

Lektieinkluderende undervisning

Innovativ pædagogisk tænkning eller simpel nødvendighed?

Af lektor Knud Rønn

Lektieinkluderende undervisning er et led i en omfattende ændring af undervisningen på VUC'ernes AVU-afdelinger.

Nye målgrupper kræver nye undervisningstilrettelæggelser.

Steen Beck og Michael Paulsen skriver i første del af deres undersøgelse på Randers HF og VUC om bl.a. klasserumskultur og lektiekultur, at nogle lærere har taget konsekvensen af kursisters manglende lektielæsning og skabt en undervisning, hvor kursisterne kan hægte sig på undervisningen, selv om de ikke har læst lektier. "I et eller andet omfang er konsekvensen, at bluff-mekanismer og en stiltiende overenskomst om præmisserne for undervisningen har bredt sig, og at manglen på lektielæsning har fået konsekvenser for undervisningens gennemførelse med konsekvenser for niveau, mulighed for dynamiske gruppeprocesser osv. Man kan måske endda tale om, at der er opstået en "ond cirkel" på nogle hold og i nogle klasser. For hvis læreren kompenserer for den manglende lektielæsning ved at tilrettelægge undervisningen, så eleverne ikke behøver at lave lektier, men at lektierne alligevel bliver givet, forstærker det den onde cirkel. Undervisningen er ofte bygget omkring noget, som er forberedt til timen, herunder lektier, der taber mening, hvis mange ikke laver dem." ¹

Rigtig, rigtig mange lærere kender og kæmper med dette problem, og der eksperimenteres i disse år meget med forskellige måder at tackle det på. Nogle lærere sender synderne ud af klassen, så de på den måde får læst teksten, nogle organiserer lektiefri undervisning, andre lektieinklusion, der indrettes lektiecafeer, og der arbejdes med udvikling af lektielæsningskompetencer og nye varianter af den klassiske lektielæsning, hvor hjemmearbejdet er en del af undervisningstilrettelæggelsen.

Forsøg med lektieinkluderende undervisning

I 2010 blev Danmarks første forskningsresultat om emnet offentliggjort. ² Her rejser Flemming B. Olsen spørgsmålet om effekten af lektiearbejdet på undervisningen, og hvilket udbytte kursisterne har af at arbejde med lektier. Hans forskning har fokus på gymnasieelever. I samarbejde med Flemming B. Olsen har 5 jyske VUC'er efterfølgende i

¹ Steen Beck og Michael Paulsen: Mangfoldighed og fællesskab – en etnoidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC, Gymnasiepædagogik Nr. 80, 2011, p 267

² Flemming B. Olsen: Lektielæsningsens betydning for gymnasieelevers læreprocesser, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet, 2010

perioden 2011-2013 i fællesskab gennemført et forsøg med (næsten) lektiefri undervisningstilrettelæggelser, men her med AVU-kursister som målgruppe. I forsøgsansøgningen står, at "udviklingen af et næsten lektiefrit læringsrum skal "sikre fastholdelse af VUC kursister og forbedrede læreprocesser ved pædagogisk nytænkning af undervisningsformer og læring".

En af forventningerne var, at kursisterne ville møde mere stabilt op, når de blev fritaget for dårlig samvittighed over ikke at have lavet lektier, og når de ikke blev demotiveret af at skulle arbejde alene med stof, som de har svært ved at håndtere.

Fraværet har stort set været det samme, men evalueringerne viser, at stort set alle kursister og lærere er tilfredse med ordningen. Og det har paradoksalt nok vist sig, at kursisterne i gennemsnit opnår bedre eksamensresultater, efter at lektierne er blevet integreret i undervisningen.

Lærerne siger,

at der er sparet både tid og energi på, at der ikke ligger forventninger om læste lektier,

at de har fået lettere ved at planlægge og styre undervisningen, ved at alle starter timerne med samme udgangspunkt,

at det er blevet lettere at bevare overblikket og lave fælles strategier, og

at de er kommet tættere på kursisterne, at de i højere grad er blevet aktører i kursisters læringsproces.

En større del af undervisningstiden afsættes til kursisters aktive arbejde med at tilegne sig stoffet. Sagt lidt indforstået har det betydet, at en del af den tid, der tidligere blev brugt til fælles undervisning i klasserummet er flyttet til øverummet. Her er læreren tæt på den enkelte kursist, hvis denne har brug for hjælp. Her er den tidligere frustration over ikke at forstå en opgave eller en tekst minimeret, fordi der er hjælp at hente straks. Og det betyder,

at kursisterne afleverer flere og kvalitativt bedre skriftlige opgaver end tidligere,

at de får læst flere tekster, og

at de forstår dem bedre.

Det tætte samarbejde mellem lærer og kursist betyder altså – igen paradoksalt – at selv om der bliver arbejdet med færre tekster og opgaver gennem et forløb som helhed, får den enkelte mere arbejde til side, fordi han/hun arbejder i et effektivt læringsmiljø, og således lærer mere.

En lærer udtrykker det sådan: "Vi har gennem denne tilrettelæggelsesform lært at tage ansvar for kursisters læring.". Udtalelsen er naturligvis polemisk vendt mod frasen

”ansvar for egen læring”, men behøver ikke nødvendigvis betyde, at kursisten tager mindre ansvar end tidligere. Man kan sige, at læreren i situationen blot påtager sig sit job som ”lærer”, selv om det kan komme til at lugte af gamle forestillinger om ”indlæring”.

Det lyder besnærende, men det vil være en fejlslutning, hvis man påstår, at der her er tale om en speciel lektieinkluderende pædagogik, der generelt kan sikre bedre læringsresultater.

Mht. til det specielle skal man være opmærksom på, at alle de teknikker, der er taget i brug i den lektieintegrerede undervisning, også bruges i klassiske tilrettelæggelser. Nogle foretrækker bestemte teknikker frem for andre, men der er i sig selv intet specielt ved ovenstående tiltag ud over, at lektierne er inkluderet i undervisningen. Det er et spørgsmål om prioritering! Lærere, der arbejder med lektier i undervisningstilrettelæggelsen kan i lige så høj grad være tæt på deres elever, de kan hjælpe med skriftlige opgaver, hjælpe med forståelsen af tekster og opgaver osv. osv.

Mht. det generelle kan man netop ikke sige noget generelt om fordele/ulemper ved lektieintegreret undervisning. Men lærerne har gjort sig nogle erfaringer med lektieinkluderende undervisning, som peger i samme retning i forhold til en bestemt målgruppe – FED-kursister på VUC.

Det ser ud til, at en undervisning med den vinkling er effektiv og brugbar her. Flere af forsøgets lærere erklærer entydigt, at tilrettelæggelser med lektier er fortid på AVU.

Nye målgrupper for AVU

Forsøget skal bl.a. ses på baggrund af Reformen for Almen Voksenuddannelse i 2009. Her bliver AVU målrettet til de unge voksne (18-25 år), der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber, og de tosprogede uden tilstrækkelige danskundskaber. Kursistsammensætningen rummer således flere fagligt svage kursister end tidligere, men institutionerne skal fortsat sikre, at ansøgere, der optages på AVU, har de nødvendige forudsætninger for at kunne nå de faglige mål for undervisningen

I ”Almen voksenuddannelse. Evaluering af reformen fra 2009”³ peges der på, at Strukturreformen 2007 (hvor amterne blev nedlagt), og Genopretningspakken 2010 (ændret prissætningen af fagene på VUC) har været medvirkende årsager til, at VUC’erne har oplevet de seneste år som meget, meget turbulente. Dertil kommer – ifølge rapporten - målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse (jf. globaliseringsaftalen fra 2006 – som senere i 2010 blev en del af regeringsgrundlaget).

Forsøget blev afsluttet på samme tidspunkt, som evalueringsrapporten udkom, og det indgår ikke i rapporten.

Men man kan se forsøget som et tidligt udtryk for, at VUC’erne med reformen har identificeret en række pædagogiske/faglige problemstillinger og har ønsket at afprøve, i

³ Almen voksenuddannelse. Evaluering af reformen fra 2009, Danmarks Evalueringsinstitut, 2013

hvor høj grad lektieinkluderende undervisning kan bidrage til, at kursisterne fastholdes og til at øge deres studiekompetencer, videntilegnelse, aktivitet og engagement.

Denne undervisningsform viser sig at være mere motiverende og givende for en stor gruppe af AVU-kursisterne. Netop de kursister, som har mangelfulde resultater fra folkeskolen, og som ofte har haft det svært der på den ene og den anden måde. Netop den centrale målgruppe for reformen fra 2009

Det er en målgruppe, der

- Har svært ved selvstændigt at bearbejde det faglige stof og således ikke får noget ud af at læse lektier
- Har svært ved at koncentrere sig om undervisningen i længere tid af gangen
- Og derfor har brug for tæt kontakt til læreren, specielt i forbindelse med det skriftlige arbejde
- Har svært ved at lære i større sammenhænge (klasseundervisning)
- Og derfor fungerer bedst i øverummet med individuelle opgaver eller i korte par-og gruppearbejder med høj styring
- Og mangler arbejds-og selvdisciplin, selvtillid mv.
- Og derfor har brug for et veldefineret læringsmiljø med klare regler og rutiner.

Det har vist sig, at denne kursistgruppe har haft stort udbytte af den beskrevne tilrettelæggelsesform. Den har løftet kursisternes udbytte af undervisningen. Men der er langt mere på spil end lektier eller ej i denne sammenhæng. Der ser ud til, at kursisternes fravær har større indflydelse på undervisningstilrettelæggelsen end lektieinklusionen. Det ser ud til, at lærerne er ved at indstille sig på det og – af nødvendighed - ændrer undervisningen i overensstemmelse dermed. Det er markant, at de involverede lærere i højere og højere grad planlægger undervisningen i moduler – helst så korte, at de kan afsluttes fra gang til gang. Og det rammer en af de mest fasttømrede forestillinger om undervisningstilrettelæggelse: progressionen.

Differentiering og progression i undervisningen

Der skal være sammenhæng og progression i undervisningen. I tidens løb har hvert fag udviklet prioriteringer af stof, faglige metoder og arbejdsformer. Som lærer skal man have en idé om, hvad det vil sige at blive bedre i ens fag. Der opbygges en systematik. Man går fra det lette til det svære, det simple til det komplekse, det konkrete til det abstrakte, og man tilegner sig mere og mere komplicerede arbejdsformer, fra individuelle øvelser til korte gruppearbejder med høj styring til problemorienteret projektarbejde i grupper. Lærebøgerne er typeeksempler på progressionstanken. Det faglige stof fremstilles i en rækkefølge, hvor det ene er en forudsætning for det næste. Der er tale om en faglig stilladsering. Denne tænkning udfordres, når læreren ikke kan regne med, at det er de

samme kursister, der møder op til den følgende lektion. Tilsvarende med arbejdsformerne. Som tidligere nævnt har størstedelen af kursistgruppen brug for høj styring i arbejdet i øverummet, og en selvstændiggørelse på det felt kommer til at mangle, fordi disse arbejdsformer ikke kan integreres i undervisningen.

Kursisterne er generelt gode til videndeling i den konkrete situation. De er orienteret mod medkursisterne, men det rækker ikke ud over den enkelte lektion.

På den måde bliver undervisningen voldsomt differentieret.

Det passer fint til arbejdet i øverummet, hvor læreren kan hjælpe den enkelte. Ofte gennemføres undervisningen sådan, at kursisterne kan arbejde med opgaverne på forskellige niveauer. Dvs. at opgaven skal indeholde flere taksonomiske niveauer. Ved i løbet af undervisningsåret at vende tilbage til opgaver af samme type sikrer læreren progressionen i undervisningen for den enkelte.. Denne tilrettelæggelse tilhører nødvendighedens rige for denne kursistgruppe, og når man ser den udfoldet, kan man pludselig se, at undervisning med løbende optag er en mulighed – på trods af den manglende progression.

Det ser voldsomt problematisk ud. Kursisterne har ikke ressourcer til at arbejde selvstændigt med stoffet hjemme, og en stor del har så stort et fravær, at det vil være en tilsnigelse at tale om sammenhængende forståelse af faget. Alligevel lykkes det i de fleste tilfælde lærerne at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på en sådan måde, at kursisterne består⁴. Det er vildt imponerende og skyldes i nogen grad, at kompetencetænkningen i et vist omfang har erstattet en mere snæver faglig tankegang.

Lektieintegreret undervisning i fremtiden

Da forsøget startede i 2011, var det en overraskelse, at stort set samtlige lærere, der deltog i forsøget, allerede havde undervist lektiefri i flere år. Gennem årene har det været nødvendigt at tilpasse undervisning til kursisternes behov og forudsætninger. Og deres erfaringer har ført frem til den ovenfor beskrevne undervisningsmåde, som altså også består af lektieinklusion.

De arbejder ud fra nødvendighedens princip, men der er tale om en imponerende vilje og evne til at udvikle tilrettelæggelsesformer, der optimerer den enkelte kursists udbytte af undervisningen.

Indledningens spørgsmål er retorisk. Der er tale om en pædagogik, der passer til uddannelsens målgruppe. "Pædagogik til tiden" kan man sige. Lærerne har taget

⁴ Det skyldes til dels også ændringer i undervisningen i retning af kompetencekrav. En matematikopgave er fx "virkelighedsorienteret": Jeg skal flytte og har de og de krav til flyttefirmaet. Jeg har 3 at vælge imellem. Hvilket tilgodeser bedst mit behov? Her kan/skal der bruges flere forskellige matematikdiscipliner for at jeg kan finde den optimale løsning, men jeg behøver ikke nødvendigvis at have deltaget i procentregning i undervisningen for at kunne løse opgaven. Her slår kompetencetænkningen igennem med fuld styrke.

udgangspunkt i undervisningens første bud: Det afgørende for de didaktiske overvejelser i forbindelse med en undervisningstilrettelæggelse er, at undervisningen gennemføres på en sådan måde, at kursisternes udbytte optimeres.

Forsøget har således ikke udviklet en særskilt lektieintegreret pædagogik. Metoderne og ideerne er taget fra en fælles pædagogisk værktøjskasse, men de er af underviserne med succes udvalgt, sammensat med omhu og tilpasset undervisningen af den nye type AVU-kursister.