind-

satsområder: Det forebyggende og det afhjælpende.

Mary Fonden og Ventilen har forsøgt at forebygge ensomhed gennem et struktureret undervisningsforløb i forbindelse med studiestart på ungdomsuddannelser. Eleverne havde seks lektioner, en stiløvelse og en opfølgingslektion, hvor de fik viden om ensomhed og blev orienteret om, hvor de kunne gå hen, hvis de følte sig ensomme. Mathias Lasgaard stod for følgeforskningen til projektet. Evalueringen viste, at eleverne var glade for forløbet, og at de havde lært noget om ensomhed og hjælpemuligheder, men de følte sig ikke mindre ensomme.

”Det siger noget om, at det er et vanskeligt område at arbejde med, og det er først de seneste ti år, vi er holdt op med at diskutere, om unge overhovedet kan være ensomme, når de er sammen med andre på en skole hver dag. Vi er heldigvis kommet videre,” siger han.

Selv om der således ikke findes dokumentation for, hvordan man kan forebygge ensomhed, vover Mathias Lasgaard alligevel at komme med et bud.

”Det handler blandt andet om at arbejde med det sociale miljø, og om at lærerne kan fungere som gatekeepere, der kan pege andre steder hen. De kan få øje på og reagere på den stille mistrivsel.

sen af ikke at leve op til kravet om som ung at være socialt kompetent,” siger Jens Christian Nielsen.

Det billede bekræfter Mathias Lasgaard, lektor ved Syddansk Universitet og DEFACTUM, Region Midtjylland, der netop forsker i unges ensomhed.

”Det bliver en negativ spiral, hvis man som ung bliver observatør, mens ungdomslivet folder sig ud hos de andre. Det kan forstærke andre problemer, der så også kan forstærke ensomheden,” siger han.

Forskningen viser, at oplevelsen af ensomhed har en negativ effekt på præstationerne i skolen. De ensomme har større tendens til at overveje at droppe ud, og udenlandske undersøgelser peger på, at ensomme i højere grad også reelt stopper på ungdomsuddannelser.

”Det sociale spiller ind i forbindelse med frafald. Når man er ensom, trives man dårligere, og det har negativ indvirkning på, hvordan man klarer sig i gymnasiet,” siger Mathias Lasgaard.

Mathias Lasgaard uddyber sin forskning om unge og ensomhed nedenfor!

Generelt ser problemerne ud til at være mindre for unge, som har nogen at snakke med, fortæller Jens Christian Nielsen. Og de ”nogen” er oftest venner eller veninder. Det kan også være voksne, men selv om børn og unge ofte taler mindst ligeså meget med deres forældre, som man gjorde i 60’erne, 70’erne og 80’erne, har relationen mellem voksne og unge ændret sig.

”De unge er sjældent i en sfære med voksne, der ikke har et særligt ærinde med dem. Deres lærere og forældre støtter dem, men de bedømmer dem også. De skal have det godt, men de skal også præstere fagligt i gymnasiet. Næsten alle har en dagsorden, et projekt med dem, og man kan en smule karikeret sige, at det eneste sted, de ikke oplever det, er hos psykologen,” siger han.

>

De skal ikke nødvendigvis løse problemet eller agere psykolog, men de kan henvise den ensomme elev til andre, der kan hjælpe. Når jeg taler med folk, der har været ensomme som barn og ung, siger de aldrig, at der var voksne, som reagerede for meget,” siger han.

Støtte hjælper de ensomme

Når det handler om at hjælpe unge, der allerede er ensomme, er forskerne på mere sikker grund, selv om heller ikke det er simpelt.

”Det er altid afhængig af, hvilken kontekst ensomheden er indlejret i. Der er forskel på den ensomhed en person, der kommer fra et voldeligt hjem kan føle, og så en, der føler sig ensom i forbindelse med sin identitetsdannelse,” siger Mathias Lasgaard.

Han peger på fire typer interventioner, som ifølge forskningen har en effekt. Det er:

- En øget grad af social støtte og hjælp til at udvikle netværk og bruge det netværk, man allerede har. Det kan foregå ved, at en lærer taler med dem en halv

time hver måned, i selvhjælpegrupper eller via rådgivningstilbud i form af chat eller telefon.

- Samvær i sig selv. Det hjælper at øge antallet af aktiviteter ikke mindst med jævnaldrende. Har den unge svært ved at knytte kontakter, er det en fordel at kombinere det med en af de andre interventioner.

- Social færdighedstræning, hvor man sammen med en psykolog, en mentor eller i grupper træner det sociale i et beskyttet rum. Forudsætningen for færdighedstræningen er, at den unge selv oplever at være udfordret på det sociale plan.

- Kognitiv adfærdsterapi, der er dybere end adfærdstræningen. Her kommer man bag nogle af årsagerne til adfærden.

Selv om de fire interventioner kan hjælpe på ensomheden, vokser træerne langt fra ind i himlen.

”De har en effekt, men en mindre effekt, så der er ofte brug for flere interventioner på én gang. Det bliver ikke lige løst ved tre timers samtale,” siger Mathias Lasgaard.

Han giver et eksempel på, at det kan være nødvendigt med støtte til overhovedet at bruge det netværk, man allerede har.

”En pige, der var isoleret i sin klasse, blev spurgt af en af de andre piger, om de skulle lave matematik sammen derhjemme. Det var jo umiddelbart, hvad hun havde brug for, men hun svarede, at hun ikke havde tid. Det kan handle om, at ensomheden er selvforstærkende, og at pigen er blevet utryg ved det sociale liv og derfor trækker sig. Havde hendes forældre eller lærere hørt det, ville det være en god idé at hjælpe hende med at ændre beslutningen og alligevel lave matematik med klassekammeraten,” siger Mathias Lasgaard. ●

MATHIAS LASGAARD

Mathias Lasgaard er lektor ved Syddansk Universitet og DEFACTUM, Region Midtjylland.

Han har i en årrække forsket i unges psykiske tilstand med særligt fokus på ensomhed.

”Jo mere, man kan forebygge ved at skabe trygge læringsrum, desto bedre.”

Jens Christian Nielsen

Gymnasieelever får stress

En af de indadvendte lidelser er stress. Faktisk er det den eneste lidelse, som er mere udbredt på gymnasier end på andre ungdomsuddannelser, og det ser ud til, at stressen rammer lidt flere piger end drenge.

Der er flere svar på, hvorfor gymnasieeleverne bliver stressede.

”Der er en del præstationsangst, hvilket tilsyneladende bliver forstærket af de sociale medier. Eleverne har en oplevelse af, at de hele tiden skal være gode nok, også på de sociale medier. Mange kan selvfølgelig godt lægge noget op for sjov, men de er opmærksomme på, at det kan blive delt og ændret, så de er meget bevidste om, hvad de gør på sociale medier,” siger Jens Christian Nielsen.

Endnu en medvirkende årsag er samfundets og dets institutioners fokus på uddannelse og udvikling.

”Vi snakker nærmest alle sammen om, hvor vigtigt det er at dygtiggøre sig. Der er en oplevelse af, at vi hele tiden skal optimere os selv, så lykkes det ikke, kan det være skamfuldt,” siger han og nuancerer sin udtalelse.

”Der er tendenser, som medfører, at nogle bliver stressede, men det betyder ikke, at alle bliver det. Der er en dobbelthed i det, for man kan heller ikke bare sige, at systemet presser de unge. Lærerne forsøger for eksempel at tage hensyn til, hvor meget de kan nå at læse, hvor mange lektier de kan nå og den slags,” siger Jens Christian Nielsen.

På hjemmefronten bliver de unge, der føler sig stressede, ofte mødt af en holdning om, at det ikke kan passe, at der er så hård konkurrence og så strenge krav i gymnasiet, og at sådan var det i hvert fald ikke, da forældrene gik på gymnasiet, fortæller lektor Anne Maj Nielsen fra DPU. Hun er en af forskerne bag en undersøgelse fra Aalborg, der viser, at gymnasieelever er mere stressede end den gennemsnitlige dansker. Og det er anderledes, end da forældrene var unge.

”Der er større pres på de unge og hele samfundsdebatten om, at det er vigtigt med uddannelse og høje karakterer, er en medvirkende årsag. Forældrene er nødt til at tage det alvorligt, for det stresser de unge endnu mere, hvis de voksne omkring dem ikke anerkender problemerne,” siger Anne Maj Nielsen.

Anne Maj Nielsen uddyber din forskning om unge og stress på modsatte side.

Gå analytisk til værks

Nogle gymnasier har hjælpefunktioner som coaches, psykologer og socialpædagoger til eleverne. Der findes dog ikke talmateriale, der viser effekten af de forskellige tiltag.

”Det kunne være godt med forskning, men vi kan læne os op ad den generelle viden på området. Vi ved, at samtalerapi virker, og i gymnasierne bruger psykologerne metoder, som vi ved også virker andre steder. Og det er en styrke, at de psykologer, gymnasierne samarbejder med, er vant til at arbejde med unge,” siger Jens Christian Nielsen.

Svaret på, hvad det enkelte gymnasium kan gøre for at hjælpe elever, der har det svært, kan også ligge i hverdagen i klasseværelset.

”Man kan tænke: ”Hvordan skaber vi et trygt klasserum for dem, der har svært ved at stå frem og sige noget?” For eksempel kan man forsøge at gøre det legitimt overhovedet at indrømme, at man har problemer i den retning. Jo mere, man kan forebygge ved at skabe trygge læringsrum, desto bedre,” siger Jens Christian Nielsen.

Eftersom mennesker og deres problemer er forskellige, kræver det en differentieret indsats at skabe trygge læringsrum, hvor eleverne får både fagligt og socialt udbytte. Generelt kan man på gymnasierne spørge sig selv, hvilke udfordringer eleverne har, som lærerne kan hjælpe dem med.

”På pædagogiske dage kan man tale om, hvordan hver enkelt klasse ser ud. Hvilke problemer er der, og hvad kan lærerne gøre for at give et bedre socialt samspil. Man kan være mere analytisk på de pædagogiske dage,” siger lektoren og opfordrer til at udvikle redskaber til at kunne spotte, forstå og håndtere mistrivsel blandt elever og i det hele taget arbejde pædagogisk med, hvordan klassefællesskabet kan være et trygt læringsmiljø, der understøtter elevernes trivsel.

Skab fokus på fællesskaber

Ud over analyserne peger Jens Christian Nielsen på, at skolerne og de enkelte lærere kan hjælpe eleverne >

GYMNASIEELEVER ER STRESSEDE

Elever i 2. g er mere stressede end gennemsnitsdanskerne, viser en undersøgelse iværksat af Aalborg Kommune, som bekræfter billedet fra tidligere kortlægninger. Elevernes stress skyldes blandt andet, at de oplever konstant høje krav og intern konkurrence både fagligt og socialt, fortæller **Anne Maj Nielsen**, der er lektor på DPU, Aarhus Universitet, og en af forskerne bag undersøgelsen.

Af Mikkel Kamp

”Ja, så kan man bare godt selv mærke, at man er stresset, for så ryster man bare sådan. Og føler, at man ikke kan trække vejret.”

Sådan beskriver en elev fra Aalborg, hvordan det føles, når der er pres på i

gymnasiet. Hun er langt fra alene om at føle sig stresset. Hver anden elev i 2. g er lige så stresset som den mest stressede femtedel af befolkningen, fremgår det af rapporten ”Stress i gymnasiet.” Tidligere undersøgelser tegner et lignende billede.

Spørger man eleverne selv, skyldes det først og fremmest gymnasiets konstante

krav til at præstere, forklarer lektor Anne Maj Nielsen på DPU, der er en af forskerne bag undersøgelsen.

”Elever bliver stressede af det samme som voksne. De har mange opgaver og mange ting, de skal forholde sig til samtidig, og så kan det gå galt. Det svarer til, at vi på en arbejdsplads får for mange >

LÆR ELEVERNE AT PRIORITERE

Elever, der viser symptomer på stress, adskiller sig blandt andet fra de ikke-stressede elever ved, at de forsøger at gøre alting godt. Derfor har de brug for hjælp til at lære at prioritere. Her er nogle bud på, hvad lærere og andre voksne omkring dem kan gøre.

1 Eleverne skal lære at vurdere og vælge

hvilke opgaver, som skal prioriteres højt, og hvilke der kan prioriteres lavere – og samle energien om de højt prioriterede opgaver.

Understøttende ressourcer for strategien

Forældre og lærere, der forstår og anerkender elevens situation og hjælper eleven med at vurdere og prioritere arbejdsindsatsen, så eksempelvis afsluttende eksaminer prioriteres højere end årsprøver, eller nogle afleveringer prioriteres højt i arbejdsindsats og andre lavere.

2 Eleverne skal lære at se alternative muligheder og karriereveje efter gymnasiet.

Understøttende ressourcer for strategien

Forældre, lærere, vejledere og politikere, der kan bidrage med andre perspektiver og viden, så deltagelse i gymnasiet kan handle om andet end karakterer, og de kan få øje på nye fremtidsmuligheder/ andre uddannelser.

3 Eleverne skal lære at mærke og anerkende egne behov,

så de får prioriteret trivselsfremmende aktiviteter som bevægelse, afslapning, mad og søvn.

Understøttende ressourcer for strategien

Velkendte aktiviteter og rutiner, som det er let for den enkelte elev at gribe til – fx at dyrke idræt som hidtil eller at nyde socialt samvær med gamle venner, hvor der ikke er krav om præstation.

4 Eleverne skal lære at planlægge aktiviteter og dermed også fravælge fristelser,

så de kan prioritere deres tid i forhold til de aktiviteter, de finder vigtige.

Understøttende ressourcer for strategien

Strategien for planlægning forudsætter prioritering af, hvad der er betydningsfuldt og vigtigt, og at eleverne kan mærke og anerkende deres egne behov, så de både kan prioritere at få hvile, søvn og mad – og er klar over, hvad der kan friste dem, men som de prioriterer fra.

KILDE: STRESS I GYMNASIET - HVAD DER STRESSER GYMNASIELEVER OG HVORDAN FOREBYGGELSE OG BEHANDLING VIRKER MED 'ÅBEN OG ROLIG FOR UNGE.'

”De bliver meget overraskede over at opdage, at andre, som de synes fremstår som tjekkede og med styr på tingene, også er pressede og føler sig stressede. De tror, at de andre klarer sig godt.”

Anne Maj Nielsen

opgaver og ikke kan overskue det. Så vil vi sandsynligvis gå til chefen for at blive aflastet, men den mulighed har gymnasieeleverne ikke på samme måde. Der er afleveringer og lektier, og på et tidspunkt hober det sig op,” siger hun.

Det kan afhjælpes ved, at underviserne internt koordinerer opgaverne og lektierne i forskellige fag. Det kan de i nogle



MEDITATION MOD STRESS

Anne Maj Nielsen og hendes kolleger har undersøgt, hvordan et kursus i stressreduktion kan hjælpe gymnasieelever, der er ramt af stress. Eleverne deltog seks gange halvanden time i kurset Åben og Rolig for Unge, der var sat i værk på to gymnasier i Aalborg, finansieret af Aalborg Kommune. Her blev eleverne undervist i, hvad stress er, og hvordan stressreaktioner kan håndteres. De lærte meditative øvelser, som kan mindske stress, udvekslede erfaringer om stress med kurssets andre deltagere og havde individuelle samtaler med instruktørerne.

Alle oplevede, at de gennem kurset har lært at forstå deres stressreaktioner og håndtere både stress og opgaver i gymnasiet, så de har fået det bedre og har færre symptomer på stress.

”De fortæller, at deres hverdag begynder at hænge sammen, så de kan sanse at spise igen og i det hele taget regulere sig selv. Samtidig er det vigtigt for de unge, at de på kurset får mulighed for at tale om at være stresset og oplever, at andre også er det,” fortæller Anne Maj Nielsen.

tilfælde gøre, uden at eleverne for alvor opdager det.

”Lærerne kan sagtens lægge en velkoordineret plan for afleveringer på intranettet, som eleverne kan planlægge efter. Problemet er bare, at de fleste unge – og mange voksne – aldrig får planlagt på den måde. Derfor er lærerne nødt til at være mere specifikke og sige: ”Nu er der tre uger til påskeferien. I den periode skal I beregne, at forberedelse til mine timer tager cirka en halv time pr. gang, og i den sidste uge inden ferien kommer der en aflevering, som tager cirka seks timer at skrive.” Det skal lærerne så gentage i de følgende lektioner,” foreslår Anne Maj Nielsen.

Opretholder en facade

Det stresser også de unge, at de har en opfattelse af, at de er nødt til at få gode karakterer, og at det kræver, at de altid fremstår som dygtige. Det indebærer, at de også er sammen med andre dygtige elever. Det prøver de at få adgang til ved at vise mere overskud, end de reelt har.

”Hvis man vil være sammen med de dygtigste klassekammerater, så er man nødt til selv at fremstå som dygtig og med overskud. Man skal ikke virke som en

person, der suger energi fra de andre eller kræver omsorg. Derfor kan eleverne ikke fortælle deres personlige oplevelse af, at gymnasiet er hårdt eller uoverskueligt. De prøver konstant at være på og vise overskud,” siger Anne Maj Nielsen, der blev overrasket over elevernes konsekvente beskrivelse af tendensen.

”Vi troede på forhånd, at når de er så meget sammen, ville de ikke prøve at opretholde en facade. Men alle de elever, vi talte med, bekræftede det,” siger hun.

Alligevel forventede de stressede elever ikke, at andre også kunne slås med problemer, der ikke kommer til syne i hverdagen.

”De bliver meget overraskede over at opdage, at andre, som de synes fremstår som tjekkede og med styr på tingene, også er pressede og føler sig stressede. De tror, at de andre klarer sig godt,” siger hun. ●

ANNE MAJ NIELSEN

Anne Maj Nielsen er lektor på DPU og forsker blandt andet i forholdet mellem kropslig-sanselige og socio-kulturelle oplevelser og læreprocesser.

gennem en blanding af overordnet holdningsbearbejdning og små simple tiltag i hverdagen.

”Vi skal se på, hvordan vi kan afdramatisere det store fokus på karakterer. Det kan for eksempel være ved at forøge fokus på feedback undervejs. Samtidig kan man fokusere yderligere på at skabe godt samarbejde mellem eleverne og et godt studiemiljø. Vi skal have fokus på fællesskaber og på, hvorfor nogen falder uden for fællesskaberne. Det betyder noget for

fællesskabet, at man håndterer problemerne. Man viser, at man ikke giver op over for den enkelte elev. Det er med til at skabe et trygt læringsmiljø,” siger Jens Christian Nielsen.

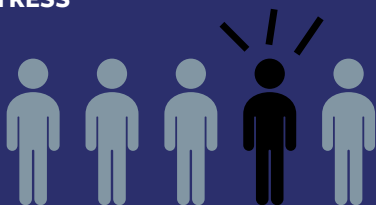
Samtidig opfordrer han lærere til at benytte sig af simple greb som at blive i klasseværelset i fem minutter efter timen.

”Så er der ofte en elev, som også bliver, og man kan få en snak om, hvad der trykker ham eller hende. >

DET SLÅS DE UNGE MED

I 2014 udgav Vidensråd for Forebyggelse rapporten ”Børn og unges mentale helbred.” Her gennemgår eksperter de publicerede danske videnskabelige undersøgelser på området og forsøger at kortlægge forekomsten, fordelingen og udviklingen i de unges mentale helbred gennem de seneste 20 år. Her er en række udvalgte resultater.

STRESS



- Op imod hvert femte danske barn og ung i alderen 10 til 24 år føler sig ofte stresset.
- Hver fjerde føler sig stresset mindst én gang om ugen.
- En til otte procent i aldersgruppen føler sig stressede hver dag.
- Flere piger end drenge føler sig stressede.
- Jo ældre de unge bliver, desto mere stressede er de.

ENSOMHED

- 5 til 18 procent af de danske unge føler sig ensomme.
- Flere piger end drenge føler sig ensomme.
- Jo ældre de unge er, desto flere føler sig ensomme.
- Andelen af ensomme har været nogenlunde konstant siden 1988.

SELVSKADE

- 20 til 25 procent af de unge har prøvet at skade sig selv.

ADHD

- Cirka fem procent af drengene fra 10 til 24 år har diagnosen ADHD.
- Cirka to procent af pigerne fra 10 til 24 år har diagnosen ADHD.
- Der er i de senere år sket en mangedobling i antallet af unge med ADHD, men det er usikkert, om der reelt er kommet flere med forstyrrelsen.

AUTISME-SPEKTRUM-FORSTYRRELSER

- Omkring en procent af børn og unge er diagnosticeret med en autisme-spektrum-forstyrrelse.



- Fire gange så mange drenge som piger får diagnosen.

EMOTIONELLE LIDELSER (f.eks. angst og depression)

- Mellem 1,5 og 4 procent af unge lider af angst eller depression.
- Forekomsten af lidelserne er mangelfuldt beskrevet, men det ser ud til, at der er sket en stigning i antallet

SPISEFORSTYRRELSER



- Spiseforstyrrelser er mest udbredt hos piger og unge kvinder. De optræder sandsynligvis ti gange så ofte hos kvinderne som hos unge mænd.
- Cirka 0,5 procent af piger og unge kvinder lider af anoreksi.
- Cirka 2 procent af piger og unge kvinder lider af bulimi.
- Cirka 3 procent af piger og unge kvinder lider af overspising.

SELMORD

- De seneste år har der årligt været omkring 30 selvmord i gruppen fra 10 til 24 år.
- Antallet af selvmord blandt unge er faldet med omkring 70 procent siden 1980.

”Gymnasiet handler om det faglige, men også om dannelse og værdier. De unge skal forstå og erfare, at de ikke er alene i verden. Og de erfaringer har lærerne også ansvar for at give dem.”

Jens Christian Nielsen

Er forældrene blevet skilt, er moren syg, føler de sig integreret i fællesskabet socialt og fagligt? Det er en del af den pædagogiske opgave, og det gør læreprocessen lettere, hvis eleverne føler sig trygge,” siger han og tilføjer, at den slags kan blive vanskeliggjort af, at lærerne har en presset hverdag, hvor det kan være svært at få plads til længere samtaler, hvis eleverne for alvor åbner sig.

Gymnasiet har et ansvar

Spørgsmålet er så, hvilke problemer gymnasier kan og skal håndtere. Det har Jens Christian Nielsen flere bud på.

”Diagnoser som angst kan man til en vis grænse håndtere i gymnasiet. Man kan se på, hvornår den enkelte har det svært. Er det, når de skal fremlægge, så kan man måske tilrettelægge undervisningen på en måde, så det bliver lettere. Der er eksempler med elever med angst, som er blevet presset til at fremlægge foran klassen. Men måske kunne man lade dem videofilme deres fremlæggelse derhjemme og afspille den for klassen. Det kunne være en måde at vise rummelighed uden at gå på kompromis med fagligheden,” siger han og peger på, at det også vil hjælpe den type elever, hvis en større del af dialogen i fagene foregår i små grupper.

Den type tiltag kan suppleres med hjælpetiltag som psykologhjælp, hvilket lektoren overordnet mener, er en god idé.

”Gymnasierne har en unik chance for at fastholde unge i gode fællesskaber og samtidig hjælpe dem med deres psykosociale problemer. Hvis gymnasierne ikke gør det, hvem skal så? Jo tidligere, man kan gribe ind, desto bedre, og hvis man kan give dem en uddannelse, får de sandsynligvis et bedre liv. Det er en balancegang, for gymnasierne er ikke behandlingsinstitutioner, men ligesom arbejdspladser forsøger at skabe et godt arbejdsmiljø og tage nogle hensyn, kan uddannelsesinstitutioner også gøre det,” siger han.

Samtidig appellerer han til undervisere og andre voksne omkring de unge til at tage medansvar for de unges problemer.










”Når jeg taler med unge, der har det svært, fortæller de ofte, at de oplever, at det, der er svært, kommer fra dem selv, og de bebrejder sig selv for, at

de ikke kan håndtere deres liv. Som en del af deres voksen-netværk kan man ikke lukke øjnene for det. Vi skal være med til at lette dem for deres ansvar, når de ikke føler sig rigtige. Vi skal være med til at give dem et mere nuanceret syn på, hvad ungdomslivet også er. Det behøver ikke at være perfekt, og alting er ikke deres egen skyld. Gymnasiet handler om det faglige, men også om dannelse og værdier. De unge skal forstå og erfare, at de ikke er alene i verden. Og de erfaringer har lærerne også ansvar for at give dem. Det er værdier, der binder sig til gymnasiet og til folkeskolen,” siger Jens Christian Nielsen. ●

JENS CHRISTIAN NIELSEN

Jens Christian Nielsen er lektor ved forskningsprogrammet Engage og koordinator for KULT – Konsortiet for forskning i Ungdomsliv, Læreprocesser og Transition på DPU. Her forsker han blandt andet i unges trivsel og mistrivsel, unges transitions- og identitetsprocesser samt unges sociale inklusion og eksklusion.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

-  **Når det er svært at være ung i DK:** Jens Christian Nielsen & Niels Ulrik Sørensen
-  **Det normale ungdomsliv** – Anne Kofoed & Jens Christian Nielsen
-  **Udkantsunge - Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?:** Noemi Katznelson, Helene Elisabeth Dam Jørgensen & Niels Ulrik Sørensen
-  **Udsatte unge, aktivering og uddannelse - Dømt til individualisering:** Noemi Katznelson
-  **Stress i Gymnasiet:** Anne Maj Nielsen & Laila Colding Lagermann
-  **Ofre for social angst:** Dorte Marie Søndergaard
-  **Ensom i en social verden:** Mathias Lasgaard
-  **Ensomhed i befolkningen - forekomst og metodiske overvejelser:** Mathias Lasgaard & Karina Friis
-  **Når det er svært at være ung i DK - Unge og ensomhed, kap. 5:** Jens Christian Nielsen, Niels Ulrik Sørensen & Martha Nina Osmec

ANGST, SORG OG FRAVÆRS-PROCENTER

Lærerne skal på banen, og systemet skal være fleksibelt, når elever rammes af sorg og krise i forbindelse med en alvorligt syg forælder, mener **Ditte Winther-Lindqvist**, som er ph.d. i udviklingspsykologi og lektor på DPU. Hun har forsket i, hvordan unge oplever at have alvorlig sygdom inde på livet.

af **Signe Løntoft**

Hvad er det værste ved, at din far er syg? Sådan lød et af de spørgsmål, som Ditte Winther-Lindqvist stillede en teenagepige i forbindelse med sin forskning i unge og sorg. Svaret pegede på et problem, som blev tydeligere og tydeligere, efterhånden som hun dykkede ned i sit materiale.

“Hun svarede, at det værste var, at hun havde svært ved at passe sin skole samtidig. På det her tidspunkt sidder hendes far altså i kørestol og er i den terminale fase af et sygdomsforløb, men pigen oplever, at det værste er, at hun risikerer at komme bagud i gymnasiet.”

Den bekymring er hun langt fra alene om. Angsten for at sakke bagud i forhold til karakterer, uddannelsespladser og en plads i solen går igen i Ditte Winther-Lindqvists interviews og sætter de unge i et ulideligt dilemma:

“De unge, jeg har interviewet, går enten i udskoling eller gymnasiet eller lignende. De er meget bevidste om, at de risikerer at præstere dårligere på grund af deres forældres sygdom, og at det kan få konsekvenser for deres fremtid, hvis de ikke hænger på,” fortæller Ditte Winther-Lindqvist, hvis forskningsprojekt om unge er finansieret af organisationen Børn, Unge & Sorg.

En ny og voksende problematik

Hvert år bliver mange tusinde danske familier med børn og unge kastet ud i en situation, hvor en mor, far eller søskende bliver alvorligt syg eller dør. Ifølge Børn, Unge & Sorg oplever 82.000 børn og unge i løbet af et år, at en eller begge forældre er alvorligt syg, mens ca. 6.000 hvert år mister en forælder.

Antallet af børn og unge, som lever med en alvorligt syg forælder, er stærkt stigende, fordi mange alvorlige sygdomme kan holdes i skak i længere tid. I dag er for eksempel kræftdiagnoser ofte noget, man lever med i

en årrække. Det giver andre problemer end tidligere, fortæller Ditte Winther-Lindqvist:

“Unge med alvorligt syge forældre er på en måde en ny og voksende problematik, for aldrig tidligere har der siddet så mange unge i gymnasiet og på de andre ungdomsuddannelser, som befinder sig i en >

OM AT LEVE MED EN ALVORLIGT SYG FORÆLDER:

Tre citater fra Ditte Winther-Lindqvists materiale:

“Jeg kan ikke rigtigt bringe sygdommen ind i mit ungdomsliv, og jeg kan heller ikke have mit ungdomsliv derhjemme.”

“Vores hjem er sådan et handicaphjem nu med slisker og hejse og sprøjter og kørestol. Og det har jeg bare ikke lyst til at have mine venner med hjem i.”

“Jeg kan ikke fortælle min mor, hvordan jeg har det, for så vil hun bare ædes op af det. Jeg ved, det lyder ondt, men jeg ville bare ønske, at det skete nu. Så hun kunne få det bedre, og jeg kunne få det bedre.”

Læs mere på bornungesorg.dk under Projekt Unfair, hvor der findes gode råd til lærere og studievejledere om unge i sorg.

krisetilstand i en lang periode af deres ungdomsliv. Det skal vi finde ud af at forholde os til, for en nylig undersøgelse viste faktisk, at de unge pårørende til alvorligt syge forældre er lige så belastede som de efterladte.”

Langvarige sygdomsforløb er sværere at have med at gøre end dødsfald. Hvor en uddannelsesinstitution kan lave en håndfast plan for håndteringen af et dødsfald, er de unge med alvorligt syge forældre sværere at sætte på formel:

“Der eksisterer ikke nogen fast opfattelse af, hvornår noget er så alvorligt, at der skal iværksættes en indsats. Samtidig kendetegner det ofte alvorlige sygdomsforløb, at det går op og ned. Det betyder, at det kan være svært for skolen og lærerne at følge med i forholdene i hjemmet, for de kan ændre sig med kort varsel.”

Urimelige konsekvenser

Når Ditte Winther-Lindqvist skal sammenfatte konsekvenserne for de unge, der lever med alvorligt syge forældre, fortæller hun om en hverdag splittet mellem ønsket om at bevare et normalt ungdoms- og skoleliv og et behov for at kunne koncentrere sig om sin sorg og holde sammen på et hjem, der ofte er på grænsen til opløsning.

“De oplever både emotionelle og praktiske udfordringer. De lider af angst og har stresssymptomer som hukommelses- og koncentrationsbesvær, og samtidig har de problemer med at skulle være forskellige steder på én gang. Ofte spiller de unge en større rolle i forbindelse med søskende og hospitalsindlæggelser, og de vil gerne være til stede, når der skal gives svar på blodprøver og scanninger. Det kan være med til at give for meget fravær, hvilket bekymrer dem.”

De unge er ifølge Ditte Winther-Lindqvist havnet i et hul, hvor de presses ud over rimelighedens grænser.

“Det er absurd, at de unge skal bekymre sig så meget om, hvorvidt de kommer bagud i skolen, når deres mor eller far ligger for døden. Man tænker jo ud fra et humanistisk synspunkt, at de naturligvis skal bruge så meget tid som muligt sammen med den døende forælder og ikke sidde og regne på fraværsprocenter. Samtidig er det urimeligt, at vi har indrettet systemet sådan, at det kan få voldsomme konsekvenser for de unges fremtid, at de ikke kan præstere på fuld kraft i en periode.”

Ditte Winther-Lindqvist sammenligner situationen for de unge med resten af arbejdsmarkedet, hvor man de fleste steder har mulighed for at få orlov eller gå på nedsat tid, hvis en ægtefælle ligger for døden.

“Du skal i hvert fald ikke gå og bekymre dig om at blive fyret, hvis du går med til en scanning. Og her har vi at gøre med helt unge mennesker i 15-16-17-års-alderen, som er i gang med at miste hele fundamentet for deres tilværelse.”

Lærerens rolle

Ditte Winther-Lindqvist har flere forskellige bud på, hvordan uddannelsesinstitutionerne kan hjælpe de unge, hun er stødt på. Nogle handler om at skabe fleksibilitet i systemet – for eksempel bedre muligheder for at tage orlov eller hæve loftet for fravær for berørte elever – andre handler om et

bedre sorgberedskab på den enkelte skole. Meget handler imidlertid også om lærerens rolle.

“Mine interviewpersoner taler af og til om lærere, der giver længere line og udviser forståelse for, at de unge ikke kan lave det samme antal afleveringer som de andre elever. Jeg hører imidlertid også mange fortælle, at de slet ikke tror, deres lærer er klar over, at deres mor eller far ligger for døden. De ved ikke, hvordan de skal fortælle det, fordi der ikke er en relation, hvor det er naturligt.”

De sorg- og kriseramte unge aktualiserer på den måde diskussionen om, hvilken rolle læreren skal spille i gymnasiet:

“Disse elever har brug for mere involvering, end der er tradition for på mange gymnasier. Læreren skal ikke ind og være terapeutisk, men de centrale lærere skal kende de unges hjemmesituation, så de kan hjælpe eleverne med at strukturere deres arbejde. Studievejledningen kan tage sig af det mere psyko-sociale arbejde, men deres almindelige faglærere skal kende til elevens situation,” siger Ditte Winther-Lindqvist og nævner, at det stemmer overens med anden forskning i årsager til drop-out, hvor følelsen af at betyde noget for nogen har en præventiv virkning.

“De unge i min empiri giver udtryk for, at det betyder meget for dem, at deres lærer spørger til dem – men at alt for få gør det.” ●

DITTE WIN- LINDQVIST

Ditte Winther-Lindqvist er lektor i udviklingspsykologi med forskningsområde indenfor 0-18 åriges liv, udvikling og aktiviteter.

Hun har tidligere været forskningsmedarbejder i organisationen Børn, Unge og Sorg.

Læs mere på gymnasieforskning.dk

📖 **Fortrolige voksne i de unges liv:** Helle Rabøl Hansen, Ditte Winther-Lindqvist & Jens Christian Nielsen

📖 **Omsorgmålingen. Når sorgen rammer:** Kari Dyregrov et al.

📖 **Evaluering af projekt UNFAIR:** Marie Stigaard Tølbøll & Niels Hoffmann Haahr

MASTER I PÆDAGOGISK LEDELSE

Har I brug for en pædagogisk leder, der kan gå foran med at implementere de aktuelle reformer?

”Hvis implementeringen af de aktuelle reformer inden for folkeskole, gymnasium og erhvervsuddannelser skal lykkes, er det afgørende med en styrket pædagogisk ledelse. Master i Pædagogisk Ledelse giver et stærkt fundament til at sætte en retning for det pædagogiske arbejde - ved hjælp af tydelige mål, et fælles pædagogisk professionelt sprog, klare rammer for teamarbejde i professionelle læringsfællesskaber, kompetenceløft og ved at skabe rum til lærerne for refleksion og konstruktiv feedback.”

DORTE ÅGÅRD – LEKTOR OG FAGLIG LEDER AF
MASTER I PÆDAGOGISK LEDELSE



NYT!

Mulighed for enkeltfag
- Pædagogisk Ledelse i Praksis.
Studiestart for både master og enkeltfag 1/9 2017.

SEMINARER I AALBORG/KØBENHAVN

MPL.EVU.AAU.DK

MASTER I LÆREPROCESSER

Styrk din ballast inden for læreprocesser, organisationsudvikling, evaluering og procesledelse. Fordyb dig i viden om læring og forandring. Gode muligheder for enkeltfag.

SEMINARER I AALBORG
MLP.EVU.AAU.DK

MASTER I ORGANISATORISK COACHING OG LÆRING

Coaching som samtalebaseret læreproces. Redskaber til at udvikle læringskulturer og til at igangsætte og fuldføre organisatoriske forandringsprocesser.

SEMINARER I
AALBORG/KØBENHAVN
MOC.EVU.AAU.DK

MASTER I INNOVATION OG KREATIVT LÆRINGSDESIGN

Få et forskningsbaseret og fagligt stærkt fundament til at arbejde med de nye kompetencemål om kreativitet, innovation og entreprenørskab.

SEMINARER I AALBORG
KREA.EVU.AAU.DK

MASTER I LEDELSES- OG ORGANISATIONS- PSYKOLOGI

Bred indføring i de dele af lærings-teorien og psykologien, som har særlig relevans for ledelse og organisationsudvikling.

SEMINARER I AALBORG
LOOP.EVU.AAU.DK



AALBORG UNIVERSITET

EFTERUDDANNELSE

TLF: 9940 9420 (KL.12-15) · EVU@AAU.DK
WWW.EVU.AAU.DK

Viviane Robinson lærer ledere at lede baglæns

Skoleledelse skal være problembaseret og tage udgangspunkt i, hvilke forhold der hæmmer eller styrker elevernes læring, trivsel og præstation. Sådan lyder hovedtanken i professor Viviane Robinsons teori om skoleledelse. **Men hvordan passer den new zealandske forskers teorier til danske gymnasier?** Vi præsenterer hendes forskning, og en rektor og en skoleforsker fortæller om fordele og ulemper, når tankerne møder den danske virkelighed.

Af **Marianne Abrahamsen og Peder Holm Pedersen**

Ret ledelsens fokus mod konkrete problemer i stedet for abstrakte mål oppefra. Det gør ledelsen didaktisk relevant og har effekt på elevernes resultater. Sådan lyder hovedtanken i den new zealandske professor Viviane Robinsons forskning om skoleledelse, som hun også kalder elevcentreret ledelse. Resultaterne har vundet stor udbredelse verden over. Også i Danmark har hun fået opmærksomhed, men der er delte meninger om muligheden for at overføre hendes teori til en dansk skolekontekst.

Viviane Robinson kan kaldes skoleledelsesforskningens svar på John Hattie, manden bag bøgerne om Synlig Læring. Hun benytter samme forskningsmetode som John Hattie og har gennem en meta-analyse af 30 studier undersøgt, hvordan ledelse kan være med til at forbedre elevernes læring, trivsel og præstation. Hendes analyser, som hovedsagelig omfatter elevresultater i matematikundervisning, indikerer således, hvad man skal vægte i skoleledelse.

Gymnasieforskning fangede hende for en kort kommentar, sidst hun var i Danmark i forbindelse med en konference arrangeret af forlaget Dafolo, der også har udgivet hendes bog Elevcentreret Skoleledelse. Hun formulerede sin hovedpointe således:

”Skoleledelse skal så at sige udvikles baglæns. Vi skal tage afsæt i eleverne og i de praksisser og egen-skaber, som vi ved gør en forskel for deres læring og trivsel og så på den baggrund spørge, hvilken skoleledelse, hvilke tiltag, der understøtter og udvikler disse forhold. Det skal være fokus for skoleledelse.”

Viviane Robinson understreger dog, at lærerne er den vigtigste faktor i forhold til elevers læring og trivsel.

”Men den næstvigtigste faktor er ledelsen. Den skal skabe de rette rammer og vilkår for denne læring.”

Når Viviane Robinson taler om ledelse, er det vigtigt at forstå, at hun ikke kun taler om den formelle ledelse, dem med striber på skulderen. Hun arbejder med et bredere ledelsesbegreb, hvor ledelse sker på mange niveauer og udøves af alle ansatte i forskellige situationer, såkaldt distribueret ledelse.

”Men det er vigtigt, at den formelle ledelse stiller sig >

i spidsen og har en høj grad af indflydelse på skolens retning,” understreger hun.

Ud fra sin forskning definerer Viviane Robinson følgende fem dimensioner ved effektiv skoleledelse:

- 1. Fastsættelse af mål og forventninger**
- 2. Strategisk ressourceanvendelse**
- 3. Sikring af høj kvalitet i undervisningen**
- 4. Ledelse af lærernes læring og udvikling**
- 5. Sikring af et velordnet og trygt miljø**

1. Få og klare mål

Det første skridt i arbejdet med elevcentreret ledelse er, at der skal opstilles mål og forventninger for skolens arbejde. Målene skal være få og så klare, at folk kan overskue dem, holde fast og aktivt arbejde for dem. Målene skal være defineret af ledelse og lærere i fællesskab og være så klare og udspecificerede, at det er muligt at give feedback på, hvorfor og hvorfor ikke, der sker fremskridt. Fastlæggelse af mål gør det muligt at skabe klarhed over de mange mål og krav, som skoler er underlagt, og prioritere dem efter deres

relative vigtighed. Skoler, hvor der klart prioriteres, og alle arbejder efter målene, opnår de bedste resultater, forklarer Robinson.

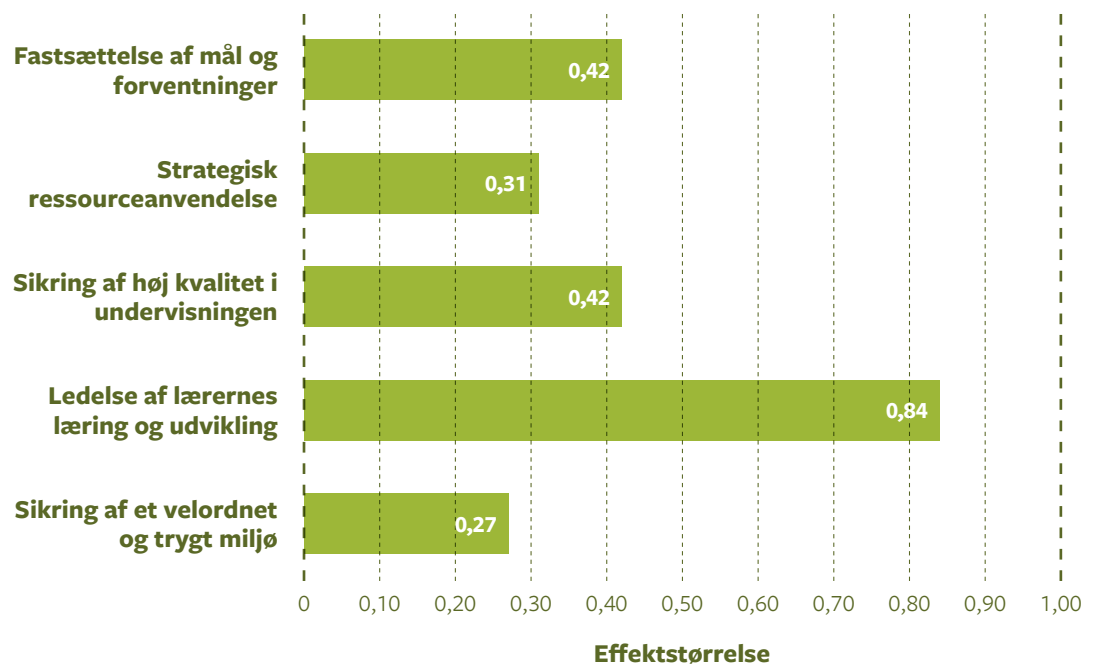
2. Strategiske ressourcer skal på plads

Demæst er det ledelsens opgave at prioritere midlerne i forhold til de fastlagte mål og allokere ressourcerne, dvs. penge, tid, viden og folk til at nå disse mål. Alt for ofte bruger ledere tid og ressourcer på opgaver og nye tiltag uden at stille sig spørgsmålet, hvordan netop den fordeling af ressourcer i sidste ende gavner elevernes læring og medvirker til at opfylde skolens vigtigste mål, mener Viviane Robinson.

3. Sikre undervisningens kvalitet

Den tredje dimension af elevcentreret ledelse handler om at sikre høj kvalitet i undervisningen. Det betyder, at ledelsen arbejder tæt sammen med lærerne om at planlægge, diskutere og evaluere undervisningen. Evidensen tyder på, at elever præsterer bedre på skoler, hvor lærerne angiver, at lederne er ’tæt’ på undervisningen og engageret i disse aktiviteter, forklarer Viviane Robinson. >

EFFEKT AF LEDELSESDIMENSIONER



Den gennemsnitlige effekt af den enkelte dimension på elevernes resultater. Selvom der ikke findes en eksakt målestok for, hvordan disse effekt-tal skal fortolkes inden for den pædagogiske forskning,

så siger man generelt, at en effekt på 0,2 er lille, en effekt på 0,4 er middelstor og en effekt på 0,6 og derover er stor.

Som man kan se ud fra boksen, arrangerer Viviane Robinson ikke

de fem dimensioner ud fra deres effektstørrelse. Rækkefølgen er i stedet udtryk for de forskellige dimensioners indbyrdes forhold i arbejdet med at praktisere elevcentreret ledelse.

Viviane Robinson kræver oversættelse

Der er stadig brug for at arbejde med oversættelsen af Robinsons ideer til en dansk kontekst, siger **Helle Bjerg**. Hun har som forsker på professionshøjskolen UCC beskæftiget sig med, hvad der sker, når Viviane Robinsons tænkning møder en dansk skolelederpraksis.

Af **Signe Løntoft**

Hvad gør Viviane Robinson interessant i en dansk sammenhæng?

”Hun rammer jo – meget bekvemt, vil nogen mene – lige ned i nogle politiske ønsker om at få mere hånd i hanke med elevernes udbytte af skolen. Samtidig beskæftiger hun sig eksplicit med ledelsens rolle i den sammenhæng, og det har været et område, hvor der har manglet konkrete bud på, hvordan ledelsen kunne blive mere pædagogisk faglig. Her har Robinson et skarpt blik for ledelse i praksis, især hvor det kan være svært.”

Hvilken form for skoleledelsesforskning er det så, at Robinson repræsenterer?

”Hun er ud af den angelsaksiske, empiriske uddannelsesforskning, hvor der generelt er en stærk tiltro til bestemte former for evidens og til, at evidensbaseret viden kan danne grundlag for handling. Samtidig har hun nogle mere nuancerede bud på det oversættelsesarbejde, der skal ske, for som hun siger: ’Best evidence er ikke best practice’. Hendes model til elevcentreret ledelse er et forsøg på at hjælpe den oversættelse på vej ved ikke bare at sætte begreber på, *hvad* ledelse skal gøre, men også at indfange kvalitativt, *hvordan* det skal gøres.”

Hvad er nyt i den ledelsestilgang i en dansk kontekst?

”Generelt handler elevcentreret ledelse om, at skoleledelsen skal have eleverne for øje. Det kan virke banalt, men man skal huske, at denne bølge med faglig ledelse eller pædagogisk ledelse kommer



Helle Bjerg

efter en periode, hvor alle skolelederne skulle have pædagogiske diplomuddannelser, der fokuserede på generelle ledelseskompetencer. Det har gjort, at ledelsesopgaven en overgang har bevæget sig væk fra det pædagogiske, og sådan ser det nok stadig ud en del steder. Robinson slår imidlertid fast, at det er gennem at lede lærerne og bidrage til at forbedre undervisning og pædagogik, at ledelse kan få betydning.”

Hvad betyder det konkret?

”Det betyder blandt andet, at man skal handle på sin bekymring for kvaliteten – ’state your concern’, som hun skriver. Her har hun nogle gode betragtninger omkring, hvordan lederne kan opbygge relationen og invitere medarbejderne med ind i det kvalitetssikrende arbejde. Her vil mange ledere traditionelt gå sådan frem, at først opbygger de relationen for at danne basis for den svære samtale mandag morgen. Viviane Robinson siger omvendt, at relationsarbejdet skal forankres i den pædagogiske ledelse, fordi det er tillidsskabende, når

lederen handler på sin bekymring og inviterer medarbejderne med ind i udviklingsarbejdet. Hun har i øvrigt en skarp definition af, hvad tillid er, hvilket er med til at gøre hende anvendelig. De klare definitioner af gennemgående begreber gør det lettere at diskutere hendes ideer, når de skal omsættes i lokale sammenhænge.”

Har særlige danske forhold betydning for, hvordan Robinsons tanker og resultater kan bruges?

”Ja, jeg har især tænkt, at der er brug for at arbejde med oversættelsen af hendes tanker i forhold til, at vi i en dansk skolevirkelighed har haft et fladere hierarki, hvor lærerfællesskabet har spillet en større rolle i forhold til at sætte en pædagogisk dagsorden – det, som en forsker som Lejf Moos ville kalde en mere demokratisk tradition. Her kan vi med fordel diskutere, hvordan vi får det bedste ud af de stærke faglige fællesskaber, vi allerede har, og udvikler professionerne gennem fællesskaberne.”

Hvilke andre udfordringer er i din optik mest relevante i forhold til ledelse?

”Der er den udfordring, at vi skal være sikre på, hvad vi ønsker, at skolen skal. I en dansk kontekst kan man slå sig lidt på Viviane Robinson, fordi den forskning, hun trækker på, er baseret på at måle udkommet hos eleverne, ofte i form af deres faglige præstationer og kompetencer. Derfor er det vigtigt, at vi holder også os for øje, hvad vi ønsker, eleverne skal have ud af skolen. Både hvad formålet er, og hvilke konkrete mål vi har

– frem for blot at overtage de mål, hun refererer til.”

Du selv er blevet skoleleder. Har det givet dig nye perspektiver på forskningen?

”Det er blevet tydeligt for mig, hvor svært det kan være at fastholde et pædagogisk fokus i en hverdag med mange administrative funktioner. Kunsten er at nå frem til også at deltage i den fælles faglige udvikling både for at give indspark og for at få viden om, hvor medarbejderne er henne. En anden udfordring, som jeg har fået ind på livet, er den tilbageholdenhed, man kan have som leder, i forhold til at give feedback, især der hvor det er svært. Jeg har set Viviane Robinson gennemføre to af sine ‘open to learning conversations’. Her sætter hun en klar retning for, hvad der er kvalitet. At gå så tæt på lærernes praksis kræver tillid og selvtillid som leder. Men vejen frem er at invitere til en samtale, der bevarer fokus på det, ledelse og lærere er fælles om at være engageret i – eleverne og undervisningen. Det kræver, at man som leder ikke bare har den formelle position og personlighed, men at man tør indgå i en faglig diskussion.”

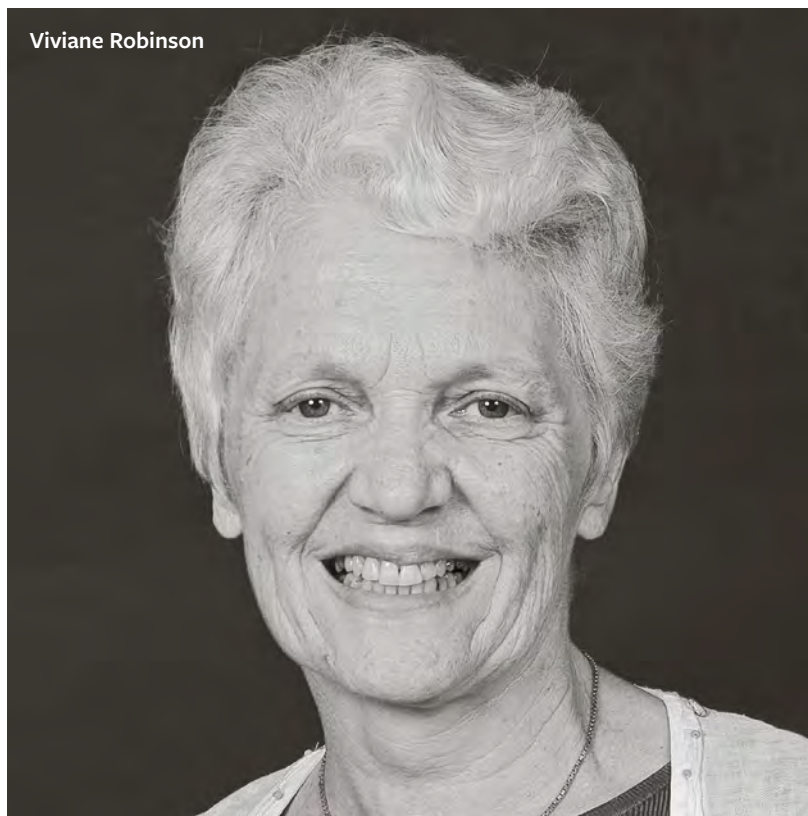
Hvad tænker du om modtagelsen af Viviane Robinson?

”Vi må skelne mellem Robinson og vores reception af hende. Som jeg ser det, er hun god til at konkretisere, hvad vi mener, når vi taler om læringscentreret skoleledelse. Samtidig lander hendes bog i en polariseret debat på et marked, hvor hun kan blive spændt for nogle dagsordener, som man selvfølgelig kan være uenig i. Derfor mener jeg alligevel, at hun kan tilbyde nogle svære, men anvendelige greb, når skoleledere skal arbejde tættere sammen med lærere om at udvikle kvalitet i undervisningen og pædagogik.” ●

HELLE BJERG

Helle Bjerg er pædagogisk leder på Skolen på Grundtvigsvej på Frederiksberg. Indtil for nylig var hun ansat på professionshøjskolen UCC, hvor hun blandt andet forskede i skoleledelse.

Viviane Robinson



4. Sikre lærings- og udviklingsmuligheder for lærerne

Når ledelsen involverer sig i undervisningen, lærer den selv mere om, hvad lærerne evt. har brug for at lære for at forbedre undervisningen og elevernes resultater. Ledelsens opgave er at hjælpe til med at opbygge de rette kompetencer hos lærerne. Det kan bl.a. gøres ved at skabe fora for lærende fællesskaber, hvor forbindelsen med undervisningen og elevernes resultater diskuteres. Derved understøtter ledelsen en kultur, hvor diskussioner kan foregå ‘over kaffen’ og i møder med både ledere og kolleger, og hvor lederne kan gå ind i løsningen af eventuelle problemer i undervisningen.

5. Skabe et velfungerende og trygt læringsmiljø

Læringsmiljøet skal være trygt og tillidsfuldt for både lærere og elever. Denne dimension er på sin vis den, der kommer først, for uden et tillidsfuldt og trygt miljø er det svært at skabe en positiv udvikling på skolen, forklarer Viviane Robinson. Samtidig tyder forskningen på, at de fire andre dimensioner omvendt også er med til at skabe et velordnet og trygt miljø på skolen. ●

VIVIANE ROBINSON

Viviane Robinson er professor ved Faculty of Education ved University of Auckland i New Zealand og akademisk leder af fakultetets Centre of Educational Leadership. Hun har blandt andet skrevet boget *Elevercentreret Skoleledelse*.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

- 📖 **Ledelse med Data:** Helle Bjerg & Søren Hornskov
- 📖 **Brug af data i skoleledelse:** Søren Hornskov, Helle Bjerg & Laura Høvsgaard
- 📖 **Læringscentreret uddannelse i gymnasiet:** Lars Qvortrup & Ane Qvortrup
- 📖 **På rette vej:** Thomas Nordahl m.fl.

Ingen vej udenom

Der er tale om en kulturændring, når Viviane Robinsons ideer skal omsættes til praksis, mener **Karsten Asmussen**. Han er rektor på EUC Nord, hvor han de seneste år har stået i spidsen for arbejdet med at indføre elevcentreret ledelse.

Af Signe Løntoft

Hvordan har I arbejdet med Viviane Robinsons fem dimensioner i praksis?

”På mange måder har vi kunnet implementere direkte fra dimensionerne, som beskæftiger sig med, hvordan ledelsen kan involvere sig for at fremme kvaliteten. Vi har haft fokus på læringsmiljøet og arbejdet ud fra evidens – for eksempel kortlægninger og undersøgelser af elevernes trivsel – for hele tiden at være opdaterede på, hvordan eleverne trives, og hvilket udbytte de får af undervisningen. Ledelsen formulerer mål med udgangspunkt i de indhentede data, og herefter følger vi med i, hvordan den pædagogiske udvikling tager afsæt i de mål.”

Giv et eksempel på, hvordan arbejdet foregår?

”Vi har arbejdet med motivation og mestring, fordi vores elevundersøgelser pegede på behovet for det. Vi lavede en kvantitativ kortlægning af læringsmiljøet i 2013, og i den pegede eleverne på, at de kunne motiveres bedre. Det drøftede ledelse og teamkoordinatorer, hvorefter ledelsen besluttede, at emnet var obligatorisk for teamsamarbejdet i skoleåret 2014-2015. Hvert team afgrænsede en problemstilling, og i løbet af skoleåret blev der for eksempel arbejdet med fælles tilrettelæggelse af undervisningen i de naturvidenskabelige fag og matematik på HTX. På HHX blev der arbejdet med elevrelationer, hvor individuelle samtaler førte til undervisning, der i højere grad var tilrettelagt ud fra individuelle hensyn. Undervejs har vi ude i teamsamarbejdet benyttet os af



Karsten Asmussen

en bestemt model for projektarbejde, som skal følges slavisk.”

Har du andre eksempler på, hvordan I arbejder med at sikre involveringen?

”Generelt har vi formaliseret arbejdet meget, samtidig med at vi har lagt meget ud i teamsamarbejdet. Det har vi gjort, så der ikke er nogen vej udenom, hverken for ledelsen eller medarbejderne. Det formaliserede handler om modellen for projektarbejde, men også om, at teammøderne er skemalagt et år forud, at der udpeges en teamkoordinator, og at en repræsentant fra ledelsen deltager i teammøder.

Hvad med den anden dimension, der handler om de strategiske ressourcer?

”Jeg opfatter den anden dimension som mindre relevant i en dansk praksis, hvor skolerne i højere grad styres lokalt, og hvor man derfor altid har skullet afveje brugen af ressourcer. På den anden side har vi inden for dette område haft nogle drøftelser, idet nogle medarbejdere mener, at det pædagogiske arbejde sker på bekost-

ning af det faglige arbejde i faggrupperne. Her har vi kunnet bruge Robinson til at holde os selv fast på, at hvis vi vil opnå et bestemt mål, må vi prioritere ressourcerne strategisk i forhold til det mål.”

Hvordan arbejder I med den femte dimension om et trykt læringsmiljø?

”Det gør vi ved, at opfølgningen på trivselsundersøgelserne tages mere alvorligt. Tidligere var handlingsplanerne ofte noget, der samlede støv på en hylde, men nu bliver de oversat til fokuspunkter, som der arbejdes med og følges op på.”

Kan du beskrive, hvordan denne ledelse adskiller sig fra traditionel ledelse?

”Det er en kulturændring, hvor meget mere lægges ud til teamsamarbejdet. På nogle områder er jeg personligt kommet på afstand af den pædagogiske ledelse, samtidig med at jeg har mere føling med, hvad der foregår, og jeg er tryk ved, at andre i ledelsen er involveret i teamsamarbejdet. Tidligere var det ofte mig, der skulle stå på møder og motivere lærerne, hvis jeg ønskede forandringer. Nu er det lagt ud, og eftersom alle mål sættes med afsæt i vores viden om elevernes trivsel og udbytte, behøver jeg ikke at argumentere for dem.” ●

KARSTEN ASMUSSEN

Karsten Asmussen er rektor på EUC Nord, der udbyder ungdoms- og voksenuddannelse i Nordjylland.

ROK

RELATIONSKOMPETENCE OG
KLASSELEDELSE I GYMNASIET



Læs mere og
tilmeld dig på
tdm.au.dk/rok

SLUTKONFERENCE FOR ROK-PROJEKTET

Kom og hør resultaterne fra forskningsprojektet Relationskompetence og Klasseledelse den 19. september fra 9-16 i Aulauen på Aarhus Universitet.

Formålet med ROK-projektet har været at afprøve og udvikle pædagogiske redskaber inden for gymnasielærers relationskompetence og klasseledelse.

På slutkonferencen for ROK-projektet præsenteres:

- Overblik over hvordan lærerne gennem projektet har arbejdet med at skabe klare og støttende rammer for undervisningen og etablere positive relationer til deres elever, som kan motivere og fastholde
- Konkrete bud på hvordan lærere kan arbejde videre med at styrke den positive lærer/elev-relation, der er afgørende for motivation, engagement og læringsudbytte
- Indsigt i gymnasieelevers stemme og oplevelse af undervisningen; en værdifuld viden til lærerens verden
- International forskning i relation til en dansk gymnasieekontekst ved brugen af eleverevalueringer af lærerens klasserumsadfærd - Questionnaire on Teachers Interaction (QTI)



Da Sigurd Højby tiltrådte som rektor på Maribo Gymnasium i 1942, indførte han en regel om, at alle elever skulle sige ”du” til lærerne. Her ses han sammen med lærerstaben på gymnasiet i 1951.

Elever fra plovfuren ville ikke sige De

I 1960’erne skiftede tiltaleformen på gymnasierne, så eleverne blev dus med lærerne. Det skyldtes blandt andet samfundsudviklingen, og at gymnasiet blev et massegymnasium.

Allerede i 1942 indførte rektor **Sigurd Højby** du-formen på Maribo Gymnasium. I 1960’erne var han blevet direktør i Undervisningsministeriets gymnasieafdeling.

Af Mikkel Kamp

Det er en høflighed mod mennesker at sige De. Tonen bliver for fri. Vi er alle ens og født nøgne. Vi kommer hinanden nærmere på den måde. Sådan lød nogle af argumenterne for og imod at afskaffe den høflige tiltaleform "De" og skifte den ud med det mere uformelle "du".

Argumenterne er taget fra en Gallupmåling fra 1950, men i gymnasiet skulle man langt op i 1960'erne, før det blev normalt, at lærere og elever var dus.

"Helt frem til 1960'erne var det almindeligste, at eleven tiltalte læreren med De, hvorimod læreren kunne sige du til alle elever, eller ofte kun til de elever, han/hun havde undervist i mellem- eller realskolen. Og lærerne blev altid tiltalt med hr. eller fru og efternavn," fortæller professor emeritus Harry Haue fra SDU og tilføjer, at der blandt eleverne var mere uofficielle lærernavne.

"De fleste lærere havde et øgenavn. Nielsen blev til 'Niller', og Peter Knudsen blev til 'Knuspeter', mens en lærer på grund af en talefejl, blev kaldt 'Mumleren,'" husker Harry Haue.

I 1965 foretog dagbladet *Aktuelt* en rundspørge blandt de tre gymnasier i Odense. Resultatet var: "At dér holder man i Odense på, at man skal sige De til sin lærer, og læreren må gerne sige du til én, selvom man er ved at være voksen, og andre siger De til én," skrev avisen.

Et par år senere så verden anderledes ud.

"I slutningen af 1960'erne slog du-formen igenem på langt de fleste gymnasier. Da jeg var lærerkandidat i 1971, brugte langt de fleste lærere og elever du-formen, og eleverne kaldte de yngre lærerne ved fornavn," fortæller Harry Haue.

På det tidspunkt var omgangsformerne i det hele taget i opbrud i gymnasiet. Det havde været almindeligt, at eleverne rejste sig, når læreren kom ind i lokalet, indtil han/hun gav tegn til, at de måtte sætte sig.

"Jeg gik i gymnasiet i midten af årtiet, altså før 1968, og allerede da besluttede halvdelen af klassen at blive siddende. Lærerne accepterede det tilsyneladende. Dog bemærkede tysklæreren, at hun gerne så, at vi var enige om enten af blive siddende eller rejse os. Der var således tale om en stiltfærdig ændring af en flere hundrede år gammel omgangsform," bemærker Harry Haue.

Udtryk for demokratisering

Når tiltaleformen, der havde været brugt i århundreder, stort set kunne forsvinde på et årti, skyldtes det samfundsudviklingen, og studenteroprøret i 1968 var utvivlsomt en afgørende faktor, fortæller Harry Haue.

"Det er et udtryk for en demokratisering. Man har den grundholdning, at alle er ens og lige, og derfor skal man ikke ophøje andre i den måde, man tiltaler dem. Indtil det tidspunkt havde tiltaleformen været med til at skabe afstand mellem høj og lav, og i dette tilfælde lærer og elev. Samtidig var der mange unge lærere, som på universitetet havde vænnet sig til at sige du til professorene," siger professoren.

Ændringerne i omgangs- og tiltaleformer i gymnasiet var også udtryk for, at samfundet blev mere dynamisk og kompliceret. Det betød, at også undervisningen måtte ændre sig.

"Den autoritetskrævende reproduktive overhøring af indlært pensum var ikke tidsvarende. I 1967 fik kursisterne på HF medbestemmelse i forhold til valg af emner og arbejdsformer, og i 1971 fik gymnasieleverne samme muligheder. I stedet for overhøring, hvor læreren spurgte: 'Hvad kan De', blev målet også, at eleverne skulle kunne svare på spørgsmålet: 'Hvorfor mener du, det er sådan.' Dermed blev der åbnet for nye dialogformer og arbejdsformer," fortæller Harry Haue og nævner endnu en årsag.

"På det tidspunkt går vi fra elitegymnasium til massegymnasium. Det betyder, at de unge kom fra andre socialklasser og ind fra plovfurene, og de unge var nemme at få med på de nye tiltaleformer," fortæller Harry Haue.

Det underbygges af Gallups undersøgelse fra 1950. Den viste nemlig, at hele 59 procent af de adspurgte på landet mente, at man skulle være dus. I hovedstaden var det tal nede på 32 procent. Samtidig viste undersøgelsen, at folk med studenterhue var mere åbne for at sige "du" end folk, der kun havde realeksamen.

Om der er en sammenhæng mellem, at Sigurd Højby som barn boede i den lille vestjyske by Vester Vedsted og hans afslappede forhold til tiltaleformer, er uvist. Men da han i 1942 tiltrådte som rektor for Maribo Gymnasium, dekreterede han, at alle skulle bruge du-formen, hvilket gjorde det lolland-ske gymnasium til et af landets første, hvor dus-formen var normen.

Da det langt senere også blev normalt andre steder, var selvsamme Sigurd Højby blevet direktør for Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF, så du-formen er langt fra kun indført af ungdomsoprørere i brede bukser, men også af velklædte ministerielle herrer med sorte briller. ●

HARRY HAUE

Harry Haue er professor emeritus, dr.phil på Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet. Han har blandt andet forsket i historieafgættets didaktiske udvikling og almindelse i de gymnasiale uddannelser.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

📖 **Almindelsen som ledestjerne – En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000:**
Harry Haue



Den gode feedback er som her konkret og fokuseret på, hvordan eleverne kan skrive bedre næste gang. Men alt ofte får elever kommentarer som: "Du mangler en rød tråd", uden at de får at vide, hvad det faktisk betyder, forklarer Anne Smedegaard.

Diffuse genrer forringer dansklæreres feedback

Dansklæreres feedback på gymnasistile kunne med fordel være mere konstruktiv, konkret og rettet mod at lære eleverne at skrive bedre kronikker og essays, viser en ny ph.d af **Anne Smedegaard**. Men diffuse genredimensioner fra Undervisningsministeriet, for meget fokus på karakterer og en gammeldags feedback-kultur betyder, at især de dårligst præsterende elever ofte får upræcis og negativ respons, som ikke hjælper dem til at skrive bedre.

Af **Annette Haugaard**

Det kan ligne et stockholmsk blodbad, når gymnasieelever får respons på knap så vellykkede kronikker og essays, de afleverer i dansk. For i stile til karakterer under 4 består lærernes feedback typisk af et hav af røde understregninger, der markerer elevernes fejl, og lærernes supplerende kommentarer har ofte en diffus og negativ klang ala 'En rodet stil med strukturelle og genremæssige problemer. Ærgerligt!' Langt fra så rødt ser det ud, når kronikken eller essayet vurderes til 12, men også her er der en tendens til, at kommentarerne er holdt i uforklarede, generelle vendinger som "Fin opgave (...) Du har styr på genrekravene."

Dansklærere bruger nemlig sjældent deres feedback til at forklare, hvad forskellige genrer egentlig indebærer og kræver af eleverne. Det viser en ph.d., hvor ekstern lektor Anne Smedegaard fra Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab ved Københavns Universitet konkluderer, at et stort læringspotentiale går tabt i arbejdet med skriftlig dansk, fordi lærernes feedback ofte undlader at præcisere, hvad der specifikt skal til for at skrive et godt essay eller kronik. Konsekvensen er, at eleverne langt hen ad vejen er

overladt til selv at gætte opskriften. Værst står det til i de dårligste stile, hvor otte ud af ti feedbackhåndlinger fra læreren har et negativt fokus.

"Mine opgørelser viser, at feedback hovedsageligt er negativ til elever, der klarer sig fagligt dårligt, selvom den gruppe har allermest brug for at blive motiveret og guidet til, hvad de konkret skal gøre for at præstere bedre. De dygtigste elever får langt oftere positive kommentarer og er dermed indirekte hjulpet, fordi en høj karakter viser, at de med fordel kan gentage deres skrivestrategi næste gang. Generelt savner danskfaget en mere nuanceret tilgang til, hvad genrer som essay og kronik indebærer, og det arbejde bør begynde i Undervisningsministeriet. Deres genredimensioner er så diffust formulerede, at det smitter af på både undervisningen og lærernes feedback i skriftlige afleveringer," siger Anne Smedegaard.

Urimelig forskel i feedback

Det er med en revisors systematik, at Anne Smedegaard analyserer feedbacken i essays og kronikker afleveret gennem tre år af 40 stx-elever på tre forskellige gymnasier. Hun gennemgår minutiøst responsen i stile, der dels får 12, dels får under 4, og den statistiske optælling efterlader en klar pointe.

Dansklærere giver markant mere negativ feedback i de dårligst vurderede kronikker og essays, hvor 76 >

” Det er besynderligt, at Danmark har sin egen måde at definere de tre eksamensgenrer på og fravælger at trække på den teori, som i årtier har været central og anerkendt inden for genrepædagogik og didaktik i udlandet.”

Anne Smedegaard

procent af lærerens handlinger består af understregninger af fejl i teksten ved eksempelvis forkert stave-måde eller tegnsætning, mens yderligere otte procent af feedbacken er supplerende negative vurderinger som kommentaren 'Ærgerligt'. Kun fem procent er positiv feedback.

Kigger man derimod på de bedste stile, er billedet vendt på hovedet. Her er hele 68 procent af feedbacken positive vurderinger som eksempelvis 'Flotte metaovervejelser omkring betegnelserne vi og de'. Bare én procent af responsen er negative vurderinger, og 26 procent er understregninger af fejl i teksten.

”Det er måske umiddelbart indlysende, at der er mere negativt at sige om en lavtvurderet tekst end om en højt vurderet, og man skal selvfølgelig ikke undlade at kritisere og få elever til at tro, at deres tekster er super gode, hvis det ikke er tilfældet. Men det er jo helt urimeligt, at feedbackformen er så markant forskellig mellem de bedste og de dårligste stile. Det er et pædagogisk problem, at man får en tekst tilbage, hvor den lave karakter er begrundet med en stor kritik, for så magter man måske knap at læse feedbacken igennem, og ved næste aflevering starter man fra bunden igen,” siger Anne Smedegaard.

Dovenskab eller lavt fagligt selvværd

En spørgeskemaundersøgelse i ph.d.en tyder netop på, at de lavest præsterende elever ikke bruger tidligere feedback, når de skriver nye tekster. Sammenlignet med eleverne bag de bedste stile bruger de generelt mindre tid på at skrive et essay eller en kronik, de genlæser sjældent lærerens feedback fra gamle stile eller er i dialog med andre om deres tekst i skriveprocessen.

”Som gymnasielærer tolker man det typisk som, at eleverne er ligeglade og hverken gider gøre sig umage eller investere arbejdstid. Sådan har jeg også selv reageret, da jeg underviste i gymnasiet,” siger Anne Smedegaard.

I sin ph.d. fremdrager hun et eksempel på den misbilligende reaktion hos en lærer, der som feedback skriver 'Nogle sproglige problemer, og der hvor det forekommer, virker det som ren dovenskab – at du ikke har gjort dig umage med sætningerne.' Den begrænsede indsats hos de lavest præsterende elever

kunne dog også skyldes noget helt andet end dovenskab, mener Anne Smedegaard.

”I lyset af den overvejende, negative feedback til de dårligste tekster, kunne forklaringen være, at elever med lave karakterer ganske enkelt ikke ved, hvordan de skal bruge mere end to timer på en stil, ikke orker at genlæse lærerens tidligere kritik eller at vise deres tekst til andre. Fordi den forudgående feedback allerede har lært dem, at de åbenbart skriver dårligt. Det er et tankevækkende nyt perspektiv på idéen om manglende engagement, som i mine øjne gør det værd at ændre den fremherskende feedback-form,” siger hun.

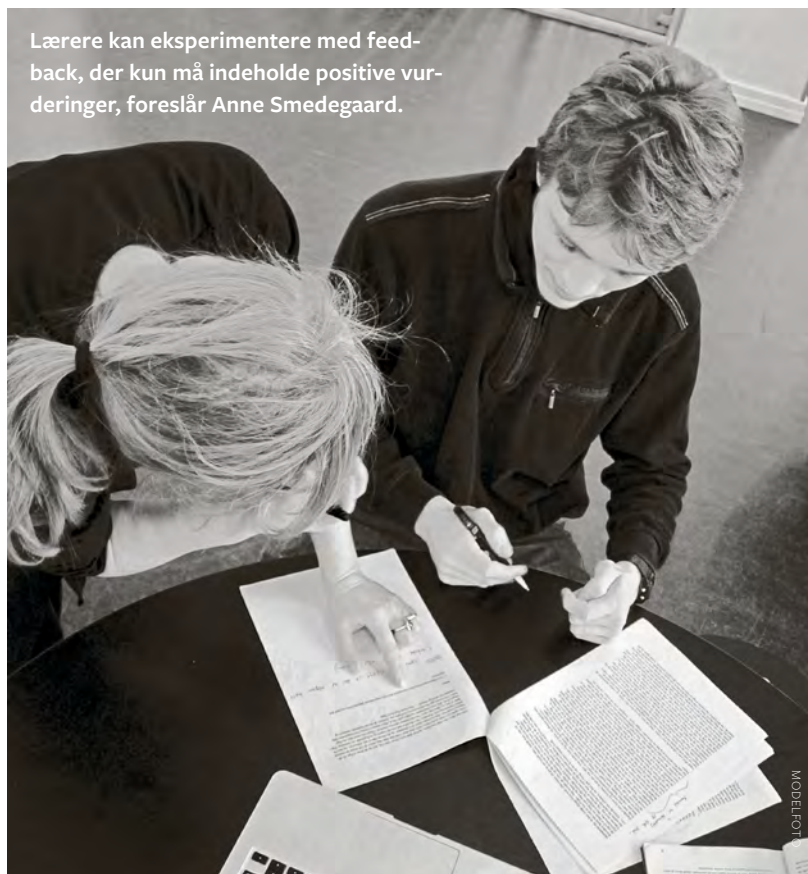
Anne Smedegaards analyse viser da også, at de fleste elever, som i begyndelsen af gymnasiet får en lav karakter, sjældent udvikler sig nævneværdigt. Tre år senere får de typisk stadig en lav karakter for samme type tekster.

Behov for at guide, ikke blot rette

En af forklaringerne kan være, at dansk læreres feedback på tværs af karakterniveau generelt er mere summativ end formativ. Lærerne retter stile frem for at guide. De vurderer primært den aktuelle tekst uden at vejlede eleven om, hvad der skal til for at skrive bedre.

”På tværs af de bedste og dårligste stile er der meget få retningsanvisende og fremadrettede handlinger i feedbacken. Det betyder, at elever ofte får kommentarer i stil med 'Der mangler en rød tråd' eller den positive version 'Fin rød tråd', men begge dele er jo meget diffust formuleret, for hvad er egentlig en rød tråd, og hvordan skaber man sådan en specifikt? Det vidner kommentarerne ikke om, og især i den negative version får eleven blot at vide, at noget er forkert og mangler. I de bedste stile er de positive vurderinger derimod retningsangivende, fordi eleverne indirekte får at vide, at de kan gøre noget tilsvarende næste gang, de skal skrive enten et essay eller en kronik. Hvis lærere i højere grad så feedback som et formativt formål med et læringspotentiale, ville de formentlig formulere sig anderledes konstruktivt og gøre feedback til et stillads, som eleven kunne bruge til at hæve sig op på et højere niveau, når den næste tekst skal skrives,” siger Anne Smedegaard.

Lærere kan eksperimentere med feedback, der kun må indeholde positive vurderinger, foreslår Anne Smedegaard.



I feedback til en konkret tekst kunne det lyde som kommentaren til denne 12-tals kronik: 'Noget af det, der gør din struktur så god, er, at du får ekspliciteret for læseren, hvorledes den røde tråd opstår – nemlig ved tilbagevenden til de franske oplysningsfilosoffer.'

Men mere generelt mener Anne Smedegaard, at danskfaget savner et nuanceret fagsprog for de virkemidler, der kender tegner genrene essay og kronik.

"Vi kan se i censorevalueringer, at dansk lærere generelt er gode til at genkende genretræk og på tværs af landet har fine, ens parametre for, hvad de vurderer som henholdsvis en god og dårlig kronik eller essay. Men de er ikke så gode til at ekspliciterer, hvad det indebærer specifikt, både fordi der ikke er tradition for det, og fordi der måske mangler viden om, hvad der tæller som genremærker," siger Anne Smedegaard.

Ministeriets vage definitioner smitter

Undervisningsministeriet spiller en afgørende rolle i hendes kritik af, at både dansk læreres undervisning og feedback kun i begrænset omfang nuancerer, hvad genrene kronik og essay står for. På trods af at ministeriet fra 2004 til 2014 har udsendt 17 vejledende dokumenter om de skriftlige eksamensgenrer kronik, essay og litterær artikel, har de siden den forrige gymnasireform i 2005 aldrig inddraget væsentlig international forskning.

"Det er besynderligt, at Danmark har sin egen måde at definere de tre eksamensgenrer på og fravælger at trække på den teori, som i årtier har været central og anerkendt inden for genrepædagogik og didaktik i udlandet. Ministeriets danske definitioner er meget overordnede og upræcise, og det er problematisk, fordi jeg kan se, at de bliver trukket med ind i klasserummet som undervisningsmateriale og siden går igen som nøgleord i feedbacken," siger Anne Smedegaard.

Det undrer hende blandt andet, at Undervisningsministeriets vejledninger ikke benytter sig af nuancerede fagbegreber som afsenderstemme og modtager/afsenderpositioner eller arbejder ud fra, at en genret tekst altid har et overordnet formål. Kronikker skal eksempelvis overbevise om et bestemt synspunkt i en aktuel sag ved hjælp af

argumenter og med et ønske om at ændre noget i samfundet.

"I udlandet forstår man genrer som kontekstafhængige og dialogiske handlinger, der både svarer på noget og er oplæg til reaktioner i form af nye tekster. For eksempel tager aviskronikker ofte afsæt i en aktuel begivenhed, et politisk dilemma eller et forskningsresultat og afføder efterfølgende reaktioner i form af læserbreve, facebook-opdateringer eller optræden i tv-debatter. Det har betydning for, hvordan man typisk konstruerer en afsenderstemme eller skaber en rød tråd i kronikgenren. Hvis undervisningen tog afsæt i det forhold, ville det skabe grobund for en hel ny måde at arbejde med skriftlighed i det almene gymnasium," siger Anne Smedegaard.

Dyk ned i formål og personlige pronominer

Undervisningsministeriets definitioner afspejler en bestemt viden, afsendere og modtagere bør have for at være 'egnede' skribenter og læsere. Om både essay og kronik hedder det, at den ideelle afsender er 'den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand', som henvender sig til 'en litterært og almenkulturelt interesseret læser'. Ministeriet mangler blik for de genrekarakteristiske positioneringer af henholdsvis afsenderstemmer og implicite modtagere i teksten. Derudover rummer ministeriets dokumenter en slags skabeloner, som præciserer, at en kronik for eksempel skal indeholde præsentation, >

”Jeg er ikke modstander af karakterer, men i lyset af den enorme tid, der bruges på feedback, var gevinsten måske større, hvis man skilte den fra karakteren.”

Anne Smedegaard

redegørelse, karakteristik, diskussion, argumentation og konklusion, men uden at fremhæve, hvordan det gøres relevant i forhold til genrens overordnede formål.

”Både afsender og modtager er i Danmark defineret ud fra deres viden og interesse, hvilket er alt for bredt formuleret og samtidig er svært at forstå for eleverne. Det er også alt for simpelt at opstille en tjekliste, som eleven mekanisk kan følge, for det rammesætter jo ikke i sig selv, hvad der er en god og dårlig tekst inden for genren. Det vil formodentlig virke langt mere motiverende, at eleverne får øje på, hvilket formål de har med teksten, og hvordan de positionerer sig i deres tekster som kronikører eller essayister,” siger Anne Smedegaard.

I sin analyse af de bedste og dårligste stile kan hun eksempelvis se, at gymnasieelever får højere karakterer, når de bruger personlige pronominer som jeg, mig, min og mit om afsenderstemmen i bestemte genrespecifikke funktioner frem for primært at skrive generelle personlige pronominer som vi, os, man, sig og sine.

Generel kultur trods smal empiri

Selvom Anne Smedegaard konkluderer på baggrund af feedback fra kun tre dansklærere og essays og kronikker fra blot 40 elever i perioden 2008-2011, mener hun, at undersøgelsen afspejler en generel evalueringskultur.

”Jeg har fulgt tre virkelig dygtige og afholdte undervisere, som på tværs af tre gymnasier arbejder ens med at give feedback på skriftlige afleveringer. Derfor afspejler det formodentlig en mere generel tendens, at man skævvrider det negative fokus afhængig af karakterniveauet. Det er næppe noget, læreren gør med vilje eller er bevidst om, og mange tror måske, at de giver feedback på samme vis til alle elever. Mit ærinde er at udpege strukturelle problematikker,” siger Anne Smedegaard og nævner, at den tætte sammenkædning af feedback og karakterer kan være en medvirkende faktor.

”Gymnasiekarakterer er en alvorlig affære, der har stor betydning for de unges uddannelsesfremtid. Derfor bruger underviserne ofte feedback til at argumentere for, hvorfor man ’kun’ kan give en bestemt karakter og får dermed fokus på fejl og mangler frem

for læringspotentiale. Jeg er ikke modstander af karakterer, men i lyset af den enorme tid, der bruges på feedback, var gevinsten måske større, hvis man skilte den fra karakteren,” siger hun.

Anne Smedegaard understreger, at strukturelle forklaringer på den diffuse, negative feedbackkultur ikke blot kan ændres fra den ene dag til den anden på det enkelte gymnasium, og hun er klar over, at flere skoler allerede arbejder innovativt med at give feedback på nye måder. Hun har dog også et konkret forslag, der let og billigt kan sættes i værk på eget initiativ, nemlig dogmer for feedback.

”Man kunne med fordel gøre sig didaktiske overvejelser om, hvordan man giver feedback, hvis man har for øje, at det kan virke som en demotiverende spand koldt vand i hovedet at få en rettet stil tilbage fyldt med røde streger, udråbstegn og minusser. Man kan eksempelvis eksperimentere med feedback, der kun må indeholde positive vurderinger, konkrete forslag til ændringer og detaljerede forslag til, hvordan eleverne ved næste aflevering ændrer på delelementer og deres måde at strukturere, positionere, og citere,” siger Anne Smedegaard. ●

ANNE SMEDEGAARD

Anne Smedegaard er cand.mag. i dansk og filosofi og ph.d. i sprog og uddannelse fra Københavns Universitet med afhandlingen ’Genrer som rammer.’ Hun er tidligere gymnasielærer og nu ekstern lektor på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab ved Københavns Universitet. Her underviser og vejleder hun i emner inden for sprog og didaktik og forsker bl.a. i kollektiv vejledning af universitetsstuderende samt skriftlighed og feedback på de gymnasiale uddannelser.

Læs mere på Gymnasieforskning.dk

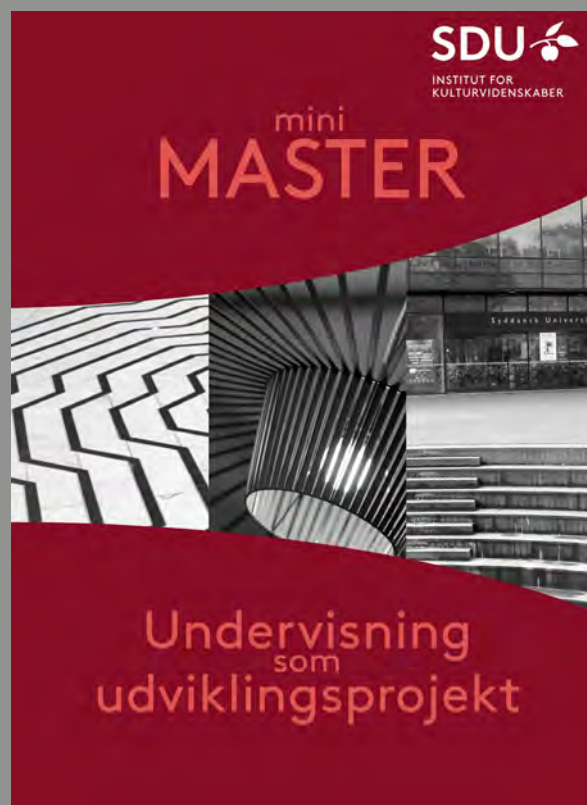
📖 **Genrer som rammer:** Anne Smedegaard

📖 **Hvem sagde hvorfor? – skolegenrers situationelle og kognitive forankring:** Anne Smedegaard

📖 **Elevfeedback og læring:** Gry Sandholm Jensen

Kan du udvikle dit gymnasium med din undervisning?

Få redskaber, respons og resultater



www.sdu.dk/usu

Brug kunsten!

Anne Mette W. Nielsen

Hvilken rolle spiller kunst og kunstneriske processer i Gymnasiet?

Det kan virke paradoksalt, at der er brug for kunst og kunstneriske processer i gymnasiet kort tid efter, at faget Billedkunst ikke længere er obligatorisk, kommenterer forsker Anne Mette W. Nielsen i et antologibidrag til Louisianas formidlings- og undervisningsafdelings udgivelse 'Brug Kunsten.'

Men det er der, fastslår Anne Mette W. Nielsen. Reformen knyttede nemlig samtidig an til en international og globalt orienteret undervisningsudvikling, der betonedede tværfaglighed og øget elevinvolvering. Kombinationen af de to forskyder gymnasiet læringsfokus fra en primært erkendelsesbaseret viden til en mere erfaringsbaseret viden, som giver eleverne et større kendskab til selv at arbejde med vidensprocesser og vidensproduktion.

Arbejdet med de forskellige fags særlige bidrag til et givent genstandsfelt og elevernes involvering i, hvordan man observerer, forstår og sammenfatter viden betyder, at eksplorative og eksperiment-orienterede metoder får en større plads i gymnasiet undervisning. Det interessante i den udvikling er, at den åbner for, at kunst og kunstneriske processer får en ny rolle.

Evaluering mellem mestring og læring

Jens Dolin & Jan Alexis Nielsen

Med afsæt i forskning om evaluering diskuterer forskerne Jens Dolin og Jan Alexis Nielsen, hvordan evaluering af læring kan ses i sammenhæng med en læringsmålsstyret undervisning i matematik og naturfagene.

De anbefaler at skelne mellem præstation og mestring, dels for at undgå en destruktiv præstationsorientering hos både lærere og elever, og dels fordi et evalueringsfokus på elevens mestring af kompetencer bedre understøtter deres læring. De trækker blandt andet på erfaringerne fra projektet 'Gymnasiet tænkt forfra' og peger på, at der er

tydelige spor i både elev- og lærerinterview fra projektet, af at eleverne tilegnede sig en mestringsorientering. Generelt fortalte lærerne, at eleverne, som deltog, i højere grad end andre elever kunne reflektere over deres egen læring.

Forskningsbaseret ledelse og udvikling af læringsmiljøet på erhvervgymnasiet, EUC Nord

Thomas Nordahl, Lars Qvortrup, Ole Hansen & Line Skov Hansen

Artiklen fremlægger resultaterne af kvalitetsrapporten 'På rette vej - resultater fra anden kortlægningsundersøgelse på fem erhvervgymnasiale uddannelser i Region Nordjylland 2015' og vurderer også succeskriterierne for undersøgelsen.

De fremhæver blandt andet, at projektets succes kan tilskrives den systematiske kompetenceudvikling, som både ledelse samt lærere har undergået gennem projektperioden. Artiklen peger på, at eleverne selv vurderer, at deres adfærd på ungdomsuddannelserne er blevet bedre.

Gennem projektperioden har ledelse og lærere udviklet det samme pædagogiske sprog, og anvendelsen af datamateriale/kortlægninger har givet en forskningsinformerende arbejds sammen ud fra med fokus på elevernes trivsel og læring. De enkelte teams har ligeledes undergået en forvandling fra at have fokus på funktionalitetslogik til at være pædagogiske læringsfællesskaber, som gennem pædagogiske analyser og forskningsinformerende danner grundlaget for de pædagogiske handlinger, der skal imødegå de pædagogiske udfordringer.

Uddannelser der motiverer

Mette Lykke Nielsen, Susanne Murning & Noemi Katznelson

Virker de mange tiltag til at motivere unge til at tage en ungdomsuddannelse efter hensigten?

www.gymnasieforskning.dk er en database, der samler og formidler dansk gymnasieforskning. Alt materiale er direkte og gratis tilgængeligt. Databasen bliver løbende opdateret med ny forskning. På facebook-siden facebook.com/gymnasieforskning kan du holde dig opdateret om den nyeste forskning i databasen og anbefale og dele den med dine kolleger.

Spørgsmålet vejede tungt i rapportens fundament, og de tilknyttede forskere etablerede derfor et 'udviklingseksperimentarium,' hvor deltagerne fra ungdomsuddannelserne over fem seminarer i fællesskab udviklede motivationsskabende tiltag, som efterfølgende blev afprøvet ude omkring på de deltagende uddannelser. Formålet med hele forløbet var at skabe nye situationer, fællesskaber og organisationsmønstre, der fremmer unges motivation for at tage en ungdomsuddannelse. Det særlige ved forsøgene var, at de fandt sted på såvel de gymnasiale som de erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

Resultaterne peger på, at en central faktor for de unges motivation er oplevelsen af at blive inddraget, få medindflydelse og være med til at skabe forbedringer. Det handler konkret om oplevelsen af, at underviserne udviser en interesse for at forstå elevernes perspektiver og bevæggrunde. Pointen er, at jo større forståelse og sammenfald af interesser, der er mellem elever og undervisere i et konkret lærings- og undervisningsforløb, jo større chance er der for, at det bliver vel modtaget.

Karrierelæring i gymnasiet **“De vidste ikke, hvad de ville”**

Noemi Katznelson, Astrid Lundby & Niels-Henrik Møller Hansen

En gruppe gymnasieelever er lettede over at vide, at deres lærere ikke vidste, hvad de ville, dengang de selv stod med studenterhuen i hånden. Mange unge har nemlig en forestilling om, at vejen gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet er snorlige og i høj grad bestemmes af, hvilke karakterer man får i gymnasiet.

Det er sådan nogle forestillinger karrierelæring i gymnasiet skal hjælpe til med at nuancere. Karrierelæringen adresserer og bearbejder de unges tilgange, erfaringer, valg, refleksioner og forventninger i relation til deres uddannelse, hvilket har stor betydning for eleverne.

I denne rapport præsenteres resultaterne af en række forsøg med karrierelæring i gymnasiet. Overordnet peger undersøgelsen på, at unges uddannelsesvalg og forhold til uddannelse er spændt ud mellem uddannelse som nødvendighed og uddannelse som interesse.

Karrierelæring gør en forskel for eleverne, når aktiviteterne er indrammet af refleksioner før, under og/eller efter aktiviteterne. Aktiviteterne i sig selv giver faktisk viden og information, men fører i begrænset omfang til karrierelæring. Det er, når aktiviteterne 'pakkes ind' i refleksions- og dialogprocesser, at eleverne får mulighed for at koble de erfaringer og den ny viden, de tilegner sig gennem aktiviteterne, til deres egen proces.

Students' use of Facebook for peer-to-peer learning

Christian Dalsgaard

Gymnasieelever bruger Facebook til andet og mere end sociale udvekslinger. De benytter sig af elevdrevne facebookgrupper til at udveksle studierelevante informationer som eksempelvis lektiehjælp. Det kan forsker Christian Dalsgaard konkludere på baggrund af sin undersøgelse af fem elevdrevne facebookgrupper i gymnasiet.

Dalsgaard ønskede at undersøge brugen af Facebook til studierelevant kommunikation i elevdrevne grupper udenfor skolen. På baggrund af undersøgelsen vurderer han klart, at eleverne gerne vil bruge sociale medier, oftest Facebook, til uddannelsesmæssige formål.

Resultaterne af undersøgelsen peger på, at der er et uddannelsesmæssigt potentiale i elevernes brug af facebookgrupper til studierelateret udveksling. Resultaterne af undersøgelsen viser, at mere end 80 procent af de adspurgte elever bruger Facebook som kommunikationsværktøj i forbindelse med deres skolearbejde, og hele 67 procent 'næsten hele tiden' benytter sig af sociale medier til skole-relevante opgaver.

...du kan mere med en Master



MASTER
Deutschland heute
- moderne tysklandsstudier



www.sdu.dk/deutschlandheute



MASTER
gymnasiepædagogik
- didaktik eller ledelse



www.sdu.dk/mig