



BJARNE WAHLGREN
KRISTINA MARIAGER-ANDERSON

RELATIONER RYKKER

VUC-LÆRERNES SOCIALPÆDAGOGISKE KOMPETENCE

Titel:

Relationer rykker - VUC-lærernes socialpædagogiske kompetence

Forfattere:

Bjarne Wahlgren & Kristina Mariager-Anderson

Udgivet af:

Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK)

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2015

© 2015, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Forsidebillede:

Kristina Mariager-Anderson

Layout:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-756-2 (elektronisk udgave)

978-87-7684-757-9

Forord

Dette inspirationshæfte sammenfatter resultaterne fra et projekt om udvikling af nye lærerroller og fastholdelse af kursister.

Projektet er gennemført i årene 2012-2014 på fem VUC'er i hovedstadsområdet: VUC Hvidovre-Amager, VUC Lyngby, HF & VUC Nordsjælland, Vestegnen HF & VUC og Voksenuddannelsescenter Frederiksberg.

Udviklingsprojektet har været en succes i den forstand, at der i løbet af projektårene kan dokumenteres et signifikant fald i kursisterne dropout – uden at det er gået ud over undervisningens kvalitet. Der er samtidig sket en udvikling af lærerrollen, hvor fokus har været på lærernes socialpædagogiske funktion.

Hensigten med inspirationshæftet er at beskrive, hvad der er gjort, så andre kan anvende resultaterne. Vi håber, materialet kan inspirere. Selv har vi fundet inspiration i projektets praktiske udvikling og glæde ved, at det er lykkedes at nedbringe frafaldet gennem en aktiv indsats fra lærere og ledelse.

Teksten er skrevet på baggrund af projektrapporten, Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed, NCK, marts 2015.

Signe Gylling og Janus Wolf Christiansen har skrevet om erfaringerne henholdsvis fra HF & VUC Nordsjælland og fra VUC Lyngby.

Maj 2015

Bjarne Wahlgren & Kristina Mariager-Anderson

Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Indhold

Indledning	5
Dokumentation af udviklingen	6
Kompetenceudvikling på de fem VUC'er	8
Erfaringer fra to af institutionerne	10
Relationskompetencen: Erfaringer fra HF & VUC Nordsjælland	10
Viden om kursisttyper og implementering af denne viden: Erfaringer fra VUC Lyngby	12
Virker kompetenceudviklingen?	16
Får lærerne større socialpædagogisk kompetence?	16
Gør lærerne noget andet efter kompetenceudviklingen?	19
Kursisternes opfattelser af undervisning, læringsmiljø og frafald	21
Har kompetenceudviklingen konsekvenser for fravær, frafald og karakterer?	23
Hvad ved vi nu?	26
Noter	27

Indledning

Selvom frafaldet inden for ungdoms- og voksenuddannelserne, herunder VUC, i mange år er forsøgt mindsket, er der stadig et ganske betydeligt frafald, ikke mindst i målgruppen, 'unge voksne', som er vanskelig at fastholde.

Frafald er resultatet af en beslutningsproces, der ofte strækker sig over et stykke tid. Der er mange årsager til frafald, eksterne såvel som interne, ofte i en kombination. Forskningen peger på, at de interne årsager til frafald er et samspil mellem kursisternes forudsætninger, underviserens socialpædagogiske kompetencer, undervisningen, hvor læringsmiljøet er en hovedfaktor, samt uddannelseskulturen på institutionen.¹

Den foreliggende viden peger på, at følgende forhold vil nedbringe frafald:

- Udvikling af lærernes socialpædagogiske kompetence
- Udvikling af et læringsmiljø, der bygger på social ansvarlighed
- Fokus på den enkelte kursists forudsætninger og studieproces
- Udvikling af incitamenter på institutionen til at understøtte lærernes fokus på fastholdelse.

På den baggrund blev der i 2012 igangsat et udviklingsprojekt med det umiddelbare formål at nedbringe fraværet og frafaldet på VUC (uden at det gik ud over undervisningens kvalitet). I projektet blev der igangsat en række konkrete aktiviteter, der skulle forbedre læringsmiljøet. Der blev samtidig igangsat en udvikling af lærernes socialpædagogiske kompetence og af ledelsens ledelseskompentence.

Det er projektets grundantagelse, at lærernes kompetencer og handlinger i samspil med ledelsens initiativer fører til nye aktiviteter på det enkelte VUC og til en ændring af institutionskulturen. Det er antagelsen, at der i løbet af projektet bliver lagt stadig mere vægt på undervisningens sociale side. Gennem kompetenceudviklingen udvikles en ny lærerrolle, som er projekts omdrejningspunkt (og titel). Den nye lærerrolle bidrager både direkte og indirekte til et mindsket fravær og frafald.

Dokumentation af udviklingen

For at dokumentere og evaluere projektaktiviteterne er der gennemført en omfattende dataindsamling.

Lærergruppens socialpædagogiske kompetence og de tilsvarende socialpædagogiske aktiviteter, lærernes anvendelse af kursisttyper samt deres opfattelse af betydningen af socialpædagogiske kompetence er undersøgt gennem elektroniske spørgeskemaer. Skemaerne er sendt til den samlede lærergruppe i 2012 og 2014 og giver altså mulighed for at beskrive udviklingen i perioden. I 2014 har dele af lærergruppen yderligere udfyldt et elektronisk spørgeskema om deres vurdering af udviklingen af deres socialpædagogiske kompetence og handlemønstre i perioden.

Udviklingen af lærernes socialpædagogiske kompetence er også undersøgt gennem en række interview med lærerne. Der er i alt gennemført 30 lærerinterview, henholdsvis forår 2012, efterår 2013 og forår 2014. Endelig har ti keredeltagere udfyldt logbøger i en periode på otte uger i foråret 2013.

Ledernes kompetenceudvikling er undersøgt gennem to interviewrunder med en, to eller tre ledere fra hver institution i marts-april 2013 og igen i august 2014. Det er de samme ledere, der er interviewet de to gange.

Lederinterviewene beskriver, hvilke initiativer der er taget



for at implementere lærernes kompetenceudvikling. Interviewene giver mulighed for at vurdere i hvilket omfang, kompetenceudviklingen er blevet integreret på de respektive institutioner og dermed har medvirket til en kulturændring. Lederne har herudover udfyldt logbøger i efteråret 2013. Der er udfyldt fire logs af hver leder.

Der er foretaget **kursistinterview** i foråret 2013, i efteråret 2013 og i april 2014 med i alt 30 kursister.

Data om **fravær, frafald og karakterer** er indsamlet på de fem institutioner for alle kursusårene fra 2009/10 til 2013/14. I analysen udgør årene fra 2009/10 til 2011/12 baseline, mens 2012/13 og 2013/14 er de år, hvor der måles effekt af indsatsen. For at kunne foretage en **sammenligning af tallene på landsplan** er der på basis af den udarbejdede opgørelsesmetode yderligere indsamlet tal for frafald fra fire større VUC'er.

Kompetenceudvikling på de fem VUC'er



Som udgangspunkt har kompetenceudviklingen omfattet en gruppe på 20 lærere på hver institution, de såkaldte keredeltagere. Alle øvrige lærere har fået udviklet deres socialpædagogiske kompetence gennem vidensdeling på

det enkelte VUC, og keredeltagerne har en central rolle i denne vidensdeling. Der er herudover gennemført kompetenceudvikling af ledelsen på de fem VUC'er.

Kompetenceudviklingen på de fem VUC'er har i stor udstrækning været den samme. Keredeltagerne har deltaget i en række kompetenceudviklingsforløb, der har haft relationskompetence, altså socialpædagogisk kompetence med vægt på de sociale relationer i undervisningen, som omdrejningspunkt. Herudover indgik viden om kursisternes forudsætninger som en del af kompetenceudviklingen. Omfanget har været omkring en uges 'kursusvirksomhed' (se beskrivelsen fra HF & VUC Nordsjælland efterfølgende). På nogle VUC'er er der herudover gennemført andre uddannelsesaktiviteter, fx i Cooperativ Learning. Implementering af kompetencen i undervisningen er styrket gennem forskellige former for kollegialt samarbejde og gennem coaching af lærerne (se beskrivelsen fra VUC Lyngby efterfølgende).

Med henblik på kompetenceudvikling af den samlede lærergruppe har der været afholdt forskellige former for pædagogiske aktiviteter, oftest i form af pædagogiske dage. Her har keredeltagerne videregivet deres viden og erfaringer. Omfanget af og formen for disse aktiviteter varierer, men er samlet omtrentligt på tre pædagogiske dage fordelt over projektperioden. Der har herudover været afholdt tre erfaringsudvekslings-seminarer med deltagere fra de fem VUC'er.

Kompetenceudvikling af ledelsen er en del af projektet.

Kompetenceudviklingen er foregået på seks ledelsesseminarer af ½-1 dags varighed hver, hvor ledere fra hver af de fem institutioner har deltaget. Indholdet var ledelsesstrategier og -værktøjer. Ledelsens ageren i forhold til udviklingen af en ny lærerrolle med et større socialpædagogisk indhold er en væsentlig bidragende faktor i forløbet.

Den pædagogiske hovedindsats på de enkelte institutioner har været 'et øget fokus' på frafald, og lærernes og ledelsens opmærksomhed på problemet er blevet skærpet. Der er udviklet mere eller mindre formaliserede retningslinjer for, hvad man skal gøre, når man spotter en 'frafaldstruet' kursist. Når den socialpædagogiske dimension således er blevet tydeliggjort, er der sket en ændring i institutionernes kultur, hvorved frafald nu er noget, man kan tale med hinanden om.

Herudover er der igangsat konkrete enkeltaktiviteter på nogle VUC'er. Fx introduktionsforløb, beskrevne retningslinjer for ansvar og samarbejde mellem medarbejdergrupper om frafald, inddragelse i MUS, socialpædagogisk kørekort, særlige vejledningsforløb og 'konsekvenspædagogik' i form af grænsesætning.

Erfaringer fra to af institutionerne

Relationskompetencen: Erfaringer fra HF & VUC Nordsjælland

På HF & VUC Nordsjælland har vi i projekt Nye lærerroller på VUC arbejdet med lærerens relationskompetencer i mange sammenhænge. Dog har det i altovervejende grad været Dorte Ågård's forskning og tanker om positive relationers betydning for motivation, læring og gennemførelse, som har været dagsordensættende for projektets kompetenceudvikling af lærere og ledelse. I det følgende tages der derfor udgangspunkt i nogle af de pointer, som i særlig grad har været med til at øge vores forståelse, udvikle lærernes praksis og ændre vores kultur på området.²

I projektets første år deltog fire HF-klasseteams, fem AVU-lærere og tre uddannelsesledere i to kursusdage med Dorte Ågård. Hun havde i sit Ph.d.-projekt og med sin gymnasielærerbaggrund en ganske praksisnær tilgang til lærernes daglige udfordringer med kursisters manglende engagement og energi, manglende koncentration og vedholdenhed samt en udbredt brug af PC og smartphones til underholdning – alle elementer, der let fører til manglende deltagelse i undervisningen, fravær og frafald.

Udgangspunktet var, at motivation og læringsudbytte øges, når kursisterne oplever skolen som et positivt og trygt sted at være, og når de oplever positive relationer til

lærerne. Der er en nær sammenhæng mellem kursistsens selvværd, motivation og læring. Læreren kan gennem sin relation til kursisten påvirke selvværd og motivation. Disse pointer kaldte således på et større fokus på relationer hos lærerne - og i en bredere forstand, end lærerne var vant til – som en vigtig nøgle til øget motivation og gennemførelse.

Den negative motivationscirkel, mange kursister lander i, når de oplever ikke at kunne slå til og har et truet selvværd, skulle brydes. Der skulle gennem fokuseret træning af studieteknik og tydelig klasseledelse arbejdes med at styrke kursisters forudsætninger for at kunne følge fagligt med og være aktive i undervisningen. Herudover var det vigtigt at påvirke kursisters selvværd positivt og give dem anderledes oplevelser af sig selv. Endelig skulle hver lærer have fokus på, at kursisterne skulle opleve læreren som en positiv hjælper og skolen som et rart sted at være.

Udvikling af det personlige relationsniveau

Den personlige kontakt og interesse for den enkelte kursist har større betydning, end vi som VUC-lærere har tradition for at tænke. Øjenkontakt, smil, imødekommenhed og humor trækker kursisterne ind i undervisningen og giver dem lyst til at deltage og lære noget. Ligeledes

gælder det for opmuntring og anerkendelse, som kursisterne har meget mere brug for, end vi har tradition for at give. De små faglige og uformelle individuelle samtaler styrker det gensidige kendskab mellem lærer og kursist, og fælles oplevelser med lærerne som 'mennesker' uden for undervisningen skaber fællesskab, tilhørsforhold og motivation. Lærerne tog pointerne til sig, og i de selvformulerede pædagogiske indsatsområder, HF-lærerne skulle arbejde med som del af projekt Nye lærerroller, tog flere udgangspunkt i tanker om betydningen af det personlige relationsniveau. En lærer skriver om sit indsatsområde: *"Min tese har hele vejen været, at jo flere kursister, der er glade på et hold (dygtige eller ej), jo højere vil gennemførelsesprocenten være. Derfor kunne det relationelle bruges meget – jeg bliver oftere i klasserummet i pauserne og snakker og griner og tager nogle gange fat i nogen, der ikke laver noget, og hører dem om hvorfor. Min oplevelse er, at det faktisk bringer dem videre, at man interesserer sig for dem"*.

En gruppe, som på udvalgte hold valgte at tilbyde personlige samtaler med kursisterne til afdækning af særlige forhold af betydning for gennemførelse og deltagelse, skriver om deres projekt: *"Vores erfaring er, at de positive personlige relationer i kølvandet på disse samtaler resulterer i stærkt øget engagement i timerne og en mere positiv holdning til både fag og lærer. En stille og uengageret kursist bliver lige pludselig aktivt deltagende og engageret"*. En af gruppens lærere skriver desuden om egne observationer: *"Det viste sig hurtigt, at flere af kursisterne havde en psykiatrisk diagnose og følte stor lettelse ved at få talt ud omkring deres følelse af anderledeshed. Især en af disse kursister med en af de tungeste psykiatriske diagnoser blomstrede efter samtalerne op i timerne,*

blev aktiv og dygtig – og scorede topkarakter til eksamen".

Flere klasseteams arbejdede med interviews af mindre kursistgrupper for at få indblik i, hvordan kursisterne tænker og oplever det at gå i skole. De initiativer, der efterfølgende udsprang af dette, var af stor værdi for kursisterne både motivationsmæssigt, socialt og fagligt.

På AVU blev der sat fokus på betydningen af positive relationer på to pædagogiske dage, og temaet har siden fyldt meget i teamsamarbejdet og på fællesmøder. Det gælder også et andet af de vigtige relationsredskaber, vi har været optaget af i projektet: Tydelig klasseledelse.

Klasseledelse i et relationelt perspektiv

Både lærerens klasseledelse og de arbejdsformer, læreren vælger at bruge i undervisningen, tolkes relationelt af kursisterne. Taler læreren meget selv, opleves han let som distanceret. Oplever kursisterne, at en lærer ikke griber ind overfor, at de f.eks. er på Facebook i timen, tolker de det sådan, at læreren er ligeglad med, om de lærer noget eller ej. Begge dele er demotiverende for dem. Både lærere og ledelse har taget disse og andre vigtige pointer om klasseledelse i et relationelt perspektiv til sig. Parolen om ansvar for egen læring er afløst af en tilgang, hvor læreren tager ansvaret og ledelsen ved at skruer op for struktur og overblik, tydeliggøre faglige mål og forventninger for den enkelte time og for forløbet, sørge for effektiv pædagogisk logistik, træne arbejdsformerne (især gruppearbejde) og styre brugen af PC'er og smartphones.

Kulturændring

Et tydeligt ledelsesfokus på lærernes relations- og klas-

seledelseskompetencer har medvirket til, at lærerne har flyttet sig markant i forhold til balancen mellem det faglige og det socialpædagogiske fokus og i deres syn på betydningen af positive relationer og tydelig klasseledelse. Som en HF-lærer udtaler: *”Jeg har meget større fokus på den sociale sammenhængskraft. Jeg vægter det næsten lige så højt som den faglige udvikling. Jeg vægter, at kursisterne føler sig trygge, og jeg vægter det at se kursisten samtidig med, at jeg også gør meget ud af at være denne her faglige person”*. Om klasseledelse siger en HF-lærer: *”Ift. klasseledelse skaber jeg de her meget tydelige rammer. Der er en dagsorden. Der er en meget tydelig plan for, hvad vi skal. Jeg er meget tydelig i at instruere opgaver og får det også skrevet op på tavlen, så dem, der ikke lige hører det første gang, kan se, hvad de skal”*.

Den øgede bevidsthed om det relationelles betydning for læring og gennemførelse har påvirket kulturen på skolen og har været med til at sætte dagsordenen også på et overordnet organisatorisk niveau, hvilket kommer til udtryk i undervisningsstilrettelæggelsen, vejledningsarbejdet og i det pædagogiske udviklingsfokus på HF og AVU.

Viden om kursisttyper og implementering af denne viden: Erfaringer fra VUC Lyngby

I det følgende sammendrages erfaringer fra VUC Lyngby i forhold til projekt Nye Lærerroller på VUC. Hvad har vi gjort, og hvad er vi blevet klogere på? Hvad har erfaringerne ført med sig i den måde, vi organiserer rammerne for lærerne og for kursisternes læring?

En hypotese for projektet på VUC Lyngby har været, at det

er ved at styrke lærerens evne til at træffe professionelle og reflekterede fagdidaktiske valg i spændingsfeltet mellem klasserumsledelse, kursisttyperne og relationerne til og mellem kursisterne, at kursistens læring øges og dermed også deres muligheder for at gennemføre uddannelsen. Dette valg kvalificeres gennem kollegialt samarbejde.

I samarbejde med Steen Beck udviklede vi, 20 AVU-, FVU- og HF-lærere samt to ledere, vores egen model for aktionsforskning på VUC Lyngby.

Alle deltagende lærere arbejdede med aktionsplaner, observation og sparring, og vi samlede efterfølgende erfaringerne op på møder med fælles refleksion.

Aktionsplanen er den plan, der beskriver det, du som lærer har et særligt fokus på i din undervisning for at sikre kursisternes trivsel og dermed læring. Et didaktisk design du vil afprøve og udforske over en længere periode, konstrueret på baggrund af en analyse af dit hold eller klasse og de særlige udfordringer/potentialer, det rummer.

I alt har lærerne på VUC Lyngby formuleret over 30 forskellige aktionsplaner. Der er fx blevet arbejdet med makkerskabsgrupper for at styrke sammenhold, ’flipped classroom’ for at tilgodese kursister på forskelligt fagligt niveau, Cooperativ Learning for at styrke kursisternes samarbejdsevner og logbogskrivning for at styrke de skriftlige kompetencer. Kravene til aktionsplanerne var, at lærerne skulle overveje inddragelse af projektets tre elementer: Klasserumsledelse, kursisttyper og sociale relationer til kursisterne.

For at styrke den pædagogiske udvikling og det kollegiale samarbejde i lærergruppen udviklede vi i samarbejde med

Eksempel på skema som læreren udfylder før observation

Tanker før observation	Opgaven til din sparringspartner
Aktionsplan – de vigtigste stikord på aktionsplanen i forhold til den kommende observation:	
Dine særlige ønsker til den kommende observation: 1. Hvad skal din sparringspartner konkret observere på i klassen (1-3 ting)? 2. Hvordan skal din sparringspartner observere på relationskompetence (lærer-klasse/hold, lærer-bestemte elever/kursister, elev-elev-relationer...)	1. 2.
Hvad ønsker du især at blive klarere på i løbet af denne observation og feedback?	
Hvilke behov har du i forhold til din kollega til formen for feedback?	

psykolog Anne Karin Schmidt en model for **observation og gensidig sparring**, som medvirkede til at skabe en professionel og tydelig ramme om besøgene i hinandens undervisning. En ramme er hensigtsmæssig, da det kan være sårbart at åbne undervisningsrummet for en anden lærer. Det kræver en høj grad af tillid og åbenhed. Rammesætningen omfattede, hvad der skulle ske før, under og efter observationen. Hver lærer var hvert semester forpligtet på at foretage mindst to observationer med efterfølgende feedback. Herudover modtog de fleste lærere observation og feedback fra ledelsespersoner og Steen Beck.

Undervejs og på strategiske tidspunkter mødtes lærere, ledelse og vores to eksterne konsulenter Steen Beck

og Ann Karin Schmidt og udvekslede erfaringer om aktionerne og det kollegiale samarbejde med henblik på **refleksion og justering**. Disse møder var essentielle og livgivende for projektet. Med udgangspunkt i lærernes erfaringer fra praksis udfoldede der sig spændende og intensive diskussioner om betingelserne for at undervise på VUC. Aspekterne ved at arbejde med aktioner, kursisttyper og kollegial sparring blev behandlet både kritisk og konstruktivt.

Vigtige ’fund’ og diskussionspunkter var:

- Vigtigheden af præcise fagdidaktiske mål med forløb og aktioner gerne i form af nogle konkrete faglige mål.

- Problematisering af den individualisering af uddannelsesopgaven som aktionsplaner i enkeltfagssystemet kan give anledning til. Dette understreger betydningen af ledelsesmæssig og organisatorisk opbakning, samt fælles kollegiale diskussioner.
- Forkastelse af ideen om læreren som socialpædagog. Diskussion af hvor grænsen for relationsarbejdet til kursisterne går. Hvor meget betyder lærerens relationskompetence som fastholdelsesstrategi? Er det opmærksomhed, kursisterne mangler? Alle kursister?

Et andet vigtigt aspekt er den kultur, kursisterne til sammen skaber. Paulsen og Beck har udviklet en typologi over kursister, man kan tage udgangspunkt i, men for vores lærere har det særligt været deres **kulturdimension**, som har inspireret.⁴ En måde at indkredse kulturens karakter er at besvare følgende typer af spørgsmål:

- Hvordan sidder kursisterne? Hvem kommunikerer socialt og fagligt med hvem?
- Hvordan taler man sammen på tværs af evt. gruppedannelser?
- Hvordan forholder kursisterne sig til forskellige arbejdsformer (klasseundervisning, frivillige grupper, lærersammensatte grupper)?
- Tegner der sig et mønster i forhold til, hvem der er med/ ikke er med i undervisningen?
- Hvilke af kursisterne forholder jeg mig som lærer henholdsvis offensivt/defensivt eller/og positivt/negativt til?

Styrken ved dette projekt har været, at ledelses- og orga-

nisationsniveauet fra starten har været tænkt ind i relation til lærernes kompetenceudvikling, netop med blik for at sikre udviklingen af en organisatorisk ramme, der kan understøtte lærerens arbejde med kursisterne. Ledelsen har således også deltaget i kompetenceudvikling med blandt andet kulturskifte i retning af øget samarbejde.

Den helt store sidegevinst ligger i, at lærere og ledelse står meget stærkere i mødet med den enkelte kursist i hans eller hendes læringsproces gennem styrkelsen af vores egne evner til at samarbejde, at opstille mål, give og modtage feedback, være nysgerrige og åbne, kritisk selvevaluerende og bevidste om de modstande, der følger med læring.



Virker kompetenceudviklingen?

Bliver lærerne bedre til at takle de socialpædagogiske problemer i klasserne? Tager lærerne flere socialpædagogiske initiativer? Svaret er ja. Lærerne ændrer sig. Men de ændrer sig forskelligt og på forskellige områder.

Får lærerne større socialpædagogisk kompetence?

Vi kan svare på dette spørgsmål på baggrund af tre forskellige typer oplysninger om,

- hvordan lærerne opfatter deres kompetence før og efter projektet,
- hvorvidt lærernes selv synes, at de er blevet bedre efter projektet, og ud fra
- kernelærernes egne oplevelser.

De tre typer oplysninger giver forskellige svar på de stillede spørgsmål.

Hvordan vurderer lærerne selv deres kompetence før og efter?

Vi har spurgt lærerne om, hvordan de opfatter deres kompetencer i forhold til følgende ni områder, der beskriver forskellige aspekter af den socialpædagogiske kompe-

tence:

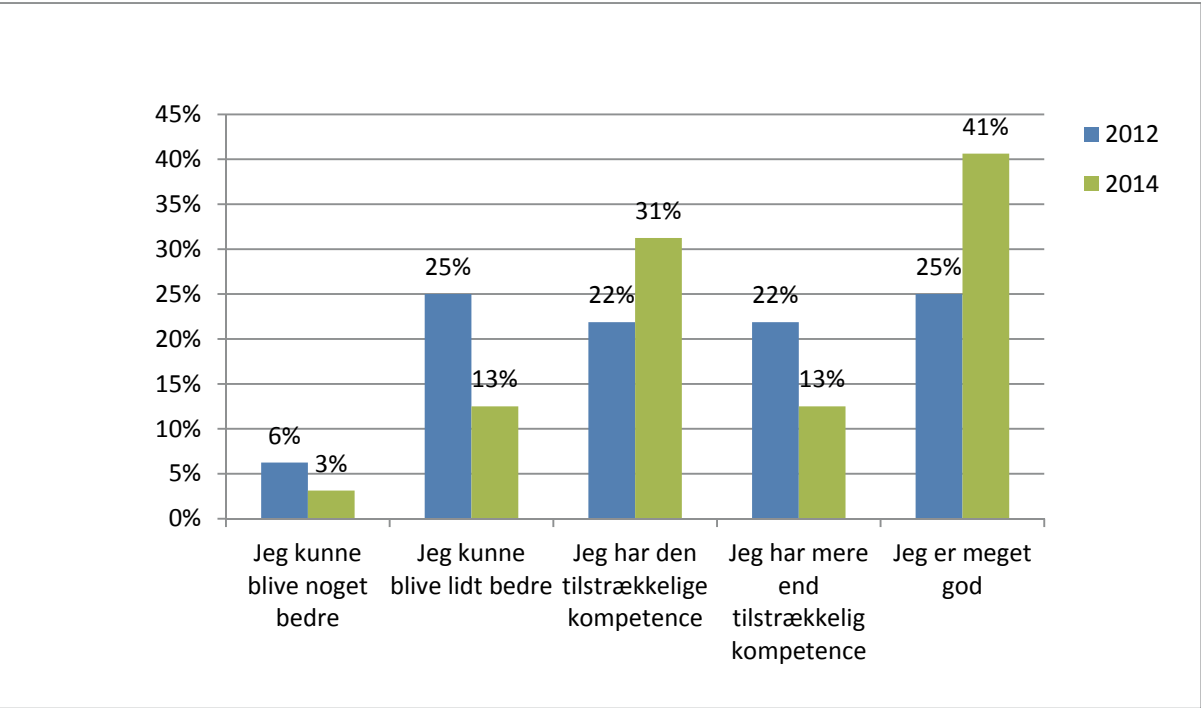
- At vejlede den enkelte kursist om uddannelsen
- At give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback
- At rose den enkelte kursist for at deltage aktivt i undervisningen
- At vejlede kursister, du ikke kan lide
- At tale med kursister om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen
- At spotte kursister, der mistrives
- At skabe netværk mellem kursister på dine hold
- At læse det sociale samspil på dine hold
- At håndtere konflikter mellem kursister på dine hold

Når vi ser på udviklingen af **kernedeltagernes vurdering af deres socialpædagogiske kompetencer**, vurderer lærerne dem som helhed bedre i 2014, end de gjorde i 2012. Dog er ændringen ikke lige stor på alle de målte kompetencer.

En af de mest markante ændringer er HF-lærernes kompetence til at tale med en kursist om de personlige problemer uden for undervisningen. Ændringen illustreres i figur 1.

Selvom der i 2014 stadig er en del af HF-kernelærerne,

Figur 1: Hvor god er du til at tale med den enkelte kursist om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen? (HF-kernelærere)



som mener, de kunne blive bedre, viser figuren, at langt de fleste mener, at de har tilstrækkelig kompetence eller mere, efter de har deltaget i kompetenceudviklingen.

Ændringerne på de fleste andre kompetencer, som kompetenceudviklingsforløbet skal udvikle, er mindre end den udvikling, som figuren illustrerer.

For den samlede lærergruppe er der stort set ikke sket nogen forøgelse af den samlede socialpædagogiske kompetence. Dog synes de lærere på HF, der vurderede deres kompetence lavest ved projektets begyndelse, at de er

blevet bedre.

Synes lærerne selv, at de er blevet bedre?

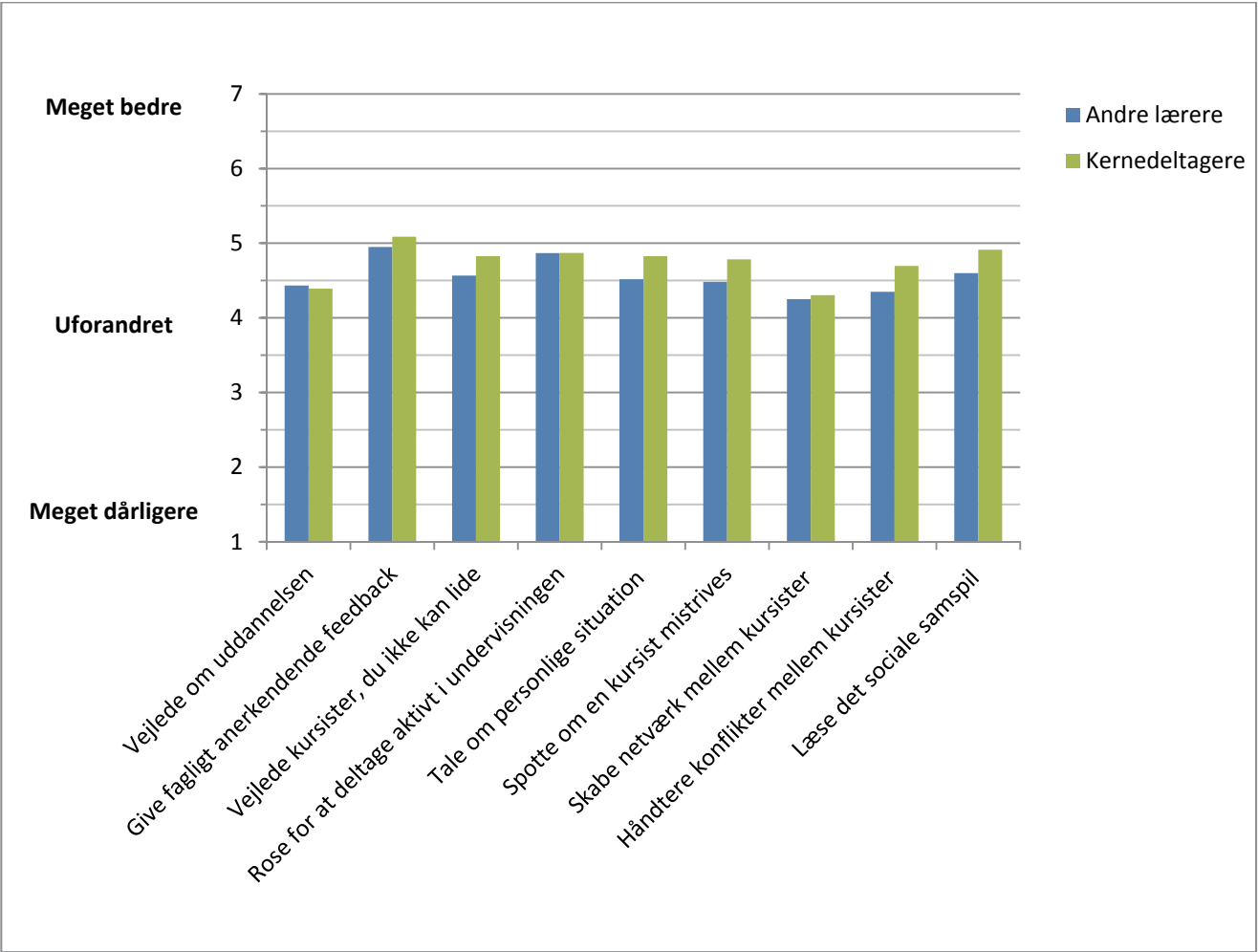
Hvis vi spørger lærerne retrospektivt, altså efter projektet er slut, om de synes, at de er blevet bedre, ser billedet lidt anderledes ud. Figur 2 viser, hvordan HF-lærerne oplever deres kompetenceudvikling. Specifikt viser figuren:

- at både kernelærerne og den samlede lærergruppe oplever, at de har forbedret deres socialpædagogiske kompetence – på alle områder,
- at kernelærerne oplever en større forbedring end

- den samlede lærergruppe,
- at den største ændring er i opfattelsen af evnen til at 'give fagligt anerkendende feedback'. Dette er interessant, fordi det illustrerer, at det faglige

og det socialpædagogiske spiller sammen. Den næststørste ændring findes i evnen til at 'læse det sociale samspil', hvilket er et aspekt af relationskompetencen.

Figur 2: Gennemsnitlig selv vurderet kompetenceudvikling fra 2012 til 2014 for HF-lærere



Hvad siger kernelærerne selv?

Kernelærerne er blevet bevidste om, at arbejdet med det relationelle ikke blot er gavnligt for kursistenes faglige udvikling, men tillige er en legitim og vigtig del af den ny og udvidede lærerrolle. Det sammenfattes af en lærer:

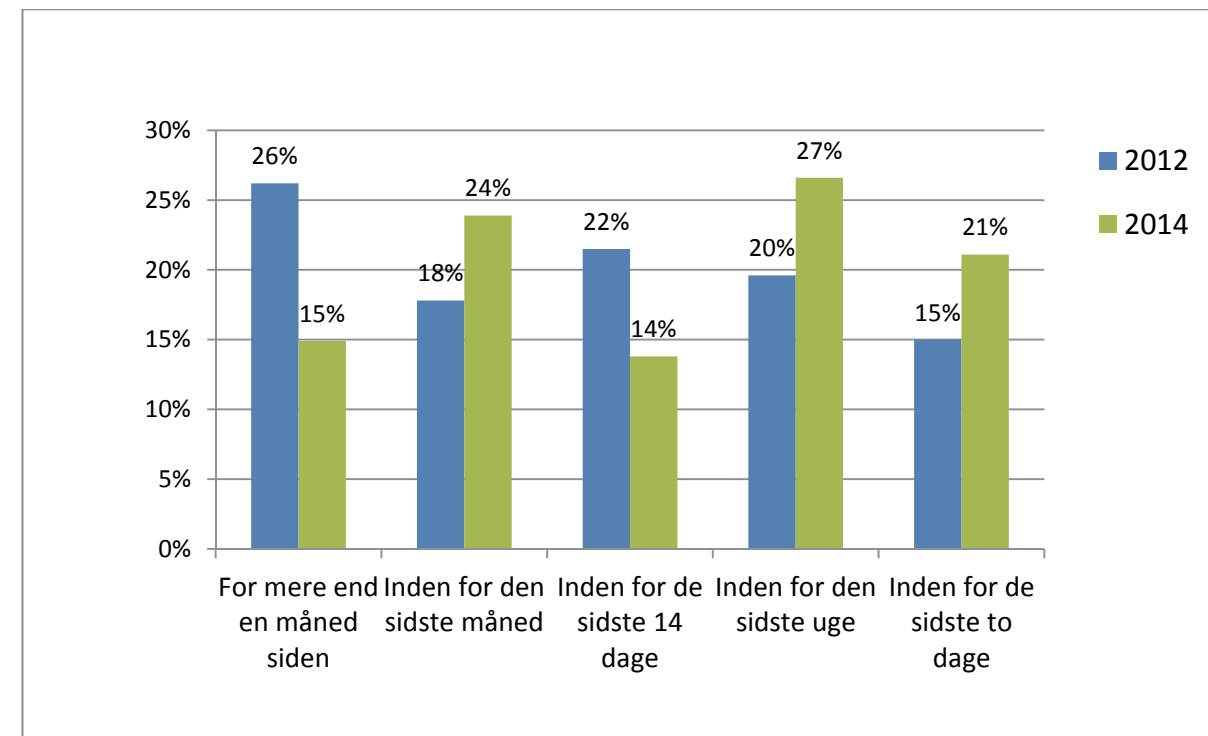
‘Jeg synes, vi har mange funktioner. Vi underviser ikke bare. Jeg tænker, man kan næsten ikke være lærer her uden at gøre det [arbejde med relationer]. Vi har bare aldrig rigtig fået det systematiseret. Tidligere har jeg måske tænkt: ” ah, det går fra min undervisning”. Men hvis vi får den der relation til kursisterne, så kan

vi næsten hælde [viden] på dem, og hvis vi ikke har den, så er der næsten ikke hul igennem [...] nu er jeg klar over, at arbejdet med relationer er en del af det, jeg laver’.

En anden lærer sammenfatter yderligere årsagen til, at lærere skal have det, der i projektbeskrivelsen er beskrevet som fagfaglige, fagdidaktiske og socialpædagogiske kompetencer:

‘Der er tre ting en lærer skal kunne. Lave relationer, være klasserumsleder og være fagligt velfunderet’.

Figur 3: Hvornår har du sidst talt med en kursist om hvordan han/hun trives på VUC? (HF-lærere)



Men rækkefølgen er vigtig. Relationerne kommer før ledelsen, som igen kommer før det faglige. [...]Hvis folk ikke har tillid til én som person og som leder, så kan det være lige meget. Så er de svære at flytte fagligt.’

Særlig vigtigt er det her, at det netop er den socialpædagogiske kompetence som går forud for – og er en forudsætning for – de andre to.

Gør lærerne noget andet efter kompetenceudviklingen?

Også dette spørgsmål kan vi som ovenfor besvare på baggrund af tre forskellige typer oplysninger.

Hvordan vurderer lærerne selv deres handlinger før og efter?

Vi har spurgt lærerne om, hvor aktive de har været i forhold til følgende syv områder, der beskriver forskellige socialpædagogiske handlinger:

- Vejledt en kursist om uddannelsen
- Givet fagligt anerkendende feedback til en kursist
- Røst en kursist for at være aktiv i undervisningen
- Talt med en kursist om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen
- Talt med en kursist om, hvordan han/hun trives på VUC?
- Reageret i forhold til en kursist, der mistrivedes
- Håndteret en konflikt mellem kursister på et af dine hold

Både keredeltagere og den samlede lærergruppe vurderer i 2014, at de hyppigere foretager socialpædagogiske

handling, end de gjorde i 2012.

For den samlede lærergruppe på HF er den mest fremtrædende ændring fra 2012 til 2014 hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om, hvordan de trives på VUC. Forskellen kan ses i figur 3.

For den samlede lærergruppe på AVU er de relativt største ændringer i ’hyppigheden af at reagere på mistrivsel’ og i ’at håndtere konflikter’.

De mest fremtrædende ændringer i de socialpædagogiske handlinger relaterer sig altså til kursisternes trivsel.

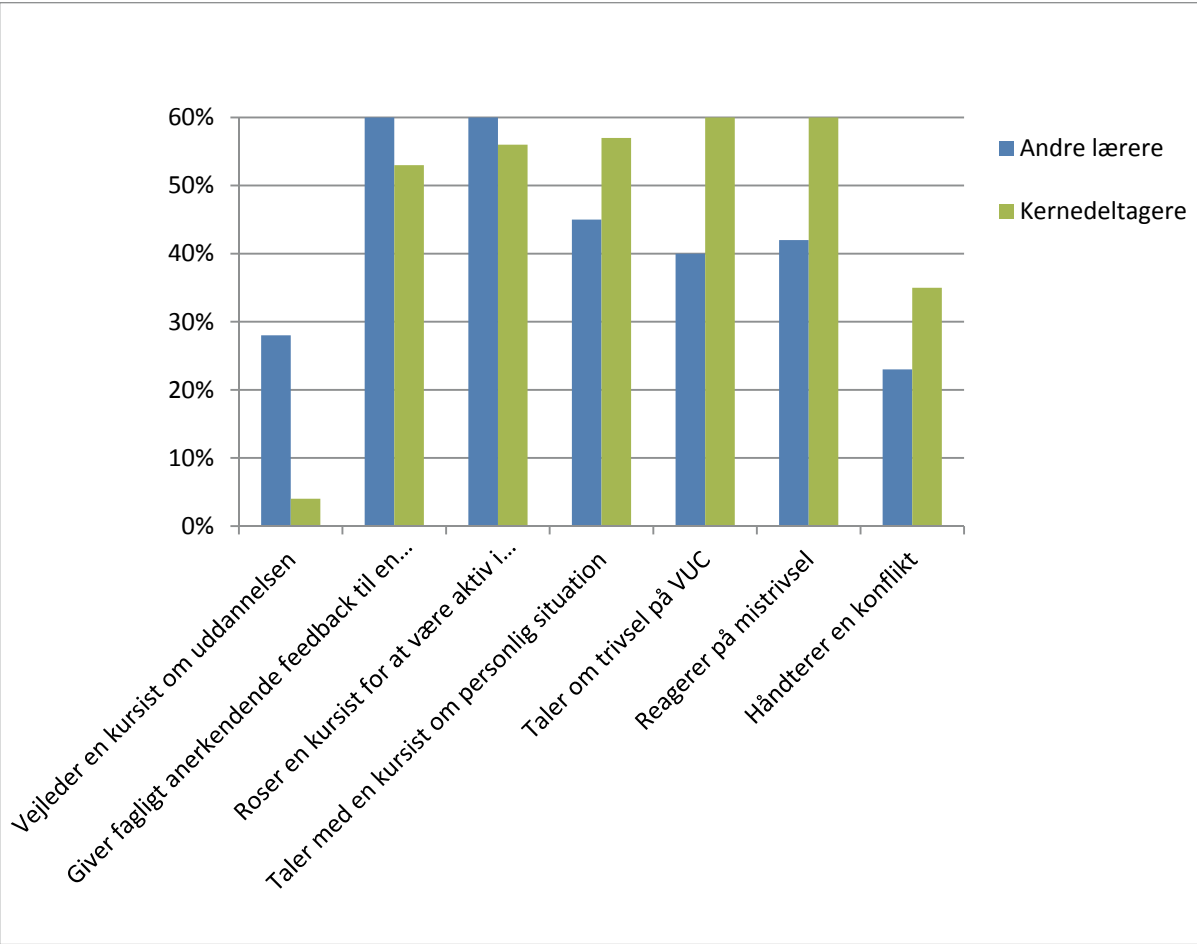
Synes lærerne selv, at de er blevet mere aktive?

En væsentlig del af såvel kernelærere som den samlede lærergruppe oplever retrospektivt, at de er blevet mere aktive. Det gælder både på HF- og AVU-niveau. Mindre end 5 % af lærerne vurderer, at de er blevet mindre aktive.

Figur 4 viser, hvordan HF-lærerne oplever deres handlemønster set retrospektivt. Figuren viser, at både kernelærerne og den samlede lærergruppe *oplever*, at de er blevet mere aktive – på alle områder. Projektet har altså haft en effekt på både kernelærerne og på den samlede lærergruppe med hensyn til, hvor ofte lærerne udfører socialpædagogiske handlinger.

Figuren viser samtidig, at flere kernelærere oplever en større aktivitetsforøgelse end den samlede lærergruppe på de mere sociale kompetencer. Dette gælder også kernegruppen, som allerede fra begyndelsen var mere ’socialt’ aktiv.

Figur 4: Andel af HF-lærere, som vurderer at de oftere udfører den socialpædagogiske handling i 2014 end i 2012



Hvad siger kernelærerne selv?

Kernelærere arbejder på forskellig vis med det relationelle aspekt, dvs. det, der ikke er knyttet til den traditionelle undervisningsopgave. De lærere, som finder relationsarbejdet og særligt den tætte og mere personlige kontakt til kursisterne udfordrende, har gennem projektets kompetenceudvikling fået viden om og (konkrete) redskaber til arbejdet. En lærer udtrykker det således:

’Jeg har lært at tænke mere efter i forhold til min rolle overfor eleverne, har lært at være mere reflekteret og måske lidt mere handlende. Det vil sige prøve at forøge min kontakt til de enkelte elever og prøve at handle på de oplysninger, jeg får, i de situationer. Udbygge min kontakt med de enkelte, både lige inden timen og lige efter, eller når jeg går rundt i klassen. Fx med nogle bemærkninger, hvor jeg træder ud af lærerrollen og prøver at vise et forhold mellem mig og den enkelte elev. Det, synes jeg, jeg er blevet meget mere bevidst om og bruger det også mere målrettet for at kunne få det mere personlige forhold til eleverne.’

Når denne lærer taler om at træde ’ud af lærerrollen’, skelnes der rent sprogligt mellem den faglige rolle og den sociale rolle, som to forskellige sider af lærerens arbejde, og det er eksemplificerende for de lærere, som har fundet arbejdet med relationer udfordrende. Samtidig viser citatet, at lærernes kompetenceudvikling på forskellig vis har givet inspiration og i flere tilfælde konkrete redskaber til at arbejde relationelt. Nogle arbejder således med en meget systematisk måde at sikre den personlige kontakt til kursisterne:

’Jeg har en regel med, at jeg skal være i kontakt med samtlige kursister, jeg har, hver gang jeg møder dem.’

Hvis det ikke lykkes i timen, så må jeg stille mig over til døren og sige tak for i dag, når de går ud af døren. Så har vi i hvert fald set hinanden i øjnene’, siger en lærer.’

Kursisternes opfattelser af undervisning, læringsmiljø og frafald

Kursisterne peger på tre områder, der har indflydelse på deres trivsel og motivation og herved også på fravær og frafald. Det drejer sig om den faglige formidling, om læringsmiljøet og om relationerne til lærerne.

Den faglige formidling

Kursisterne lægger vægt på, at lærerne er velforberedte og kan formidle deres stof på en underholdende, varieret og aktiverende måde. Et vigtigt og gennemgående aspekt er lærernes evne til at tilrettelægge undervisningen i forhold til kursisternes forudsætninger. Det drejer sig om faglige tilbagemeldinger på individuelt niveau, og det drejer sig om sammensætning af grupperne på en sådan måde, at kursisterne kan samarbejde fagligt. Dette aspekt knytter sig til projektets antagelse om, at udgangspunktet i kursisternes forudsætninger i bred forstand (kursisttyper) er en væsentlig parameter for god undervisning og for fastholdelse.

Læringsmiljøet

Kursisterne lægger stor vægt på, at der skal være et trykt og udviklende læringsmiljø. Lærerne skal være gode til ledelse af klasserummet. De skal sikre, at der er faste rammer, og at der ledes. Kursisterne nævner en række strukturelle forhold såsom ’faste rammer’, disciplin, læ-



ren som autoritet i klasserummet og forskellige former for restriktioner og kontrol.

De sociale relationer

Kursisterne peger på betydningen af at blive anerkendt som menneske og ikke blot som kursist. Det udtrykkes på forskellige måder og omfatter forskellige aspekter. Et aspekt er, at lærerne har gode, og i nogle tilfælde hyppige, kontakter til kursisterne. Lærerne kender deres navne, hilser på kursisterne på gangen og henvender sig til alle undervejs i undervisningen. Lærerne 'ser kursisterne', som gerne vil ses. Lærerne udviser (ærlig) interesse for kursisterne som personer. Et andet aspekt er, at kursisterne ser det som vigtigt, at blive behandlet som 'voksne mennesker', som man taler til, ikke om. Som voksen til voksen ønsker man ikke at 'skuffe' læreren ved ikke at møde op. Som voksen til voksen indgår man aftaler (som skal holdes). Endelig er et tredje aspekt lærernes omsorgsfunktion over for kursisterne. Læreren hjælper med praktiske forhold, læreren sender beskeder via sms, læreren kontakter kursisten ved sygdom og byder velkommen tilbage.

De tre nævnte aspekter kan alle rubriceres som dele af den socialpædagogiske kompetence. Altså den del af lærerens kompetence, der omfatter den sociale empati, den sociale forståelse og de sociale handlinger i undervisningen. Den del, som vedrører de sociale relationer. Selv om kursisterne ikke nævner begrebet relationskompetence i interviewene, spiller dette forhold spontant en rolle i kursisterne opfattelse af, hvad der kan få dem til at møde op til undervisningen og motivere dem til at gennemføre.

Konklusionen er, at kursisterne opfatter lærerens ageren i undervisningen som en afgørende (intern) faktor i forhold

til deres lyst til at gennemføre undervisningen. De sociale relationer mellem lærer og kursist og mellem kursisterne indbyrdes opfattes som et omdrejningspunkt for fastholdelsen. Det vigtigste, men ikke det eneste. Lærerens evne til at sætte mål og rammer for undervisningen og den faglige formidling er også betydende faktorer i mange af kursisternes oplevelse af, hvad der får dem til at møde op og gennemføre uddannelsen.

Har kompetenceudviklingen konsekvenser for fravær, frafald og karakterer?

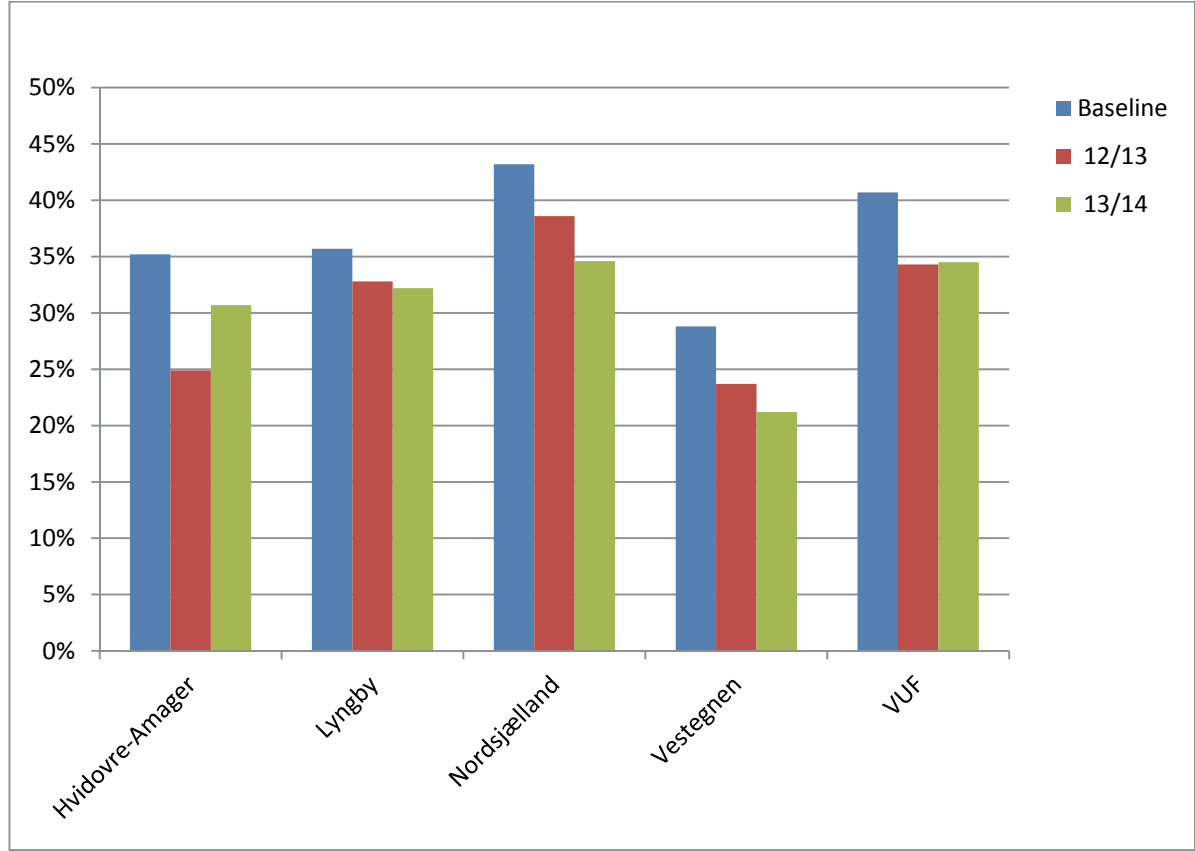
Som beskrevet tidligere er det en del af projektets formål at nedbringe fraværet og frafaldet uden at sænke kvaliteten af undervisningen.

Med hensyn til kursisters fravær, er der gennemgående en begrænset effekt af kompetenceudviklingen. Samlet set er der et mønster, der peger på en bedre udvikling i fravær hos keredeltagerne end hos den samlede lærergruppe. Det er dog sådan, at der i projektperioden generelt ikke er en positiv udvikling i fraværet på institutionsniveau, da fraværet i flere tilfælde stiger lidt hos den store gruppe af andre lærere uden for keredeltagergruppen.

Med hensyn til kursisters frafald, er der i projektperioden et markant fald. Faldet er på alle tre uddannelsesområder: den toårige HF, HF enkeltfag og AVU.

Frafaldet er lidt forskelligt mellem niveauerne og mellem de fem deltagende institutioner.

Figur 5: Frafald HF'ere



Figur 5 viser frafaldet på HF-enkeltfag på de fem institutioner fra baselineårene (2009/10-2011/12) til 2012/13 og 2013/14, og som det fremgår, er der et fald fra baseline i løbet af projektet.

Frafaldstallene viser, at de samlede lærergrupper på alle uddannelser på alle institutioner (med en enkelt undtagelse) bliver bedre til at få kursister til at gennemføre

deres uddannelse i løbet af projektet. Denne positive udvikling i frafald sker, selvom der i samme periode er en udvikling i kursistgruppens sammensætning på faktorer, fx alder, som erfaringsmæssigt kan udfordre læringsmiljøet yderligere og forøge frafaldet.

For at undersøge om det mindskede frafald blot er udtryk for en generel tendens, har vi sammenlignet udviklingen



på de fem deltagende institutioner med udviklingen på fire andre store danske VUC'er. Tallene viser, at udviklingen i frafald samlet set er mere positiv på de fem deltagende institutioner end på de fire 'sammenligningsinstitutioner'. Det er altså grund til at antage, at det er projektet, som har bidraget til den positive udvikling.

Med hensyn til karakterniveau hos både projektets keredeltagere og de andre lærere er der i projektpere-

rioden overordnet et broget billede af udviklingen fra baseline. I de fleste tilfælde sker der ikke en ændring, og blandt de ændringer, der er, er der både fald og stigninger. Det er således ikke muligt at dokumentere en generel stigning i karakterniveauet i projektperioden. Omvendt kan det konstateres, at på trods af en større fastholdelsesprocent, har det ikke har ført til et fald i karakterniveauet.

Hvad ved vi nu?

Der er sket meget i de snart tre år, projektet har været undervejs. Set i bakspejlet er det vigtigt, at:

- der fra ledelsen er initieret et stigende fokus i institutionskulturen på den socialpædagogiske kompetence.
- der er en stigende bevidsthed blandt lærerne om betydningen af at have og bruge den socialpædagogiske kompetence.
- kernetagerne i projektet har fået en styrket socialpædagogisk kompetence.
- størstedelen af den samlede undervisergruppe oftere foretager socialpædagogiske handlinger end tidligere.
- det især er de kompetencer og handlinger, som ligger længst fra den traditionelle undervisningsopgave, som styrkes som en del af den nye lærerrolle.
- fraværet samlet set på de fleste institutioner ikke er ændret meget, men at der er en positiv udvikling hos kernetagerne.
- der for de deltagende institutioner samlet set er sket et fald i frafaldet fra baseline på alle uddannelser. Udviklingen er på alle uddannelser samlet set bedre end den samlede udvikling sammenlignet med fire andre store danske VUC'er.
- der ikke er sket et generelt fald i karakterniveauet,

og at løfteevnen på HF2 er styrket på to institutioner.

Det er ikke muligt at pege på specifikke indsatser, som løser alle problemerne med frafald. Men der kan peges på en række forhold, som trækker i den rigtige retning:

- At udviklingen af ledernes kompetence styrker institutionskulturen og retter fokus på frafald.
- At ledelsens markante fokus på frafald og den socialpædagogiske arbejde er en nødvendighed.
- At udvikling af lærernes relationskompetence har betydning for det sociale samspil i klassen.
- At fokusering på det socialpædagogiske aspekt i undervisningen ændrer undervisningens form og lærernes selvopfattelse.
- At arbejdet med aktionsplaner styrker implementeringen af nye kompetencer.
- At coaching og kollegialt samarbejde styrker implementering af nye kompetencer.
- At en bevidst spredningsstrategi på den enkelte institution udvikler kompetencen hos den samlede lærergruppe.
- At vidensdeling på institutionen i den samlede lærergruppe øger den positive udvikling.

Alle disse faktorer synes at have en positiv virkning på det samlede forløb. Det er vanskeligt at sige, om faktorerne er nødvendige forudsætninger for en positiv udvikling. Det er ligeledes vanskeligt at sige, om de nødvendigvis skal have den form, som er udviklet i projektet. Kunne indholdet i lærerkompetenceforløbet fx have været anderledes? Kunne ledelsesudviklingen fx have haft et andet og mere målrettet indhold? Det kan ikke udelukkes. Det vigtige er, at der sker en samlet og fokuseret indsat på udviklingen af nye lærerroller. Det er den samlede indsats, der skaber et kulturskift, hvor man ser fastholdelse af kursister i undervisningen som en integreret del af den samlede pædagogiske indsats.

I projektet er der gennemført en sådan samlet indsats. Der er udviklet nye lærerroller. Frafaldet er nedbragt.

Den praktiske og uddannelsespolitisk vigtigste konklusion er, at et massivt og øget fokus på betydningen af socialpædagogisk kompetence og en udvikling af denne gennem en systematisk kompetenceudvikling ændrer institutionskulturen, og denne ændring har en positiv effekt på frafald.

Noter

¹ En del af denne viden er sammenfattet i notatet: Sixten Wie Bang (2014). *Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?* Aarhus Universitet, NCK, www.nck.au.dk.

² Vi har ladet os inspirere af Dorte Ågård's forståelse af positive relationer som motivationspotentiale, motivation, selvværd, læringsadfærd, mestringsstrategier, udvikling af studiekompetencer, klasseledelse i et relationelt perspektiv, undersøgende metoder og ledelsesstøtte. Temaerne er bl.a. beskrevet i *Motiverende relationer – lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning* (2014), Systime, og i kapitlet *Klasseledelse på nye betingelser – hvorfor og hvordan?* Af Dorte Ågård fra bogen *HF & VUC – målgrupper, pædagogik og udvikling* (2014), Systime og Dansk lærerforenings forlag.

³ Teksten er et lettere redigeret uddrag fra artiklen *Et bud på den nye VUC-lærerrolle* i *Voksenuddannelse* nr. 112, 2015.

⁴ Se fx Beck & Paulsen (2010). *Etnodidaktiske aktioner på Randers HF og VUC. Voksenuddannelse* nr. 95.

