

VOKSEN

uddannelse

Nr. 100 • April 2012

AVU OG HF

FRA AMT TIL SELVEJE

SOCIALPÆDAGOGIK OG LÆRING

INTERVIEW MED CHRISTINE ANTORINI

VUC

Læs i dette nummer

- ▲ Historien om VUC: Fra amt til statsligt selveje – en personlig rejseberetning..... 2
- ▲ Voksenuddannelse i 100 numre 6
- ▲ Læring, lærerroller og tilrettelæggelse af undervisning på VUC 11
- ▲ Behovet for socialpædagogisk kompetence ... 17
- ▲ Fremtidens VUC-byggeri 22
- ▲ Interview med minister for børn og undervisning, Christine Antorini..... 26
- ▲ Historien om hf 30
- ▲ Historien om AVU – en personlig beretning 42
- ▲ VUC – så er du godt på vej 46
- ▲ VUC i den nødvendige krise 50

VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail sfa@kvuc.dk
Redaktion: Søren Fersløv Andersen (ansv.),
Benny Jacobsen og Jens Otto Madsen.
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.500.
Forside: Nermin Durakovic
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 101 er den 15. maj 2012.

Historien om VUC:

Fra amt til statsligt – en personlig re

*Af Hans Jørgen Hansen,
direktør for VUC Sønderjylland
og formand for Lederforeningen for VUC*

▲ VUC er fortsat ikke nogen gammel institution, selvom man dog nu har rundet de 50 år, og derfor har nået ”voksenalderen”, fået grå hår og fået en historie med op- og nedture, skiftende udfordringer og opgaver, og oplevet mange skift i rammer og vilkår igennem de lidt mere end 50 år institutionen har eksisteret.

Men VUC er fortsat ikke kulturelt præget af traditioner og historie, men opleves formodentlig af kursister, samarbejdspartner, politikere og os medarbejdere som en ung, innovativ kultur, der ikke i særlig høj grad dyrker sin egen historie, og som sådan lige så godt kunne have været født i går som for 50 år siden.

VUC har aldrig tilhørt det uddannelsesmæssige ”establishment”, og har altid stået langt nede på finhedslisten. Den politiske legitimitet har altid været et brændpunkt og til stadig diskussion, og har aldrig været en given størrelse. VUC har ikke stået som en klippe, man ikke kunne stille spørgsmål ved, men mere lignet en sandklit – et landskab i stadig forandring. Og vi er aldrig blevet en fast bestanddel af en af de uddannelsespolitiske søjler, men har hele tiden befundet os mellem det uddannelsespolitiske, det arbejdsmarkedspolitiske og det folkeoplysende.

Det kan måske sammenfattes med et Abraham Lincoln citat: *”Det er ikke mængden af år i dit liv, der tæller – det er mængden af liv i dine år.”*

Vi kan i sektoren godt have tendens til at være lidt selvynkende og beklage os over, at vi ikke bliver husket og hørt, at kendskabet til os er for dårligt, og at vi står langt nede på ”gæstelisten”. Hvis der er noget, jeg synes VUC skulle holde med, er det denne attitude. Det at vi til stadighed skal vise vores værd, interagere og forandre os i takt med skiftende

igt selveje jseberetning



samfunds- og markedsvilkår, har altid været det bedste værn mod en selvfed og selvtilstrækkelig attitude, der jo som bekendt kan kvæle enhver udvikling. Så jeg synes, vi skal være glade for aldrig nogensinde at have opnået en fast identitet. Lad os bare fortsætte vores teenageliv i mange år endnu.

Min egen VUC-historie starter i 1981, hvor jeg blev ansat ved det der dengang hed SV-Gram (Sønderjyllands voksenuddannelse i Gram), som fastansat nummer 3. VUC kom først til på landsplan at hedde VUC i 1989, men jeg har valgt at bruge VUC-betegnelsen igennem hele artiklen. Da jeg kom til i 1981 var det 3 år efter, at VUC'erne kom under amternes ejerskab. Indtil 1978 var det forankret i folkeoplysningen, men fra 1978 blev det politisk vedtaget, at den prøveforberedende almene voksenuddannelse skulle forankres i offentligt regi, og det blev altså amterne, der fra 1978 blev driftsherrer helt frem til det statslige selveje blev etableret og amterne nedlagt.

Det amtslige ejerskab var i mange år en lykkelig historie. Den prøveforberedende voksenuddannelse fik de fleste steder egne bygninger (dog af beskeden standard), egne ledere og fastansatte medarbejdere. Der kom således en professionel platform til, der blev basis for mange års udvikling, og samlingssted for en flok dedikerede ledere og medarbejdere, der befandt sig vel herude på kanten af det etablerede uddannelsessystem. Der mangler fortsat at blive skrevet historien om denne 1. generationsledere efter amternes overtagelse. Det var en samling af farverige personer, som en historieskrivning vil vise, at vi fortsat står i arv og gæld til på godt og ondt, men især på godt.

Jeg var bare en ung lærer, som lærte at læring og voksenliv er en fantastisk og livsbekræftende cocktail. Som lærte at uddannelse ikke behøver at være sorterende, docerende og ekskluderende, men at uddannelse og læring kan bygge på deltagerens meget forskelligartede erfaringsbaggrund og perspektiver.

Det var en meget anderledes kursistgruppe, der

søgte VUC i 80'erne, end den vi oplever i dag. Selvom jeg dog var 27, da jeg startede, var jeg de første mange år altid den yngste på de hold jeg skulle undervise. Det var i sig selv utrolig lærerigt, at man ikke som ung fløs kunne komme anstillet med patenterne og opskrifterne. Der var mange kvinder i 30, 40 og 50 års alderen på dagholdene. Typisk kvinder, der var gået ud af folkeskolen efter 7. eller 8. klasse, og som skulle have tanket mere uddannelse. Men VUC var især et aftenundervisningssted med en meget bred og varieret deltagergruppe, der gik til et enkelt fag for at dygtiggøre sig. Så de første mange år som lærer på VUC gav 3 eller endda 4 afteners undervisning om ugen.

80'erne bød også på den første og måske største indholdsmæssige reform, VUC har oplevet. Folketinget vedtog det såkaldte 10-punkts program, og et af punkterne var frigørelsen fra folkeskolens læseplaner og etablering af en egentlig prøveforberedende voksenuddannelse, almen voksenuddannelse, AVU, der blev etableret i 1989. Forud var gået en meget intensiv forberedelse af reformen, der inddrog flere hundrede lærere og ledere i det lovforberedende arbejde fra 1985 til 1988.

90'erne var på mange måder nedtur, præget af amtslige beskæringer og besparelser. Det var kartoffelkurens tid med samfundsmæssig smalhals og høj ledighed. Aktiviteten på VUC blev i stigende grad præget af langtidslidige med et meget dårligt jobsigte. Perspektivet var svært at få øje på, og det var i den periode at pseudonymet "voksne uden chancer" opstod.

I 1993 lavede jeg selv et karriereskift, da jeg blev ansat i den amtslige forvaltning som VUC-konsulent og senere souschef, og flyttede dermed fra lærerjobbet til driftsherrerne. Generelt var amterne ikke mere populære i VUC-kredse, grundet nedskæringer, besparelser og stramninger. Jeg lærte, at det ikke er nok at have en god selvforståelse af vigtigheden af de opgaver, der blev løst af VUC, men at driftsherrer, politikere skal være

stolte af deres ejerskab; at det ikke er protester, men argumentation, politikeres involvering og ejerskab, der er drivkraften. Der kommer sjældent noget godt ud af en "dem og vi" kultur i relationen mellem politikere/driftsherrer og systemets medarbejdere og ledere.

Jeg lærte meget om respekt for den politiske kontekst og det at dyrke det muliges kunst. At venskaber og alliancer også forudsætter at man som fagperson er med til at træde på de ømme tær og være med til at sætte spot på de mere dunkle hjørner af ens eget hjemsted. Hellere være kritisk kærlig imod det system, man er rundet af, end at gå i selvforsvar og "skældud-mode". Denne holdning, synes jeg, fortsat er afgørende som grundlag for at kunne udøve en ordentlig strategisk ledelse. Strategisk ledelse er at praktisere et dobbeltperspektiv; både at være involveret og distanceret.

Slutningen af 90'erne og starten af 00'erne var de store amtslige fusioners tid. Fra at være ca. 75 VUC'ere blev antallet i løbet af en 5-årig periode reduceret til ca. 30. Ribe amt var det første amt, der sammenlagde deres VUC'ere til ét amtsligt regionalt dækkende VUC. Sønderjylland fulgte efter og oprettede VUC Sønderjylland i 2000. Jeg søgte og var heldig at få stillingen som forstander.

Var de amtslige fusioner en modedille, en copy-paste bevægelse på en skrøbelig argumentationsbaggrund? Begrundelserne dengang var mange, men set i bagklogskabens lys, havde VUC-systemet nok næppe overlevet overgangen til selveje og nedlæggelsen af amterne som selvstændigt institutionsområde, hvis ikke amterne havde gennemført de mange fusioner.

Fusionerne medførte omfattende ændringer i VUC'ernes ledelsesstruktur, som strategisk ledelse blev en meget indkorporeret del af. Den strategiske ledelse flyttede fra de amtslige forvaltninger ud på institutionerne, der dermed fik et nyt ledelseslag. At det er gået VUC'erne så relativt godt i overgangen fra amterne til selveje, skyldes selvfølgelig mange faktorer, men ikke mindst, at man mange steder allerede havde gode praksiserfaringer i at være selvforvaltende og decentralt styret. Overgangen til selveje var for VUC'erne i et ledel-

sesperspektiv ikke vanskelig, selvom overgangen da har indeholdt mange udfordringer. Men ledelsesmæssigt havde man en solid basis.

Ledelsesstrukturen har af gode grunde udviklet sig inden for de sidste 5 år med selveje, især med ansættelsen af økonomi- og administrationschefer, som tegn på at økonomi og administrationsstyring ikke er en biting, men tilhører gruppen af ledelsesmæssige kerneområder. Jeg ved, at overskud og overskudsgrader er en omdiskuteret størrelse, men i mit perspektiv er en solid økonomi, god egenkapital og tilstrækkeligt økonomisk råderum alfa og omega for at kunne udvikle ens institution fornuftigt og langtidsholdbar. Man kan sagtens handle dumt selvom man har en god økonomi, men det er meget, meget sværere at handle klogt med en dårlig.

VUC har været begunstiget af en stigende søgning, selvom der mange steder var tilbagegang i 2007 og 2008, siden overgangen til selveje. Begunstiget fordi, det har betydet solide holdstørrelser og mange nyansættelser med en faldende gennemsnitsløn til følge. En sådan periode skal give en god økonomi, og det er glædeligt at se, at der nu er plads til bygningsforbedringer og udviklingsinvesteringer. Man kunne fristes til at sige, at intet overgår god planlægning som svineheld. Men uden at være for selvfed bør man vel også sige, at sektoren ikke på nogen måde har vist sig at være konkurrence- eller markedsforskrækket.

00'erne har i høj grad været præget af en stigende tilgang af unge og unge voksne. Næsten alle VUC'ere udbyder nu 2-årigt hf, og kan få denne til at spille sammen med hf-enkeltfag og AVU, og har dermed en ganske glimrende palette af uddannelsesstilbud for de unge og de unge voksne. VUC har for alvor skrevet sig ind i 95% og 60% målsætningerne.

Sektoren fik dog et ordentligt hak i tuden i 2010 med genopretningsplanen og finansloven for 2011. Det var i et vist omfang generelle besparelser, men især det der politisk / teknisk kaldes adfærdsregulerende tiltag. De meget selektive og målgruppespecifikke forhøjelser af deltagerbetalingen vil jeg i denne sammenhæng ikke gå så meget ind på, men hele baggrunden burde give stof nok

til at tilføje et kapitel i sektorens lærebog; at egen selvforståelse og praksis ikke i sig selv giver politisk legitimitet, og at en aktivitet, der i det samlede billede ikke fylder meget, pludselig i en politisk sammenhæng kan få store konsekvenser.

Læren af 2010 må være, at sektoren skal blive endnu bedre til at dokumentere og argumentere for, hvordan den bidrager til løsningen af centrale uddannelsespolitiske målsætninger, og at sektoren såvel lokalt som nationalt med omhu selv skal tage vare på profileringen af mening og betydning. Lad os så arbejde på og håbe på at vi ad åre kan få rettet de værste uhensigtsmæssigheder fra 2010.

Men min overordnede konklusion og vurdering af VUC'ernes overgang til statsligt selveje, er at det er gået særdeles godt, og at vi befinder os som fisk i et iltrigt vand.

Men selveje skulle nødtigt blive til selvtilstrækkelighed og "kan alt selv". Jeg vil derfor gerne runde artiklen af med de farer, jeg kan se, at fremtiden kunne rumme.

For VUC er det af vital og afgørende betydning, at vi har en rimelig velkendt national profil og at vores uddannelsesstilbud har en genkendelighed uanset hvor i landet, man befinder sig. For borgeren og de fleste interessenter er selvejet eller institutionen som sådan ret uinteressant. Man er ikke optaget af ejerforholdene, men af "varen". Hvis selvejet udvikler sig til, at man er sig selv nok, og udvikler sig i alle mulige retninger, kan man sætte den nationale profil over styr.

Der findes mange eksempler på især inden for erhvervsskolesektoren, at institutioner navngives ud fra noget, der måske giver lokal mening, men nationalt er fuldstændig uforståelig. Og forskellig navngivning kan være slemt nok, men det giver også grobund for ukoordineret udvikling og en grad af forskelligartethed, der kan blive uhensigtsmæssig.

Eksempelvis har de fleste VUC'ere heldigvis fået udbudsgodkendelse til den 2-årige hf. Det skal gerne kunne følges op med et stærkt samarbejde inden for sektoren, der kan give det 2-årige hf på VUC sin egen profil og styrke. Vi er alle sammen for små til at kunne alt selv, og vi har et

stærkt behov for samarbejde og fælles udvikling på kryds og tværs i sektoren.

Det har vi heldigvis en stærk tradition for, men også behov for, at vi fortsat hæger om og videreudvikler sektorsamarbejdet.

Selvejemodellen er i sit væsen en konkurrence-model, og det er efter min bedste overbevisning en god ting at konkurrere. Men man kan drive konkurrencegenet så vidt, at man glemmer at konkurrenterne også er kolleger. Vores uddannelsessystem er meget opdelt, og selvejet indeholder en risiko for tab af sammenhæng horisontalt og vertikalt i det samlede uddannelsessystem. Man er vitalt afhængige af, at de uddannelsessøgende oplever sammenhæng, hvis man skal lykkes med de ambitiøse men nødvendige uddannelsespolitiske målsætninger. Selvejemodellen når derfor til sin utilstrækkelighed, hvis samarbejdet mellem sektorerne ikke fungerer. Det gælder lokalt som nationalt.

Selveje kan også indebære, at man overfokuserer på det sikre og der hvor den største efterspørgsel er. I disse år boomer antallet af unge og unge voksne på VUC, mens det er hårdt slid og sikkert direkte tabsgivende at fastholde indsatsen for de kortuddannede ufaglærte, at deltage aktivt i VEU-samarbejde og at være virksomhedsopsøgende. Faren er selvfølgelig at dø med sin succes. Og VUC skal uanset konjunktur og selvejerationale fastholde og udvikle både sin uddannelsespolitiske og arbejdsmarkedspolitiske opgave.

Selveje og taxametre er incitamentsstrukturer, og heldigvis er det sådan indrettet, at målingen ikke er direkte knyttet til eksamen. Det er et meget fornuftigt valg i et uddannelsessystem, der qua sine målgrupper skal arbejde meget inkluderende og rummeligt. Sådan skulle det gerne fortsætte, men vi skal huske, at vi ikke blot skal have mange ind og i gang, men at vi skal have lige så mange ud med succes.

Selvejemodellen er en fantastisk stærk og spændende model, som passer rigtig godt til VUC, men den kræver også en ledelses- og bestyrelsesbevågenhed på selvregulerende fornuftig omtanke.

Hertil er rejsen foreløbig gået. Gennem spændende landskaber og fuld af oplevelser med lyst til at tage et par etaper mere.

Fra menighedsblad til meningsdanner:

Voksenuddannelse i 100 numre



Af Søren Ring og Søren Ferslov

▲ Vi skal godt tilbage i tiden for at finde første nummer af det nye Voksenuddannelse, som er fra september 1991. Når vi skriver det "nye" er det fordi Forstanderforeningen i en periode havde udgivet Voksenuddannelse. Det blad stod ved en skillevej. Der var tvivl om den lille forening fortsat skulle udgive et blad for de 2–300 forstandere, vicere og andre som var bladets primære målgruppe. Lærerne havde jo Gymnasieskolen og DAUF-bladet, så oplaget var yderst begrænset for Voksenuddannelse og indholdet tilsvarende begrænset med fokus på Forstanderforeningens sociale og ansættelsesmæssige mål.

Det var dengang man sejlede fra Sjælland til Fyn, når der blev kaldt til Forstanderforeningens årsmøde på Nyborg Strand. Sejlturen gav altid anledning til et besøg i restauranten og til før- og efterdrøftelser af Årsmødet sjællænderne imellem. Netop på turen over i 1990 faldt Søren F. Andersen og Søren Ring i en snak om, hvad foreningen skulle gøre for at blive mere slagkraftig politisk og fagligt. Vi var trængt af oplysningsforbundene og oplevede, at ministeriet og Amtsråd ikke var tilstrækkelig opmærksom på vores uddannelsespolitiske værdi set i forhold til øvrige voksen- og ungdomsuddannelser. Vi skal spare læserne for alle vores vidtløftige ideer, men en af dem var at satse på at gøre Voksenuddannelse til et udstillingsvindue for alt det spændende og udviklende arbejde, der foregik på VUC'erne overalt i landet.

Det var vores opfattelse, at foreningen var bedst tjent med, at Voksenuddannelse blev helt

selvstændigt og ikke blot var et talerør for Forstanderforeningen. Den slags menighedsblade er velkendte i alle foreninger. Den tætte forbindelse gør det let for alle uden for foreningen at afvise saglighed og upartiskhed i holdninger og synsvinkler i bladene alene med henvisning til at det jo varetog en forenings interesser.

Vi mente, at den måde vi skulle tjene sagen på, var at være et åbent forum for alle, der var optaget af prøveforberedende undervisning. Det ville give os en højere troværdighed over for beslutningstagere, og det kunne blive lettere at få vores holdninger luftet i øvrige medier. Men især var det vigtigt, at læserkredsen blev langt større end Forstanderforeningen. Alle på VUC skulle kunne genkende problemstillingerne som blev kolporteret i bladet og deltage i debatten. Også uden for VUC, i ministeriet, amtsråd, forskningsinstitutioner, organisationer o.l. skulle Voksenuddannelse ligge i indbakken.

Forstanderforeningen var heldigvis enig med os i mål og strategi, så derfor fik vi lov at overtage navnet og et langvarigt samarbejde blev indledt mellem foreningen og Voksenuddannelse, som nu er resulteret i 100 udgivelser i rap.

Bladet kom oplagsmæssigt rigtig godt fra start – over 1000, som var et langsiget mål blev indfriet allerede år et. Bladet skulle jo kunne løbe rundt økonomisk og jo have et vist volumen for at komme ud over rampen i offentligheden.

Vi tvangsinlagde Folketingets uddannelsesudvalg, ministeren, politikertoppen i amtsrådene, de store dagblades uddannelsesredaktioner o.l. ved at sende bladet gratis dvs foreningen betalte for dem, men ellers var skaren af abonnenter mangfoldig uden for VUC: fra folkebiblioteker til forskningsinstitutioner, fra LO til DA, privatpersoner ja sågar havde vi en overgang læsere i udlandet.

Nu var det vigtigste for os, hvad der blev skrevet i Voksenuddannelse, men vi måtte jo også ofre layout, trykning og distribution opmærksomhed. Og med skam at melde var det nok ikke prangende, hvad der blev præsteret. Vi husker, at flere mente at vi i årevis tog prisen som det layoutmæssigt kedeligste blad i kongeriget (økonomien satte klare begrænsninger for udfoldelserne).

Økonomien gjorde det også klart for os, at der aldrig kunne gives honorar for artikler og andre bidrag, men det har til gengæld aldrig været en hæmsko, når der skulle samles stof til næste nummer.

Ikke at redaktørerne blot kunne læne sig tilbage og afvente dagens post op mod deadline og så udvælge det vi fandt relevant! Næ vores fornemste opgave var og er at finde mennesker der har noget på hjertet og opfordre dem til at skrive. Og det viste sig, at langt de fleste gerne vil bidrage, men blot skulle have et blidt puf – og så viste det sig selvfølgelig, at de altid havde spændende og væsentligt stof at bidrage med.

Det viste sig også at være nemt at få den til enhver tid siddende minister til at skrive i bladet. Også de andre beslutningstagere i uddannelseslandskabet har bidraget flittigt gennem årene. Vi er sikre på, at det øgede fokus på prøveforberedende undervisning i magtens korridorer. Vi sendte jo ofte en række spørgsmål med opfordringen, så vi kunne "tvinge" en stillingstagen frem til aktuelle problemstillinger.

Det første nummer af Voksenuddannelse var bygget op på en række temaer, som næsten alle har bevaret deres relevans i de følgende 20 år. På de næste sider følger vi den historiske udvikling i en række af temaerne.

Den synlige ledelse af VUC

I Voksenuddannelse nr 1 præsenterer seniorkonsulent Ivan Hauser i 1991 en visionær og tidstypisk beskrivelse af Centerrådets opgave: I skal samle skolen og give den retning. Bryde de eksisterende reglers og vaners inert, prioritere, vælge, omorganisere. Jeres ærinde må være at orientere skolens ydelser mod kunder og aftagere... Husk at skelne mellem mål og formål. Formål er en begrundelse for en aktivitet, de er for brede og ubrugelige, hvis man vil se at komme videre. Mål derimod er skolens ønskede resultater... Til sidst : Husk at jeres VUC skal blive bedre – år for år.

Den første artikel var skrevet i perioden med decentralisering og rammestyrt. Et par år senere ændrer perspektivet sig, da taxametrene i 1995 for alvor nåede frem til VUC. Den ene dimension handlede om det rå taxameter over for det intelli-

gente taxameter. Den anden om, hvordan taxametre, selvstyre og amtsstyre kan forenes. "Ingen af os ved endnu hvordan det vil være at leve under taxameterordningen. Sporene skræmmer fra visse erhvervsskoler, og dog lokker den større selvforvaltning, der ligger i denne ordning" skriver næstformanden i Forstanderforeningen i 1996. Og i forbindelse med finanslovsforliget for 1997 blev det fastslået at nu går VUC over til frit optag, efterspørgselsstyring og aktivitetsafhængige bevillinger: Med taxa ind på VUC er overskriften på viceforstander Tage Clausens artikel om problemstillingen fra Vejle Amt, mens uddannelseskonsulent Hans Jørgen Hansen i Sønderjyllands Amt tilføjer: Men det virkelig interessante i forbindelse med de nye styringsprincipper er (...) det skærpede krav om dialog mellem områdets forskellige niveauer og fora, der kan medføre en frugtbar udvikling... Og så er visionen altid vigtigere end systemer".

Så kom kommunalreformen ca 10 år senere og dermed også overgangen til det statslige selveje.

VUC og erhvervsskolerne

Undervisningskonsulent Erling Klinkby skriver i det første nummer "med udgangspunkt i en arbejdsdeling sektorerne imellem skal VUC'erne fortsætte og styrke samarbejdet med det øvrige voksenuddannelsesområde. Det gælder i forhold til AMU-centre, erhvervsskoler og daghøjskoler, som VUC'erne allerede har stor erfaring med..." I begyndelsen af 90'erne var VUS og UTB centrale værktøjer for at medvirke til at efteruddanne de 1,3 millioner (25% af befolkningen) med svage skolekundskaaber.

Mere fylde kommer der i tankerne om at placere VUC-afdelinger på AMU-centrene for at forankre de almene dele af undervisningen i VUC's læringsmiljø: Skolesamarbejde hed det. Parallelt hermed kommer der gang i tankerne om at under vise i elementer af hf-fagene, som en brik i den tværgående efteruddannelsesindsats. Forstanderforeningen er (ret) positiv, mens GL frygter forringelser i overblik og sammenhæng.

Men det går fremad også i hovedstadsområdet, hvor begrebet "det åbne værksted" og en metodisk set fælles "kompetenceafklaring" som hjør-

nestene i en ”organisering af læring” som det skrives i. Men i formandens leder i juni 1996: VEU – reform eller stramninger breder pessimismen sig: ”Nogen reform i ordets fremadrettede betydning er der derfor ikke givet tilsagn om. Snarere er der måske bl.a ved at knytte lokale bestemmelser om holdkvotientstørrelser til bevillingspraksis åbnet muligheder for stramninger.”

VUC-strukturen

I juni 2000 skriver formanden Erling Klinkby i sin leder: Ændring af VUC-strukturen har i dette forår været på dagsordenen i flere amter. I Sønderjylland er 4 centre blevet til ét – som i Ribe Amt for et år siden – Ringkøbing sammenlægger 5 centre til 3, og i Københavns amt er 2 VUC’er fusioneret, så der nu er 6 selvstændige centre tilbage i amtet. Der har ellers i en længere årrække været rimelig stabilitet i VUC-strukturen landet over; indtil Ribe amt sidste år lancerede ”koncernmodellen”, og dermed gav inspiration til overvejelser i andre amter.

Faktisk skal vi tilbage til sidste halvdel af 80’erne for at finde den forrige struktur-bølge. Dengang var det adskillelsen af AVU og hf og sammenlægninger af VUC med andre amtslige institutioner, der fristede amtspolitikkerne. Heldigvis kun en kort overgang, for ideen gik hurtigt af mode til fordel for udvikling af bæredygtige samlede VUC’er. Godt for det!

Forstander Kaj Bjørnskov, VUC Haderslev laver en (meget humorfyldt) gennemgang af fusioners styrkeområder og tilsvarende de områder, som skal bevares på den gode, veludviklede VUC-måde og slutter ”Den, der ved, hvorfor han lever, tåler et næsten lige meget hvordan” (Nietsche).

Den 1. januar 2002 var fusionen VUC Storstrøm en realitet, og i oktober 2002 foretog viceforstander Lis Boe en status, der viste besparelser over hele landet og at der var strukturændringer på vej i Vestsjællands Amt, Frederiksborg Amt, Roskilde Amt og Københavns Amt. Alle disse ændringer indeholdt større VUC-enheder: sammenlægninger.

I december 2003 kunne formanden for Amtsrådsforeningen Kristian Ebbensgård så skrive i

Voksenuddannelse: VUC’s udbud er da også særdeles fintmasket og vil, uanset sammenlægninger, formodentlig også være der om ti år. Men der vil være færre selvstændige centre, men antallet af steder, hvor VUC udbyder undervisning kan meget vel være det samme eller større. Således har mere end en halvering af antallet af selvstændige kurser i løbet af tre år ikke betydet færre udbudssteder, for der er blevet tilsvarende flere afdelinger og undervisningssteder.

VUC-kursisterne

I 1993 er der fokus på rekrutteringsmønstre og gennemførelse. Flere og flere unge voksne søger VUC, mens uddannelsesaktiviteten om aftenen med de mange ældre er vigende: Kvantitativt er VUC allerede gearret mod deltidsstuderende og fuldtidsstuderende. VUC’erne er derfor i realiteten i fuld gang med at åbne uddannelsesdøre for flere og flere unge kursister, samtidig med at VUC’erne generelt fastholder et image af at være Voksenuddannelsescentre. I rapporten fra HF-referencegruppen fra 1995 betegner GL, at den væsentligste nyhed er at HF’s kompetence og opdeling i ungdoms-og voksen-hf skal fastholdes.

I Voksenuddannelse nr 50 blev den aldersfordeling, som ses i tabellen øverst på næste side, bragt. Den viser:

at AVU-kursisterne bestemt er blevet ældre end tidligere, men at antallet af hf’erne også vokser blandt kursister som er ældre end 50 år.

at der er ikke er nogen vækst blandt de helt unge (under 20 år)

at hf’ere i alderen 20-29 år er voksende, mens antallet af avu-kursisterne i den samme aldersgruppe er markant faldende.

at andelen af kursister i alderen 30-49 år er faldende på både avu og hf fra 1989-1998.

I løbet af de næste 10 ændrer aldersprofilen sig igen. Se tabellen nederst på næste side.

Både avu-kursisterne og hf-kursisterne bliver yngre og yngre. Kursisterne på under 30 år dominerer hf med en andel på mere end 70% og fylder efterhånden halvdelen af avu-aktiviteten.

År	-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-	I alt
AVU-98	5	16	20	21	25	13	100
HF-98	8	39	15	14	13	10	100
Kombi-98	8	27	19	15	21	9	100
VUC-98	6	26	18	18	20	12	100
AVU-89	8	27	24	26	11	4	100
HF-89	8	35	20	21	10	6	100
Kombi-89	10	45	22	15	5	3	100
VUC-89	8	32	22	23	10	5	100
VUC-84	10	34	26	20	7	3	100
VUC-81	11	33	31	17	6	2	100

Aldersfordeling – hf-enkeltfag og avu		1995/96	2000/01	2005/06	2009/10
HF	u-20	9%	12%	15%	15%
	20-29	44%	51%	55%	56%
	30+	48%	36%	30%	29%
	I alt	100%	100%	101%	100%
AVU	u-20	7%	9%	18%	18%
	20-29	22%	19%	26%	33%
	30+	71%	72%	56%	50%
	I alt	100%	100%	100%	100%

VUC har fået en ny synlig kursistgruppe: de (helt) unge, som udgør 18% af aktiviteten og 15% af hf-aktiviteten.

VUC er rykket ind med et væsentligt bidrag til 95%-målsætningen for de unge. Det vil på lidt længere sigt medvirke til at løse det strukturproblem på arbejdsmarkedet, som udtrykkes i ”fra ufaglært til faglært”. Og samtidig vil det bidrage til at indfri målet om at 60% får en videregående uddannelse.

Hermed er sløjfen bundet til børne- og undervisningsministerens interview andetsteds i dette jubilæumsnummer, når hun siger: ”VUC er en helt uundværlig del af hele den palet, der er til undervisning af unge og voksne. Det er de mange forskellige tilbud, der er på VUC: på hf både enkeltfag og 2-årig, men også avu og FVU. I tilknytning

hertil er VUC omdrejningspunkt eller nøgle til den store satsning, vi har fra ufaglært til faglært... VUC er en krumtap for, at alle kan få en ungdomsuddannelse.

Kommer man fra et hjem uden uddannelses-tradition, er risikoen for at man klarer sig langt dårligere så meget større. VUC er det sted, hvor man er bedst til at uddanne mennesker fra uboglige hjem. Det vil jeg gerne bruge som afslutning i nr. 100-jubilæumsnummeret.”

Det handler om uddannelse, uddannelse og uddannelse for de unge, for de kortuddannede og dermed for den sociale lighed.

Af Inger Munck Mulbjerg

*Lærer ved OF København,
nu lektor ved KVUC*

▲ På mit første engelskhold (9. og 10. klasse) i slutningen af tresserne havde kursisterne 7 års skolegang bag sig, de var ufaglærte eller havde en håndværkeruddannelse. De var på revalidering og skulle videre på teknikumstudiet. Holdet bestod af mænd i alderen 30–35 år samt nogle få kvinder. Jeg var selv meget, meget ung, og langt fra færdiguddannet, og jeg vidste egentlig ikke, hvad jeg gik ind til. Kun at jeg skulle undervise intelligensreserven.

Første gang vi talte om grammatik og sprogrigtighed, lagde stort set alle mændene sig ned over bordet og græd af grin. De havde sejlet, arbejdet i udlandet, arbejdet med indfødte, engelsksprogede folk – og nu stod jeg der og ville bilde dem ind, at det ikke hed 'ain't og them saucepans', de måtte heller ikke sige 'he don't eller 'I is' – den måtte jeg altså længere ud på landet med!!!

De dage de fik deres penge fra revalideringen udbetalt, drak de. På skolen vel at mærke! De spærrede døren til klassen med ølkasser. Så kunne de kvindelige kursister og jeg stå ude på gangen. Der gik lige lidt tid, før jeg fandt ud af, hvordan det skulle

håndteres, der var jo ikke nødvendigvis en ledelsesrepræsentant tilstede, bare fordi der var undervisning.

En gang var halvdelen af mændene væk en hel uge. De var alle blevet indlagt på Riget efter en tur i byen. De var nemlig ikke de eneste, der havde en rulle mønter i næven, når de sloges. De havde uheldigvis mødt nogle andre gutter, der også vidste, hvad der skulle til for at slå hårdt.

Det skete også et par gange midt i timen, at den ene kursist fornærmede den anden, som kvitterede med en på tuden, så første kursist faldt ned af stolen. Men det blev aldrig til slagsmål, jeg tror de skånede mig. Og så var vi i øvrigt 'De's'.

Men de ville virkelig gerne lære, og de kunne lære. De havde altid fået at vide i skolen, at de var dumme, og de var taknemmelige, når de fik at vide, at de var lærenemme. De der hang i, klarede sig virkelig godt og kom videre med deres uddannelse.

Læring, lærerroller og tilrettelæggelse af undervisning på VUC



Sten Clod Poulsen,
cand. psych. www.metaconsult.dk

▲ Den følgende artikel vil troligt irritere mange. Det er ikke mit mål at irritere, men når fejlforståelser skal ryddes af vejen kan det ikke undgås, at noget må brydes ned før der bliver plads til at bygge op.

Læreren som læringsingeniør

”Undervisning er kommunikation og læring er en aktivitet i bevidstheden og de to processer kan aldrig direkte sammenkobles” (Qvortrup, L., 2004 s. 23). Lars Qvortrup mener således, at undervisning og læring i bedste fald er løst koblede systemer. Og hvorfor det? Når vi ved så meget om pædagogik, om fagdidaktik og om IT-baseret undervisning? *Fordi vi stadig ved meget mindre om læring end vi ved om undervisning.* Lærere har en årelang personlig erfaring om, at hvis de underviser på en bestemt måde, så er der en god del af kursisterne som lærer en god del af stoffet. Men præcist hvordan det sker, og hvad der på et psykologisk plan skal til, ved selv meget erfarne lærere ikke. Læringens dybere proceskarakter er stadig et uløst mysterium.

Det er derfor bøger og artikler om læring næsten altid handler om noget andet: Nemlig om undervisningen, læreren, stoffet, globaliseringen, socialisation, kursisters til tider vanskelige liv osv. osv.

Figuren ”læreren som læringsingeniør” er en lille provokation. For det første fordi læringsteori er indtil for nylig har været et område stærkt do-

mineret af humanistiske og samfundsvidenskabelige tankegange og i det univers er der ikke høj respekt for ingeniører. For det andet fordi en vellykket ingeniørindsats kræver en præcis og højtudviklet specialviden koblet til nøjagtige måleredskaber. En så præcis viden har vi endnu ikke på læringsområdet. ”Læreren som læringsingeniør” betyder imidlertid ikke at undervisningen skal domineres af IKT elementer. Det betyder at læreren skal anstrenge sig maksimalt for at opnå en præcis viden om hvad ”læring” er og handle derefter.

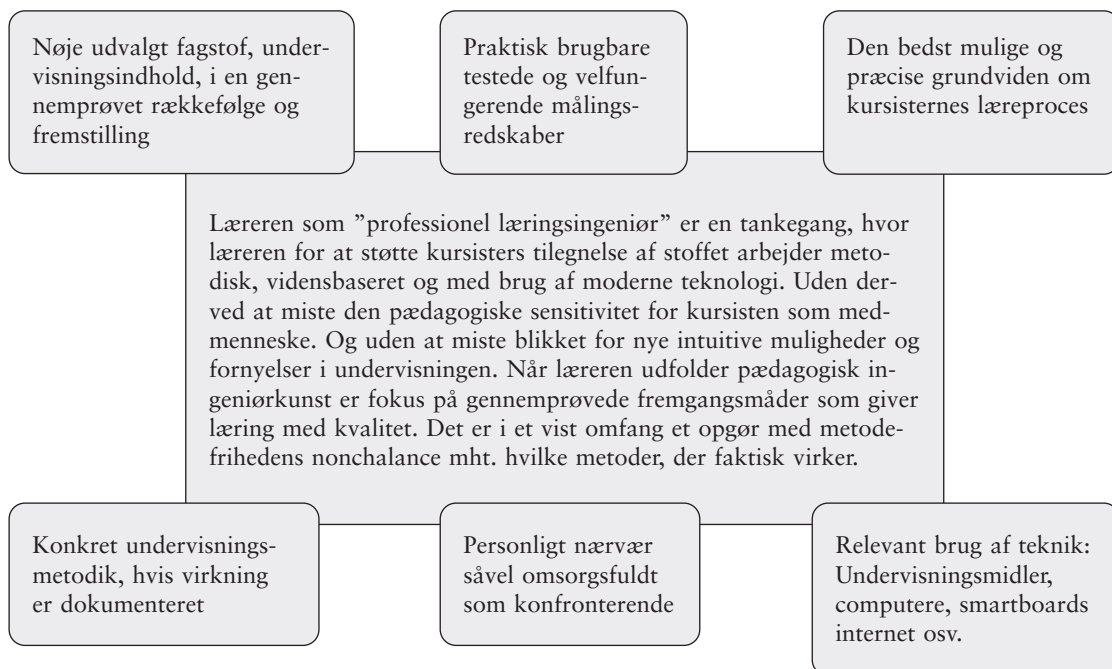
Læreprocessens egenart er stadig et mysterium, men der sker fremskridt og det, der i de senere år har gjort en forskel er den internationale hukommelsesforskning. (se figur)

Ny undervisning kan ikke i sig selv løse læringsproblemer

Der er sket en rivende udvikling mht. undervisningens tilrettelæggelse og virkemidler (smartboards, computere, videokonferencer, internettet) – i den enkelte time og i længere samlede forløb – men udviklingen ændrer ikke dermed kursisters læring endskønt undervisningen på uovertruffen og fleksibel måde bliver bragt helt op i næsen på kursisterne uanset hvor de går eller står.

Ændringerne i undervisningens karakter og tilrettelæggelse er nogle gange en tilpasning til økonomiske realiteter uden at der gøres meget ud af at eksponere denne baggrund. Andre gange er forandringerne i undervisningen en værdifuld ”stille-undervisning-og-faglighed-til-rådighed”. Hvilket – desværre – ikke er det samme som, at kursisters læreprocesser i sig selv, i deres egen dybere karakter, ændrer sig endsige forløber bedre, hurtigere osv. En af de tilgrundliggende misforståelser er den, at ”mere kursistaktivitet er bedre”. Min vurdering er, at vi for længst har passeret ”*the point of diminishing returns*” (se Wikipedia), hvor endnu mere fantastiske ændringer i undervisningen ikke ledsages af lige så fantastiske fremskridt i kursisters kundskaber og kompetencer. Og hvorfor? Fordi tilrettelæggelsen og pædagogikken er martret af to ”*missing links*” hvad angår kursisters læring:

Pædagogisk ingeniørkunst



Det ene problem i moderne dansk pædagogik er den manglende træning i opmærksomhedskoncentration, altså træningsprægede øvelser i at kursisten selv vilkårligt kan fokusere sin samlede opmærksomhed og tænkning i lang tid af gangen om det faglige stof, som skal tilegnes. I stedet for at træne denne nødvendige læringsfunktion gøres undervisningen mere og mere imødekommende – IKT baseret undervisning er et udmærket eksempel. Men det er ikke computeren endelige skærmen eller internettet, som har brug for at kunne koncentrere sig; Det er *kursisten*, som har brug for at kunne koncentrere sig. Jo mere vidensgivende, strukturgivende, opsøgende, imødekommende og underholdende undervisningen er desto *mindre* behøver kursisten koncentrere sig. Dermed er ikke givet udtryk for at det er omsonst at udvikle undervisningen. Men computer, internet og video kan ikke så at sige "på kursistens vegne" ændre læreprocessens grundlæggende logik.

Det andet problem i moderne dansk pædagogik er tabuiseringen af en systematisk brug af hukommelsen, som led i læreprocessen. Tabuiseringen har sin oprindelse i et uigennemtænkt og politisk motiveret opgør med "Den store stygge sorte skole", hvor man ikke har forsøgt at sondre det brugbare fra det mindre brugbare, men i stedet har bandlyst en hukommelsesorienteret undervisning ensidigt til fordel for en forståelsesorienteret

undervisning. Her og andre steder er jeg nødt til at henvise interesserede læsere til mere udførlige argumenter og dokumentation i min bog om "Tilegnelse af boglige fagkundskaber" (Poulsen, 2006). Som eksempel på hvad der menes med følgende autentiske eksempel: I forbindelse med et foredrag om læring og hukommelse på et VUC var der en gruppe unge indvandrerkursister som fortalte mig, at deres lærer direkte, eksplicit, havde tilkendegivet at de ikke skulle bruge deres hukommelse ved læringen. Men – *intet er lært hvis det ikke kan huskes*. Denne sætning gælder absolut. Den gælder enhver tænkelig form for læring. Heraf følger imidlertid ikke, at hukommelsen er tilstrækkeligt grundlag for et moderne læringsresultat – der skal mere til: Forståelse, selvaktivitet, ideudvikling m.m. *Men uden hukommelsen er der ikke lært noget og kursisten må begynde forfra næste gang stoffet tages op*.

Hvad er ikke læring?

Hvis et fænomen, fx. "læring" skal kunne defineres er det uomgængeligt nødvendigt, at man samtidigt er i stand til at vise, hvad der *ikke* er læring. Kun sådanne psykologiske processer er "vellykket læring", hvor en person tilegner sig en (i kulturen eksisterende) faglighed hhv. kompetence således, at den efter læringen er fæstnet i langtidshukommelsen, er under viljens herredømme og kan

mobiliseres når og hvor personen vil bruge den, dvs. omsætte den i praktisk brug. Efter vellykket læring *kan* personen noget *nyt*. Ellers er der *ikke sket læring*. Læring er at tilegne sig noget – en faglighed, en kompetence – som andre (f.eks. læreren) allerede mestrer. Læring er en psykologisk proces og funktion, som er forskellig fra en række andre psykologiske processtyper. Begrebet ”læring” er i Danmark i de senere årtier i stigende grad gået i opløsning og er blevet en ”flydende betegnelse”, et udtryk, som tager mening efter omgivelserne. Så: Hvilke fænomener er *ikke* læring? (For en nøjere argumentation se Poulsen, 2006, s. 164-171):

1. Modning af psykologiske grundfunktioner
2. Personlighedsudvikling, kulturprofiludvikling og habitusudvikling
3. Arbejde og samarbejde
4. Socialt samvær, hygge, trivsel
5. Leg, underholdning & tidsfordriv
6. Eksperimenteren i sig selv
7. Ekskursioner og studierejser
8. Forskning, intuition og kreativitet
9. Nysgerrighed & opdagelser
10. Erfaringsforløb uden analytiske pointer
11. Dialog, samtale
12. Undervisning, vejledning, tutoring, brug af IKT

Men i den pædagogiske faglitteratur og i diskussioner om læring er det ofte de ovenstående forhold, der tales om og ikke læreprocessen i sig selv.

Udpegningen af, hvilke processer, som *ikke* er læring er nødvendig for at undgå, at den vigtige læreproces sammenblandes med helt andre psykologiske processtyper. Hvis de sammenblandes kan det ikke klargøres hvilke pædagogiske/fagdidaktiske metoder og ressourcer, som netop fremmer en bestemt slags læring, jvf. Qvortrups syn på undervisning og læring som løst kobled systemer.

Hvis de sammenblandes kan det ikke afgøres hvad der netop er læringens produkt, nemlig ”tilegnet faglighed hhv. kompetence”. Hvis de sammenblandes kan der ikke opstilles en ”konstruktionsmodel” for kompetence som muliggør målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. Det er vigtigt at tydeliggøre forskelle mellem for-

skellige psykologiske processtyper, så vi kan respektere den enkelte processtype i sin egen ret.

Læring er i sine grundlæggende elementer et hjernebiologisk fænomen. Som kan opfattes af den enkelte person på det psykologiske plan. Så det første niveau, hvor vi kan opfange vore egne læreprocesser er – psykologisk. Læring er en kompleks psykologisk funktion hos mennesket. Det paradoksale er, at læringsfunktionen som sådan, altså selve det grundforhold at mennesker kan lære *ikke* er resultatet af læring. Læringsfunktionen er genetisk forprogrammeret og biologisk modnet hos barnet idet alle børn, unge og voksne over hele jorden i alle folkeslag, sprogområder osv. – kan lære. Det kan ikke være noget de har ”lært sig”. Det er et artsbestemt genetisk indbygget potentiale og man kan spekulere på hvordan det er opstået. Det ved vi ikke. Blot ved vi fra palæoantropologiske fund at vores menneskeart – Homo Sapiens Sapiens – med sikkerhed allerede for 30-50 000 år siden kunne lære i markant øget omfang og intensitet i forhold til andre tidligere og samtidige (neandertalere) menneskearter. De kunne lære af hinanden fra generation til generation og *derfor* meget hurtigt løfte deres vidensniveau om dyr, planter og landskaber, perfektionere deres redskaber, tilegne sig sprog og derigennem få mulighed for at lære mere. Der sker en voldsom acceleration af udvikling af kulturens ressourcer i løbet af artshistorisk overraskende kort tid (Diamond, 2006).

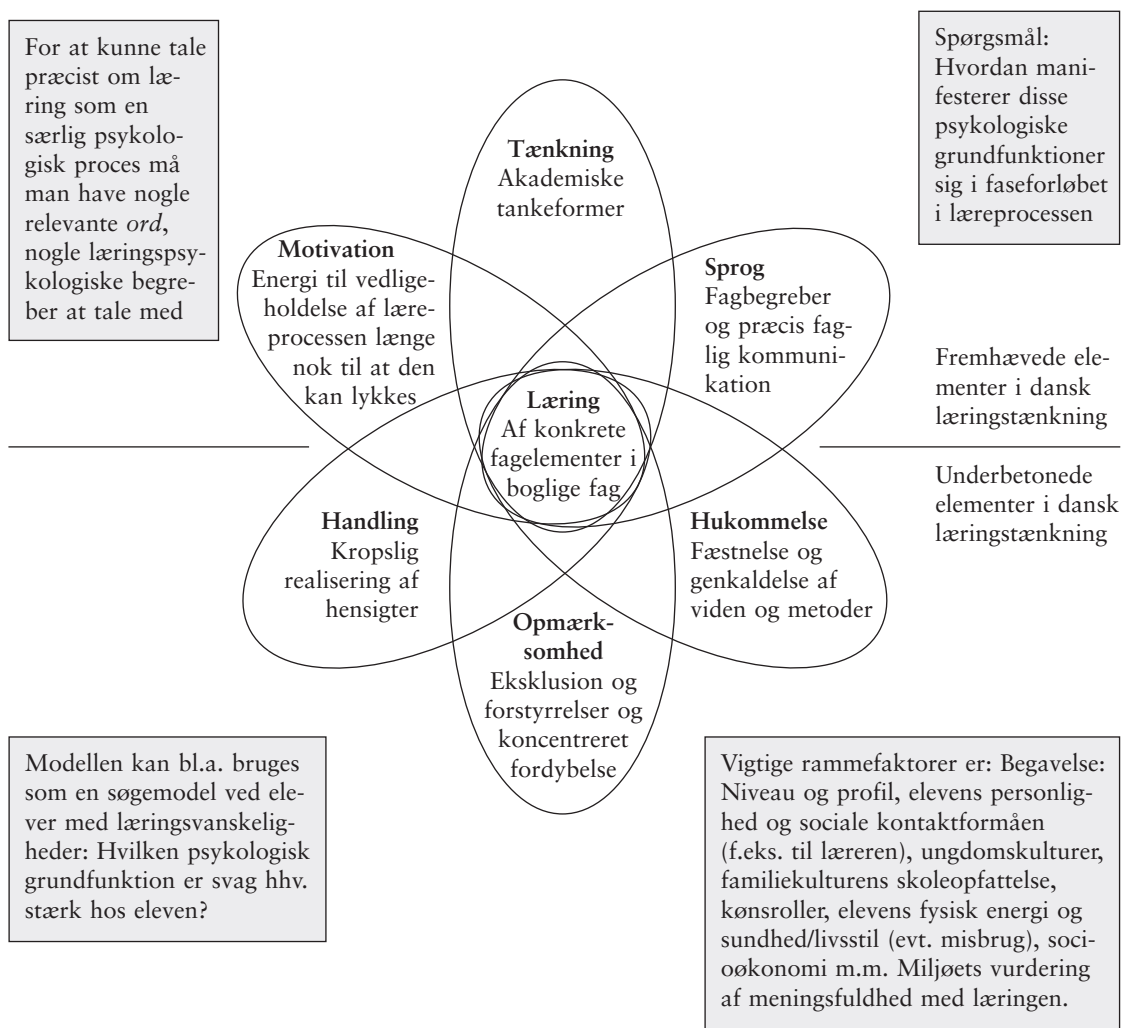
Hukommelse og læring

De følgende seks psykologiske grundprocesser skal *virke sammen*, om det samme faglige stofelement, *samtidigt*, 1) for at den boglige læreproces overhovedet kan starte, 2) for at sikre boglig læring af kvalitet dvs. tilegnelse af et bestemt veldefineret fagligt indhold, 3) for at sikre en fagtilegnelse af større omfang. Processerne er følgende:

1. Tænkning
2. Sprog
3. Handlen
4. Motivation
5. Opmærksomhed
6. Hukommelse

Psykologiske faktorer i boglig læring

De nævnte seks psykologiske grundprocesser skal virke sammen, om det samme faglige stofelement, samtidigt, 1) for at den boglige læreproces overhovedet kan starte, 2) for at sikre boglig læring af kvalitet dvs. tilegnelse af et bestemt veldefineret fagligt indhold, 3) for at sikre en fagtilegnelse af større omfang. Figuren er et "landkort" over de centrale elementer i selve den psykologiske læreproces. Så at sige et "tværnsnit" af den boglige læreproces. Disse seks faktorer kan direkte påvirkes af undervisningen. Modsat faktorerne uden for selve læreprocessen, se nederste tekstboks til højre.



Af disse processer har moderne dansk pædagogik i undervisningen et godt greb om tænkningen og om betydningen af den sproglige faktor (såvel modersmål som fagsprog/fagbegreber). Med opmærksomheden på selvaktivitet og brug af læringskompetencer er der også taget fat om handlingens dimension i læring.

Motivationen betyder i sin essens at kursisten bruger tid på læringen. Motivationen er den bevægelsesdynamik, som sikrer at kursisten bruger tilstrækkeligt meget tid. I Danmark er der en tyrkeretro på at denne motivation skal være en "lyst til at lære". Dette er i strikt forstand ikke nødvendigt. Kursisten kan "nøjes med" at have indset at

læringen er uomgængelig for opnåelse af fjernere livsmål. Det er ikke nødvendigt at kursisterne er interesseret i stoffet, de skal bare sætte sig ned og lære det. Det kan gøres med viljestyrke og forudsætter *ikke* lyst, interesse, engagement o.l.

Hvad angår forståelsen af faktorerne opmærksomhed og hukommelse er situationen katastrofalt utilstrækkelig i danske læreres læringsforståelse. Da min grundtese som ovenfor nævnt er den at *samtlig*e faktorer *samtlig*t skal være virksomme omkring det samme faglige stof – vil det logisk set være direkte undergravende for læringen hvis ikke opmærksomhed og hukommelse også aktiveres.

Her står vi så fast. Præcist her. Og det er grunden til at intensiveret og teknologisk fornyet undervisning ikke uden videre fører til mere og bedre læring hos kursisterne. Der er nødt til at blive udviklet pædagogisk-metodiske hhv. fagdidaktiske svar på, hvorledes man træner kursisters fokuserede opmærksomhed og hvordan man bruger forskningens nye viden om hukommelse.

Forskningen har afdækket, at mennesket ikke blot har "en hukommelse". Vi besidder snarere en række væsentligt forskellige hukommelsessystemer: Et semantisk hukommelsessystem, hvori indholdet er verbalt eksplicit (båret af sprog eller tegnsystemer). En episodisk hukommelse (situationshukommelse). En procedural hukommelse (fremgangsmåder) m.fl.

Situationshukommelsen er tæt knyttet til følelser (lyst), til omstændighederne (miljøet), til personlig læring (livshistorie) og til det helhedsprægede (helheden af de forskellige momenter i situationen). Men læres boglige fagkundskaber på situationshukommelsen bindes de til nogle situationsfaktorer og til læreren og kan kun vanskeligt eller slet ikke genkaldes i en situationsuafhængig form. De kan ikke vendes i hovedet for de er bundet til situationen! Hvilket markant nedsætter brugbarheden af kundskaberne i forhold til f.eks. tværfaglig sammentænkning med andre fag. For det enkelte fags viden er ikke "dekontekstualiseret", hvis det læres på den episodiske hukommelse. Pædagogiske doktriner om "leg og læring", "flow-pædagogikken" og "læring ved feltarbejde" hviler primært på denne episodiske, følelsesbase-

rede og situationsspecifikke hukommelse.

Det system lærerne og eleverne i den faglige moderne skole skal bruge er det semantiske hukommelsessystem fordi det betyder, at deres faglige kundskaber løsrives fra den situation, hvori de er tilegnet, og derfor kan bruges frit i analyser, i kreative tankeprocesser, alene eller sammen med andre enkeltfaglige kundskaber når og hvor der er brug for dem. Den semantiske hukommelse består af tre subsystemer, som hver for sig må forstås – og imødekommes – forskelligt: Øjeblikshukommelsen (automatisk fastholdte *meningsfulde* sanseindtryk), arbejdshukommelsen (bevidst fastholdelse og bearbejdning) og langtidshukommelsen. I "Den sorte Skole" skulle kundskaberne – hvis der var nogle – transporteret direkte fra sanseindtryk (høre læreren tale) til langtidshukommelsen (uselvstændig udenadslære). I den moderne skole lægger undervisningen op til en omfattende kritisk og selvstændig bearbejdning af nye faglige stofelementer, opgaver og spørgsmål, hvilket kraftigt aktiverer arbejdshukommelsen. Men derefter forlader læreren hukommelsesprocessen og kursisten er på Herrens mark mht. hvordan pokker man får de destillerede højniveaokundskaber over i langtidshukommelsen. Det får de ikke hjælp til og derfor må megen moderne undervisning starte forfra næste dag. Vi skal ikke tilbage til hjernedød udenadslære. Vi skal fremad til intelligent memorering af relevant kernefagligt vidensstof kombineret med kritiske tankerformer og selvstændige elevaktiviteter.

Referencer

- Diamond, J. M. *The third chimpanzee: The evolution and future of the human animal*, New York: Harper Perennial, 2006, 407 pp.
- Poulsen, S. C. *Læringsteori på naturvidenskabeligt grundlag*, LMFK-bladet, 2008, nr. 2, s. 14–17
- Poulsen, S.C. *Tilegnelse af boglige fagkundskaber*, Slagelse: MetaConsult Forlag, 2012, 300 s. (Se evt. information om bogen på hjemmesiden).
- Qvortrup, L. *Det vidende samfund*, København: Forlaget UP, 2004.
- Wikipedia: Se "*the point of diminishing returns*".

Af Poul-Arne Andersen

Tidligere lærer ved Øst Djurslands Forberedelseskursus, senere viceforstander ved VUC Grenå. Nu pædagogisk administrativ medarbejder ved VUC Vejle.

▲ Klokken nærmede sig midnat fredag den 15. august 1975, og jeg havde lige smidt en stak breve i postkassen ved posthuset i Trustrup, og nu gik det videre mod posthusene i Ebeltoft og Rønde. Det var en mine første opgaver som nyansat ved ØDF (Øst Djurslands Forberedelseskursus).

Holdene skulle starte om mandagen, og da brevet med besked om optagelse, mødeplan og øvrige praktiske oplysninger (nej, ikke betaling for det var nemlig gratis) først var blevet færdigt sent fredag aften, var vi nødt til at køre rundt og poste brevene i postkasserne ved de lokale posthuse for at de kunne komme ud om lørdagen.

Der var blevet husstandsomdelt en brochure, hvor man kunne krydse af, hvilke fag man ville have – ingen studievejledning. ØDF blev drevet som et oplysningsforbund: en deltidsansat leder, en sekretær nogle timer om ugen og så en flok lærere, der blev ansat for et år af gangen.

Og kursisterne væltede ind, især på dagholdene, for at få TF og UTF (Teknisk Forberedelseseksamen og Udvidet TF). Jeg skulle have haft et enkelt matematikhold, men så kom der dubleringer og pludselig var jeg på fuld tid – så var vi to på fuld tid + mange deltidsansatte.

Freddy og Erik havde arbejdet på et kalkværk en del år, men deres lunger kunne ikke klare det, Lis havde rygproblemer og måtte stoppe som dagplejemor – sammen med flere andre på holdet skulle de i gang med en revalidering. Ulla var en ung enlig mor, som var gået tidligt ud af skolen, men som skulle have sin eksamen, så hun kunne blive laborant. Fælles for dem alle var, at de så kurset som en utrolig chance for at give deres liv et nyt indhold.

Behovet for socialpædagogisk kompetence

Kan mere fokus på kursisternes trivsel og udbytte begrænse frafald på VUC?



*Af Bjarne Wahlgren,
professor, leder af Nationalt Center
for Kompetenceudvikling*

Fastholdelse af kursister – en permanent udfordring

Fravær og frafald fra et uddannelsesforløb, uanset hvor velbegrundet det end måtte være, har en række negative konsekvenser. Det har konsekvenser for anvendelsen af de investerede uddannelsesressourcer, det har konsekvenser for holdet, og det har ikke mindst konsekvenser for den enkelte, som ophører. Der er derfor gode grunde til at fokusere på, hvordan man kan forbedre gennemførelsen.

Det sidste spørgsmål har fra begyndelsen været en permanent udfordring i en VUC-sammenhæng. Gennem årene har der været fokus på fravær og frafald. Hvor stort er det? Hvorfor holder deltager op? Hvad kan der gøres for, at de bliver?

For tredive år siden diskuterede man denne udfordring i et stort anlagt projekt om udvikling af 'enkeltfagskurserne'.¹ Under overskriften 'mindre frafald gennem bedre gennemførelsesbetingelser – en fælles udfordring og et fælles ansvar' blev problemet grundigt undersøgt. Baggrunden var gennemførelsesprocenter (med prøve) på omkring de 50 for både FSA/FSU og hf. Hvad skulle der gøres?

Undersøgelsen pegede på en række eksterne og interne årsager til frafaldet. De to årsagskategorier

skønnedes at være af samme størrelse. Blandt de interne årsager var kursisternes opfattelse af for stor faglig belastning, ikke indfrie forventninger til uddannelsen, følelse af at være udenfor, mangel på støtte og utilfredshed med hensyn til undervisningsmiljøet.

I rapporten blev det vurderet, at frafaldet ville kunne reduceres med halvdelen. Der blev peget på nødvendigheden af at forbedre 'skolemiljøet', 'studievejledningen' og ikke mindst en forbedring af 'voksenpædagogik og fagdidaktik i de enkelte fag'. Det sidste påhvilede, som der står, lærerne, idet de 'gennem personlig udvikling og gennem samarbejde med kollegerne til stadighed skal skabe den nødvendige fornyelse'. 'Ledelsen skal inspirere lærernes arbejde' i den sammenhæng. Ikke mindst det, som kaldes 'kursernes psykiske tilstand' skal styrkes. For som det hedder: 'Glade og engagerede lærere og studievejledere, ledelse og andre medarbejdere er det bedste middel i kampen for at motivere og fastholde kursisterne'.

Selv om analyserne er foretaget for tredve år siden, og selv om sprogbrugen har ændret sig noget, peger undersøgelsen på en række centrale forhold, som stadig er aktuelle: uddannelsesmiljøet betydning og betydningen af at undervise og ledelse vil og kan tackle de pædagogiske udfordringer.

Ca. femten år efter denne undersøgelse tager den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen temaet op i en jubilæumsartikel om HF.² Han henviser til en nyligt igangsat 'fracaldskampagne' og en målrettet indsats over for de 'unge voksne'. Han peger på betydningen af involvering og omsorg for kursisterne, på styrkelse af lærerfunktionen, på indslusningsaktiviteter og på udvikling af undervisnings- og arbejdsformer, der tager hensyn til kursisternes reelle forudsætninger. Alt sammen initiativer, der er nævnt tidligere og som dukker op igen og igen.

Frafald og fravær på VUC er altså ikke nogen ny problemstilling. Årsagerne hertil og akti-

1 Projektet er beskrevet i rapporten *Samarbejde om et amtskommunalt skolevæsen* (Undervisningsforvaltningen, 1984, side 56-72).

I Sverige blev der gennemført en grundig undersøgelse af frafald i Kom Vux omkring 1980 (Höghielm, 1981, side 65-69). Undersøgelsen peger på de samme forhold, som den danske undersøgelse.

2 I *Et festligt kampskrift – HF-enkeltfag i 25 år* (Jensen, u.å., side 40-41).

viteter til at imødegå det har sådan set været kendt længe.

Nyere initiativer og ny viden

Inden for de sidste ti år er der sat særligt fokus på fravær og frafald. Som konsekvens er der blevet gennemført en række undersøgelser af frafaldet i uddannelsessystemet.

En af de mest omfattende undersøgelser af frafaldet på VUC er gennemført af Danmarks Pædagogiske Universitet³. I lighed med tidligere peger denne undersøgelse på, at årsagerne til frafald er en kombination af eksterne og interne faktorer, og at frafaldet ofte skyldes et samspil mellem flere faktorer. Undersøgelsen finder klare sammenhænge mellem frafald og kursistersnes faglige forudsætninger, deres motivation for at tage uddannelsen, deres tilfredshed med skemaet og økonomiske forhold. En del kursister angiver endvidere eksterne forhold som helbred og arbejdssituation som årsager til ophør.

Tilfredshed med undervisningen opleves som en væsentlig faktor. På AVU er chancen for at fuldføre således omtrent fire gange så stor for kursister, der er mest tilfredse med det faglige udbytte af undervisningen, sammenlignet med de mindst tilfredse. Tilsvarende er der dobbelt så stor chance for at gennemføre, hvis man er tilfreds med undervisningens form. For hf-enkeltfag er sandsynligheden for at gennemføre tre gange så høj for dem, der er mest tilfredse med det faglige udbytte, sammenlignet med de mindst tilfredse. Ligeledes angives arbejdsmængden og lærerens evne til at tage hensyn til kursisterne forudsætninger at spille en væsentlig rolle i forbindelse med frafaldet på hf.

Sammenfattende kan man sige, at der er mange grunde til at holde op; men hvis kursisterne synes, de får noget ud af undervisningen, og hvis de synes om undervisningens form, så er der (væsentlig) større sandsynlighed for, at man bliver.

Efter denne undersøgelse er der gennemført tilsvarende undersøgelser, men med fokus på ungdomsuddannelserne generelt. I 2006 konkluderede en undersøgelse, at 'et aktivt undervisningsmiljø giver mindre frafald'⁴. I 2010 blev de nordiske forskningsresultater om frafald samlet og sammenfattet. I rapporten fra Nordisk Ministerråd konkluderes, at den sociale baggrund spiller en væsentlig rolle for frafaldet i ungdomsuddannelserne, men at 'de unges identifikation med og engagement i skolen' også har væsentlig indflydelse på dette frafald. Trivsel og tilfredshed med skolen mindsker således fravær og frafald. Rapportens danske bidrag fokuserer på gymnasieområdet og erhvervsuddannelserne og her konkluderes, at det er vigtigt, at der er en strategi mod frafald på institutionen. Tilstedeværelsen af mentorer og coaches, gode elev-lærer relationer samt et stærkt og stabilt socialt miljø karakteriserer skoler med et lavt frafald.⁵

De forskellige undersøgelsesresultater og den eksisterende viden om årsager til frafald og effekten af initiativer til imødegåelse sammenfattes af Monsterudvalget: Reduktion af frafaldet skal realiseres gennem god, motiverende og støttende undervisning, som aktiverer og ansvarliggør eleverne og realiserer målene med undervisningen på måder, som er tilpasset elevernes forudsætninger, og således at eleverne kan se meningen og perspektivet med undervisningen. Det er desuden vigtigt, at skolen sikrer en god klasserumskultur, et godt studiemiljø og sociale arrangementer, som understøtter elevindsatsen og mindsker fravær og frafald.⁶

Helt på linje med dette opstiller Videnscenter om Fastholdelse og Frafall '10 gode råd' om, hvordan man kan mindske frafaldet. Blandt disse råd er, at der skal etableres et fastholdelsesberedskab, eleverne skal sikres faglig opbakning, eleverne skal opleve, at de bliver set og hørt, der skal være personlig hjælp at hente, og ikke mindst

3 Undersøgelsen er beskrevet i *Frafald fra undervisningen og fravalg af prøver på avu og hf-enkeltfag* (Klewe, 2002).

4 Resultaterne er beskrevet i rapporten *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne* (Andersen & Juhl, 2006).

5 Resultaterne er beskrevet i *Frafald i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Markussen, 2010, side 36-41 og 207-211)

6 Rapport nr. 4 fra udvalg nedsat af Gymnasieskolernes Lærereforening, Gymnasieskolernes Rektorforening og Undervisningsministeriets gymnasieafdeling, december 2009, side 5.

skal der sættes fokus på klasserumskultur.⁷

I 2010 publicerede Center for Ungdomsforskning resultaterne fra en undersøgelse af hf på VUC. Undersøgelsen omfatter også frafald.⁸ Resultaterne peger på en række af de forhold, som har betydning, og som er kendt fra andre undersøgelser: Opfyldelsen af kursisters faglige forventninger, omfanget af lektiepresset og kursisters personlige og sociale problemer. Men undersøgelsen peger også på, at der er 'en snæver sammenhæng mellem fravær og frafald'. Man kan altså se fravær som en indikator på et potentielt frafald, og som sådan giver det en mulighed for at handle i forhold hertil. Undersøgelsen peger endvidere på, at langt flere yngre end ældre kursister angiver motivationsproblemer som årsag til fraværet, og at 'klassefællesskabet spiller en vigtig rolle i relation til fastholdelse'.

Samlet set kan man altså konkludere, at der foreligger en ganske omfattende viden om årsager til frafald og om de faktorer, der kan nedbringe det. Resultaterne peger entydigt på, at der er et samspil mellem eksterne og interne faktorer.⁹ For de interne faktorer spiller kursisters opfattelse af deres udbytte en væsentlig rolle for deres motivation og deres oplevelse af uddannelsens attraktivitet. Tilsvarende spiller klasserumskulturen eller oplevelsen af undervisningsmiljøet en vigtig rolle. Sagt med andre ord: Hvis kursisterne synes, de får noget ud af at deltage i undervisningen, og hvis de kan lide at være der, så kommer de til undervisningen, og så gennemfører de den – også selv om de møder eksterne vanskeligheder.

Nye undervisningsformer?

Forskningsresultaterne peger altså på, at undervisningsformer, som sikrer et godt og tæt undervis-

ningsmiljø – en god klasserumskultur eller et godt klassefællesskab – bidrager til en fastholdelse af kursisterne på VUC. Med det udgangspunkt blev der igangsat et udviklingsarbejde på fire VUC'er i København. Projektet drejede sig om at indføre Cooperative Learning (CL) i en større eller mindre del af undervisningen på henholdsvis AVU og Hf.

CL er en undervisningsmetode, der baserer sig på en række stærkt strukturerede gruppearbejdsformer, som aktiverer kursisterne. Metoden har internationalt vist sig at have en række positive konsekvenser for udvikling af social ansvarlighed og udvikling af sociale og kommunikative kompetencer hos kursisterne.¹⁰

Hovedbegrundelsen for projektet var, at indførelsen af CL ville bidrage til et større engagement, bedre identifikation med skolen og klassen, en større ansvarlighed og en oplevelse af et øget fagligt udbytte. Derigennem ville man opnå et mindsket fravær og på sigt også et mindre frafald.

Projektet gav som forventet en række positive erfaringer. Underviserne var i almindelighed glade for at kunne anvende den ny metode, og flere var begejstrede. Metoden kunne dokumenteres at have positive konsekvenser for kursisterne indstilling til samarbejde. De var mere indstillede på at hjælpe hinanden, og de oplevede i højere grad positiv feedback fra medkursister. Især oplevede kursisterne en markant større variation i undervisningen. Men indførelsen af CL og de positive konsekvenser kunne ikke dokumenteres at have positive nettoeffekter på fravær og frafald.

Den større sociale interaktion mellem kursisterne, som var konsekvensen af indførelsen af CL på de enkelte hold, gav nogle indlæringsmæssige gevinster; men dette var ikke tilstrækkeligt til at mindske fravær og frafald over en bred kam.¹¹

7 Pjece om 'Videncenter om fastholdelse og frafald – 10 gode råd om fastholdelse' (VOFF, 2011).

8 Er beskrevet i rapporten *Hf på VUC – et andet valg* (Pless & Hansen, 2010).

9 Ikke overraskende findes de samme faktorer i internationale undersøgelser af frafald, Se fx *What Happens to Dropouts in Adult Education Settings?* (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011, side 363-64).

10 Se mere om metoden i en VUC-sammenhæng i *Inspirationskatalog – med CL-ovelses* (Møller, Trier, & Vrangbæk, 2010)

11 Se om resultaterne i rapporten *Cooperative Learning i voksenundervisningen* (Wahlgren, 2010). Der er gennemført en opfølgende undersøgelse af effekterne af CL efter det første år. Den bekræfter, at der ikke kan konstateres en systematisk effekt på fravær og frafald. Se rapporten på NCK's hjemmeside, www.ncfk.dpu.dk under publikationer om CL.

Men der var forskelle fra hold til hold og mellem de enkelte VUC'er. Det var derfor en rimelig hypotese, at der var en sammenhæng mellem, hvordan CL blev anvendt, og i hvilken udstrækning denne anvendelse hang sammen med lærernes øvrige socialpædagogiske indsatser og det undervisningsmiljø, der prægede den enkelte klasse og det enkelte VUC.

Socialpædagogisk praksis

På baggrund af de indhøstede erfaringer videreføres projektet med et ændret fokus. Udgangspunktet er, at frafaldet hænger sammen med den enkelte undervisers evne og vilje til at fokusere på undervisningens sociale side.¹²

I projektet arbejdes ud fra en antagelse om, at gennemførelse kan forbedres, hvis det samlede uddannelsesmiljø er orienteret mod fastholdelse af den enkelte kursist. En væsentlig del af dette miljø består i underviserens opfattelse af, hvad der er vigtigt i undervisningen. Projektet drejer sig om at gøre ønsket om at alle kursister gennemfører til en integreret del af dagligdagen på holdet og på det enkelte VUC. Der skal etableres en fælles vilje til at opprioritere vigtigheden af, at kursisterne gennemfører. Der skal etableres en samlet kompetence i lærergruppen til at kunne gøre det. Den socialpædagogiske kompetence skal styrkes.

På den baggrund gennemføres i de kommende år en omfattende kompetenceudvikling af medarbejdergrupperne på de involverede VUC'er. Lærernes socialpædagogiske kompetence skal øges, og de skal i højere grad blive i stand til at tilrettelægge og gennemføre undervisning ud fra forskellige kursistforudsætninger.

Som resultaterne fra de første undersøgelser allerede pegede på, skal der være tale om en samlet indsats. Lederudvikling med henblik på at udmønte og fastholde en socialpædagogisk strategi indgår derfor i det samlede projekt.

Det vil blive en udfordring at se, om denne indsats har de ønskede og forventede virkninger.

Spørgsmålet er, om det på den baggrund vil lykkes at få taget livtag med en problemstilling, der har været en del af VUC'ernes permanente udfordring siden etableringen.

Referencer

- Andersen, T.Y., & Juhl, O. (2006). *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne*. København: Dansk Center for Undervisningsmiljø – www.dcum.dk.
- Höghiell, R. (1981). *Undervisningen i Kom Vux*. Stockholm: Höghskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Jensen, O.V. (u.å.). HF – en unik dansk uddannelsesbrik. In S. Eskelund, L.K. Petersen, S. Ring & S.F. Andersen (Eds.), *HF-enkeltfag i 25 år*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Klewe, L. (2002). *Frafald fra undervisningen og fravalg af prøver på avu og hf-enkeltfag*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2011). *School Dropout and Completion – International Comparative Studies in Theory and Policy*. Heidelberg London New York: Springer.
- Markussen, E. (Ed.). (2010). *Frafald i utdanning for 16-20 åringer i Norden – TemaNord 2010:517*. København: Nordisk ministerråd.
- Møller, D., Trier, E., & Vrangbæk, H. (Eds.). (2010). *Inspirationskatalog – med CL-øvelser*. København.
- Pless, M., & Hansen, N.-H.M. (2010). *Hf på VUC – et andet valg*. København: CEFU, Aarhus Universitet.
- Undervisningsforvaltningen (1984). *Samarbejde om et amtskommunalt skolevæsen – En udfordring i firserne*. Århus: Århus amtskommune.
- Wahlgren, B. (2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – læring og lærerkompetencer. Evaluering af VUC-projektet 'Det samarbejdende klasserum'*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

¹² Beskrivelsen af projektet kan findes på www.ncfk.dpu.dk

Af Benny Jacobsen

*Tidligere tysklærer på VUC Kalundborg,
nu forstander for VUC Vejle*

▲ Det var måske ikke helt uventet, at tysk, tilvalgs-holdet, 1980–81, havde købt en sparkedragt til min førstefødte! Det var jo modne kvinder – mellem 27 og 48 år, der sammen med deres nyansatte lærer mødtes til tysk-timerne hver mandag og onsdag aftener.

Det var intelligensreserven, som de blev kaldt, der efter at have været hjemmegående med børn en række år nu gerne ville begynde at varme op til at vende tilbage på arbejdsmarkedet og benyttede VUC som første station. ”Erna” ville gerne genopfriske basale kundskaber, før hun vendte tilbage til jobmarkedet, ”Bodil” samlede – langsomt – sammen til en samlet hf-eksamen, og ”Inge”, som var livredder i den lokale svømmehal, forberedte sig til en sygeplejeruddannelse.

10 kvinder (!) var der på holdet. Etableringskravet var egentlig 12 deltagere pr. hold, men ved forstanderens mellemkomst mødte de to resterende op til første mødegang. De havde ganske vist meddelt, at de ikke kunne afse to aftener til tilvalgsvalget efter et år med én ugentlig aften til fællesfaget – men hjælpe medkursisterne

til at etablere holdet var en naturlig tjeneste!

Der blev kun holdt en enkelt pause pr. mødegang – ca. 10 minutter, hvor vi kunne nå at drikke kaffe og spise kage, som blev medbragt på skift af kursisterne.

En enkelt kursist havde indtil flere afbud til timerne – det nåede op på 13% af det samlede timetal og gav anledning til rynkede bryn hos tysklæreren. Flere af kursisterne afleverede ikke det aftalte antal opgaver – de ville gerne øve sig og skrev derfor for en sikkerheds skyld 5–6 ekstra.

Fremtidens VUC-byggeri



Af forstander Benny Jacobsen,
VUC Vejde

De kommende år vil byde på nyt skolebyggeri, også på VUC-området. To hovedparametre skal indtænkes i dette byggeri: Digitale undervisningsmidler, der udvikler sig eksplosivt, samt en ændret pædagogisk tænkning i form af øget vægt på læreren som vejleder og coach. Indretningen af nyt byggeri skal afspejle dette. Det indebærer et ændret forhold mellem lukkede og åbne læringsrum.

▲ VUC'erne har i deres amtskommunale tid haft mangeartede fysiske udtryk. Nogle blev placeret i gamle folkeskoler, andre fik en fløj i et eksisterende gymnasium, andre igen rykkede med tiden ind i nybygninger. Oftest i bygninger, som amterne ejede, men enkelte amter – som fx Vejde Amt, langtidslejede sig ind i nybygninger, opført af pensionsselskaber.

Indførelsen af et statsligt byggetaxameter i 2009 (efter overgangen til selveje i 2006) har skabt muligheden for selv at bygge, og i disse år er adskillige VUC'er i gang med eller planlægger nyt byggeri. Indretning af skolebyggeri kræver grundige overvejelser, for hvad er scenariet for læringsrum om 5 år (for slet ikke at tale 10 eller 15 år frem i tiden)?

Som præmis for den pædagogiske indretning må følgende to hovedfaktorer indtænkes: Hvilke elektroniske/digitale undervisningsmidler råder kursisterne over i (lad os sige) 2016? Og hvilke pædagogiske strategier vil være fremherskende i de kommende år?

Digitale undervisningsmidler

I skrivende stund kan man konstatere, at mange VUC-kursister ikke råder over en bærbar pc'er. I modsætning til de almene gymnasier, hvor langt størstedelen af eleverne har en skærm foran sig i undervisningstimerne. Udviklingen går dog hurtigt. Dels er innovationskraften imponerende – nye digitale gadgets popper frem med hidtil uset hastighed. Dels er priserne herfor ikke afskrækkende – selv ikke for de mange af vore kursister med konstant ondt i pengepungen.

Digitale undervisningsmidler er fleksible redskaber, der gør det muligt at tage hensyn til den enkelte kursists måde at lære på. Hun bestemmer selv tempoet, sværhedsgraden kan også varieres, og endelig giver de digitale medier mulighed for forskellige indlæringsstile: Nogle kursister har det fint med en skreven tekst, andre indlærer bedre gennem auditive eller visuelle virkemidler.

Ikke alene kommer der megen ny hardware på markedet, også softwaren udvikles. I-bøgerne er et godt eksempel herpå. I-bogen er en interaktiv "bog", der kun eksisterer på internettet og består af tekstafsnit, videosekvenser, der illustrerer den skrevne tekst, spørgsmål til det behandlede emne, tabeller og figurer, der kan manipuleres af brugeren og endelig elementer som fx multiple choice tests og krydsord, hvor kursisten kan tjekke, om hun har lært "lektion".

Pædagogisk tænkning

Lærerrollen har forandret sig i de senere år. Tidligere var læreren omdrejningspunktet, han strukturerede indlæringen, og det foregik i klasseværelset som fysisk ramme – og samme klasseværelse er ryggraden i langt hovedparten af eksisterende skolebygninger. Det dominerende pædagogiske synspunkt i dag er, at der skal tages hensyn til den enkelte elevs/kursists læreproces. Når fremtidigt byggeri skal planlægges, er det derfor afgørende at tage udgangspunkt i denne differentiering af læreprocesserne. Kursister lærer på forskellige måder, med forskelligt udbytte af forskellige undervisningsmaterialer og arbejdsformer. Lærerrollen skifter følgelig karakter til primært at være vejleder, coach og facilitator.

Lukkede og åbne læringsrum

Som det fremgår ovenfor vil den fremtidige læring rumme en større variation i arbejdsformer. Nye arbejdsformer er kommet til – uden at de gamle er helt kasserede. Der vil også fremover være behov for klasseplenumrum, men det er nok tvivlsomt, om det traditionelle klasseværelses funktioner tidsmæssigt vil optage lige så meget undervisningstid som tidligere. Der vil stadig være behov for læreroplæg, korte par-arbejder, mv., mens den traditionelle klasseundervisning er vigende. Et afgørende – men svært – valg er derfor at prioritere mellem lukkede og åbne læringsmiljøer. Det er de færreste VUC'er, der økonomisk har råd til byggeri af en størrelse, hvor der er rigeligt plads. Derfor bliver spørgsmålet, om man tør satse på en indretning med tilstrækkelige åbne læringsrum på bekostning af de lukkede læringsrum. Hvis ”klasseværelset” primært benyttes til korterevarende læreroplæg/instrukser, kan to hold så ikke dele et klasseværelse, eller 3 hold 2 klasser? Herved kan man stadigvæk delvist holde fast i, at læring også er en social proces. I denne forbindelse skal det dog nævnes, at VUC også fremover skal hjælpe fagligt svagere kursister (ordblinde, fvu), hvilket indebærer, at der skal indrettes mindre lukkede læringsrum med plads til op til ca. 15 kursister.

Som supplement til klasseværelserne vil der også være behov for større læringsrum, fx auditorier, hvor flere faghold eller en hel årgang kan overvære en forelæsning, film og fællestimer.

I indledningen af denne artikel er der argumenteret for, at it vil styrke den differentierede undervisning og den individuelle læring, og det medfører behov for et åbent læringsmiljø, hvor kursisten kan arbejde uforstyrret alene, evt. med tilbud om hjælp fra en lærer. Det lægger op til en styrkelse af studieværkstedet, som bør få en central placering i nybyggeriet – meget gerne i nærheden af hovedindgangen. Grundstenen i studieværkstedet skal fortsat være en udbygget samling af selvinstruerende materialer og nogle fysiske omgivelser, hvor den enkelte kursist eller en gruppe af kursister kan arbejde selvstændigt med lejlighedsvis hjælp fra en lærer eller en bibliotekar. Studieværkstedet skal også danne rammen om afhol-

delse af mindre ad-hoc kurser for grupper, bestående fx af kursister fra forskellige hold. En anden vinkel kunne også fremføres: Skal studieværkstedet være en facilitet eller et fysisk rum? Det kunne også tænkes, at kursisterne selv vælger arbejdsplads og herefter henter den hjælp, de har behov for, det være sig lærer- eller informationsassistance.

Andre åbne læringsrum skal indrettes til gruppearbejde. Erfaringer tilsiger, at kursister foretrækker nicher og bordarrangementer frem for små, lukkede rum. Det er vigtigt, at opbygningen af gruppearbejdsarealer er indbydende – med behagelige stole og tilstrækkeligt varierede indretninger, så det fabriksagtige undgås.

Optimalt vil det være at indrette zoner med lukkede læringsrum med omgivende åbne læringsmiljøer, fordi læreren så nemt kan nå rundt til grupperne.

Et problem i relation til et større studieområde er den forstyrrende støj, der uvægerligt opstår, når en bruger eller en gruppe skal have instruktion, eller når en kursistgruppe arbejder sammen om en opgave. En løsning kunne være opdeling med mobile glasvægge i en højde på ca. to meter.

Skolen som arbejdsplads

Trenden i det danske skolesystem er større tilstedeværelse. Det gælder for såvel kursister som lærere. Det skal nye skolebygninger selvfølgelig tage højde for. For kursisterne er der en tendens til, at skoledagen bliver længere og længere på VUC.

De fleste kursister kender til valgfag, der først slutter op mod kl. 16. Ud over de formelle læringsrum, der er nævnt i foregående afsnit, er der også behov for områder, hvor en uformel social kontakt kan finde sted. Møblementet her skal gerne give kursisterne mulighed for andre siddestillinger end dem, de har i det formelle læringsrum. Hvis ikke de fysiske rammer muliggør, at mere uformelt samvær kan udfoldes, vil der let opstå konflikter på skolen (spisning i klasseværelset, høj pausemusik samme sted, fx).

Hvis man vil undgå, at underholdningen og den uformelle sociale sammenkomst skal bemægtige sig undervisningsrummet, skal det være muligt

at skelne det formelle læringsrum fra sociale væresteder. Der skal også helst etableres varierede og æstetiske udearealer. En lang skoledag kræver frisk luft, hvis man skal kunne bevare koncentrationen.

Et udbredt ønske fra mange VUC-ledelser er større lærertilstedeværelse. Det hænger sammen med, at den typiske kursist har behov for meget vejledning og coaching. Det gælder fx til skriftlige arbejder, hvor adskillige VUC'er har konverteret rettereduktionstimer til tilstedeværelse, når kursisterne arbejder med skriftlige opgaver i skoletiden. Derfor er det kun rimeligt, at det pædagogiske personale sikres anstændige arbejdsvilkår. Det indebærer faciliteter til

- Forberedelse af undervisningen
- Møderum
- Samtalerum/lærerlounge
- Fremstilling af undervisningsmateriale
- Hvile/rekreation

Overgangen til selveje for VUC'erne har øget kravene til administration og ledelse. Der er sket en

markant stigning i antallet af kontakter mellem ledelse, administration og studievejledning, ligesom møder med eksterne interessenter fylder mere end tidligere. De øgede arbejdsfunktioner bør have afsmittende virkning på den måde, administrationsarealerne indrettes på. Pladsen skal være funktionelt opdelt: I stilleområder, samtaleområder, modtagelsesområder og i serviceområder til støtte for personalet og til teknik.

Sammenfattende kan man sige, at der typisk skal ske en prioritering af pladsen til en fremtidig undervisningssituation, som vi dårligt kender. Derfor er det nødvendigt at medtænke en fleksibilitet i byggeriet, således at de fysiske rammer til stadighed kan tilpasses en ny virkelighed. Og krystalkuglen viser, at fremtidens læring både vil indeholde elementer af læring i en social kontekst (face to face) og elementer af individuel læring, støttet af en fremstormende it-teknik.

Reference

– *Skolebyggeri nu og i fremtiden* (Undervisningsministeriet 1998)

Af Lis Mattsson

*Tidligere lærer ved VUC Nattergalevej,
nu overlærer ved KVUC*

▲ Sidst i 1980'erne var VUC-Nattergalevej (nu Københavns VUC) meget udfarende. Der var stor arbejdsløshed blandt ufaglærte arbejdere, og man gjorde en stor indsats fra de forskellige fagforbund for at etablere relevante uddannelses tilbud som skulle føre til større faglighed inden for de forskellige faggrupper og i sidste ende fast arbejde. Jeg var som studievejleder med til at etablere et uddannelses tilbud, der var en blanding af et utb-forløb, almen undervisning og arbejde. Især havde kurset et tæt samarbejde med Jord- og beton, Havnearbejderforbundet og Københavns Havn. Konceptet var at man sammensatte et hold bestående af 6 havnearbejdere, der var i arbejde, 6 ufaglærte på dagpenge og 6 på kontanthjælp. Kursusforløbet skulle forløbe over 2 år og afslutte med en faglig uddannelse som havnearbejder.

Vi rykkede ind i fine nye lokaler i Københavns Havn. Der var ikke sparet på noget. Der stod 18 nye computere, fordi som noget nyt, skulle en del af undervisningen foregå, ved at kursisterne skulle arbejde skriftligt på disse nye maskiner.

Det var en meget broget flok, der mødte op den første dag. Det var mænd, hvis alder spændte sig fra 18 år op til 40'erne. Det var ikke just en gruppe, der havde en positiv indstilling til uddannelse og specielt ikke de 6, der arbejdede fast i havnen.

Det sjove ved havnearbejdere er, at alle har "kælenavne" der knytter sig til personens udseende eller til deres måde at være på. En

af dem hed Flemming også kaldet "Kysseren". Han var en pæn mand i 40'erne, der havde en positiv indstilling til livet i almindelighed og til uddannelse i særdeleshed. Det skete dog engang imellem at han fik en tår over tørsten, og så blev han meget kærlig og kyssede på alt og alle. Han var en af de få, der ikke var dybt ordblind eller havde problemer med at formulere sig skriftligt og mundtligt. En anden blev kaldt "Mini". Han var ca. 160 cm høj og lige så bred. Han kom fra Afghanistan og var analfabet. Han talte dansk, men kunne ikke skrive eller regne. Der var også en ung fyr på 20, Mikkelt hed han. Han havde lige taget sin HF, så han befandt sig fagligt i den øverste ende.

Computerne var en stor hjælp i undervisningen, fordi man var nødt til at tilrettelægge og undervise individuelt. Alle 18 var særdeles markante personer, og man var aldrig i tvivl, hvis undervisningen kedede dem, eller det var for svært. Så fik man læst og påskrevet eller de udvandrede.

I de 2 år jeg underviste det første hold, var vi på en studietur til Hamborg, som endte i en katastrofe – de var indisponible det meste af tiden og vi fik klager over deres opførsel, da vi besøgte Hamborg Havn. Senere på året havde vi også et kulturelt indslag, hvor vi var i det Kgl. Teater og se La Traviata. Det blev en meget munter tur for dem, men måske ikke rigtig for de mennesker, der sad i nærheden. Efter de 2 år var der 16, der fik en 9 kl. i dansk, matematik og samfundsfag, samt et antal kursusbeviser fra Land- og transportskolen, som til sammen gav dem den faglige uddannelse Havnearbejder. Vuc-København var på Havneskolen i 4 år, inden samarbejdet ophørte.

Interview med minister for børn og Christine Antorini

Af Søren Ferslov Andersen
og Birgit Smedegård Olesen

▲ Børne- og undervisningsminister, Christine Antorini, tager imod i sit store, lyse hjørnekontor i Frederiksholms kanal, hvor forårssolen stråler ind ad vinduerne. Vi har ikke meget tid til vores rådighed, så vi går lige på med spørgsmål til dette interview, som både fungerer som et tiltrædelses-interview med den nye minister for blandt andet voksenuddannelse og som et jubilæumsinterview med bladet Voksenuddannelse.

Interviewerne (I) lægger bredt ud og spørger, hvilken rolle ministeren ser VUC varetage i det samlede uddannelsesbillede, herunder opgaverne i relation til virkeliggørelse af 95%- og 60% målsætningen.

Børne- og undervisningsministeren: Jeg synes jo, VUC er en helt uundværlig del af hele den palet, der er til undervisning af unge og voksne. Det er de mange forskellige tilbud, der er på VUC: på hf både enkeltfag og 2-årig, men også avu og FVU. I tilknytning hertil er VUC omdrejningspunkt eller nøgle til den store satsning, vi har fra uflaglært til faglært. Så VUC er med, uanset hvad vi kommer til at diskutere her i Børne- og Undervisningsministeriet. Vigtige ting ligger foran for VUC: vi kommer i det tværministerielle udvalg til at diskutere, hvordan vi løfter 95%- og 60%-målsætningen, der kommer trepartforhandlinger her til foråret og sådan set også folkeskolereformen, der handler om, hvordan vi kan løfte det faglige niveau, der skal sætte de unge i stand til at tage en ungdomsuddannelse. Også der har VUC en andel – for at alle kommer med, fordi I har VUC-tilbud til dem, der ikke har fået nok ud af folkeskolen. VUC er en krumtap for, at alle kan få en ungdomsuddannelse.

I: Har VUC en rolle i forhold til dem, der ikke i første omgang kom med i den planlagte fleksuddannelse?

Det er derfor jeg nævner VUC. For selv om VUC ikke i den forstand er en del af folkeskolereformen, så har den en rolle i forhold til det fag-

lige løft. Det er kompetencen til at læse, skrive og regne, vi skal have styr på.

VUC løfter en kæmpeopgave i forhold til dem, der ikke fik det med i folkeskolen. Nu er det ikke mit mål at overflødiggøre VUC, men VUC er jo ikke et mål i sig selv. Man kan diskutere, hvorfor vi lige siger 95%. Målet er, at alle skal kunne få en uddannelse og senere et arbejde. Hvis vi tager fleksuddannelsen, så skal den være for dem, der ikke ad den ordinære vej kan gennemføre en uddannelse, enten en erhvervsuddannelse eller én af de gymnasiale uddannelser. Der skal man kunne skrue en fleksibel uddannelse sammen, der passer til den enkelte som det ene, og som det andet synes jeg, det er vigtigt at nævne, at vi lægger meget vægt på, at man kan lave nogle holdtilbud. Det der var en ulempe ved den tidligere frie ungdomsuddannelse var, at den var for individualiseret. Man skal kombinere den af forskellige elementer, men vi ønsker, at holdet kan være en social base, så det er én af de ting, vi skal tænke ind i fleksuddannelsen. Der har VUC en rolle med sin palet både som en samlet uddannelse og enkeltfag, hvor man kan sammensætte forløb. Jeg ser VUC som en helt uundværlig del af det, der kan komme ind i fleksuddannelsen. Der sidder en embedsmandsgruppe, som arbejder på at lave et oplæg på indholdet, hvilke målgrupper, den skal være rettet imod, og hvilke uddannelsesopgaver den skal løfte. På baggrund af det oplæg, tager vi en dialog med omverdenen om, hvordan vi kan få skruet en fleksuddannelse sammen.

I: Kunne man tænke sig en 3-årig hf som en mulig tilrettelæggelse af et fleksuddannelsesforløb, hvor den unge har mere tid til at tage en ordinær uddannelse?

Vi har endnu ikke fundet ud af, hvordan fleksuddannelsen skal skrues sammen, men én af de ting, jeg er blevet afklaret omkring, er at vi i virkeligheden måske også skal lægge noget fleksibilitet ind i de ordinære uddannelser. Flexuddannelsen er for dem, der af forskellige grunde ikke kan gennemføre en ordinær uddannelse på normal tid. De er typisk unge, som har massive faglige problemer, men også andre problemer, men som så alli-

undervisning,

gevel skal have en positiv oplevelse af en uddannelsesvej.

Der er nogen, der faktisk godt kan gennemføre, hvis man giver dem noget mere tid på en ene eller den anden måde. Derfor skal flekstanken ind forskellige steder. Det kan være, at én af måderne er at give dem mere tid på hf. Den mulighed har man allerede, det kan du allerede i dag. Vi har ikke aktuelle planer om at lave en 3-årig hf, men vi vil godt kigge på, om vi kan være lidt mere fleksible der, hvor der er brug for det. Det kunne være mere tid på hf, eller at kigge på hele indgangsstrukturen til erhvervsuddannelserne. Der er nogle, der tager et hurtigt spor, andre har brug for bredere indgange. Vi skal tænke fleksibilitet bredt ind og så være skarpe på, hvordan vi laver de rigtige tilbud for dem, som har brug for den ekstraordinære håndholdte indsats.

I: I forhold til de unge som ikke har det tilstrækkelige faglige fundament er det i nogle tilfælde så lavt, at VUC har brug lavere indgangsniveauer end de eksisterende, der starter med 9. klasses niveau/G-niveau.

Det synes jeg da ville være oplagt. Det er ikke noget, jeg hører rundt omkring. Så hvis det er noget, I mener, der er behov for, så er der anledning til, at I sender et indspil herind om det. Det er første gang, jeg hører om det.

I: De "gamle" funktionelle analfabeter er jo stadigvæk derude. Nogle siger, det er arbejdsgiverne, der skal gøre noget, andre at det er fagforeningerne. Vi sidder og venter på tilbud til de par hundrede tusinde, der skal ind at lære de almindelige kundskaber.

Det er noget, jeg tror bliver vigtigt at diskutere under trepartsforhandlingerne. Der er meget, vi kommer til at drøfte. Det er jo VEU, der er på dagsordenen også. Dér hvor jeg selv synes, jeg har de mest opløftende erfaringer med det, er når det lykkes at kombinere det almene og det virksomhedsrettede. Når man er ufaglært og ikke vil erkende, at man ikke kan læse, og så kommer på et virksomhedsrettet kursus og får koblet noget læsning på. Det er noget med, at det bliver helt



Foto: Folkeetinget

konkret, og man har brug for det. Det kan sådan set også være matematik, for der er lige så mange der ikke kan anvende matematik i praksis. Det er derfor, vi har de gode erfaringer med produktionsskoler og med erhvervsuddannelserne i øvrigt. Det er fordi, de kan se pråsen, der hvor det giver mening at lære at læse, skrive og regne, fordi man så kan udøve sit fag meget bedre. Jeg tror meget på, at man skal se på, hvordan man kobler det på det praksisnære. Vi ved, at det betyder rigtig meget, at der er nogle gode ambassadører, der kan motivere til det ude på arbejdspladserne. Det er godt, at man nu screener de ledige for læsning og regning, og det er jo tankevækkende, hvor mange unge, der viser sig at have et alvorligt læseproblem. Så er der ikke noget at sige til, at man har dårlige skoleoplevelser. Så er det svært at få dem på skolebænken. Det handler om, hvordan vi får identificeret, at man har brug for en ekstra indsats, men jeg tror, at i forhold til jeres gruppe skal det kobles på, at man kan se en mening med det. Det er ikke sjovt at blive konfronteret med, at man ikke kan læse, men hvis man ser, at man lærer sit fag bedre med faglig læsning, så har det en chance.

Her har erhvervsskolerne en opgave og samarbejde med tillidsrepræsentanterne. Der skal være nogle ude på arbejdspladserne, der skal være det

bindeled. Men der er heldigvis væsentlig flere, der tager de læsekurser blandt andet på grund af satsningen med globaliseringsmidlerne. Så der er et erkendt behov for at løfte. Der er fantastisk så mange, der tager uddannelse.

I: Ja den stigning, der har været på VUC, er de unge.

Skal man overhovedet sige noget opløftende om den økonomiske krise, så er det, at det virkelig har fået de unges øjne op for, at det er nu, man skal have uddannelse. Så er det vores opgave, at der også kommer den fornødne kvalitet i uddannelserne. Og måske i lige så høj grad fleksibilitet. Der er nogle, der har halvårsoptag. Det er en del af den fleksibilitet, jeg tror man skal kigge noget mere på. Vi kan se problemet, når de falder fra det første år i grundforløbet eller i gymnasiet. Hvis de så vælger at gå over på hf, skal de vente længe på sommeroptaget. Det vil være godt at åbne mere op for vinteroptag for at forkorte den tid, man laver ingenting. Det er det ene jeg vil sige om hf.

Det andet er, at vi om kort tid spiller ud med et udviklingsprogram for de gymnasiale uddannelser, det gælder også hf på VUC. Som Dialogforum spillede ud med, vil vi se gymnasireformen efter i sømmene. Jeg har sagt, at jeg godt kunne tænke mig noget om det praksisnære og mere it. Kigge i kanten af det. Det glæder jeg mig til. Hvordan vi kan udvikle det. Og it er et rigtig godt værktøj for mændene og drengene.

I: Kan du sige noget om, hvordan vi kan lette overgangen til de videregående uddannelser i relation til 60% -målsætningen? Er det f.eks. ved at tone uddannelserne, at vi bliver fri for de videregående uddannelsers jammer om, at de ikke er dygtige nok, når de starter.

Vi har jo det tværministerielle udvalg og udviklingsprogrammet. Der kommer vi til at kigge på, hvordan vi får flere til at gennemføre, og hvordan vi ruster dem til overgangen. Det giver mening at drøfte, hvad vi gør med noget toning på hf. Men det er et dilemma. At vi i den bedste mening af alle tænker, at nu skal vi tilbyde dem

det, der lige passer. Hf er jo en almen uddannelse, der skal give lyst til bredere ting. Jeg kan godt se, at vi kan skabe motivation, men derfra og til at lave en sundheds-hf eller en pædagog-hf er der et stykke vej. Så kommer vi måske til at gøre dem en bjørnetjeneste, hvis de senere vil noget andet.

Jeg vil egentlig bare sige noget om dilemmaerne. Et eksempel er den tidligere erhvervsskoleindgang med en masse, omkring 100 forskellige indgange, som nu er nede på 12. Et andet eksempel er gymnasireformen hvor man startede med, jeg ved ikke hvor mange studieretninger og endte med at begrænse det, fordi vi skærpede profilen og gjorde det klart, hvilke studieretninger, der gav adgang til hvilke uddannelser. Nu er problemet, at studieretninger måske er for specifikke, og universiteterne har lavet deres egne optagelseskrav. Så ender det med, at den nybagte student oplever, at hun ikke kunne komme ind på den ønskede uddannelse og blev nødt til at tage supplerende. Man skal ikke lave særlige hf-toninger. Hf er almenuddannende. Det er en balance mellem at skabe den motivation som toning giver, og samtidig ikke begrænse adgangen til videregående uddannelse over en bred kam.

I? Så du bruger toningen som motivation?

Ja, Hvad tænker I?

I: Vi tænker på at give hf retning, så det giver en bedre overgang fra hf til videregående uddannelse. Så det bygges ovenpå?

I: Nej, som en del af hf-uddannelsen.

Det kan man godt, der er forskel på at lave en toning inden for den almene hf-uddannelse og så til at lave en egentlig f.eks. sundheds-hf eller en pædagog-hf.

I: Det kunne også være inden for det naturvidenskabelige fagområde.

Ja, man kan måske lave nogle forsøg, hvor man kunne prøve nogle muligheder. Det er ikke noget, vi har diskuteret og taget stilling til. Min advarsel er bare, at vi ikke skal lave fem forskellige slags hf.

Det er derfor jeg gerne vil lave det servicetek eller bedre sagt: udviklingsprogrammet. Herunder hvordan vi tidligere kan få det praksisnære ind. Igen med den forskel, at det praksisnære skal se forskelligt ud på hf og det almene gymnasium.

I: Kan du sige mere om overgange?

Ja, vi er optaget af, at der er så sindssygt mange, der tager suppleringsfag. Mange af dem er selvfølgelig hf'ere, da de har færre A-niveau-fag. Måske kunne man bygge det ind i sin hf – tage gymnasiale suppleringsfag, mens man går på hf. Men det er svært, fordi den kun er to-årig. Men måske alligevel give bedre muligheder for det. Det er en overvejelse værd. Det gode er, at det viser, at hf giver adgang til det hele.

I: Har du planer om at tilbagerulle stramningerne fra den forrige regering?

Det har vi ikke taget stilling til, fordi økonomien er så forfærdelig dårlig. Derfor har vi valgt en prioritet: fra ufaglært til faglært. Vi startede på at fjerne loftet over selvvalgt uddannelse for de ledige. Så må vi se, når der kommer noget luft i økonomien.

Der er eksemplet på indvandrerens, der lige mangler et bestemt fag for at være klar til arbejdsmarkedet. Det andet er når man har en uddannelse i forvejen. Men det er ikke nu. Det er de kortest uddannede, vi genopretter først.

I: Er du fokuseret på, at de unge skal starte lidt hurtigere?

Det som jeg er optaget af er, at det skal være sådan, at når man er færdig med en folkeskoleuddannelse, så skal man i gang med en ungdomsuddannelse. Det gør de fleste også, men mange falder fra. Jeg er ikke enig med dem, der synes, man skal tage et sabbatår efter folkeskolen. Når man er færdig med sin ungdomsuddannelse, er det ok, at man bruger et år på noget andet.

10. klasse er blevet det, den skal være: at pege fremad mod ungdomsuddannelsen. Den er fleksibel og kan være halvårlig. Den skal rumme mange slags elever. Der er både de umodne drenge og dem, der lige skal have et par ekstra fag. Den faglighed, der er kommet ind i det, synes jeg er fin.

Vi har den overskrift, der hedder en faglig stærk folkeskole for alle. 10. klasse skal være med til at understøtte, at man får et løft for alle. Og de, som ikke lykkes med det i folkeskolen, skal have et tilbud på VUC. Det er fordi, vi vil have alle med. Det er ikke nok for en velfærdsstat som Danmark, at negativ arv slår så tydeligt igennem. Kommer man fra et hjem uden uddannelsestradition, er risikoen for at man klarer sig langt dårligere så meget større. VUC er det sted, hvor man er bedst til at uddanne mennesker fra uboglige hjem. Det vil jeg gerne bruge som afslutning i nr. 100-jubilæumsnummeret.

Historien om hf



Af Birgit Smedegård Olesen

Indledning

Denne artikel handler om hf – den fantastiske nyskabelse inden for det gymnasiale uddannelses-system som blev en ny mulighed for mange generationer af unge og voksne som et alternativ til borgerskabets skole og som en chance for at træde ind i en ny verden af uddannelse og udvikling.

Ambitionen er at tegne et portræt af den gennem tiden, at indfange dens sjæl og fremdrage nogle pointer som kan ses i det klare tilbageskuende lys. Meget af det hjulpet på vej af jubilarens artikler.

1967 – hf's fødsel. Opgør med gymnasiets monopol på videregående uddannelse

Først skulle den udtænkes, besluttes og føres ud i livet. Hvilken mission havde den? Nogle har kaldt den "Klods Hans"¹ for at associere til et særligt dansk fænomen hvor den danske folkesjæl identificeres med den bondske yngling uden uddannelse der vinder prinsessen og det halve kongerige. På den måde passede den til den grundtvigske tanke om dem der præsenterer de egentlige værdier og den socialdemokratiske politik om lighed for alle – også dem der ikke er født med en sølvske i munden, og som har taget studentereksamen i det almene gymnasium, latinskolens arvtager. Hfs fædre ønskede eksplicit at bryde gymnasiets monopol i adgangen til de videregående uddannelser.

Og sådan startede det i 1966 med vedtagelse af hf-loven og den efterfølgende betænkning i 1967. Den to-årige hf blev til som en blanding af en pragmatisk ændring af seminariernes præparand-klasse og en socialdemokratisk vision om at skabe et alternativ til gymnasiet. Så lad mig straks gøre op med den udbredte misopfattelse som også deles af visse artikler i "Voksenuddannelse", at hf i starten var tænkt som en uddannelse for dem som ikke fik en ungdomsuddannelse i første omgang, manden bag ploven og kvinden ved kødgryderne, en uddannelse der gav intelligensreserven en "second chance". Misopfattelsen indeholder ofte en kritik af at alt for mange helt unge går på hf i dag, og at hf ikke har en høj nok kvalitet til at give studiekompetence til alle de videregående uddannelser. Et emne som går gennem hele hf's historie, især den to-årige – dog afhængig af konjunkturer og forskellige samfundsinteresser – mere om det senere.

Mere konkret om situationen i 1966: daværende socialdemokratiske undervisningsminister, K.B. Andersen ville som følge af den nye læreruddannelseslov forandre seminariernes ét årige præparandklasse så det ikke mere var en blindgyde, og samtidig ønskede han at få uddannet flere unge fra uddannelsesfremmede miljøer. Hf blev skabt som en alternativ vej til gymnasiet med et alternativt indhold og nye arbejdsformer. Den skulle være inspiration for gymnasiet, ikke en kopi, hvilket blev udtrykt af en anden af de store uddannelsespolitikere som var med ved indførelsen, den radikale Kresten Helveg Petersen. Det med inspirationen er jo til fulde lykkedes – så meget at de to uddannelser i tidens løb modsat intentionen har nærmet sig hinanden meget. Tilknytningen til læreruddannelsen blev bibeholdt ved at de fleste hf-kurser blev lagt på seminarierne og de øvrige på gymnasier. Lige med undtagelse af det eneste statens hf-kursus, der lever videre i Frederiksberg hf.

Hf – indhold og kompetence

Hf-uddannelsens indhold var på mange måder udtryk for en ny og meget bevidst uddannelsespoli-

¹ "Hf – et dansk eventyr" af Søren Ferslov Andersen, Margit Christiansen og Birgit Smedegaard Olesen, 1995

tisk idé. Uddannelsens fædre og meget få mødre vidste hvad de ville: et virkeligt alternativ til det støvede gymnasium. De ville med uddannelsen ændre den skæve rekruttering til videregående uddannelse. Den skulle optage såvel unge som voksne, det var modenhed og kvalifikationer der skulle afgøre det. Den skulle være åben både forneden og foroven – ingen formelle optagelseskrav, og den skulle kunne anvendes bredt. Det sidste blev først en realitet i 1974 hvor den blev anerkendt som en ligestillet gymnasial uddannelse med de andre tre, det i mellemtiden var blevet til.

Indholdsmæssigt var der adskillige forskelle til gymnasiet. Fagrækken var moderniseret, væk var oldtidkundskab og latin, inde var samfundsfag som fællesfag og psykologi som tilvalgsfag. En helt ny struktur i forhold til gymnasiets linje- og grendeling var konceptet med en kerne af centrale fællesfag og derudover en række tilvalgsfag på forskellige niveauer. Det gav en meget ubunden struktur, og der var store valgmuligheder i tilvalgene. Den enkelte kunne tone sin hf-eksamen meget forskelligt også med stor vægt af kreative fag. Den indeholdt nyskabelser som den store selvstændige skriftlige opgave. Der blev lagt vægt på tværfaglighed, selvstændigt arbejde, elevmedbestemmelse i valg af emner og gruppearbejde. Tanken var at den enkelte skulle udvikles til studieegnethed i løbet af uddannelsen og ikke bare modtage en masse kundskaber. Eleverne skulle ikke disciplineres med standpunktskarakterer, men udelukkende vise deres kunnen ved eksamen. Fordi man i betænkningen forudså at der med den ændrede rekruttering ville være flere kursister med problemer, oprettede man den individuelle studievejledning. I betænkningen siges det at kursisternes hjemmearbejde skal holdes på et minimum, og der skal være mulighed for at de kan arbejde på skolen med lektierne. Lærerne skal have timer til faglig vejledning og støtte af kursisterne. Og så var der det særlige ved hf/højere forberedelseseksamen, at det – som navnet siger – var en eksa-

men og ikke en uddannelse. Uddannelsen kunne tages flere steder, og man kunne indstille sig til eksamen uden at have deltaget i undervisning. Ja, grundtanken var at undervisningen var et tilbud som man kunne tage del i hvis man havde behov for det for at forberede sig til eksamen. Uddannelsen skulle opfattes som et forsøg og skulle løbende evalueres og udvikles. Med det sigte oprettede man Statens HF-kursus for at have et sted, hvor man havde særlig mulighed for at prioritere og fokusere på denne nye uddannelse.

Hf som voksenuddannelse eller/og ungdomsuddannelse?

Interessant er det at diskussionen om hvorvidt hf var en voksenuddannelse eller en ungdomsuddannelse slet ikke var der i begyndelsen. I 1967 talte man ikke om en ungdoms- eller voksenprofil. Det var en ny uddannelse, der primært henvendte sig til de unge direkte fra folkeskolen², men også til voksne der ønskede sig en studieforberegende uddannelse. Det var mennesker som sådan det handlede om.

Man talte allerede i 1967 om at etablere hf som enkeltfag. Det var nærliggende for en uddannelse der så at sige var summen af en række fritstående fag, men det kom ikke med i første omgang. Det startede dog allerede i 1970 og har lige siden under forskellige institutionelle herrer været en vigtig del af hf-billedet og enkeltfagskursernes aktivitet. Det var starten på en opdeling i en ungdoms-hf, den to-årige hf som samlet uddannelse og en voksen-hf taget som enkeltfag. Men mange år frem var der også et betragteligt antal voksne på den to-årige hf, og det var ikke den to-årige hf, der ønskede at være udnævnt til ungdoms-hf, man ville gerne have en jævn fordeling af unge og voksne på kurserne.

Hf på enkeltfag skulle gøre det muligt for voksne på en overkommelig måde at forberede sig i et eller flere fag til en hf-eksamen. Det kunne lade sig gøre fordi man på hf kunne gå til eksamen som privatist i ét eller flere fag og tage dem i en

2 Betænkningen s. 8 : ”HF – skal være en ny vej i uddannelsessystemet, dels med henblik på læreruddannelsen, dels tillige som indgang til andre videregående uddannelser. Med henblik herpå har loven et dobbelt indhold: 01. HF karakteriseres af, at selve eksamen ikke blot er tilgængelig for unge, der kommer direkte fra skolen, men for alle, der har skaffet sig de nødvendige kvalifikationer.”

vilkårlig rækkefølge. Dette var allerede muligt for 8.–10. klasses undervisning og Teknisk Forberedelseksamen, og det var derfra udvalget var inspireret til modellen. Man var bevidst om, at øget uddannelse til befolkningsgrupper der ikke kom fra uddannelsesvante miljøer kunne øge generationskløften i en befolkning hvor en stor del kun havde gennemført syv års skolegang. Og det kunne give ikke mindst fremmedsprogsundervisningen, der udelukkende fandt sted i aftenskolerne, et kompetencemæssigt løft. I 1970 var den to-årige hf allerede godt i gang som en uddannelsesmæssig succes, og det gav blod på tanden til at udbrede den som et tilbud til voksne der havde meget andet at lave end at gå i skole. Den blev konkretiseret i et samarbejde mellem interesserede parter. Resultatet blev et system der tog hensyn til at de voksne skulle kunne tage hf i individuelle forløb. Der var brug for fleksibilitet for at lade de voksne komme langsomt i gang og for at tiltrække dem der kom fordi de var glade for at lære, og ikke kun fordi de skulle bruge hf som adgangsbillet til en videregående uddannelse³.

Enkeltfags-hf startede med 250⁴ kursister i

1970, og det gik hurtigt frem til ca. 16.000⁵ kursister i 1977/78, ca. 50.000 kursister i 1995 (det højeste tal nogensinde) og ca. 36.000 kursister i 2010. Det varede ikke længe, før hf på enkeltfagskurserne var en ligeså vigtig uddannelse som 8.–10. klasse. Der skete en konsolidering, da den prøveforberedende undervisning blev overtaget af amterne i 1978. Der blev hæget om at hf-eksamen på det, der nu var blevet VUC'er, var lige så god som på hf-kurserne, og undervisningsministeriet sikrede med tilsynet af undervisningen og eksamen at der ikke var noget at sætte en finger på. Det er umuligt at sige hvilke af de to hf-tilrettelæggelsesformer, som har haft størst uddannelsespolitisk betydning for en stor del af befolkningen. Enkeltfags-hf blev en enestående mulighed for personlig udvikling og start på videre uddannelse for både mænd og kvinder, dog mest for de mange kvinder der brugte det til at gå ad en helt anden vej end den slagne. Det ses i en mængde personlige beretninger af voksne der fra at være kasserede eller aldrig kommet i gang har taget videregående uddannelser. Der var i høj grad tale om vitalisering af en intelligensreserve.

Antal kursister på den 2-årige hf og aldersfordelingen gennem årene

Skoleår	1974/75	1979/80	1989/90	1998/99	2005/06	2009/10
Under 20 år	7.242	7.575	10.017	7.602	7.180	8.232
Heraf 17 år	1.485	1.982	3.147	1.946	1.857	2.242
20-24 år	3.430	2.184	2.459	2.830	2.622	3.239
25-29 år	910	459	345	278	219	255
30-34 år	316	174	66	53	26	53
35+ år	182	102	48	52	58	48
I alt	12.080	10.494	12.935	10.815	10.105	11.827

3 Ejvind Jensen og Jørgen Olsen i "Hvorfor gik gymnasieafdelingen med?", HF-enkeltfag i 25 år.

4 Det er ikke enkelt at finde tal så langt tilbage. Dette tal er fra "En undersøgelse af HF-enkeltfagssystemet på OF-KKF fra 1974–81 af Søren Ferslov Andersen, Peter Bacher og Svend Kreiner. Alle tallene betegner cpr-kursister.

5 De tre ca.-tal på kursister er afrundede tal fra Danmarks Statistik omregnet fra fag-kursister

Skoleår	1974/75	1979/80	1989/90	1998/99	2005/06	2009/10
Under 20 år	60%	72%	77%	70%	71%	70%
20-24 år	28%	21%	19%	26%	26%	27%
25-29 år	8%	4%	3%	3%	2%	2%
30-34 år	3%	2%	1%	0%	0%	0%
35+ år	2%	1%	0%	0%	1%	0%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Som det ses af tabellen på modstående side, har antallet af kursister svinget meget op og ned. Siden 2009/2010 er tallene steget yderligere både i 2011 og i de splinternye søgetal marts 2012. Hf er nu den næststørste gymnasiale uddannelse.

Aldersfordelingen har i de store træk ikke ændret sig væsentligt siden 1974, som er det første år jeg har tal fra. Ca. $\frac{2}{3}$ er under 20 år og ca. $\frac{1}{3}$ er over 20 år. Det er i yderområderne, ændringerne er sket: der er kommet flere 17-årige – kursister direkte fra grundskolen – og der er langt færre mellem 25 og 29 år og næsten ingen over 30. Den 2-årige hf er endnu mere end før blevet en ungdomsuddannelse bredere end de andre tre, nemlig for de 17–24-årige. I 1974/75 var der 88% i den aldersgruppe mod 97% i 2009/10.

Således var der nu to versioner af den samme hf-uddannelse: den to-årige som mere og mere udviklede sig til en uddannelse næsten kun for unge/unge voksne, og enkeltfag-hf for voksne. I 1989 fik det første VUC 2-årig hf – eller det er forkert udtrykt: på det tidspunkt så vi det første eksempel på hf-enkeltfag og to-årig hf under samme tag. Det var udtryk for institutionsrationalisering da man i Herning nedlagde seminariet og erstattede det med 2-årig hf og VUC i én institution. I 1995 skete noget tilsvarende i Randers hvor man nedlagde gymnasiet og erstattede det med hf-uddannelsen i en fusion af hf-kurset og VUC. I København etablerede man en helt ny type institution bestående af to-årig hf og hf-enkeltfag uden avu i et daværende gymnasiums bygning, Hf-centret Efterslægten.

Det skete uden sværdslag fra Forstanderforeningen. Man fandt sig i at der nogle steder kom en slags fremmedlegeme ind i voksenuddannelsesinstitutionen, men det var ikke noget man opfatte-

de som hverken en trussel eller en chance. VUCs selvforståelse var stadig at det var for voksne og bærere af en voksenpædagogik. Forstanderforeningens politik gik en anden vej: man ønskede et parallelt sammenhængende kompetencesystem fra niveau G til A, som var adskilt fra ungdomsuddannelsessystemet og med egne bekendtgørelser, A,B,C-modellen.

GL derimod var lodret imod denne sammenlægning af voksenuddannelse og ungdomsuddannelse. Der opstod fra VUC-side en klar italesættelse af voksenuddannelsesinstitutioner med voksemiljø og voksenpædagogik som ikke kunne trives sammen med ungdoms-hf'en, der var befolket af unge, umodne kursister der passede bedre på gymnasierne.

Politikken blev kanaliseret ud fra GL's §18-udvalg for VUC, hvis formand Jens Otto Madsen⁶ var en utrættelig forkæmper for adskillelse mellem de to slags hf. Han og GL fik udvirket at det i lovændringen i 1996 kom ind, at man kun kan

⁶ Voksenuddannelse nr. 19 fra 1995 og nr. 27 fra 1996

sammenlægge enkeltfag og 2-årig hf i tyndt befolkede områder. Ejendommeligt nok var et af de første steder der skete en sammenlægning i København (Efterslægten), og det lykkedes ikke GL at forhindre det. Det blev ikke en meget udbredt trend, stort set levede VUC'erne deres eget liv, og de to-årige hf kurser på gymnasierne eller som selvstændige kurser deres.

I Voksenuddannelse nr. 33, februar 1998 skriver Bertel Pedersen, forstander for den sammenlagte institution "Randers HF og VUC" en artikel med titlen "...vi er det dårlige selskab!". Artiklen var et forsvar for modellen med 2-årig hf og hf-enkeltfag i én integreret institution, og han gengav den modstand der fra alle sider var mod den: fra GL, fra Undervisningsministeriet og fra Forstanderforeningen.

Først i 2005, da en lovændring i forbindelse med gymnasireformen og indførelse af det statslige selveje gav VUC'erne mulighed for at tilbyde 2-årig hf, ændrede Forstanderforeningen politik, eller forstanderne så chancen og greb den. Foreningen opfordrede⁷ kraftigt medlemmerne til at søge om at kunne tilbyde den to-årige hf. Og således var ringen sluttet: i starten var der én hf-uddannelse for unge og voksne, så blev det en meget udbredt uddannelsespolitisk opfattelse både hos gymnasie- og VUC-folk at det var to forskellige uddannelser og kursisttyper, for så en bevægelse mod hinanden til én uddannelse igen.

Hf i modvind – problematisering af uddannelsens og kursisternes kompetence

De første år var præget af eufori og pionerånd. Senere blev stemningen omkring hf mere blandet. I 10-året for hf udgav Dansk Pædagogisk Tidsskrift et særnummer om hf, og det mærkes at hf var udsat for kritik af det faglige niveau. Forfatterne skrev at det kunne være svært at opnå studiekompetence og berettede om kursisternes mangfoldighed, men konklusionen var stadig at

den var ok. De skrev at selvfølgelig kunne en to-årig uddannelse ikke have det samme faglige niveau som en tre-årig, og at det heller aldrig havde været meningen. Den skulle give en solid basis for videregående studier⁸. De refererede til undersøgelser der viste at aftagerne var udmærket tilfredse med hf'erne og vurderede at deres studieegnethed ikke var ringere end studenternes. I artiklen refereredes debatter om, hvorvidt "de gode HF'ere var brugt op". Hertil sagde forfatterne at denne opfattelse baserede sig på en misopfattelse af at den første tid med hf var en guldalder med ældre, modne mennesker der efter at have været ude i erhvervslivet kom tilbage til hf. Det var ikke deres erfaring.

Der opstod flere revner i lakken: flere satte spørgsmålstejn ved hf's kompetence til især de lange videregående uddannelser, mange oplevede, at hf'erne ikke (mere) var de modne og uddannelsesivrige kursister som hf forudsatte, og søgningen gik nedad.

Hf harmoniseres med gymnasiet. Højlund-udvalget og 1991-reformen

I 1989 besluttede politikerne at nedsætte et udvalg til at kigge nærmere på hf. Niels Højlund blev formand, og han startede med en spådom om at det faldende ansøgstal til den to-årige hf meget vel kunne betyde at den ville sygne hen. Det skulle man imidlertid ikke beklage, mente han, da hf som voksenuddannelse på enkeltfagskurserne ville leve videre. Udvalget var meget splittet, og udvalgsbetænkningen indeholdt såvel særudtalelser refereret inde i den fælles tekst som indtil flere mindretalsudtalelser, men man konkluderede i enighed at hf skulle fortsætte både som ungdoms- og voksenuddannelse der gav generel adgang til alle videregående uddannelser med de rette tilvalg og niveauer. Udvalget pegede på nogle ændringer i fag, niveauer og struktur.

Samtidig kom niveausammenligningsrapporten

⁷ Voksenuddannelse nr. 68, februar 2005 i lederen, hvor Forstanderforeningens formand, Knud Erik Hansen, præsenterede mulighederne i loven og opfordrede VUC'erne til at få amterne til at søge om udbud af 2-årigt hf for "de unge voksne".

⁸ Fra artiklen "Om HF – status og perspektiv" af Ejvind Jensen og Annelise Reiermann i Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978, Særnummer om HF

som sammenlignede de 4 gymnasiale uddannelser rent kvantitativt. Ved en sådan sammenligning måtte hf falde igennem med sit 2-årige forløb. Der var på det tidspunkt et stærk politisk og undervisningsministerielt ønske om at harmonisere de fire gymnasiale uddannelser i et fælles flow med sammenlignelige niveauer.

Arbejdet resulterede i en hf-reform i 1991 der på mange områder harmoniserede hf med de andre gymnasiale uddannelser – og omvendt da disse fik tilført nogle af hf's nyskabelser. Man ønskede et strømlinet system hvor de unge kunne bevæge sig uhindret fra uddannelse til uddannelse uden spild af tid, og så måtte der hugges en hæl og klippes en tå. Langt hen ad vejen blev hf en to-tredjedels studentereksamen.

Mærkværdigvis forblev hf's sjæl for kursisterne intakt, så de fortsatte med at søge hf uanset det ændrede indhold. Godt nok var udvalgsarbejdet i 1989 legitimeret ved en nedgang i ansøgstallet, men tilgangen til hf gik efter de første års konstante og store stigning op og ned uden at der var indlysende grunde til det. Dette skete også i årene efter 1989, så Højlands profeti om at det fremover nok ikke ville være muligt at opretholde et tilbud om 2-årigt hf over hele landet blev ikke til virkelighed.

Enkeltfags-hf har høj status

I alle årene indtil for nylig havde hf været udsat for angreb for ikke at være god nok og kursisterne for ikke at være kloge nok. Angrebene kom såvel fra politikere, embedsmænd i Undervisningsministeriet som fra pressen. Men hf havde også gennem alle årene forsvarere især ildsjæle blandt hf-lærere og ledere.

Af ikke helt indlysende grunde gjaldt denne stedsevarende kritik af hf ikke hf-enkeltfag på VUC. Der var en generel opfattelse af at det var den to-årige hf med et overtal af unge kursister der havde problemer med kvaliteten. Enkeltfags-hf derimod havde ingen problemer med kompetence til adgang til videregående uddannelse. Her gik voksne, modne mennesker som havde en ballast og en

tilgang der gjorde at deres hf-eksamen var i orden. Det baserede sig i nogen grad på at karaktererne var højere på hf-enkeltfag. Man tog ikke med i betragtning at der på VUC var et frafald på ca. 50%, mens den på den to-årige hf var ca. 30%. Og man lavede ikke grundig statistik på hvor mange der fortsatte på videregående uddannelse.

Denne ros af hf-voksenuddannelsen på VUC'erne kunne forlede nogle til at tro at politikerne og Undervisningsministeriet ville komme med planer om en hf for voksne med en særlig profil. Men i 1991-reformen er der tale om én hf for såvel de to-årige kurser som for hf-enkeltfag, og ved revisionen af bekendtgørelsen i 1995 skete der heller ikke noget i den retning. Nærmere tværtimod da man gjorde det nemmere at oprette institutioner med 2-årig hf og hf-enkeltfag under samme tag og ledelse. Jørnie Kolding, daværende VUC-forstander, skrev i "HF-enkeltfag i 25 år" om den forpassede voksen-hf. Han refererede Højlund-udvalgets formuleringer: "Intet nedarvet billede af nødvendigheder og af almen dannelse bør under denne proces stå i vejen for den bedst mulige pejling af voksne menneskers behov ind i fremtidens verden, som denne tegner sig frem mod år 2000." Dette blev skrevet i 1989, og i 1995 kunne Jørnie konstatere at reformen i 1991 havde nærmet hf endnu mere til gymnasiet som for Undervisningsministeriet var altings målestok, som han skrev. Denne tendens fortsatte ved revideringen i 1995 på trods af at der samtidig var udformet en voksenuddannelsesreform på 9.-10. klasses niveau for de voksne: avu-reformen, som løste ungdomsuddannelsen og etablerede et ægte, selvstændigt system for voksne med egne bekendtgørelser og bestemmelser. Jørnie udtrykte Forstanderforeningens vision om det sammenhængende parallelle kompetencesystem som selvfølgelig skulle indeholde en særlig voksen-hf med egen bekendtgørelse forskellig fra den 2-årige ungdoms-hf.

Klods Hans i 1995

I 1995 leverede 3 dedikerede hovedstads hf-rektorer deres bud på en reform af hf.⁹ De mente at

9 "Hf – et dansk eventyr", 1995, af Søren Fersløv Andersen. Margit Christiansen og Birgit Smedegaard Olesen

hvis man ville nyudvikle en hf-profil, skulle det ske fra basis ved ændringer i fagrækken, ved ændringer i fagsamarbejdet, ændringer i skemaet, ændringer i evalueringsformer og specielt ændringer i eksamensformen. Én af hovedpointerne var at fag skulle have en vis størrelse for at kunne rumme de nødvendige elementer af metode, terminologi, indhold og eksamen. Derfor foreslog de at hf'erne skulle være tosprogede med fællesområder inden for det historiske og sociokulturelle. Dansk på A-niveau og engelsk på B-niveau. Der skulle være et fagområde med moderne historie, religion og samfundsfag på A-niveau. Der skulle være et naturvidenskabeligt modul med biologi, datalogi, fysik, kemi, geografi eller matematik. Og endelig et kreativt modul med: drama, billedkunst, musik eller mediefag.

Derudover 3–4 tilvalgsfag.

Der skulle være bedre samspil mellem fagene og klasselærerordninger, lærerteams, differentieret undervisning, skrivesteder mm.

De pegede på skemaer med større moduler der kunne give mere sammenhæng i læringen og mulighed for nye og mere projektorienterede arbejdsformer.

Det lille skrift pegede tilbage på de nye tanker om kursisters selvstændige arbejde, engagement, lærersamarbejde og så lidt hjemmearbejde som muligt som var indeholdt i tankerne om hf i 1967.

Skriftet havde også nogle overvejelser over hvem hf som uddannelse rettede sig imod:

Bud på den toårige hf's hovedfunktioner:

1. Den bedste ungdomsuddannelse for de supermodne 10. klasses elever
2. Være en ungdomsuddannelse for de gymnasiefremmede miljøer
3. "Være et 2.gangstilbud for dem, som er dropet ud af én af ungdomsuddannelserne: uddannelsernes sweeper
4. Være en overbygning for de mange som forlader handelsskolernes grunduddannelse

Hf som libero, sweeper, second chance eller bare én af de fire valgmuligheder?

Ovenstående punkter giver anledning til en lille

ekskurs om hf's rolle og funktion. Som en uddannelse med nytænkning er det også en uddannelse hvis funktion har undergået forandringer, og som løbende har været diskuteret. Det er ikke bare én af de fire ungdomsuddannelser. Som historien viser, var der tidligt en uenighed om hvorvidt det var en alternativ ungdomsuddannelse, eller det var en uddannelse til alternativ første gangslæring, en "sweeper" der samlede dem op som ikke var kommet med på vognen i første omgang. Dem er der ikke mange af mere, så det begreb er glemt i dag. Den dominerende funktion nu er den lignende second chance-funktion for alle frafaldere der får en ny chance for at indhente det forsømte på hf. Det er nok den funktion, der gør, at man måtte opfinde hf, hvis den ikke var der.

Men hf er også liberoen – den alternative ungdomsuddannelse der appellerer til de unge og voksne og unge voksne der ikke passer ind i de konforme kasser, som ønsker et friere forløb uden årskarakterer, som mere eller mindre berettiget postulerer, at denne uddannelse er for de selvstændige og modne – eller dem som mener, de er det eller ønsker at være det. Dem er der mange af i Danmark, og derfor kan man ikke slå hf ihjel.

Hf'eren er en kvinde

Den typiske hf'er er kvinde. Jeg har gengivet tabeller over antal og alderssammensætning ovenfor, men ikke over kønsfordelingen. Den er nemlig ens – stort set: $\frac{1}{2}$ er mænd og $\frac{1}{2}$ kvinder. Sådan har det altid været. Der var flere mænd de allerførste år. Man kan også sige, at jo ældre kursisterne er, des flere mænd er der. Grunden til at hf i højere grad appellerer til kvinder/piger er oplagt i forhold til fagprofilen med overvægt af humanistiske-samfundsvidenskabelige fag og kun lidt naturvidenskab. De svarer i adfærd meget til de tidligere sproglige studenter. Også de uddannelser som hf hyppigt fører til (f.eks. pædagog, lærer, sygeplejerske) er typiske kvindefag. Der foregår rundt omkring forsøg på at ændre hf så den i højere grad appellerer også til unge mænd. Men sjælen er selvlivet, jeg har ikke hørt om betydelige sejre i den sammenhæng.

Hf's sjæl¹⁰

Kan man tale om "Hf's sjæl"? Hf er jo på sin vis "bare" en to-årig almen gymnasieuddannelse, der ikke som hhx og htx har sin særlige profil.

Der er selvfølgelig en forskel mellem de hf'ere der kommer direkte fra grundskolen, og de hf'ere der har været i gang med en anden uddannelse, second-chance-hf'ere. Men der er meget der tyder på at hf'ere ligner hinanden på nogle centrale områder, uanset om det er den ene eller den anden slags. Den fælles sjæl er udtryk for hf'ernes selvopfattelse og omfatter nogle træk som:

De vælger den kortest mulige vej til det de skal bruge, 2 år i stedet for 3 år og færrest mulige tilvalg og fag. De ønsker en uddannelse for voksne, modne, selvstændige mennesker, og de vil ikke vurderes af lærerne – derfor ingen standpunkt-karakterer. De kan godt lide projektarbejde, praksisorientering og optimal valgfrihed.

Under disse fælles karakteristika befinder sig meget forskellige kursisttyper, som man gennem årene har forsøgt at rubricere. Sjælen rummer såvel den flittige, arbejdsomme slider – oftest af hunkøn – og fribytter der forbereder sig så lidt som muligt og regner med, at man til eksamen kan snakke sig fra det. Det er ofte en "han", og han deltager gerne i klassens diskussioner uanset om han kender dagens tekst eller ej. Og så er der alle mellemformerne og nuancerne, for hf'erne er mere indbyrdes forskellige end gymnasieelever – ikke kun aldersmæssigt.

1996 igangsættes hf-forsøg. Valget står mellem kompetence eller fornyelse?

I 1997 udgav "Voksenuddannelse" et nummer¹¹ med temaet "HF. Krise og udvikling". I lederen skrev Forstanderforeningens formand, Erling Klinkby om det forsøgsarbejde som undervisningsminister, Ole Vig Jensen, havde sat i gang. Han citerede Ole Vig for at motivere forsøgsarbejdet med et ønske om at give hf en klarere selvstændig profil. Lederen handlede om at Forstanderfore-

ningen ønskede at forsøgsarbejdet også omfattede enkeltfags-hf da man var enig i at hf var kommet til at ligne gymnasiet for meget. Han skrev at hovedparten af de motivations- og kompetencemæssige problemer i hf-uddannelsen kunne lokaliseres til den 2-årige hf. Og dette udtryktes nærmest overalt både på det tidspunkt og senere. Mens kritikken haglede ned over den to-årige hf, gik enkeltfags-hf endnu engang fri. Der var bred konsensus om at de modne og voksne mennesker på enkeltfags-hf udmærket kunne erhverve sig den nødvendige studiekompetence. Som skrevet ovenfor havde ingen på det tidspunkt undersøgt hvor få der havde taget en fuld hf på enkeltfag og brugt den til at komme ind på de videregående uddannelser endside havde fuldført studierne. På det tidspunkt ytredes der ikke nogen steder ønske om at den to-årige hf skulle ind på VUC.

I samme leder citerede Klinkby den dystre profeti som 1991-betænkningen indeholdt: at søgningen til hf ville blive så lille at man ikke ville kunne opretholde et landsdækkende udbud af den to-årige hf. Hf'en skulle til gengæld overleve som enkeltfags-hf og voksenuddannelse på VUC.

Inde i bladet var der en velopløst artikel af Uffe Gravers Petersen (UGP), daværende direktør i Gymnasieafdelingen (der på det tidspunkt symptomatisk havde strøget "og hf"-tilføjelsen). Heri udtrykte han det mange mente om hf i det samlede uddannelsespolitiske billede.

Han startede med at referere Bertel Haarders ofte citerede sætning om at hvis hf ikke var opfundet, måtte man gøre det, samtidig med at han ville begrænse den 2-årige hf's kompetence.

Udgangspunktet for UGPs artikel var snakken om en hf-reform og det forsøgsarbejde der skulle laves forinden, og at søgningen til hf var faldet med 20%. Det var ikke sket siden slutningen af 80'erne, hvor der havde været flere års støt tilbagegang hvor flere spåede en snarlig død for hf. Men så steg den igen – uden forklaring på hverken fald eller stigning. Uffe Gravers Petersen sagde en

¹⁰ Dette afsnit er ikke baseret på konkrete tekster, men er en sammenfatning fra mange forskellige kilder.

¹¹ Voksenuddannelse nr. 30, juni 1997

del om begrundelsen for hf: alternativ til gymnasiet for uddannelsesfremmede – det eneste alternativ til en gymnasial uddannelse, mange havde ikke fået en gymnasial uddannelse uden hf. Hf var den eneste af de gymnasiale uddannelser der havde en second chance rolle. men, sagde han: ”At det 2-årige HF har problemer er de fleste vist enige om. I hvert fald var det forud for ministerens udspil til forsøg med HF. Siden da har strudsens hoved kun undtagelsesvis været oppe over jordhullet, hvor det straks blev placeret, da det blev alvor med at tale om en HF-reform. Sammenlignet med hf-apologierne var Potemkin en ren amatør”.... ”HF-hykleriet kaldte den gamle HF-udvalgsformand Niels Højlund det”. UGP sagde, at problemerne var iøjnefaldende for alle. Hvis hf skulle overleve, måtte man se problemerne i øjnene. Nogle sagde at krisen skyldtes at hf var kommet til at ligne gymnasiet for meget. Det blev reformeret i 1991, men ikke meget. Det meste var sket før.

Han skrev om de store forsøg bl.a. med 3-årigt hf. Hf skulle have en tydeligere profil. Gymnasiet havde taget noget fra hf i 1989-reformen, men det var svært at have to meget forskellige uddannelser når de lå under samme tag som gymnasiet. Det var et problem at fjerne hf fra de tre andre gymnasiale uddannelser uden at fjerne den fælles studiekompetence. Især fordi hf var to-årig. Vi måtte forholde os ærligt til kompetenceproblemet. Ungdoms-hf var ikke noget problem hvis man ville indrømme at den svarede til en forbedret præliminæreksamen i stedet for at sige, at det var en lille studentereksamen. Og det brugte 80% den også til: de mellemlange videregående uddannelser. Hf som de mange muligheders uddannelse hvis ikke den absolut skulle give studiekompetence for alle.

Der skulle være flere praktisk-musiske fag og projekter. Uffe Gravers Petersen pegede på mange moderne tanker: gruppeeksamen, projekter, bedre individuelt arbejde og evaluering osv. Og alt sammen under forudsætning af at hf ikke skulle give alle en fuld studiekompetence.

Forsøg med 3-årigt hf

Uffe Gravers Petersen refererede den såkaldte

”Ole Vig-model”, der var forsøg med en 2-årig hf bestående af projektarbejde, mere konkret tilgang til det faglige indhold, mulighed for praktik osv. Den skulle ikke give adgang til de lange videregående uddannelser, men til mellemuddannelserne. Oven på den kunne der så bygges en étårig overbygning, der kunne give hf den fulde studiekompetence. Så i alt var der tale om en 3-årig hf. Den blev afprøvet få steder, men hf-forsvarerne ønskede ikke en beskæring af den to-årige hf’s studiekompetence, og ministeriet var ikke i stand til at afklare hvilke mellemuddannelser kompetencen skulle omfatte. Man kan sige at de der ville hf det godt, vandt kampen om kompetencen, men tabte kampen om nyskabelse i hf.

Ole Vig-modellen var imidlertid ikke det eneste forsøg med 3-årigt hf. På Hf-centret Efterslægten opfandt Søren Ferslov Andersen allerede i 1991 en anden 3-årig hf, der var rettet mod unge, som havde gang i andre aktiviteter eller havde forskellige problemer med at overkomme det 2-årige hf på den normerede tid. Han regnede med at den ville appellere til unge mellem 18 og 22 år som ønskede den faste klassestruktur, men 3 år til at gennemføre uddannelsen. I praksis viste det sig at det mest var de helt unge der søgte den med en overvægt på kursister, der kom lige fra 10. klasse (60%).

Skolen ligger i Københavns Nord-vest-område hvor der var mange unge fra uddannelsesfremmede miljøer, og de havde brug for mere tid til at blive studieegnede. Det var blandt andet sådan nogle som dem udvalget i 1967 havde tænkt på i forhold til enkeltfagsmodellen hvor de kunne få tid til at komme i gang. Imidlertid var de ikke modne og selvstændige, men unge der havde brug for faste rammer for deres skolearbejde og hjælp til det. Hverken Undervisningsministeriet eller Københavns Kommune ville imidlertid bevilge flere undervisningstimer til forløbet, så den blev planlagt med 2/3 timetal pr. år og planer om et ekstra praktikmodul. Den blev faktisk et tilløbsstykke og fungerede i flere år. Den 3-årige hf bredte sig til ca. 10 hf-kurser og gymnasier. Men Undervisningsministeriet fjernede med 2003-reformen muligheden for at etablere 3-årige hf-tilrettelæggelser

bortset fra nogle helt specifikke, som blev nævnt eksplicit i bekendtgørelsen. Og ovennævnte var ikke én af dem, ligesom heller ikke ”Ole Vig-modellen”

Gymnasireformen 2003 – endelig to forskellige bekendtgørelser

I 2003 blev der indgået en bred politisk aftale om en reform af de gymnasiale uddannelser. For hf betød det (endnu engang), at den generelle studiekompetence bibeholdtes, dog således, at hf’ere kunne supplere deres eksamen med fag på A-niveau som måtte kræves på den valgte videregående uddannelse gennem GSK-systemet. Altså status quo. Det blev i forligsteksten beskrevet sådan at de 3-årige gymnasiale uddannelser og den 2-årige hf er ligeværdige uddannelser med fælles grundlæggende karakteristika for en gymnasial uddannelse for unge.

Formuleringen af formålet med hf skal samtidig være dækkende for voksne der gennemfører hf som enkeltfag.

Hver af de fire gymnasiale uddannelser får sin særlige profil. Den 2-årige hf henvender sig til unge der ønsker en gymnasial uddannelse med en tilgang der i højere grad end de øvrige gymnasiale uddannelser kombinerer det teoretiske stof med en praksis- og anvendelsesorienteret faglighed. Derudover betones som særligt for hf sammenhængen mellem fagene.

Denne sammenhæng og en bredere perspektivering af fagligheden udmøntes blandt andet i et formaliseret samarbejde mellem fag i faggrupper samt gennem krav om og timeramme til projektforbøb.

Hf-enkeltfag skal opretholdes som et tilbud der er rettet mod de voksne og deres behov for at udbygge deres kvalifikationer set i lyset af målsætningen om livslang læring. Enkeltfagsordningen skal have en tydelig voksenprofil der klart adskiller den fra det 2-årige forløb.

Imidlertid skete der en i hvert fald på papiret revolutionær forandring set med interne hf-briller: de to hf’er: voksen- hf på VUC og den to-årige hf fik hver sin bekendtgørelse. Der havde forinden været stor uenighed mellem forstanderne og fag-

foreningen/lærerne om hvorvidt det var et gode eller ej. Forstanderforeningen ønskede en særlig bekendtgørelse for voksen-hf som en del af det samlede parallelle kompetencesystem. Imod det talte hensynet til genkendeligheden af hf som én blåstemplet uddannelse hvilket var grunden til at GL var imod som det fremgår af Voksenuddannelse nr.48, februar 2001, hvor formanden, Gorm Leschley har en artikel der begrundet synspunktet. I nr. 62 fra 2003 glæder viceforstander Birgit Smedegård Olesen sig over, at voksen-hf nu for første gang nogensinde får en selvstændig profil. Dette er Forstanderforeningens opfattelse. Hun problematiserer samtidig hvor uklart denne forskel egentlig kommer frem i de to bekendtgørelser, og fagbekendtgørelserne er ens for de to slags hf. Forskellen ligger mest i en mere fleksibel tilrettelæggelse på enkelt-fag-hf.

Det samlede timetal øges, og der sker en styrkelse af grundfagene dansk, engelsk og matematik samt af naturvidenskab. Der etableres et formaliseret samarbejde mellem fag i faggrupper. Ved planlægningen af undervisningen kan der tages hensyn til de vidensområder og de arbejdsformer som hf’erne bliver mødt med på de videregående uddannelser de typisk vælger. Der indføres derfor mulighed for en toning af hf-uddannelsen gennem udbud af bestemte pakker af valgfag – fx under overskriften Sprog, Sundhed, Miljø eller Pædagogik, hvorved det enkelte hf-kursus får en vis frihed til at skabe sin egen profil i overensstemmelse med lokale ønsker og behov. På grundlag af erfaringerne fra hf-forsøgsarbejdet åbnes der mulighed for at imødekomme ønsker fra lokalsamfundet om etablering af hf-uddannelser over 3 år.

Man genkender mange træk fra ”Hf-et dansk eventyr”. I det hele taget har reformen taget forsøgs erfaringer og input fra brugerne alvorligt, og den nye hf har genvundet sin særlige profil som en anden slags gymnasial uddannelse. Selvom vi i dag skriver 2012, er der stadig mange uprøvede muligheder tilbage for at udmønte de nydannelser der ligger i reformen.

En løfteparagraf om at ”Der oprettes et særligt suppleringsstilbud med 2–3 A-niveau fag, specielt tilrettelagt for hf’ere med henblik på at forbedre

deres reelle studiekompetence til lange videregående uddannelser” er ikke blevet realiseret. Det er vist hf’ernes sejlivede sjæl der igen slår til. To års formaliseret uddannelse er nok. Hvad den enkelte kursist har behov for af supplerings skal hun nok selv finde ud af via suppleringsystemet, og det formelle pakkesuppleringsstilbud var der ingen interesse for.

Så var vi på en måde tilbage ved udgangspunktet – den sejlivede skifting havde overlevet og var igen blevet en særlig uddannelse med sine egne nyskabende karakteristika. Som Bertel Haarder sagde i det jubilæumsnummer, der blev udgivet i anledning af hf’s 25-års jubilæum i 1992: Hvis hf ikke var opfundet, måtte vi gøre det.

Den to-årige hf på VUC

Mærkeligt nok blev selvsamme reform og den efterfølgende kommunalreform anledningen til, at VUC’erne målrettet gik i gang med at indlemme denne nydefinerede ungdoms-hf på VUC, der om nogen har profileret sig som et uddannelsessted for voksne. I år 1995 var der på Hf-enkeltfag på VUC’erne 49% over 40 år, mens der i 2009 var 35%. I den anden ende af skalaen var der i 1995 7% under 20 år og i 2009 18%. Det vil sige, at VUC de facto var blevet en skole for unge og voksne eller de unge voksne qua de mennesker, der søgte det. Samtidig var second chance-elementet blevet meget centralt i og med at regeringen – uanset hvilken farve – havde været meget fokuseret på målsætningen om, at 95% af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Lederforeningen for VUC havde ikke mindst ved formanden Hans Jørgen Hansen vedtaget en of-

fensiv politik om at den to-årige hf retteligen hører til på VUC, og at den derfor bør tilbydes på alle VUC’er ved siden af hf-enkeltfag. I Voksenuddannelse skrives der i juni 2008 om de ”Mange muligheds hf” både i lederen og i en artikel af forstander Anette Holst der havde været med i udarbejdelsen af lederforeningens hf-politikpapir.

Lige nu, 2012, har denne offensiv mod en ny profil med den 2-årige hf som flagskibet, resultatet i navneskifte hos adskillige VUC’er, der sætter hf foran VUC, og VUC-ledere, der er blevet til rektorer. Med ny status i lokalsamfundet til følge – siger én.

I dag

Placeringen af hf-2 på VUC er en syntese og ophævelse af diskussionen om henholdsvis voksen- og ungdomsuddannelse: hf som en ungdomsuddannelse ligger nu også på VUC.

Den dræbende diskussion om hvorvidt hf’s kompetence er god nok og om hf’erne er gode nok er vi herligt befriede for for tiden. Det er nok ikke fordi bogholderne nu går i større sko, men fordi 95% -målsætningen er fokus for regeringen og andre regeringer. Det er så vigtigt at få alle igennem en ungdomsuddannelse at man må se stort på om en minutøs sammenligning fører frem til at de fire gymnasiale ungdomsuddannelser har det samme studieforberedende niveau regnet ud på timer.

Så lad os bruge dette pusterum til at udfylde de ubrugte muligheder der ligger i hf-reformen fra 2003 til at genskabe ånden fra 1967 og udvikle vores særlige hf-uddannelse.

Af overlærer Søren Lindskrog

*Tidligere lærer ved VUC København,
nu overlærer ved KVUC*

Dansk som andetsprog

Ethvert dansk som andetsprogshold er en varierende palet af farver, stemmer, kulturer, religioner og livshistorier, der alle har det tilfælles, at de forlod det, de kendte for at komme til Danmark. Nogle af kærlighed, nogle af frygt, nogle af afmagt og nogle på grund af nysgerrighed eller tilfældigheder.

I 2002 var jeg både dansk- og dsa-lærer. Men så fik jeg et hold, der endegyldigt vandt mig over til dsa. Holdet var usædvanlig sammensat for den tid. Jeg husker tydeligt den diskrete afghaner med de dybe mørke øjne, den milde dybsindighed og det store ar på halsen. Den altid smilede, moderlige thaikvinde, der lagde sin hånd på min arm og havde kager, ærter, nødder og snittede grøntsager med i små æsker. Cubaneren med de store øreringe og 'Made for love' trykt i store bogstaver på en hårdt spændt t-shirt ud over hendes frodige barm. Den midaldrende ghaneser med den statelige holdning og den kritiske hovedrysten. De to unge danskfødte drenge fra Tingbjerg, der spillede hårde og vippede på stolene, mens de brugte de udleverede tekster rullet sammen som et talerør. De to smukke og smilende somaliere, der altid sad sammen og som havde deres mobiltelefoner sidende klemmt ind til øret under deres kulørte tørklæder i en lo-tech udgave af håndfri mobiltelefoni. De tre irakere, som allerede

havde gået på skolen en evighed, afbrudt af nogle børnefødsler, men som tilsyneladende kom for hyggens skyld mere end af nogen anden grund. De insisterede på et høfligt tak for i dag, efter hver undervisningsgang – en meget udbredt skik på dsa og noget, jeg stadig sætter stor pris på. Og så var der min første kineser, der stirrede intenst på mig, når jeg gennemgik stoffet, som undveg gruppearbejde og altid ville have noget ekstramateriale. Og ukraineren og esteren, der førte dybsindige samtaler på russisk, så snart undervisningen mistede deres interesse. Og så alle de andre.

Vi indledte forløbet med en tur på den Hirschsprungske Samling. 10 måneder senere (det var helårshold dengang) var jeg dsa-lærer og stærkt beriget. Vi afsluttede sidste undervisningsdag med en overdådig frokost af hjemmelavede retter fra alle verdenshjørner og en særegen kombination af mavedans og salsa. Duften af eksotiske krydderier og god stemning hang i lokalet flere dage efter.

På samme måde som de etnisk danske kursister på VUC afspejler demografi og samfundsmæssige strømninger i Danmark, afspejler dansk som andetsprog demografiske og samfundsmæssige strømninger i hele verden. Og nu sidder der pludselig to grækere, to italienere og en islænding på mit hold. Jeg behøver ikke spørge, hvorfor de er her. De hilser venligt med kalenderen fremme og blyanterne spidsede. Duften bliver nok ikke helt så krydret i år, men det bliver interessant på sin egen måde.

Historien om AVU – en personlig beretning



Af Benny Jacobsen,
forstander for VUC Vejle

AVU-loven blev vedtaget i foråret 1989 og trådte i kraft pr. 1. august. Denne artikel følger udviklingen inden for Almen Voksenuddannelse i de godt 23 år, den har eksisteret. Ikke nødvendigvis i en kronologisk orden og alle begivenheder, for det er her, den personlige vinkel kommer ind. Forfatteren har haft forskellige roller – viceforstander, pædagogisk konsulent, kursusleder, ekstern konsulent, forstander – i relation til AVU siden uddannelsens start, og historien vil blive fortalt som en række nedslag gennem årene, centrale begivenheder i en personlig optik.

VUC Vestsjælland, Slagelse, primo august 1989

AVU-lærerne i Vestsjællands amt er forsamlet for at få præsenteret hovedpunkterne i den spritnye Almen Voksenuddannelse. Det er et par uger før, undervisningen skal i gang efter en lang sommerferie. Mange af de tilstedeværende lærere er overraskede over de omfattende ændringer i forhold til tidligere praksis, hvor folkeskolens læseplaner havde været det sikre holdepunkt i mange år. ”Skal alle disse ændringer træde i kraft nu?”, spørger en midaldrende lærer forbavset. Jeg var nyudnævnt pædagogisk konsulent i Kulturministeriet, Direktoratet for Folkeoplysning, og havde heldigvis et par udviklingskonsulenter med erfaring fra læseplansarbejdet med til at svare på de mange spørgsmål.

Forud for denne eftermiddag i Slagelse var gået flere års arbejde (Vestsjællands amt havde ikke været særligt aktive i forarbejdet, skal lige siges).

I 1984 vedtog Folketinget det såkaldte ”10 punkts program for voksenundervisning og folkeoplysning”, hvor punkt 3 lød: ”Enkeltfagskursernes almen kompetencegivende undervisning (9. og 10.-klasse og hf) udvikles til en egentlig voksenundervisning, som er frigjort fra folkeskolens og gymnasiets læseplaner, prøver og eksaminer”. Baggrunden var, at de voksne kursister mødte med helt andre forudsætninger og en livserfaring, der burde inddrages i undervisningen. Den stående vits før eksamensterminerne på 9. og 10. klasse var, at vore voksne kursister måske skulle skrive dansk stil om ”mit sommerferiejob”!

Under ledelse af Kulturministeriets ledende embedsmand på enkeltfagsområdet, Johan Engelhardt, og aktivt støttet af Forstanderforeningen igangsattes et omfattende forsøgsarbejde, hvis erfaringer skulle danne grundlag for en egentlig voksenuddannelse for de mange, som havde forladt folkeskolen efter 7. eller 8. klassetrin.

Centralt i reformarbejdet stod et strukturudvalg, det såkaldte Brinth-udvalg. Formand var tidligere amtsborgmester H.K. Brinth, og repræsentanter for Forstanderforeningen, lærernes fagforening, DAUF, Amtsrådsforeningen, Landsammenslutningen af kursusstuderende og en række personligt udpegede medlemmer. Sekretær var undervisningskonsulent Erling Klinkby. Udvalget skulle udvikle uddannelsens struktur, og nedsatte læseplansgrupper skulle indholdsfastsætte fagene på baggrund af et omfattende forsøgsarbejde på VUC’erne (som typisk hed Forberedelseskurser indtil 1989). I perioden 1985-89 gennemførtes 466 store og små forsøg. Det blev i sandhed en bottom-up reform!

Hovedstrukturen så således ud:

- Fleksibel kursusstart- og længde
- Modulisering: En del fag blev opdelt i to moduler pr. fagtrin, således at kursisterne kunne vælge det modul, der var behov for. Danskfaget var således opdelt i Sprog og kommunikation og Dansk litteratur

- Nye, voksenrelevante fag som psykologi, samfundsfag, dansk som andetsprog, naturfag, informatik, filosofi og mediekundskab
- Vejledende timetal: Hold med målrettede og velkvalificerede kursister kunne nøjes med et mindre timetal end det vejledende, ligesom ressourcessvage kursister kunne tildes et større timetal
- Fleksibilitet med hensyn til prøveafholdelse – bl.a. 4 skriftlige prøveterminer
- Værkstedsundervisning: Kursisterne skulle have mulighed for uden for holdundervisningen at arbejde selvstændigt med emner og discipliner med vejledning fra en lærer
- Særlige fagtilbud: Muligheden for at udbyde fag/fagområder med lokalt fastlagt læseplan

Til at administrere Almen Voksenuddannelse ansattes ud over de nævnte Marianne Bau og Aksel R. Nielsen som pædagogiske konsulenter.

Møde på VUC Vestvolden, oktober 1989

Ikke alle lærere var lige begejstrede for reformen, og en mørk oktoberaften stillede undervisningsinspektør Johan Engelhardt og undertegnede til spanking i højborgen for modstanden, avu-lærerne på VUC Vestvolden. Diskussionen drejede sig om organiseringen af undervisningen, hvor avu-undervisningen i de store fag, matematik og engelsk var empirisk struktureret efter følgende princip: Familiens, fritidens, arbejdspladsens og samfundets matematik eller fremmedsprog. Kritikerne fandt struktureringen for snærende i forhold til at udfolde fagene og mente, at den faglige fordybelse forsvandt. Ministeriet argumenterede, at det var afgørende med det anvendelsesorienterede, altså at kursisterne kunne se meningen med det, der skete i undervisningslokalerne. Faktisk lykkedes det for kritikerne efter nogle år at overbevise Folketingets uddannelsesvalg om, at det skulle være lovligt at fravige den anvendelsesorienterede organisering – anført af Enhedslistens Søren Kolstrup!

Kulturministeriet, 27. december 1989

AVU's fleksibilitet resulterede bl.a. i 4 årlige prøveterminer, og primo januar 1990 var første store prøvetermin. Indtil da var det jo folkesko-

lens prøveafdeling, der havde udarbejdet, trykt og pakket prøvekuverter til VUC'erne. Vi var to konsulenter plus et par sekretærer på arbejde 3. juledag. Vi startede på bar bund, og flæskestegen blev hurtigt svedt ud i bestræbelserne på at få sorteret og pakket opgaver, skrevet adresser, dobbelt kontrol, mmm. Bl.a. blev "Mit lille trykkeri" indkøbt hos BR-legetøj, så kuverterne med opgaverne kunne få et "professionelt" layout.

Vingsted kursuscenter, august 1990

Vingstedseminaret blev en institution i avu's tidlige historie. Direktoratet for Folkeoplysning, hvorunder avu hørte, arrangerede i en årrække efteruddannelse for avu-lærerne med stor succes. Ca. 500 lærere – svarende til op mod halvdelen af den samlede lærerstab – deltog år efter år i disse sammenkomster med erfarings- og ideudveksling, i starten af august måned, hvor såvel alle ministeriets pædagogiske konsulenter fra Frederiksholms Kanal som udviklingskonsulenterne var til stede. Vingstedseminariet var struktureret som fagseminarer, minikonferencer og fællesarrangementer. I reformens ånd blev fagkonsulenterne benævnt som udviklingskonsulenter for at markere det dynamiske aspekt.

Kulturministeriet, oktober 1992

Marianne Bau og jeg sidder og behandler ansøgninger om "Særlige fagtilbud" – fag eller fagområder, baseret på en lokalt fastlagt læseplan. Denne bekendtgørelsesfatsatte mulighed for at efterkomme krav og behov, opstået i VUC'ernes lokalområde, var af stor betydning for at kunne betjene kursisterne bedst muligt. En stor del af disse særlige fagtilbud skulle ses i lyset af avu's arbejdsmarkedspolitiske opgaver. Nye organiseringsprincipper på arbejdspladserne fordrede nye kompetencer blandt medarbejderne, ofte af almen karakter. Fagområder som "Samarbejde og kommunikation", "Teknik og miljø" og "Formidling" blev etableret under overskriften "Særlige fagtilbud". Nogle af disse overlevede senere ændringer i avu-bekendtgørelsen, selv om særlige fagtilbud – desværre – afgik ved døden ved en senere bekendtgørelsesændring.

Amtsrådsforeningens VUC-statistik fortæller, at ”særlige fagtilbud” i 1998/99 toppede med 9% af den samlede avu-aktivitet. I dette kursusår etableredes 1257 hold under paraplyen særlige fagtilbud.

Ry Parkhotel, september 1993

Der skulle laves 4 årlige skriftlige prøver. Til at udarbejde disse havde Direktoratet (ordet gav en vis pondus) nedsat en række opgaveudvalg, typisk bestående af fagets udviklingskonsulent og 3 udpegede fagligt kompetente avu-lærere: Dansk (som udarbejdede diktater), Dansk som andetsprog, matematik (kun trin 2, trin 1 (svarende til nuværende g-niveau)), fremmedsprog (engelsk, tysk og fransk) og maskinskrivning med edb(!)

I fremmedsproggruppen sad vi en torsdag i september 1993 og drøftede, hvorledes vi kunne supplere de sædvanlige opgavehæfter, og resultatet blev lydband, som skulle afspilles på et bestemt tidspunkt under prøverne. Til vist nok stor irritation for nogle prøveadministratorer, som pludselig blev pålagt at have lydanlæg i prøvelokalerne; men det var et nybrud inden for hele Undervisningsministeriets eksamensområde på daværende tidspunkt.

Vejle Idrætshøjskole, november 1996

En fagrække med nye undervisningsfag som filosofi, psykologi, naturfag og mediekundskab inderbar behov for efteruddannelse, og der blev etableret omfattende faglige og fagdidaktiske kursusrækker i ovennævnte fag fra begyndelsen af 1990'erne. Uddannelsen pr. fag var inddelt i 3 moduler, i alt 200 timer, med læsepensum på ca. 1000 sider og aflevering af 3 mindre og en større afsluttende opgave. Alt i alt vel svarende til et ekstra linjefag. Jeg havde fornøjelsen af at være kursusleder i psykologi efter at være stoppet i Undervisningsministeriet. Der findes ikke statistik på, hvor mange avu-lærere der gennemførte disse efteruddannelser, men et skøn er mellem 250 og 350. Psykologikurserne tiltrak flest – faget var et af de store avu-fag lige før og efter århundredeskiftet. Grunduddannelsen i psykologi var en internatkursusrække – altid på Idrætshøjskolen i

Vejle – og jeg har vel tilbragt ca. 75 kursusdage dér (og har nikket til Michael Laudrup, som ikke gik til psykologi, men deltog i et fodboldseminar. Det var stort.)

Undervisningsministeriet, efterår 1999

Jeg har fået en freelance-tjans. Opgaven handler om at koordinere nye undervisningsvejledninger, som var afstedkommet af lovændringer og deraf følgende bekendtgørelsesændringer og nye læseplaner i alle fag.

I relation til statens forhandlinger med amterne om disses økonomi for 1999 gennemførtes en lovændring, der fik betydning for AVU. I aftalen mellem staten og Amtsrådsforeningen hed det, at ”...parterne er enige om, at der er behov for en forbedring af den økonomiske styring af VUC”. Parterne enedes om at indføre en model med efterspørgselsstyring kombineret med differentieret deltagerbetaling. Det enkelte amt kunne fastsætte deltagerbetalingens større inden for et loft. Denne aftale nødvendiggjorde en lovændring, og ministeriet udnyttede muligheden til en række korrektioner i Bekendtgørelsen om almen voksenuddannelse, bl.a. at ”Samarbejde og kommunikation” blev opgraderet fra at have været et forsøgsfag til at være et fag i valgfagsrækken. Endvidere blev fagenes læseplaner ændret – herunder forsvandt kravet om organiseringen af undervisningen i familiens-, fritidens-, arbejdspladsens- og samfundets matematik/engelsk/tysk, osv. Undervisningsvejledningerne skulle derfor også nyskrives, og undervisningsvejledninger på avu har traditionelt set ikke været hæfter, men bøger på op til 120 sider!

VUC Vejle, juni 2003

VUC Vejle har altid haft kreative avu-lærere, og det resulterede i en særlig KREA-pakke, bestående af fagene musik, drama, ”kunstnerisk” it og billedkunst. Det særlige var prøveformen. Med stor velvillighed fra ministeriets fagkonsulenter lykkedes det at få dispensation til en yderst ambitiøs prøveform: Kursisternes praktiske prøve bestod i en kunstnerisk forestilling, hvor kursisterne performede og havde lavet koreografi og kulister, og hvor den enkelte kursist blev bedømt i hvert af

fagene af en række eksaminatorer og censorer, som overværede forestillingen sammen. Efterfølgende eksamineredes kursisterne i deres teoretiske viden om de enkelte fag, men stadig med udgangspunkt i forestillingen. En understregning af avu-systemets vilje og mod til at betræde nye veje.

VUC Vestegnen, forår 2009

Ca. 230 avu-lærere er forsamlet for at høre undervisningsministeriets konsulenter redegøre for den første rigtige revision af AVU siden 1989. I alt deltog stort set samtlige avu-lærere i 3 stormøder i Viborg, Vejle og den københavnske vestegn. Af store ændringer kan nævnes, at avu-niveauerne nu er en del af meritssystemet. Fra g-niveau (og herunder introducerende undervisning og basisundervisning) til d-niveau, altså lige under de gymnasiale niveauer. Endvidere indførtes i samtlige fag målstyring, således at de gamle pensumkrav udgik. Avu-lærerne lærte nye begreber hin dag: Almen Forberedelseseksamen, løbende evaluering, fagelementer, faglig dokumentation, supplerende differentieret undervisning, osv.

Vingsted, august 2010

I amternes regeringstid var avu-lærernes efteruddannelse organiseret i 3 regionale efteruddannelsesudvalg – regionerne nord, Syd og Øst. Filosofien var, at den regionale forankring kunne opfange også lokale efteruddannelsesbehov. Kulturministe-

riet og Amtsrådsforeningen skabte sammen 3 regionale kursusudvalg, bestående af lærere, ledere og amtsrepræsentanter, som tilsammen i ca. 15 år skabte mange relevante faglige og fagdidaktiske kurser. Med overgangen til VUC'ernes selveje forsvandt dette system, og markedet var frit for de entreprenante. I Jylland samarbejdede VUC Vejle og det tidligere region Nord om efteruddannelses-tilbud til landets avu-lærere, og senere sluttede den gamle region Øst sig til. Det var da også disse 3 aktører, der besluttede at genoplive Vingstedinstitutionen, dog i første omgang med den tilføjelse, at der blev afholdt et øst- og et vest "Vingsted". Det var en oplevelse at stå på talerstolen og byde velkommen til ca. 250 lærere – og bede om en markering af, hvor mange der havde været på Vingsted før. Det var flere end halvdelen af de tilstedeværende!

I august 2012 samles hele landets avu-lærere igen i Vingsted til gensidig inspiration og erfaringsudveksling. Ringen er sluttet.

Referencer

- Benny Jacobsen, *AVU – klædt på til fremtiden*, i: Tidsskriftet Uddannelse (Undervisningsministeriet, nov. 2001)
- Erling Klinkby, *Historien om VUC* (Roskilde Universitetsforlag 2004)

VUC – så er du godt på vej



Af rektor Bertel Pedersen,
Randers HF & VUC

▲ ”God morgen, chef.” Sådan lød det jævnligt gennem to år, når jeg gik på gangene, og udtrykket vil få en del læsere til at tænke, om vi mon taler om Chris og Chokoladefabrikken, men han hed ikke Chris, han hed Øzcan.

Øzcan var og er en glad fyr, der stammer fra Tyrkiet, hvor han blev født i den kurdiske del i 1983, som den femte i en søskendeflok. Af økonomiske årsager rejste faderen til Danmark og fik arbejde. Moderen og børnene kom fire år senere og fik opholdstilladelse. Da var Øzcan fem år gammel.

Øzcan kom i dansk skole, men det gik ikke så godt. Med et forældrepar, der ikke selv var stærke i dansk sprog og kultur og i en klasse, hvor han kunne tale tyrkisk med fem andre, blev skolen ingen succes, og han sluttede med at dumpe flere fag i 10. klasse.

Han prøvede HG og dumpede igen, så det blev til arbejde i fætters pizzeria, men da han ikke så sig selv som livslang pizzamand, bad han om at blive fyret, hvorefter fagforeningen gav ham valget mellem en plads i Netto eller på VUC. Af to onder valgte han det sidste.

Øzcan begyndte på AVU hos os og uden de store forventninger, indtil der skete noget: En dag fik han et 8-tal for en matematikaflevering. Øzcan spurgte vantro, om det ikke var en fejl, men fik at

vide, at var fortjent. Derefter så Øzcan sig ikke tilbage:

- Han afsluttede AVU med fine resultater.
- Han tog 2-årigt HF med flere fine karakterer på eksamensbeviset, blandt andet i matematik, men desværre med dumpekarakter i engelsk.
- Så tog han på ophold i England og gik derpå op i engelsk på HF-enkeltfag – og bestod – samtidig med, at han fungerede som støttelærer i vores studieværksted.
- Og så søgte Øzcan... Nej, resten af historien gemmer jeg til sidst.

Rapport sætter tal på VUC's resultater i forhold til 50%-målsætningen

Det er ikke første gang, jeg fortæller historien om Øzcan. Den indeholder alle de elementer, man kan forestille sig i en succeshistorie om VUC. Jeg kunne også have fortalt om problemer og fiaskoer i vort arbejde. Ja, indimellem kan problemerne komme til at fylde så meget, at de næsten skygger for succeserne. Derfor er det også dejligt at kunne fremdrage evidens for VUC's succesfulde arbejde. Ikke blot slag på tasken og lys på tilfældige succeser, men nagelfaste fakta. De fremgår af rapporten ”VUC og 50-procentmålsætningen” udarbejdet af DAMVAD i efteråret 2011¹. Undersøgelsen bygger på en meget stor stikprøve (25%) i forhold til Danmarks Statistiks registeroplysninger om befolkningens uddannelse, demografi, indkomstforhold, arbejdsmarkedsforhold mv., så tallene er meget sikre.

I det følgende refereres resultater fra DAMVAD-rapporten.

Hvor meget fylder tidligere VUC-kursister på de videregående uddannelser?

Selvom jeg har arbejdet på VUC i rigtigt mange år, var det alligevel en overraskelse for mig, at 19% af de studerende på de videregående uddannelser har haft et kortere eller længere ophold på VUC.

Supplering af en tidligere gymnasial uddannel-

¹ i VUC og 50-procentmålsætningen? En analyse af VUC's rolle som brobyggende til de videregående uddannelser. Udarbejdet af DAMVAD til Lederforeningen for VUC og VUC-Bestyrelsesforeningen. 1. oktober 2011

se udgør naturligvis en væsentlig del af det høje procenttal, og her spiller VUC altså en særdeles fremskudt rolle i arbejdet mod 50%-målsætningen (nu 60%-målsætningen).

Ser vi på de studerende, der har fået hele deres forberedende uddannelse på VUC, er andelen heller ikke betydningsløs. Omkring 2% har taget en fuld HF-eksamen på VUC's enkeltfagsafdelinger. Procentdelen med en hel HF fra VUC vil vokse i takt med, at VUC får og udbygger sine afdelinger for 2-årigt HF.

Enkeltfag og pakked løsninger kaster også stude-

rende af sig, naturligvis mest til de korte og især de mellemlange videregående uddannelser.

Tager man de store briller på, var det sådan i 2009, at ca. 20.000 på et eller andet tidspunkt havde taget en hel HF-eksamen ved at sammenstykke enkeltfag, og 40% af disse havde afsluttet en videregående uddannelse. Flere vil komme til, så vi ender med knapt 60% af de 20.000, der får en videregående uddannelse. Tilsvarende var der ca 360.000 som i perioden fra 1980–2009 havde afsluttet et eller flere hf-fag – uden at afslutte med en hel HF.

Table 1: Videreuddannelse for personer med fuld HF-enkeltfagseksamen sammenlignet med andre adgangsgivende uddannelser

	Fuld HF-enkeltfag	Stx	HF-2årig	Hhx	Htx
Ingen videregående uddannelse	41%	22%	35%	59%	38%
Videregående uddannelse	59%	77%	65%	41%	62%
<i>Heraf</i>					
Kort videregående	6%	6%	7%	12%	15%
Mellemlang videregående	31%	30%	46%	14%	25%
Lang videregående	21%	41%	13%	14%	22%

Kilde: DAMVAD-rapporten, s. 14

21% af de, der har taget en hel HF-eksamen fra enkeltfag, tager en lang videregående uddannelse. Hvis man har taget en 2-årig HF, er det kun 13%, der vælger en lang videregående uddannelse. Sådan har det været, men vil det også være sådan i fremtiden?

2-årigt HF er en ret ny aktivitet på de fleste VUC'er, og DAMVAD-rapporten opererer med en forventning om, at disse kursister ved valg af videregående uddannelse vil opføre sig som de kursister i undersøgelsen, der har taget en hel HF-eksamen på enkeltfag. Jeg tror ikke, den forventning holder, i hvert fald ikke på langt sigt. Det

baserer jeg på to betragtninger. For det første er vi nogle få VUC'er, der i mange år har haft både 2-årigt HF og HF-enkeltfag, og vores kursister adskiller sig ikke væsentligt fra 2-årige HF'ere fra eksempelvis gymnasierne. Dette kan dog delvis være forårsaget af, at flere af os har langt til nærmeste HF-nabo og derfor også får mange kursister direkte fra 10. klasse. For det andet tror jeg, der vil ske noget med rekrutteringen til 2-årigt HF på de øvrige VUC'er, når ungdomsårgangene bliver mindre, og den økonomiske krise forhåbentlig klinger af.

I disse år med stor søgning har det sikkert

mange steder været muligt at etablere en slags arbejdsdeling mellem VUC og øvrige udbydere af 2-årigt HF, så VUC'ernes 2-årige HF'ere ligner kursister, der normalt vælger at tage en hel HF på enkeltfag. – Det har jo også været en del af argumentationen for at få 2-årigt HF på VUC. – Jeg tror, at den arbejdsdeling vil blive mindre tydelig på længere sigt, når der bliver mere kamp om kursisterne. Så vil VUC'erne interessere sig mere for de helt unge kursister og forhåbentlig også være en interessant mulighed for disse, både med

hensyn til kvalitet og miljø. Derfor forventer jeg, at kursister med en 2-årig HF fra VUC på længere sigt vil have en adfærd omkring studievalg, der ligner adfærden hos kursister fra andre HF-institutioner.

Til slut er det værd at notere, at knapt halvdelen af dem, der tager HF-enkeltfag har taget en videregående uddannelse.

Hvilke videregående uddannelser vælger VUC-kursister?

Tabel 2: Uddannelsesretninger fordelt på uddannelsesniveau for personer med HF-enkeltfag.

Uddannelsesretning	KVU		MVU		LVU	
	Fuld HF	HF-enkeltfag	Fuld HF	HF-enkeltfag	Fuld HF	HF-enkeltfag
Humaniora	9%	8%	59%	55%	40%	30%
Naturvidenskab	–	–	–	–	8%	12%
Samfundsvidenskab	36%	33%	11%	9%	39%	33%
Teknik	43%	48%	6%	10%	8%	11%
Sundhed	8%	5%	25%	25%	5%	13%
Forsvar	5%	6%	–	–	–	1%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Kilde: DAMVAD-rapporten, s. 17 og 18

Her finder jeg mine fornemmelser bekræftet. Erhvervsakademiuddannelserne er primært tekniske og samfundsvidenskabelige, så de retninger må nødvendigvis dominere blandt de korte uddannelsesvalg.

På de mellemlange uddannelser er det humaniora og sundhedsuddannelser, der trækker. Inden for humaniora er det især lærer- og pædagoguddannelserne, VUC-kursisterne vælger, mens topscoreren på sundhedsområdet er sygeplejerskeuddannelsen. Det er jo også til de områder, vi tilbyder mange enkeltfagspakker. Her understreger DAMVAD, at der netop i begyndelsen af 00'erne blev udtrykt bekymring for den fremtidige rekrut-

tering til de nævnte uddannelser, og at VUC således er med til at imødekomme et udtrykt samfundsmæssigt behov.

HF blev en gang kaldt det humanistiske kølleslag. Det ligger en reform tilbage. Det er dog fortsat sådan, at HF'ere primært vælger længerevarende uddannelser inden for humaniora eller samfundsvidenskaberne. Det skyldes nok til dels HF's fagsammensætning, men der indgår sikkert også forklaringsvariabler som køn og social baggrund. Valgmønsteret i forhold til de lange videregående uddannelser er dog ikke nødvendigvis statistisk. Siden midten af 1990'erne har flere HF-enkeltfagskursister valgt fag inden for naturvidenskaber-

ne og matematik. Den tendens vil måske fortsætte og styrkes af, at HF i disse år rekrutterer flere mænd. Der er og bliver altså flere med HF-enkeltfag, der skaffer sig baggrund for at vælge teknisk og naturvidenskabelige uddannelser.

DAMVAD skriver på baggrund af egen undersøgelse og en undersøgelse af Lars Klewe fra 2011ⁱⁱ: ”Noget tyder altså på, at blandt de 46% af enkeltfags’HF’erne, der tager videregående uddannelser, er deres aktivitet på VUC udslagsgivende for valget af uddannelse.” Jeg tror, det er at tage munden for fuld. Lad os nøjes med at konstatere, at VUC for nogle er afgørende for deres valg af videreuddannelse, mens VUC for mange andre er en forudsætning for at deres valg af uddannelse kan virkeliggøres. Det er også en fin rolle at spille.

Hvad kendetegner VUC-kursister, der tager videregående uddannelse?

DAMVAD finder sine svar blandt kursister, der har taget en hel HF på enkeltfag, og forventer, at de vil blive de samme for fremtidens 2-årige HF’ere fra VUC. Det er jeg, som tidligere nævnt, ikke sikker på vil gælde i fuldt omfang, så lad os nøjes med, hvad der er dokumentation for, og her er svarene for enkeltfags-HF’erne på de videregående uddannelser:

- De er væsentligt ældre.
- De er kvinder (70%).
- Nogle har en erhvervsfaglig uddannelse.
- En del har afbrudte ungdomsuddannelser bag sig.
- Der er relativt flere med anden etnisk baggrund.
- Der er relativt flere uden en boglig familiebaggrund.

Der er altså slet ingen tvivl om, at VUC også her yder et bidrag til 50%-målsætningen.

Kan det betale sig?

DAMVAD’s tilgang er individualistisk. Kan det betale sig for den enkelte at tage en hel HF-eksa-

men på VUC? Ja, det kan det. Når der ses på den samlede indkomst i 2011 for personer, der har en videregående uddannelse og er i arbejde, så er årsindkomsten for HF’ere (uanset om de er 2-årige eller fra enkeltfag) en del højere end for ufaglærte, lidt højere end for erhvervsuddannelser, men lavere end for de 3-årige gymnasiale uddannelser.

I det omfang lønindkomst afspejler den kapitaliserede samfundsnytte, skaber VUC altså en værditilvækst både for den enkelte og samfundet.

Og hvordan gik det så Øzcan?

Her vender jeg tilbage til historien om Øzcan, der er et godt billede på de kursister, som DAMVAD beskriver, – omend nærmest et gulddrammet billede.

Øzcan søgte ind på Århus Universitet. Det går godt, og han er nu så langt, at han tænker på sidefag. Valget står mellem erhvervsøkonomi og samfundsfag. Statens Uddannelsesstøtte supplerer han ved fortsat at være en både dygtig støttelærer og rollemodel i vores studieværksted.

Øzcan siger stadig. ”Goddag, chef”. Den lille leg opstod i begyndelsen af 1. HF, hvor jeg havde hans klasse til en opbyggelig velkomstsamtale på mit kontor, og hvor jeg sagde, at jeg betragtede kursisterne som mine medarbejdere på det projekt, der gik ud på at give dem det bedst mulige udbytte af de kommende to år hos os. Øzcan tog det til sig, og selvfølgelig nyder jeg at blive kaldt chef.

Da Øzcan var færdig med sin HF, sagde han: ”Hvis jeg nu læser matematik, vil du så ansætte mig her på skolen om fem år, chef?” Jeg har indtryk af, at han stadig er interesseret, men uanset hvor han ender, vil han både menneskeligt og fagligt blive værdsat af sin chef.

Det er et privilegium at få lov til at bruge sit arbejdsliv på VUC, der både på individniveau og på samfundsniveau bidrager med så mange gode resultater, som der er solid dokumentation for.

ⁱⁱ Lars Klewe: Uddannelsesbaggrunden for de studerende ved de mellemlange videregående uddannelser i 2008 – og hvad laver studenterne i de første år efter studentereksamen? Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet 2011.

VUC i den nødvendige krise



Af Søren Fersløv Andersen
og Preben Clausen,
rektorer for hhv. KVUC og VUC Aarhus

▲ Overskriften er måske lidt fræk. Er den globale krise ligefrem nødvendig, og antydes det virkelig, at VUC har en afgørende rolle at spille i håndteringen af den samme krise? Svaret er ja til begge spørgsmål, og det vil vi gerne udfolde i det følgende.

Det sympatiske VUC

Der er noget uhyre sympatisk og meget livsnært pragmatisk over de danske VUC'er. Det er nemlig en aktiv del af VUC-historien, at sektoren i sin selvforståelse anerkender to forhold:

- på *individniveauet*, at mennesket er fejlbarligt og ikke er helt så rationelt som især økonomer, planlæggere og politikere kunne ønske sig
- på *systemniveauet*, at uddannelserne som system er ufuldstændige og altid vil være det

Disse to vilkår har spillet en afgørende rolle for VUC's måde at forvalte sin plads på som den enhed, der sammenbinder søjlerne i uddannelserne. For det første betyder det, at VUC altid er dynamisk, fordi forandringer for det enkelte menneske og ændringer i systemerne meget ofte fører til forøget VUC-aktivitet. For det andet betyder det, at VUC er en størrelse, der ikke entydigt kan afgrænses med hensyn til uddannelser, målgrupper og traditioner. Den er ikke sin egen søjle, silo eller sektor. Tværtimod integrerer den og binder det sammen, der er faldet fra hinanden.

Globaliteten

Den globale økonomiske krise er desværre ikke et forbigående fænomen. Den er tværtom udtryk for normalsituationen i det risikosamfund, vi lever i. Et globalt samfund, der ikke kan styres rationelt, men som udvikler sig uforudsigeligt i spring frem og tilbage, fordi hovedmotoren er en helt ukontrollabel økonomi indlejret i en meget stor geografisk kontekst, hvor ledere på stor afstand træffer beslutninger og ikke ser ofrene for dem. En forkert sætning fra en græsk statsminister sender øjeblikkeligt min pensionsopsparing på afveje, og hvad skal jeg så leve af i fremtiden? Får jeg overhovedet pension? Eller min arbejdsplads forsvinder, fordi den nu er opkøbt af en global koncern, der tilpasser udgifterne af hensyn til aktieudbyttet til aktionærerne i USA, f.eks. Hvis dette også er den fremtidige virkelighed, hvad betyder det så for den måde, vi designer uddannelser på. Det vil vi i det følgende prøve at give et bud på med eksempler fra den danske VUC-verden. Vores svar vil pendulere mellem to verdenskendte Clinton-citater. På den ene side den rå virkelighed "It's the economy, stupid!" og på den anden side et samfunds besluttsomme livtag med den samme rå virkelighed "Never waste a crisis!"

En global økonomi betyder en global arbejdsdeling. Det betyder, at opgaver, ordrer og jobs flyder derhen, hvor disse kan udføres billigst. Det er økonomernes lov om komparative fordele. En global økonomi betyder med normal markedslogik derfor også koncentration af virksomhederne i megastore koncerner med afdelinger i talrige lande. Disse koncerner er skattemæssigt uafhængig af det enkelte land, fordi de ret frit kan flytte milliarder rundt mellem landene. Derfor kan de enkeltvist påvirke især små landes overlevelseskraft. Den nuværende krise blev først italesat og inddæmmede som en finanskris. Senere blev den til en økonomisk krise, og nu er den så blevet til en statsgældskrise, fordi den har afsløret, hvor gældsat rigtig mange nationer faktisk er. Kassen er tom, fordi pengene er brugt på en velfærd, som landet alligevel ikke havde råd til. Derfor mangler der nu handlekraft. Danmark er ikke nogen undtagelse.

For den enkelte borger betyder det globale risi-

kosamfund rådvildhed og personlig usikkerhed. Uoverskueligheden indebærer også den risiko, at flere opgiver at finde en plads til sig selv i samfundet. Denne afmagtsfølelse er globalitetens største udfordring. Og lige netop dette vilkår kan betyde ændringer for VUC.

Demokrati som brød og skuespil

For et nationalt demokrati som det danske er det globale risikosamfund en sprængfarlig cocktail. Der er tre forhold her at vurdere. Det ene er, at kompleksiteten i det politiske univers er omfattende. Det betyder, at vanskelige sager skrues ned til et par one-liners i medierne, som så gentages i én uendelighed. Gerne med et konkret yderliggående eksempel. Resten er et tillidsforhold til politikeren: stoler vi på hende som person? Politik er altså i det offentlige rum blevet personliggjort i urimelig grad som følge af forsimplingen. Denne mediemotor styrer politikens indhold. Det andet forhold vedrører velfærdsstatens vækst. Her ser vi nu med statsgældskrisen, at de fleste landes politikere sikkert i god mening har delt – for mange – velfærdsgaver ud til befolkningerne i et forsøg på at skærme dem mod det globale marked og naturligvis også for at blive genvalgt. Der er ikke langt herfra til det romerske kejserdømmes håndtering af befolkningen: brød (læs velfærd) og skuespil (læs politikeren som person i medierne). Staten er med andre blevet en porøs størrelse, hvor velfærdsydelser siver ud gennem de politiske porer. Og borgerne ved det udmærket. Det tredje forhold er, om den igangværende udvikling af staten til en konkurrencestat er en nødvendig og en rigtig reaktion på globaliteten? Altså dette at overføre markedslogikken på nationen, som herefter betragtes som en koncern, der er i global konkurrence med andre nationer. Om tiltrækning af investeringer, om skattniveau, uddannelsesniveau, sundhedsvæsen, graden af fremmedhad m.v. Og især om den intensive udnyttelse af borgerne som arbejdskraft i koncernen Danmark.

Disse tre forhold – a) forsimpning og personliggørelse af politiske temaer b) velfærd som bestikelse c) konkurrencestatens reduktion af borgeren til et arbejdsbegreb – placerer den enkelte borger i

en eksponeret og ydmygende rolle, som slet ikke svarer til den stolthed, der hører det historiske borgerbegreb til. Kan og skal uddannelserne gøre noget det ved det?

VUC i det nye Danmark

Lad os nu kigge lidt på VUC anno 2012. Den store ustyrige kontekst ovenfor giver to muligheder for tilpasning. Enten styrker man som skole sin responsivitet, så skolen kan pulser lynhurtigt i takt med skiftende behov. Eller også går man den anden vej og gør skolen til et korrektiv, en modvægt til markederne ved at insistere på det modsatte af flygtigheden: krav, konkrete færdigheder, lange forløb, fællesskab. Vi vil i det følge advokere for at gøre begge dele.

Den stille succes i risikobranchen

De danske VUC'er er en stille succes. Stille fordi skolerne ikke gør væsen af sig, men hver for sig passer sin dont i den danske hverdag. Succes fordi unge og voksne i stigende omfang strømmer til undervisningen og fordi de giver udtryk for, at de kan lide skolerne. I dag er det f.eks. sådan, at op imod 10% af en ungdomsårgang får en adgangsgivende eksamen på VUC. Samtidig viser målinger meget stor brugertilfredshed. Andre målinger viser flotte karakterer og flot effekt målt på overgangen til anden uddannelse efter VUC. Med den succes skulle man jo tro, at medierne hver dag har nyt om VUC's arbejde. Men sådan er det ikke. Det lever vi dog ganske fint med, for kursisterne har jo fundet os.

Samtidig er skoleformen en del af risikobranchen, fordi netop vores kursister oftest har prøvet uddannelse før, men afbrudt den. Der er knyttet større usikkerhed til gennemførelsen denne gang. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at så mange faktisk gennemfører et VUC-forløb og med så flotte resultater, som tallene viser. Ved optagelsen af kursister giver vi således ofte en ekstra chance til mange, selvom konkrete kalkuler og odds kan være imod en sådan beslutning. Hvert år betyder det ændrede livsskæbner, og alle VUC-folk kan få tårer i øjenkrogene over de positive historier om enkeltindivider, som sektoren er kendetegnet ved.

Der er nu også grund til at fælde en glædeståre i ny og næ. Ikke blot over enkelte stjernehistorier, men mere generelt. Se blot på disse nye landsundersøgelser, hvori VUC indgår.

1. Elevtrivselsundersøgelser på det gymnasiale område

Gymnasieskolen offentliggjorde resultaterne af en landsdækkende benchmarkingsrapport om elevtrivsel i stx, hhx, htx, hf og VUC den 13. oktober 2011 (Gymnasieskolen 16/2011 s. 10-11) – med overskriften ”Lærerne betyder mest for elevernes karakterer”. Af rapporten fremgår, at VUC scorer højest elevtilfredshed blandt alle gymnasiale skoleformer i disse kategorier:

- lærernes faglige dygtighed
- lærernes engagement i undervisningen
- lærernes evne til at formidle stoffet
- variation af undervisningsformer
- arbejdsro i undervisningen
- indeklime
- støj

og gennemsnitlig elevtilfredshed på disse kategorier:

- sammenhæng mellem fagene i min uddannelse
- skolen er et rart sted at være
- pladsforhold

2. VUC og 50% målsætningen

Lederforeningen og Bestyrelsesforeningen for VUC offentliggjorde i oktober 2011 en kortlægning af VUC-elevs uddannelsesadfærd efter en afsluttet HF-eksamen (hel HF på basis af enkeltfag eller HF-fagpakker) (Damvad-rapporten). Rapporten sammenfatter resultaterne således:

- VUC spiller en vigtig rolle som brobygger til de videregående uddannelser
- størstedelen af HF-kursisterne fra VUC tager en videregående uddannelse
- de mellemlange videregående uddannelser dominerer
- procentdelen som gennemfører en lang videregående uddannelse baseret på en VUC-eksamen er relativ høj
- VUC's målgruppe på hf adskiller sig fra de andre ungdomsuddannelser

- VUC har positiv indvirkning på den sociale mobilitet
- VUC har særlig betydning i Udkantsdanmark
- markedsværdien for dimittender fra VUC er relativ høj

3. Karakterstatistikker på det gymnasiale område
Ministeriet for Børn og Undervisning offentliggør årligt karakterstatistikkerne for hele det gymnasiale område. Af statistikken vdr. sommereksamen 2011 fremgår:

- at VUC ligger højest blandt alle HF-institutioner
- at VUC ligger relativt højt blandt samtlige gymnasiale uddannelser

Vi kan altså konstatere bagudrettet, at VUC's særlige sympatiske pragmatiske og handlingsrettede tilgang til menneskelig fejlbarlighed – på individ- og systemniveauet – hidtil har skabt solide resultater i form af målelig effekt og brugertilfredshed. Særligt glædeligt samfundsøkonomisk er det, at skolerne i meget stort omfang hjælper helt unge til hurtigt at komme i gang med en efterfølgende uddannelse. Spørgsmålet er nu, om skolerne i den nye politiske kontekst af i dag har behov for en justering af kursen. Derfor ser vi i det næste afsnit på nye udfordringer. Først mobilitetsbegrebet.

Mobilitetsbegrebets udtynding

VUC's helt centrale mission er at bidrage til mobilitet i det danske samfund gennem uddannelse til alle uanset baggrund og fremtidsplaner. Mobilitet forstår vi på fire planer:

- i forhold til uddannelse
- i forhold til arbejdsmarkedet
- i forhold til geografien
- i forhold til livsstadier

Oversigten er udtryk for en idealtilstand, der med borgeren (og altså ikke konkurrencestatens arbejdstager/skattebetaler) i centrum beskriver de arenaer, hvor deltagelse i uddannelse kan bidrage til dynamik og udvikling i det danske samfund. I virkelighedens verden anno 2012 ser oversigten dog således ud:

VUC og mobilitet ("mobication")

- uddannelsesmobilitet *styrkes* konjunktur
- funktionel mobilitet *styrkes* konjunktur
- geografisk mobilitet *svækkes* struktur
- transitionsmobilitet *svækkes* struktur

Den økonomiske krise har fået os til at reagere kortsigtet, altså med en tro på, at der blot er tale om konjunkturer, der snart vender igen. På VUC-området betød den såkaldte Genopretningsplan jo, at skolerne fremover alene skal satse på at få unge i uddannelse og bidrage til, at kortuddannede voksne kan fastholde jobbet eller skifte job (funktionel mobilitet). Altså de to første mål. Samtidig nedprioriteres indsatsen over for unge og voksne, der har en videregående uddannelse, og over for seniorgruppen (transitionsmobilitet). De skal ikke deltage i samfundets dynamik og skifte spor eller vende tilbage til arbejdsmarkedet. Det sætter især skolerne i Vandkantsdanmark under pres, fordi fraværet af disse kursistgrupper truer det samlede tilbud. Blandt andet derfor svækkes de to sidste arenaer i mobilitetsbegrebet, som begge er nødvendige strukturelt. Det brede mobilitetsbegreb, der også deltager i det lange seje og dermed strukturelle træk, er kraftigt udtyndet.

Men lad os kigge på mobilitetsbegrebet fire arenaer enkeltvist. Først forholdet til en efterfølgende *uddannelse*, som er skoleformens helt centrale arbejdsfelt. VUC er jo udelukkende kompetencegivende uddannelser på alle niveauer fra G-A. Det vil sige fra folkeskolens niveauer til de højeste gymnasiale niveauer, der kan være adgangskrav til en videregående uddannelse. Mobiliteten opnås her gennem følgende vedvarende fokuseringer:

- faglig i indhold
- differentieret i tilbud
- fleksibel i tilrettelæggelse
- effektiv i output

De tre nævnte undersøgelser ovenfor antyder, at vi som skoleform leverer ganske fint på disse overskrifter.

Dernæst *arbejdsmarkedet*. Her er VUC-effekten mere indirekte, idet VUC's almene fag jo ikke i sig

selv fører til et nyt job. Vi er som skole ikke nogen erhvervsuddannelse. Men den nye viden, de nye færdigheder og de bredere personlige kompetencer, der følger af undervisningen, kan give mange et godt personligt rygstød til at bevare jobbet, få mod på et nyt eller få mod på at skifte branche gennem en uddannelsesindsats, som ofte starter med VUC. På dette område findes mange kaospiloter, nemlig unge og voksne, som selv tidligt læser markedets signaler og selv finder løsninger, før "systemet" gør det. I gruppen er der virkelig mange, som er i job, men som har et ønske om at skifte branche. De første trædesten mod dette er så VUC-deltagelsen. Ved system forstås vi jobcentre eller andre vejledningsinstanser, som har mandat til at "skubbe" folk i en ny retning. Og så findes der jo også et utal af virksomheder, som sammen med de ansatte tilrettelægger og gennemfører undervisningstilbud baseret på VUC's katalog af kompetencegivende tilbud.

Dernæst *geografien*. Det er forunderligt, at relativt små afstande i Danmark til og fra arbejde og til og fra uddannelsessteder betyder så meget. Se blot på landets universiteter, som næsten er blevet helt regionale, når man ser på rekrutteringen. Det gælder i hvert fald Aalborg, Aarhus og Odense, og de er så meget regionale, at en sproglig kyndig person hurtigt opdager hjemstavnsdialekten hos kandidater fra hvert af de tre universiteter. Søgnedanimark regerer altså stadigvæk. Uddannelse er med andre ord meget bundet til steder, og det dur ikke i længden. Der er brug for alle talenter uanset bopæl.

Og endelig *transitionsmobiliteten*. Det er f.eks. overgangen til et seniorliv som pensionist, efterløønner, førtidspensionist og lignende. Her er der fra Genopretningsplanen ingen hjælp at hente, idet gebyrskruen er strammet så meget, at signalet fra konkurrencestaten er: du er afskrevet, og vi vil ikke investere mere i dig. Uddannelse skal du nu selv betale, eftersom din værdi på arbejdsmarkedet ikke er til stede.

Fragmentering af uddannelserne

Mobilitet gennem uddannelse er altså krumtappen i VUC-motoren. Og i fuld udfoldelse flugter denne

optik på skolernes formål også ganske fint det moderne liv med dets individualisering og foranderlighed. VUC deltager fortsat markant i dette, selvom der politisk er skruet ned for ambitionerne for tiden.

Men lad os i det følgende løfte blikket lidt mere og se på, hvordan et samlet uddannelsessystem, og dermed også VUC, i en ideel verden bør se ud for at matche de nye omverdensvilkår forstået som ”koncernen Danmark” i konkurrence med andre stater i et globalt marked.

Her følger nogle korte pinde, som er sammenskrivet efter personlig læsning af Ove Kaj Pedersens bog ”Konkurrencestaten”:

Det fragmenterede uddannelsessystems principper

- personligt ansvar
- enstrengt vejlednings- og uddannelsessystem med koordination og fleksibilitet (vertikalt og horisontalt)
- adgang ind i søjlerne er baseret på realkompetence
- differentiering baseret på den enkeltes unikke vilkår og ønsker
- samspil med virksomhederne (uddannelse er redskab for beskæftigelses- og socialpolitik)
- pædagoger og fagfolk mister monopol som følge af realkompetencebegrebet
- arbejdet som livsform: dets organisering er et samlet pædagogisk projekt, der også inkluderer uddannelse før og under jobbet
- motivation helt centralt: at tage personligt ansvar for eget kompetenceprojekt

Her har vi et uddannelsessystem, der er helt gearret til den responsive tilgang og til individualiteten i en klassisk økonomi. Når vi kalder konkurrencestatens uddannelsessystem for fragmenteret, skyldes det den iagttagelse, at designet ikke rummer visioner for helhed og sammenhæng og intet udviser om samfundet ud over det individbaserede arbejdsmarked. Væk er helt forestillingen om universalitet i en kulturstat og i en retsstat, som har været et bærende princip bag opbygningen af den danske velfærdsstat efter 2. verdenskrig og frem til statsgældskrisen i dag. Den forestilling indebar jo også en tro på, at uddannelse som system og

som mulighed for alle kunne bidrage til at undgå, at 1930’ernes arbejdsløshed, konflikter mellem Europas lande og anden verdenskrigs folkemord skulle kunne gentage sig. Stående over for en global økonomi kaster konkurrencestaten med andre ord velfærdsstatens universalitet over bord, fordi denne truer det store og tunge krydstogtskib med kæntring eller grundstødning i det verdensomspændende økonomiske ocean.

VUC’s nye pligter og muligheder

Lad os på dette tidspunkt gribe tilbage til indledningens spørgsmål, nemlig at den nuværende dybtgående krise er nødvendig og at VUC har en rolle at spille i dens løsning.

Umiddelbart ser det fragmenterede uddannelsessystem jo godt ud for en VUC-mand. Her er der rigeligt med individuelle muligheder for valg, og dermed for ikke-valg og fejlvalg, som jo er den kilde, et moderne VUC øser af. Som skoleform kan vi med andre ord profitere af denne optik. Og vi har bestemt pligt til at deltage. Det skaber imidlertid ikke tilstrækkelig legitimitet for skolerne som offentlige institutioner. Der er nemlig to problemer med dette design:

- det har ingen forpligtende retning
- fokus på arbejdsmarkedet er for snævert

Mens den kulturelt homogene og færdighedsbaserede skole endnu var uanfægtet, formulerede et utal af skoler mottoer som dette, som de fleste af dem stadig har: ”*Non scholae, sed vitae*”. Dermed mentes vel, at uddannelsen ikke kun sker for skolens egen skyld, men af hensyn til dit personlige liv som borger efterfølgende i en kulturstat. I det fragmenterede skolesystem som ovenfor sker der en indsnævring, således at et tidssvarende motto kunne være: ”*Non scholae, sed labori*”, for nu er det kun arbejdsmarkedet, det gælder. Væk er helt drømmen om et andet og bedre samfund og alles aktive deltagelse i opbygningen af det uanset uddannelse, job, bopæl og alder. Men det er jo kun drømme, der flytter adfærd. Altså får vi nok sat omsætningshastigheden op på processerne mellem uddannelser og arbejdsmarked, men trods denne heftige stampen i pedalerne kommer vi ikke ud af

stedet. Det er måske nok produktivt, men ikke effektivt. Til det kræves udsyn, mål, involvering og en følelse af mening og sammenhæng.

På disse to områder er der altså brug for, at VUC også er et korrektiv. Vi skal selvfølgelig fortsætte med pragmatisk og handlingsrettet at deltage i at udvikle og gennemføre uddannelser, der hurtigt kan hjælpe den enkelte videre med egne mål, og de kan sagtens være arbejdsmarkedsrettede. Selvom vi har tal for, at vi faktisk er ret gode til det i forvejen, kan vi godt blive bedre endnu. Her pulserer vi med behov, som andre definerer for os. Vi er altså blot responsive, om end idérigt responsive. Fair nok.

Men vi skal mere end det. Som uddannelse skal vi også være et korrektiv. Vi skal med udgangspunkt i netop vores konkrete tilgang til opgaverne også udfordre kursisterne. På fire fronter:

- færdigheder
- den tydelige skole
- dannelse
- udsyn og demokrati

Først og fremmest *færdigheder*. Udgangspunktet er, at man kan sine ting. At man har lært sig konkrete færdigheder. Inde i de enkelte fag og mellem fagene. Netop konkrete færdigheder er nyttige for kursister, for hvem en almen uddannelse kan synes lige lovlig abstrakt. Kursisterne hos os er vidt forskellige. Vigtigt er det derfor, at de møder en mangfoldighed af fag, tilrettelæggelser, lærere og undervisningssyn, som samlet muliggør, at hver enkelt tidligt oplever succes og progression i et enkelt fag, forstået som viden og færdigheder.

Dette skal ske på en skole, hvis virkemidler og arbejdsformer er tydelige. Vores kursisters store forskellighed betyder, at vi skal eksplisere meget mere end andre skoleformer: Hvad er et fagligt niveau? Hvad er forberedelse til en time? Hvad er gode noter? Hvad er aktiv deltagelse i den enkelte time og som fremmøde? Hvad er et mundtligt oplæg? Etc, etc. Det er ikke længere ting, der kan forudsættes bekendt. Så svarene på disse helt rimelige spørgsmål skal være let tilgængelige for alle på *den tydelige skole*.

Når den bagage af færdigheder og tydelighed

er etableret, kan perspektivet udvides til et egalitært og meritokratisk *dannelsesbegreb*, hvor dannelse er metode og ikke kanon. Metodens omdrejningspunkt er den ydmyge erkendelse, at ens viden og færdigheder fortsat er begrænset, at et hvilket som helst fag kun er en delvirkelighed, og at alle tilgange og løsninger inde i faget og til andre fag kan anfægtes. Derfor må man også nødvendigvis være levende optaget af at forstå og diskutere andres synspunkter og anerkende dem som en reel anden mulighed. Denne evne til at tænke relativt og denne respekt for andres opfattelser er metodens kerne.

Det fører direkte over i den fjerde front, nemlig behovet for med uddannelsens egne metoder som træningsbane at udvikle kursisters evne til *udsyn til samfundet og til en demokratisk tankegang*, så de får lyst til at bidrage til en større sag end "blot" deres egen karriere. Deltage i civilsamfundet, i socialt arbejde, være politisk aktive og lignende.

Med dette flersidige uddannelsessyn bidrager vi som skoleform til at genindsætte kursisten i den suveræne rolle som borger i en kulturstat og i en retsstat, der ikke kues til rådvildhed og opgivelse, men som handler konkret.

Den nuværende krise er nødvendig, fordi konkurrencestaten som ramme om et moderne liv er for ensidig og umenneskelig. Det koncept skal anfægtes, og det ville derfor være synd at forspilde muligheden for at tænke ud af kassen ved ikke aktivt at bruge erfaringerne fra den svære tilpasning til nye globale vilkår. Der er nemlig behov for en bredere optik på den lange bane end blot tilgangstal til arbejdsmarkedet, hvis dette skal lykkes. Her kan en konkret VUC-indsats være med til at integrere delløsninger til en socialt mere bæredygtig samlet indsats for det danske samfund. Så når vi flere målgrupper, og vi sætter igen fart i den sociale mobilitet, så Danmark kan udvikle en anden model for inklusiv og kreativ uddannelsespraksis end den traditionelt sektoropdelte, som præger de fleste lande.

Måske er det det, som undervisningsminister Christine Antorini mener med den nordiske skole? Hvem ved?



- AVU OG HF
- FRA AMT TIL SELVEJE
- SOCIALPÆDAGOGIK OG LÆRING
- INTERVIEW MED CHRISTINE ANTORINI