

# VOKSEN

*uddannelse*

Nr. 102 • Oktober 2012

FREMTIDENS HF

FVU – NY KRUDT

LÆRINGSLEDELSE

BÆREDYGTIG UDVIKLING – UBU

VUC

## Læs i dette nummer

■ Lederen .....	2
■ Pole dance – nogle tanker om HF i fremtiden .....	4
■ Er der nyt krudt på vej til FVU? .....	9
■ Læringsledelse .....	12
■ Uddannelse for Bæredygtig Udvikling .....	16
■ Adskillige veje fører til VUC .....	20
■ Avus samarbejdsflader og -former i København .....	21

---

## VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.  
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail [sfa@kvuc.dk](mailto:sfa@kvuc.dk)  
Redaktion: Søren Fersløv Andersen (ansv.),  
Benny Jacobsen og Jens Otto Madsen.  
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.200  
Forside: Nermin Durakovic  
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic

*Deadline for artikler til nr. 103 er den 23.11. 2012.*

# Lederen

*Hans Jørgen Hansen,  
formand for Lederforeningen for VUC*

■ Jeg havde for nylig en tankevækkende oplevelse. I min egenskab af formand for lederforeningen deltog jeg i et møde med en række statslige embedsmænd. Mødet handlede kun på et helt overordnet plan om VUC, og jeg havde som sådan ikke ved mødets begyndelse nogen forventning om, at mødedeltagerne ville have et indgående kendskab til den aktuelle situation på VUC i forhold til aktivitetsudvikling, målgrupper og uddannelsestilbud.

I forlængelse af præsentationsrunden tog jeg ordet og valgte at lægge ud med en præsentation af sektoren, som den tager sig ud lige nu. Der blev spidset øren, og kuglepenne blev flittigt brugt til noter. Der blev nikket og udtrykt forbløffelse. Jeg kunne tydeligt se, at der var tale om helt ny viden. Jeg var godt i gang med en fortælling om nye tider på VUC, som ikke helt harmonerede med det indre billede af sektoren, som personerne rundt om bordet havde haft, inden vi startede mødet.

For os der arbejder i sektoren, er der ikke noget nyt i, at VUC befinder sig midt i en gennemgribende forandringsproces. Den har faktisk stået på i flere år og har med Genopretningsplanen fået et forstærket udtryk. Men vores omverden ved det ikke i tilstrækkelig grad.

Flere af vores samarbejdspartnere er selvfølgelig opmærksomme på, at VUC i de senere år har oplevet en markant aktivitetsfremgang og tilvækst i forhold til især unge voksne og kursister, der benytter VUC i heltidsforløb. Men der er stadig en del, der ikke gør sig det klart, at VUC i dag løser væsentlige uddannelsespolitiske opgaver, og at vi har en særlig ekspertise i at uddanne mønsterbrydere.

Det er vigtigt, at vi som sektor er gode til at håndtere det tempo, som disse mange forandringer sætter. Vi skal fortsat kunne levere uddannelser af høj kvalitet og helst også komme med kvalificerede bud på, hvordan vores uddannelser og tilrettelæggelsen af disse kan justeres og om nødvendigt moderniseres.



Men det er af vital betydning, at alle i sektoren aktivt deltager i det oplysningsarbejde, der helt konkret handler om at fortælle vores omverden, hvad der foregår på VUC, og hvilken forskel VUC gør. Der foregår rundt omkring i landet mange ting i forhold til profilering og markedsføring, og VUC har en lang tradition for at være samarbejdende og udadvendt. Udgangspunktet for at styrke sektorens synlighed og øge kendskabet til vores uddannelsesstilbud er derfor rigtig godt.

Det ligger bestyrelsen meget på sinde, at vi får etableret en mere offensiv tænkning, så folk uden for sektoren bedre ved, hvad VUC laver, og i hvilken retning VUC udvikler sig. Der er ikke tvivl om, at det lokale og regionale kendskab til VUC generelt er fint. VUC'erne er synlige i det lokale uddannelsesbillede, og vores fortid som amtslige institutioner gør, at sektoren har en stor tyngde, når det gælder den regionale forankring. Lokalt og regionalt spiller man rent faktisk en landspolitisk rolle, og denne kobling skal blive stærkere, således at VUC set i et landspolitisk perspektiv får mere gennemslagskraft.

■ Sektoren har været statsligt selvejende siden 2007, og det er vigtigt, at vi fortsætter arbejdet med at opbygge en politisk platform på nationalt niveau. Vi skal sikre os, at der på landsplan kan blive skabt en fortælling om VUC, som troværdigt kan videreformidle, hvad der sker på vores uddannelser. De politiske netværk skal udbygges, og det er vigtigt, at vi også her benytter enhver anledning til at fortælle, hvad VUC er, og hvad VUC kan.

I de senere år er der for eksempel blevet sat ekstra fokus på dokumentation af sektorens resultater, hvilket blandt andet er sket gennem udgivelsen af en årsrapport. I forhold til emner som fastholdelse og gennemførelse har vi i foreningsregi arbejdet på at få skabt et fælles grundlag for opførelse og registrering. Dette arbejde vil vi gerne udbygge det kommende år, således at vi kan få sat de mange initiativer og udviklingsprojekter, der foregår i forhold til øget gennemførelse, i system og forhåbentlig udledt, hvilken effekt de har.

Jeg kan også pege på, at der er sat øget, internt fokus på VUC'ernes strategiske indsats i forhold til VEU. VUC er en væsentlig aktør for

arbejdsmarkedets parter, når det handler om det almene kompetenceløft af vores arbejdsstyrke, og dette budskab skal vi ganske enkelt blive bedre til i samlet flok at få ud over rampen.

At befinde sig midt i en omfattende forandringsproces er spændende, og jeg oplever, at den høje aktivitet på VUC giver sig udslag i virkelyst og optimisme. Sektoren er blevet meget mere synlig i det uddannelsespolitiske landskab, og vi oplever, at flere og flere viser interesse for den komplekse uddannelsesopgave, som VUC løser.

■ Men vi skal også være klar over, at der er et stykke vej igen, før vi får hævet det almindelige vidensniveau om VUC og får bekæmpet de mest sejlivede myter. Og så bliver jeg nødt til at sige, at vi desværre mangler et landsdækkende logo, som alle VUC'er slutter op om. Sektorens nationale identitet er på dette punkt alt for flagrende og uensartet. Er det ikke på tide, at vi "genopfinder" et nyt fælles logo, hvis vi skal lykkes med at skabe en branding, der virker?

Med etableringen af et VUC Videnscenter dette efterår har vi taget endnu et initiativ for at øge sektorens synlighed og styrke den tværgående udviklingsindsats. Jeg er meget glad for, at vi med et videnscenter i ryggen kan optimere dokumentationsindsatsen. Vi kan også sætte ekstra fokus på, hvordan et moderne VUC udvikler og fornyr de voksenpædagogiske kompetencer og sætter dem i spil i forhold til de forventninger og det kompetenceniveau, som de nye målgrupper møder op med.

Et VUC Videnscenter gør det ikke alene men er det rigtige skridt på vejen i forhold til at styrke sektorens gennemslagskraft. Det helt afgørende er, at vi alle i fællesskab tager et ansvar og gør os umage i forhold til at kunne give en troværdig og veldokumenteret beskrivelse af VUC. Det handler om at sætte en seriøs dagsorden og skabe lydhørhed for kendsgerninger og gode argumenter. Folk bliver egentlig altid positivt overraskede, når de hører noget andet, end de havde forventet. Og i bund og grund kan folk godt lide at blive oplyst og få ny viden – også om VUC.

# Pole dance

## – nogle tanker om HF i fremtiden



Af Kim Kristensen,  
Studievejleder, Randers HF & VUC

■ Der er gang i den ovenpå. Ruderne klirrer, bas-rytmen dunker gennem bygningen, og det, der nok skulle have været lette, elegante dansetrin, forplanter sig som hule dump gennem loftet over mit hoved. Jeg sidder på mit kontor på lejerforeningen, og vi har lige fået nye naboer. Et "pole dance center". "Pole dance" er sådan noget, nogle kender fra strip-klubber og den slags: Nogle meget letpåkledte unge damer, som danser rundt om en stang, der går fra gulv til loft. Og det er jo på mange måder et interessant bekendtskab.

Selv om så meget andet gør det, er det ikke selvtilliden, der strutter på de piger, der frekventerer centret. Nogle af dem virker som om, de tror, at det eneste, de har at byde verden, er deres kroppe. Dem gør de så en del ud af, og en stor del af deres personlig er parkeret her.

Af gode grunde kan de let komme til at føle sig noget udstillede og famlende, når de står dér – alene, afklædte – midt på gulvet og skal danse foran et publikum. Men så har de deres "pole". Når musikken spiller, er det den, de kælent smyger ind til. De snor sig drillende omkring den og udfolder en akrobatik, så det er en lyst, mens de klatrer op og ned ad stangen i takt til bassens og trommernes dunk. Men de kan også nøjes med at støtte sig til den, ja i perioder slipper de den fuldstændigt og udfolde dansen frit på gulvet.

De kan holde sig til deres stang, eller de kan fjerne sig fra den, men hele dansen foregår omkring den. De kan slippe den kortvarigt eller i

længere tid, men de ved hele tiden, hvor den er, og de kan hele tiden vende tilbage til den. Som en trofast støtte står stangen dér, mens pigerne følger rytmen og udfolder deres personlige udtryk i dansen.

Stangen er det fælles holdepunkt for alle danserne. De udtrykker sig vidt forskelligt i dansen, og de bruger deres "pole" forskelligt – men for dem alle sammen er den dét, der giver dansen form og sammenhæng. Og det er den, der gør, at de i det hele taget kan få sig selv til at optræde på en scene, hvor de føler sig usikre, nøgne og alene.

### HF skal åbne alle muligheder

Efter min opfattelse skal fremtidens HF være en unik, selvstændig uddannelse med en fast struktur, der kan tilpasses den enkeltes behov. Det stiller store krav til indholdet, men det stiller også nogle nye krav til rammerne.

For det første er det helt afgørende, at HF fortsat skal være generelt adgangsgivende til alle videregående uddannelser. Langt de fleste studenter fra HF vælger efterfølgende mellemlange og korte videregående uddannelser, men ved tilmeldingen til HF understreger næsten alle betydningen af, at alle veje fortsat står åbne. De ville ikke vælge uddannelsen under andre vilkår. Man kan så selvfølgelig argumentere for, at man ikke skal fastholde den generelle adgang blot for at opretholde en HF-uddannelse, men jeg skal i det følgende argumentere for, hvorfor HF er et nødvendigt supplement til de tre-årige gymnasier.

En stor gruppe melder sig til HF med henblik på de mellemlange uddannelser. De er fristet af det kortere forløb og af muligheden for at undgå så mange højniveaufag. Men en stigende gruppe ændrer mål undervejs og ender faktisk med at vælge universitetsuddannelser. Det er unge, som aldrig havde drømt om universitetsuddannelser før de begyndte på HF, men som er blevet "lokket" ind af HF's overskuelighed og nu udnytter de muligheder, uddannelsen giver dem. Uden falsk markedsføring lokker vi dem til at overgå både deres egne og deres omgivers forventninger. Den gruppe vil ofte få brug for et supplement til deres HF-forløb. Den opgave skal vi også løfte.

## HF skal være en unik uddannelse

Fagene på HF ligner meget fagene på alment gymnasium (stx), og traditionelt har HF også overvejende været placeret på nogle af landets gymnasier. Rent fagpolitisk har debatten om HF og udviklingen af uddannelsen fortonet sig bag gymnasiedebatten, som altid har spillet hovedrollen og i et vist omfang har trukket beslutningerne på HF-området med i slipstrømmen.

Med den seneste reform af de gymnasiale uddannelser er HF imidlertid blevet meget mere ”noget andet” end de treårige gymnasier, og selv om fagene stadig stort set er de samme som i det alment gymnasium, er organiseringen af dem i vidt omfang blevet anderledes. De steder, hvor HF har været en selvstændig enhed, har det givet mulighed for at udvikle denne uddannelse til en unik uddannelse med egen identitet og selvbevidsthed.

Når man som censor til mundtlig eksamen rejser rundt på landets HF-kurser, observerer man en påfaldende forskel på selvpfattelsen blandt kursisterne på de kurser, der har HF i hovedrollen, og de steder, hvor kurset er placeret på et gymnasium og kursisterne i et ikke ubetydeligt omfang betragtes som en slags discount-gymnasieelever. På gymnasierne er det oplagt at lade tilrettelæggelsen af HF følge tæt på tilrettelæggelsen af det treårige gymnasium – det er jo også den samme administration, der skal have skema- og lokaleplaner til at hænge sammen – og den fleksibilitet, der er indbygget i HF, bliver kun i begrænset omfang udnyttet.

Jeg har ikke belæg for at påstå, at det kan ses på fagligheden – men det kunne være interessant at undersøge, ligesom det kunne være interessant at lave en diskursanalyse af fænomenet HF på gymnasiet – men der er en tydelig forskel på selvforståelsen blandt kursisterne, og netop selvforståelsen, og dermed hele identitetsdannelsesprojektet, er helt afgørende for de unges forhold til deres uddannelse og sig selv i almindelighed. Der er ingen, der bliver stærkere af at blive betragtet som det tynde øl.

HF er noget unikt. Uddannelsen skal væk fra gymnasierne, og de lærere, der underviser på HF, skal afpasse deres pædagogik efter de muligheder,

som den specielle organisering af fagene på HF giver. På den måde vil uddannelsen meget hurtigere få sin egen identitet, og først da vil den kunne udnytte de muligheder, den har. Mine kursister véd, at HF kan noget, stx ikke kan. Og vigtigere: De véd, at *de* kan noget, gymnasieleverne ikke kan (De ved også godt, at gymnasieleverne kan noget, *de* ikke kan. Det forsømmer man sjældent en lejlighed til at fortælle dem).

## HF på VUC

VUC har en meget lang tradition for HF organiseret som enkeltfagsundervisning, og en nyere tradition for også at organisere enkeltfagsundervisningen i både to- og treårige forløb, som fører frem til en samlet HF-eksamen. Hertil kommer så en udbredt praksis med at tilrettelægge delelementer af en fuld eksamen i fagpakker rettet mod konkrete mellemlange, videregående uddannelser. Det er en ganske anden tilrettelæggelsesform end den 2-årige HF. Det er også en uddannelse, der er tilrettelagt for en anden gruppe. VUC er tilrettelagt for voksne, som ofte er i arbejde. Det 2-årige HF er en ungdomsuddannelse parallelt med de tre treårige gymnasier.

VUC har desuden tradition for at udbyde 9. og 10. klassefag som enkeltfag på AVU, og det har efterhånden udvidet sig til en bred vifte af enkeltfag, som dækker førgymnasiale niveauer og specialtilbud som for eksempel ordblindeundervisning og undervisning af to-sprogede. Samtidig er der i dette miljø opstået en række støtteforanstaltninger i form af læsevejledere, ordblindelærere, og så har de meget store erfaringer med lektieværksted og de aktiviteter, der kan ske sådan et sted.

I 1995 blev Randers HF (byens 2-årige HF-kursus) sammenlagt med VUC som en af de første institutioner af den art i landet. Siden er flere kommet til, og alle vi, der har oplevet denne konstruktion, er enige om, at det er den rigtige organisering, for det giver en synergieffekt, der for alvor åbner perspektiverne for HF. Det er imidlertid vigtigt, at man fastholder, at VUC er én ting – det 2-årige kursus noget andet. Vi har forskellige målgrupper – omend de efterhånden har tilnærmet sig hinanden, så VUC i dag for en stor dels ved-

kommende består af nogle lidt ældre unge end det 2-årige kursus.<sup>1</sup>

### ”Pole dance”

Når jeg i det følgende blot anvender begrebet ”HF” mener jeg det 2-årige HF, og HF skal også i fremtiden være 2-årigt – men den skal indtænkes i et længere perspektiv. Det skal være bygget op som en fast struktur, der er fleksibel nok til at tilpasses den enkeltes behov. Kernen er det to-årige HF, vores kursister vil for langt størstedelens vedkommende starte hos os en solrig sensommerdag, gå i skole fra kl. 8 til kl. 15 hver dag og knap to år senere, på en blank midsommerdag danse rundt om Hingsten med blå huer – parate til at gå videre i deres uddannelsesforløb.

Men omkring den kerne – denne ”pole” – skal der være plads til, at de kan udfolde deres individualitet. Det to-årige HF er det fælles holdepunkt for alle. De forholder sig forskelligt til den, og de bruger den i et vist omfang forskelligt, men de ved hele tiden, hvor den er – og hvor de er i forhold til den. Det er dén, der giver uddannelsen form, sammenhæng og retning. Det er den, der ér HF, men dens muligheder skal ses i et fireårigt perspektiv:

#### Supplerende HF

- Gymnasial supplerings
- Opsamling på udsatte fag

#### 2. HF

- særligt tilrettelagt undervisning
- mulighed for udsættelse af fag

#### 1. HF

- særligt tilrettelagt undervisning
- mulighed for udsættelse af fag

#### Forberedende HF

- Almen Forberedelseseksamen
- Førgymnasiale enkeltfag
- Gymnasiale enkeltfag

De to år i centrum er dem, der skaber strukturen og holder de forskellige valg og tilbud på plads i en form, der skaber billedet af mening, sammenhæng og udvikling hos den enkelte kursist – og først og fremmest en sikkerhed for, at der er en udvikling i tingene, og at den udvikling bevæger sig i den rigtige retning; måske lidt langsommere end egentligt planlagt, men ikke desto mindre sikkert. Og så er der også der, fællesskabet opstår – følelsen og erkendelsen af, at uddannelsen ikke er et projekt, man står alene med. Det er afgørende for rigtig mange af vores kursister, som rent faktisk står meget alene med meget store problemer. For mange er skolen det eneste faste holdepunkt, og det vil diffusere, hvis vi opløser alting i enkeltfag og personlige valg.

### Forberedende HF

Den almindelige indgang til HF bør fortsat være, at man starter direkte i 1. hf, men der er mange, som søger optagelse til HF uden at have de fornødne kvalifikationer. Det er der mange forskellige grunde til. Nogle har ikke fået taget en 10. klasse, nogle har en for ringe 10. klasse, andre synes, at deres grundskoleuddannelse er blevet noget ”gammel”, og andre igen har behov for at få styrket selvtilliden, inden de igen giver sig i kast med et længere uddannelsesforløb.

Forberedende HF – eller FHF – er ikke et ukendt fænomen. Der eksisterer allerede en etårig uddannelse, der fører frem til Almen Forberedelseseksamen, som giver retskrav på optagelse i HF. Der undervises på et niveau mellem 10. klasse og laveste gymnasiale niveau. Den er oprettet under voksenundervisningsloven og gælder derfor kun for personer over 18 år. Vi har heldigvis haft god adgang til dispensationer og har haft gode erfaringer med FHF gennem mange år – både med personer over og under 18 år. Nogle af vores bedste kursister har været igennem FHF. I år har vi optaget kursister herfra i et omfang svarende til ca. en 1. hf-klasse.

FHF bør være en mulighed for alle og ikke

<sup>1</sup> I det følgende vil jeg lægge vægten på, hvordan VUC kan støtte det 2-årige HF og ikke så meget omvendt. Dermed har jeg ikke taget hensyn til en debat om, hvordan VUC bør udvikle sig. Jeg synes, at der i høj grad tiltrænges en diskussion af, hvad vi stiller op med hele voksen- og efteruddannelsesområdet i Danmark. En gang var det verdens bedste, men sektorens historie gennem de sidste 10–15 år har nærmest været en afviklingshistorie. Det er imidlertid et emne, der ligger lidt uden for denne artikels rammer.

kun et voksentilbud. Desuden bør den tænkes grundigere ind i starten på det to-årige forløb. Nogle af dem, der starter på FHF, viser sig hurtigt at have så gode kundskaber i et eller flere af fagene, at de lige så godt kan komme i gang med HF-fag med det samme. Derfor skal der skabes bedre muligheder for, at man kan tage enkelte fag på det toårige kursus, mens man i øvrigt går på FHF. Det kan sagtens lade sig gøre at kombinere FHF med HF-enkeltfag, men netop mange af FHF-kursisterne har brug for en stang at holde fast i, og det er afgørende for deres mulighed for at komme frem til en studentereksamen, at de indgår i et fællesskab, som det findes i klasserne på det 2-årige. Den vej skal forbedres.

Omvendt viser det sig også ofte, at kursister på det to-årige HF har problemer i et eller flere fag (i øjeblikket typisk matematik og engelsk), fordi de grundlæggende forudsætninger fra grundskolen ikke er på plads. Her giver det mere mening at tilbyde AVU-undervisning i de basale færdigheder end at give støtteundervisning på gymnasialt niveau i 1.hf. Det bør derfor tilrettelægges, så man kan gå til undervisning i enkelte fag på AVU, mens man i øvrigt går på HF.

Grænsen mellem FHF og HF skal kort sagt perforeres, så der kan ske en større gennemsvivning begge veje.

Og så er der mulighed for at åbne nogle helt nye perspektiver for brobygningen mellem ungdomsuddannelserne og grundskolen, hvis HF – i lighed med erhvervsskolerne – får mulighed for at oprette regulære 10. klasser med en perforering af grænsen til den gymnasiale uddannelse.

Yderligere kan grænserne mellem lærerne også brydes ned, så vi kan udnytte dynamikken i lærerkollegiet. Gymnasierne efterlyser med stigende desperation i stemmerne læsepædagoger, ordblindelærere, lærere med undervisning i dansk som fremmedsprog o.s.v. – kompetencer, der er at finde blandt de seminarieuddannede lærere. Og det kunne da også være interessant at prøve at se, hvad grundskoleuddannede lærere kunne udrette i de fag, som kursisterne finder meget svære. Omvendt kunne en del af forskrækkelsen for de gymnasiale uddannelser måske overvindes, hvis gym-

nasielærere deltog i undervisningen på de før-gymnasiale niveauer – specielt de D-niveauer, der danner overgangen mellem systemerne.

### Personligt tilpasset undervisning

Kursisterne på HF er meget forskellige, både fagligt, socialt og personligt, og det har vi mulighed for at tage bedre højde for, end vi gør i dag. Der bliver allerede nu taget højde for det i pædagogikken, og det bliver der også i organiseringen af undervisningen – og det skal udbygges.

Værkstedsundervisningen kommer til at spille en større rolle. Det kan lade sig gøre at parallellægge undervisning i ”problemfag” med forstærkning på lektieværkstedet. Det er også muligt at organisere regulære undervisningshold for smågrupper. Der er mulighed for modersmålsundervisning på de store sprog o.s.v. Vi må regne med en større trafik ud og ind af de etablerede klasser i de kommende år.

Det bliver en udfordring at få placeret en større del af kursisternes forberedelse under fællesskabets rammer, og det bliver en udfordring at få det skriftlige arbejde integreret direkte i det arbejde, der foregår på skolen. Det rejser spørgsmålet om, hvordan kursisten får tid til den slags eventyr. For de fleste, vil hjælpen på lektieværkstedet kunne klares inden for rammerne af en normalarbejdsdag på det 2-årige kursus, for der er egentlig bare tale om en omplacering af et arbejde, der alligevel skal gøres. Men vi må også erkende, at nogle af de unge *ikke* har den tid. Og det vil typisk være dem, der har størst behov for den.

Prisen for støtteundervisning har ofte været, at den, der har brug for støtte, har fået den i form af en masse ekstraarbejde, og mange gange har de, der har behov for støtte, rigeligt med arbejde i forvejen. Støtteundervisning foretages bl.a. i matematik og engelsk og kan passende organiseres som direkte ekstraundervisning på de nævnte småhold. Det kan også være ordblindundervisning eller læsetræning generelt. Og så er der endelig den almindelige støtte på lektieværkstedet.

Det er tidskrævende, og hvis man er ordblind kræver det i forvejen en del arbejde at forberede



sig til timerne – uanset om man har adgang til CD-ord eller lignende. En kursist, der for eksempel er svag til matematik, har ofte også et stort forberedelsesarbejde til flere andre fag – og så videre. Vi risikerer altså, at det bliver støtten, der kvæler kursisten og får hende til at give op.

Der er simpelthen brug for mere tid. Den eneste måde at finde den på er at tage kursisten ud af nogle fag og gemme disse til kursisten har tid – det vil sige i det, jeg ovenfor har skitseret som det fjerde år. Det vil virkelig rykke, hvis vi på den måde kan tage kursister ud af enkelte fag – men ikke klassen – og give de enkelte den støtte, som præcis de har behov for.

Vi har haft lejlighed til at eksperimentere med dette i nogle år, idet vi har givet dispensation til en treårig tilrettelæggelse af HF ved dokumenterbar sygdom. Der har typisk været tale om kursister, med en psykisk lidelse, som derfor er blandt vores allermest sårbare kursister. Dette taget i betragtning er det min opfattelse, at vi har haft gode erfaringer, og jeg er ikke i tvivl om, at en treårig tilrettelæggelse også vil være frugtbar for mange – mindre svage – kursister. Det skal være en del af normaltilbuddet, men det skal stadig ikke være det almindelige.

Når man taler ”særligt tilrettelagte forløb” tænker man ofte på støtteundervisning til svage kursister, men stærke kursister kan også have behov for en særlig tilrettelæggelse. På HF gælder det først og fremmest de kursister, der har behov for nogle flere A-niveauer end dansk. Et A-niveau tager tre år, og HF tager to. Vi har efterhånden gode erfaringer med en kombination af selvstudium og flexundervisning i matematik A, så det kan gøres på to år. Den model kan udbredes efter behov, og det kan gøres inden for rammerne af det to-årige HF.

### Suppleringsåret

Suppleringsåret bliver vigtigt for flere grupper af vores kursister. Det bliver vigtigt for dem, der har fået pillet fag ud af skemaet i det to-årige forløb, fordi de havde for stort arbejdspress og nu skal have indhentet det forsømte. Af samme grund bliver det vigtigt for ordblinde, kursister med støtte-

undervisning, kursister, der bliver syge under forløbet o.s.v. Og så bliver vigtigt for dem, der gik på HF med henblik på en mellemlang uddannelse, valgte fag efter det – og fortrød, fordi de pludselig opdagede, at deres ønsker og muligheder drejede i retning af en universitetsuddannelse. De vil meget tit have behov for at få suppleret med nogle fag eller nogle niveauer.

Og så er det jo et bonustilbud til de elever, der har fået valgt den ”forkerte” studieretning ved en af de andre gymnasieformer.

### Ingen revolution

Set i et fireårigt perspektiv bliver HF den centrale aktør i 95%-målsætningen. Vi skal tage os af unge, der umiddelbart ikke har adgang til videregående uddannelse, samtidig med, at vi fylder højniveaufag, på de studenter, der ikke fik nok med fra gymnasiet. Og det kan vi.

Det, jeg har forslået, er ingen revolution. Vi har allerede leget med det i nogle år inden for de rammer, lovgivningen har sat, og der skal kun nogle få lovreguleringer til for at gøre tilbuddet tilgængeligt for alle unge. Og det er efter min overbevisning nødvendigt. Standardindvendingen mod den slags tiltag går på, om vi så ikke lukker for mange svage ind i gymnasiet. Personligt synes jeg, at det er mere interessant, hvad det er for nogle studenter, vi lukker ud.

Det er ikke bare mit bud på fremtidens HF. Det er min klare opfattelse, at alle øvrige ungdomsuddannelser bliver nødt til at foretage tilsvarende overvejelser over, hvordan man kombinerer en fast struktur med en personlig tilrettelæggelse. I dag råder HF over en fleksibilitet, som ingen af de andre gymnasier har, og vi har allerede i mange år udforsket de muligheder og udfordret grænserne. Men de andre skoleformer har jo også tradition for at følge de stier, vi har trådt – og det kommer de også til i denne omgang. Det er ikke kun HF’ere, der står midt på dansegulvet og ser fortabte ud.

Tror s’gu lige, jeg smutter op og ser, hvordan det står til hos pigerne ovenpå. Der er blevet så stille.



# Er der nyt krudt på vej til FVU?



Af Susan Møller  
Uddannelseskonsulent  
Råd om Undervisning og Uddannelse  
[www.funktioneltekst.dk](http://www.funktioneltekst.dk)

■ Hvert år, når FOF-kataloget kommer ind ad døren, slår jeg op på siderne med tilbud om forskellige former for motions- og styrketræning. Jeg læser dem og ved, at jeg burde melde mig til et af kurserne. Men når jeg ser de mange tilbud, melder billederne sig fra folkeskolens gymnastiktimer, som jeg hadede af et godt hjerte. Jeg var den højeste pige i klassen og kunne ikke få benene med over hesten, og landede oftest midt på hesten i stedet. Tanken 'idræt-er-sjovt-at-se-andre-udføremmen-ikke-noget-for-mig' sidder stadig dybt i mig.

Jeg tror, det er sådan mange af de ca. 1,5 mio. voksne, der er i målgruppen for FVU, har det. I hvert fald alle de, der har fulgt dansk- og regneundervisningen i grundskolen, men som alligevel aldrig blev rigtig skrappe til disse basale færdigheder. Det er først, når nogen eller noget motiverer dem, at de tilmelder sig. Hvis de så har fået tilmeldt sig, så skal de hurtigt kunne se et udbytte, ellers dropper de ud igen. Der skal være valuta for den tid, de bruger.

Informationskampagner og efteruddannelse af undervisere, der henholdsvis skulle motivere til deltagelse og give dem valuta for deres tid, var der

da også midler til i FVU-ens første år. Nogle gange blev der måske skudt med spredehagl, fordi pengene til sådanne indsatser i højere grad udløses af et aktuelt politisk fokus og deraf følgende beslutninger end på baggrund af en langsigtet strategi. Men sikkert er det, at uden politisk fokus er der ingen ekstra midler til forsøg, informationskampagner eller efteruddannelse af undervisere.

## Lidt historie

Det politiske fokus kommer ofte på baggrund af evalueringer, undersøgelser af et uddannelsesbehov eller måling af effekt af et undervisningstilbud. Inden FVU hed tilbuddet således *Læsekurser for voksne*. Tilbuddet blev etableret efter offentliggørelsen af den første danske undersøgelse af voksnes læsefærdigheder<sup>1</sup> i 1991. Undersøgelsen viste, at ca. 12% af alle voksne mellem 18 og 67 år havde vanskeligheder med at forstå almindelige hverdagstekster på et rimeligt niveau. Konklusionerne medførte avisoverskrifter og bidrog til den politiske beslutning om, at alle voksne skulle have et tilbud om at kunne forbedre sine læse- og skrivefærdigheder.

I juni 2000 kom så en ny undersøgelse af voksnes læsefærdigheder. Undersøgelsen omfattede denne gang også regnefærdigheder og blev gennemført i 21 OECD-lande. Undersøgelsen<sup>2</sup> viste, at: *"Mellem 28 og 46% af befolkningen i alderen 16 til 66 år – alt efter, hvilket færdighedsområde der er tale om – har på denne måde utilstrækkelige læse-regnefærdigheder i forhold til de krav, der stilles på arbejde og i dagligdagen."*

Og nok så interessant: Kun omkring hver tiende af dem, der har de ringeste læsefærdigheder, oplever – ifølge undersøgelsen – at deres læsefærdigheder ikke er tilstrækkelige i forhold til arbejdets krav. Eller som AKF skriver: *"Mange danskere med ringe læse-regnefærdigheder synes ikke, de har et problem..."*

Samme år gennemførte AKF en evaluering af

1 Danskernes læsefærdigheder. En undersøgelse af 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster. Carsten Elbro, Susan Møller, Elisabeth Munk Nielsen. Projekt Læsning og Undervisningsministeriet, 1991.

2 Danskernes læse-regnefærdigheder – i et internationalt lys. Torben Pilegaard Jensen og Anders Holm, AKF, 2000.

Læsekurser for voksne<sup>3</sup>. I evalueringen skrev AKF bl.a.: ”Ca. halvdelen af deltagerne forbedrer deres læsefærdigheder under kursusforløbet. Det drejer sig først og fremmest om midaldrende personer med ringe læsefærdigheder og med uddannelse efter grundskolen. Til gengæld har meget få unge uden uddannelse og med dårlige læsefærdigheder udbytte af deltagelsen.”

På baggrund af undersøgelsen og evalueringen kom der på ny fokus på området og bred politisk enighed om at etablere et nyt og styrket undervisningstilbud til voksne, der læser på et niveau, som ifølge OECD vurderes som utilstrækkeligt. Som der står i forslag til FVU-loven: ”Disse omkring 1,5 mio. voksne er i målgruppen for FVU.”

Fra 1. januar 2001 fik amterne ansvar for at udbyde og afholde FVU med den målsætning, at 28.000 voksne skulle deltage i FVU senest i 2003. På det tidspunkt blev målsætningen af mange vurderet som uambitiøs, set i lyset af målgruppens størrelse. Men tallet var kun alt for realistisk, for først i 2006/07 blev målet nået. I mellemtiden blev målsætningen i forbindelse med Velfærdsforliget i 2006 sat op til 40.000 kursister årligt og den målsætning er endnu ikke nået.

Hvis man tæller holdkursister<sup>4</sup> er man tættere på målet, end hvis man tæller unikke personer<sup>5</sup>. Tæller man unikke personer, har blot 79.000 personer deltaget i FVU i perioden 2001-2010. Det fremgår af den nye evaluering af FVU fra Evaluering sinstituttet (EVA)<sup>6</sup>

### Hvad gør vi så?

Man bør søge svar på, hvorfor ikke flere deltager i tilbuddet. Når ca. 1,5 mio. voksne er i målgruppen og kun 79.000 personer har deltaget i undervisningen, skyldes det så alene, at målgruppen ikke ved, den har et behov for undervisning, eller ikke føler, de manglende læse-regnefærdigheder er

et problem i det daglige? Eller skyldes det, at befolkningen ikke kender til FVU, at betingelserne for undervisningen er utilstrækkelige? Eller skyldes det, at underviserne ikke er klædt godt nok på til opgaven? Eller noget helt andet og måske en kombination?

Sådanne relevante spørgsmål er ikke besvaret endnu og således heller ikke i EVAs nye evaluering. Der er imidlertid tre konklusioner og forslag i evalueringsrapporten, som det er værd at hæfte sig ved:

#### *Forslag om sammenlægning af trin i FVU-læsning*

Evalueringen viser, at andelen af deltagere, der har gennemført et matematikkursus på højeste niveau er 46,2% af alle, der har gennemført et eller flere trin, mens andelen af deltagere, der har gennemført et læsekursus på højeste niveau er 9,8% af alle, der har gennemført et eller flere trin.

EVAs konklusion: Trinsystemet synes altså at fungere bedre indenfor FVU-matematik, hvor deltagerne i langt højere grad benytter muligheden for at afslutte på højeste niveau.

EVA forslår på den baggrund at sammenlægge de nuværende fire trin i FVU-læsning til to trin.

#### *Forslag vedrørende tosprogede*

Evalueringen viser, at det i stigende grad er indvandrere af ikke-vestlig oprindelse, der deltager i FVU.

EVAs konklusion: FVU-læsning bruges i betydeligt omfang på en utilsigtet måde, nemlig til en målgruppe, der har behov for et bredere sprogtilbud end FVU.

#### *EVA stiller på den baggrund tre forslag:*

- Nye FVU-tilbud særligt tilrettelagt for personer med dansk som andetsprog.

3 Læsekurser for voksne, udbytte og tilrettelæggelse. Torben Pilegaard Jensen, Anders Holm AKF, 2000.

4 En cpr.-person tælles som en ny holddeltager på hvert hold.

5 En cpr.-person tælles én gang, uanset hvor mange hold personen deltager på.

6 Evaluering af forberedende voksenundervisning (FVU) – med fokus på aktivitet, deltagerprofiler og udbydere. Danmarks Evaluering sinstitut, 2012.

- Videreudvikling af nuværende tilbud om dansk-undervisning for udlændinge.
- Bedre vejledning og henvisning til de rette tilbud.

#### *Forslag om ændring af FVU-prøverne*

Evalueringen viser, at kurser gennemført uden prøve er kraftigt stigende. I 2009/610 gennemførte 70% af kursisterne således uden prøve. I rapporten foreslår EVA derfor, at prøverne ændres, så de gøres mere formative således, at de bliver mere meningsfulde for deltagerne.

#### **Gammel vin og tynd te**

Forslagene vedrørende forbedrede tilbud til tosprogede er ikke nye, men allerede behandlede i forbindelse med velfærdsforliget og bragt videre i de nu afbrudte trepartsforhandlinger. Disse forslag lever altså allerede, om end i stilhed, mens både forslaget om to trin i FVU-læsning i stedet for fire og om formative prøver hviler på så tyndt et grundlag, at man må håbe, de ikke bliver taget i overvejelse, når/hvis FVU-en skal revideres.

Som pædagogisk konsulent i Undervisningsministeriet fra 2001 til 2007 for FVU-læsning og senere OBU lærte jeg bl.a., at man kan stille nok så mange gode forslag til forbedringer af undervisningstilbud, men hvis de medfører ændringer i bekendtgørelser eller endnu værre i lovbekendtgørelser, skal der meget gode argumenter til. De skal også have et vist omfang og de skal op af skuffen på et tidspunkt med politisk fokus. Ønsker om nye fag i FVU, et særligt spor for tosprogede deltagere, SU til deltagere i FVU, øgede midler til informationskampagner, øgede muligheder for at kombinere FVU med AMU og flere andre ligger sandsynligvis i skufferne i Ministeriet for Børn og Undervisning og venter på at blive taget frem, når de politiske vinde er sådan, at det kan lade sig gøre. Men lad os håbe EVAs forslag ikke kommer ned i den skuffe!

#### **Ny undersøgelse af voksnes kompetencer**

Heldigvis er der en ny undersøgelse af danskernes

kompetencer på vej, som måske kan medføre, at skuffen med gode forslag åbnes.

Også denne undersøgelse er iværksat af OECD og har titlen PIACC, som er en forkortelse for *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. PIAAC gennemføres i 26 lande og Socialforskningsinstituttet har ansvaret for gennemførelsen af den danske undersøgelse, der har titlen *Danskernes Kompetencer*<sup>7</sup>. Resultaterne af undersøgelsen forventes offentliggjort i andet halvår af 2013.

Undersøgelsens mål er bl.a. at afdække voksnes basale færdigheder indenfor læsning, regning og it og fx svare på spørgsmål som: Hvor gode er danskerne til at læse en brugsanvisning, beregne en rabat eller bestille billetter på nettet? Hvilke kompetencer kræver vores arbejde? Hvordan er vores kompetencer i forhold til andre nordiske og europæiske lande samt fx USA, Rusland og Japan? Er vi blevet dygtigere – i forhold til andre lande?

#### **Nyt krudt på vej til FVU!**

Mon ikke undersøgelsen vil vise, at der fortsat er behov for et tilbud som FVU? Jeg har svært ved at tro andet, når jeg læser lastbilchaufførers regler for køre- og hviletid eller ser de beregninger, man skal udføre som kloakmester.

Med undersøgelsen er der derfor håb om, at der kommer nyt politisk fokus på voksnes manglende basale færdigheder og dermed nyt krudt til udbydernes arbejde med at motivere og fastholde deltagerne i FVU, give deltagerne de nødvendige færdigheder og samtidig styrke de mange FVU-underviseres tro på, at deres undervisning er vigtig og prioriteret.

Jeg håber, noget af krudtet bruges på en undersøgelse af, hvordan man kan motivere flere til at tilmelde sig FVU og fastholder dem i undervisningen samt til at få brandet FVU, som en attraktiv vare. Måske kan FVU ikke ligefrem blive sexet? Men mindre kan også gøre det!

<sup>7</sup> Se [www.danskerneskompetencer.dk](http://www.danskerneskompetencer.dk)

# Læringsledelse



*Af konsulent Mads Hermansen,  
professor, dr. pæd.  
Nordic School of Public Health  
Göteborg, Sverige*

■ Læringsledelse er rammen om overdragelsesforretningen til barnet/den unge af ansvar og opgave for eget liv og så er det rammen om det der sker i undervisningen.

Det er en svær opgave at forvalte, for den handler både om at være der, når det er nødvendigt og vigtigt (og helst på den rigtige måde!) og også at kunne holde sig væk, når der skal øves, forsøges og læres.

Så opgaven for den gode underviser kan i fyndig form formuleres sådan her: Involver dig og lær at holde nallerne væk i rette tid!

Altså vær til stede, se, læs, undersøg og vær parat til at lave det stillads eller formulere den udfordring der er nødvendig og måske antyde den måde, den kan løses på, men gå aldrig så langt at du kommer til at gøre det for den unge.

Grundlaget i profession lærer er arbejde med historier til strukturering af de unges liv. Der er mange gode grunde til at det må handle om historier, fordi selvidentitet og opgavepåtagelse tager næring af og skabes af det fortalte.

Mange vil kende fortællingen fra fx aftensbordet. Her i genfortællingen overfor familien, skaber vi orden og overblik og får måske endda mulighed for at stille et eller flere spørgsmål til vores egen genfortælling af det, der er sket. Vi forholder os til det skete ved at fortælle om det.

Et primært formål med fortællingen er at sætte

sig selv ind i en meningsfuldhed, hvor man har handlet. Det skaber mening at fortælle.

Sekundært handler det imidlertid også om, at beretningen giver mulighed for at se på tingene, som de kunne have været grebet an. Altså spørgsmål, fx: Kunne det have været anderledes? Hvad kunne jeg have gjort, så jeg havde undgået den fejl. Spørgsmål dukker mere eller mindre naturligt op i forbindelse med genfortællinger af dagens begivenheder, enten fordi ens egen fortælling skurrer i ørerne på en selv, eller fordi tilhørerne undres.

Når vi genfortæller os, er det altså både noget, der handler om at få orden på egen fortælling, og om at få undersøgt andre muligheder. Det med de andre muligheder er netop det, man bliver klog af, hvis man vel og mærke kan holde ud at beskæftige sig med det.

I undervisningssammenhæng handler det om at skabe rum for den positive fortælling.

Det er gennem fortællingen at vi fastlægger de sociale rammer og spilleregler, som er ramme for det fortsatte liv. Vi konstruerer rammer og spilleregler, når vi kommunikerer og udveksler. Vi producerer værdierne ved at fortælle. Og vi forholder os vurderende ved at deltage i den daglige samtale eller fortælling. Dette er et grundvilkår, hvor mennesker er sammen.

At gøre fortællingen aktiv og rammesat som del af læringsledelsen er derfor relevant. Historiefortælling er at forholde sig til sig for at bliver klogere og at gøre tingene bedre. Altså at påtage sig forpligtelser.

Der må altså i undervisningen skabes et rum, hvor man fortæller sig, med mulighed for positiv reformulering og med henblik på at skabe muligheder og udviklinger. Så undervisning tager udgangspunkt i den gode historie som den drivkraft, der holder udviklingen ved lige ved at bruge historien som værdimåler, -skaber og -justerer.

## Læringsledelse som relationsledelse

I den store undersøgelse Dansk Skolekultur, som jeg har været leder af, er et af de markante resultater, at elevens faglige fremskridt har stor sammenhæng med grad af elevens selvværd og skole-

indstilling. Forstået på den måde at jo mere selvværd og bedre skoleindstilling jo større fagligt fremskridt. (M. Hermansen m.fl. 2007).

Undersøgelsen viste mange andre interessante sammenhænge, som i virkeligheden ikke undrer os så meget, fordi erfaring fra undervisning i stort omfang har vist, at der er noget der er bedre end andet.

Det viste sig altså, at selvværd og skoleindstilling har stor betydning for fagligt fremskridt. Det vidste vi godt, men det, som undersøgelsen også viste, var at de mest betydningsfulde personer i forhold til om selvværd øges og skoleindstillingen bliver bedre, netop var elevens lærer. Vores undersøgelse sætter en tyk streg under dette, og det vises bl.a. relativt ved at forældrene (som jo er ekstremt betydningsfulde i hver eneste elevs liv), har mindre betydning for selvværd og skoleindstilling, end lærerne har.

Så spørgsmålet som underviser er naturligvis: Hvordan er det nu, man forstår og skaber optimalt rum for den unges selvudvikling og positiv historiefortælling om, at netop min uddannelse og min klasse er et godt sted for mig at være i min vandring mod selv at kunne sidde for bordenden af mit eget tilværelsesprojekt.

Når jeg fortæller om den højest interessante og meget sårbare proces med at finde ud af, hvem man er, begynder jeg ofte med et udsagn, som ikke giver mening i første omgang, men netop som snublesten i en videre begrebs- og billeddannelse kan være et frugtbart udgangspunkt. Jeg siger:

”Vi kommer til os selv (finder vores selv, eller skaber vores selv) i en fortolkning af en fortolkning!”

I en fortolkning af fortolkning? Måber mine tilhørere ofte tavst op mod mig.

”Ja!” fortsætter jeg:

”Vi er som mennesker født med et stort potentiale for handling i verden, og det er der, det begynder!”

Og jeg fortsætter måske sådan:

”Dette udfolder sig fx hos den nyfødte som kompetence til at sutte. At gribe om brystvorten med læberne og derefter mobilisere det undertryk, der gør det muligt at tømme brystet og fylde ma-

ven, er en medfødt handlekompetence, som giver mulighed for at interagere med verden. Bryst eller flaske situationen bliver en social situation, hvor barnet handler.”

I første omgang er det alene styret genetisk, men situationens udvikling, de emotionelle bånd, som knyttes i situationen viser sig lynhurtigt som forhandling mellem barn og forældre.

Den fortolkning (erfaring) som barnet laver af situationen er ikke bevidst i voksen forstand, men den indlejres kropsligt og bliver lynhurtigt et script, som barn og mor falder ind i, hvor handling følger handling i et næsten koreografisk scenari, hvor rigtig meget bliver lært og falder på plads i habituelle mønstre af oplagt naturlighed (samfundsmæssighed).

Barnet lærer sig selv (ikke-reflekteret, men usvigeligt kropsligt) at kende i denne spejlende interaktion af forhandling med det moderlige eller faderlige selvobjekt, hvor man godt kan sige, at det begynder med at barnet handler ved at aktivere sin suttekompetence. Det reagerer mor på, som fortolker og indretter sig så sutningen kan optimeres, for på den måde at forfølge de emotionelle bånd, som graviditet, fødsels og pusling af barn har aktiveret.

Helt kogt ned til myseost kan man sige: Barnet handler (ved at sutte), mor tolker barnets handling og barnet har (i de første rudimentære former) mulighed for at tolke på mors fortolkning, og igen lave en rudimentær konstatering af hvem jeg er.

Jeg er den der handler i verden, bliver fortolket af andre, hvis fortolkning jeg så kan fortolke på og derigennem finde ud af, hvem jeg er. Nå ja det er sådan jeg er! Konstaterer vi grundlæggende i denne fortolkning af fortolkning, som ofte foregår uden ord og ofte bare ved, at vi udveksler blik med den, vi interagerer med.

Vi søger vores selv i den andens blik og finder os selv der (eller en fortolkning af os selv). Ikke som vi ’i virkeligheden er’, men netop som nogen der bliver til i denne fortsatte udveksling mellem os selv og de/den anden.

Denne lidt omstændelige omvej over selvdannelse i den spæde udgave i mor barn relationen

for at understrege hvilket fragilt projekt, vi har med at gøre, og hvor let det er med denne billed-dannelse, at se at selvdannelsen kan gå vild mange gange under denne forsatte forhandling med andre om, hvem jeg er.

Denne proces er på mange måder paradoksal: Den handler om, at den der har ansvaret, tager det på sig for at skabe de facilliterende forhold, som muliggør, at den unge på stadig højere niveau kan magte, at forholde sig til sin egen sårbarhed uden at være nødt til at kaste den i hovedet på den man udveksler fortolkning med, eller ved at den unge vender den indad som nedvurdering i form af selvhad eller selvnedgøring.

Det kræver to former for kompetence:

På den ene side ved at være empatisk, indfø-lende og forstående. På den anden side idealise-rende, målsættende og utopiskabende.

Centrum for fortolkning er selvet, som også er selvpfattelse og identitet. Identitet er både at være ligesom (af samme slags), men også at være unik (forskellig fra de andre).

Lærernes (som leder læringen) opgave er em-patiske spejling (begejstringen), og idealisering (at være forbillede).

De relationer, vi som mennesker har sværest ved at tackle, er dem, hvor vi selv bliver tricket på noget og derefter reagerer med afmagt.

Jeg har tit sammenfattet kravet, som lærere skal leve op til, som kompetencen til at være vok-sen. Det betyder ikke at man ikke gerne i situatio-ner, må være et legebarn sammen med de unge, men det betyder, at man skal undgå at være et afmægtigt barn samme med dem, og at man kan holde ud at de opfører sig som afmægtige børn uden, at man selv begynder at gøre det.

Den bedste måde at arbejde systematisk med dette område på er overordnet at tænke de sociale rammer og spilleregler for klassens liv igennem og planlægge, så man har mål for, hvad det faktisk er de unge skal kunne magte i en social omgang med hinanden og læreren.

Undersøgelsen Dansk Skolekultur viste med stor kraft, at lærerens arbejde med at lede spille-regeludviklingen, så det hele tiden var klart, var noget af det der hjalp eleverne til højere selvværd

og bedre skoleindstilling, som jo, netop var det der også forbedrede det faglige udbytte.

Det professionelle ledelsesarbejde omkring rammer og spilleregler må indeholde en progres-sion, hvor de unge naturligt skal inddrages mere og mere i forhandling hen over forløbet. Forhand-ling er en professionel måde at forvalte lederskab i forhold til at rammesætte og udvikle relationen mellem en selv som lærer og de enkelte unge på, men også relationen mellem de unge indbyrdes. Også her viste undersøgelsen at de lærere, som aktivt i deres stil ud over at være sikre i deres sty-ring, også var orienterede mod forhandling, var i den gode ende i forhold til at skabe optimalt fag-ligt fremskridt for eleverne.

De spilleregler og procedurer som kendetegner et demokratisk samfund, må naturligvis være dem, der danner basis for aktualisering af dem, man gradvist opbygger i klassen og opbygger kompetence hos eleverne til selv at forhandle og beslutte.

Ingen, som har læst med til nu, kan være i tvivl om, at jeg er af den meget robuste antagelse, at erkendelse ikke er noget man laver stedfortræ-dende.

Det betyder faktisk, at man ikke kan lære nogen noget.

Det betyder imidlertid ikke at læreren er overflødig, snarere tværtimod, men det betyder, at hun i sin aktivitet som læringsleder skal sørge for at tilrettelægge det faglige, så det hele tiden skaber størst mulig klangbund for den unges egen tilegnelse af viden/fortolkning af verden og sig selv.

Det betyder naturligvis at målsætning, udvæl-gelse af stof, overvejelser over forudsætninger, tilrettelæggelse af undervisning, overvejelser over, hvordan man som lærer kan identificere om ele-verne har produceret erkendelser, hvordan dette stofområde hænger sammen med det de unge el-lers har arbejdet med, meget mere skal samspille i og omkring undervisningen.

Læringslederens opgave er at samle alle disse elementer, så de i undervisningen i fag skaber det frugtbare grundlag for de erkendelsesprocesser om verden og mig som ung i interaktion og fortsat



konstruktion af mening, kan kvalificere mig til at deltage aktivt i verden.

Netop mening må være den røde tråd, der må løbe igennem hele projektet at lave skole. Tilværelsesprojektet for hver af os er bundet op i, at tingene placeres i et landskab af mening.

Det, vi præsenteres for i undervisningen i skolen, er i bedste fald en lang række betydninger, som mere eller mindre hele tiden slår vores forudgivne mening i stykker, enten fordi det vi nu præsenteres for ikke passede med det, vi troede (mente), eller fordi det var for kompliceret og uoverskueligt<sup>1</sup>.

Undervisningen er et langt hækkeløb, hvor man hele tiden kan komme til at vælte barrierer, og hvor ens fremdrift hæmmes af, at man skal over barrierne. Man kan godt sige, at hækkeløbet er op ad bakke, idet barrierne bliver repræsentanter for mere og mere komplekse problemstillinger.

Grundfiguren i undervisningen og hovedopgaven for læringslederen er imidlertid at være i kontakt med den meningshorison, som den enkelte unge har, og den der kan drøftes frem i klasserummet, for med udgangspunkt i dette at introducere nye og mere komplicerede synsvinkler eller betydninger, som skal fortolkes og indpasses i det meningsbånd, som eleven kom med, da dette faglige forløb blev sat i gang.

## Afslutning

Det er min påstand, at god undervisning må indeholde elementer af den her antydede form for fortællende læring.

I udgangspunkt må aktiviteterne systematisk give hjælp til at danne gode vaner, som igen er udgangspunkt for vores handlekompetence. Det betyder, at der må fokuseres på indarbejdelse af gode vaner. Det er fx gode arbejdsformer i forhold til orden og gode vaner for socialt samarbejde,

organisation og oprydning. Det handler om at få gode vaner på planlægning og godt flow i arbejdsprocessen etc.

Træning opleves tit som meningsløst og den skal i videst muligt omfang indskrives i meningsfulde fortællinger, om det vi gør og formålet med det. Fortællingen, om det man gør, bliver således forbindelsesled mellem øvelsernes mere umiddelbare formålsløshed og fortællingernes kraft, som formidler af den livsnærende mening.

Historiefortællingen bliver på den måde en af de primære drivkræfter i undervisning, idet den giver mulighed for at forbinde livets enkeltstående og umiddelbart meningsløse elementer med det selv at blive ansvarlig for sin egen læring.

## Litteratur

- Bruner, J. (1998): *Mening i handling*. Århus. Klim.
- Hansen, J. T. (2001): *Selvet som rettethed – en teori om noget af det der driver og former mennesker*. Klim. Århus.
- Hansen, J.T. (1997): *Lærereens møde med eleven*. I: K. Krogh-Jespersen (red.) *Lærere i tiden – en antologi*. Klim. Århus.
- Hermansen, M & E. Jensen (2004): *Udfordringer til undervisningen i didaktisk perspektiv*. Alinea.
- Hermansen, M. (2003): *Omlæring*. Klim.
- Hermansen, M. m.fl. (2004): *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea.
- Hermansen, M. m.fl. (2005): *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. Alinea.
- Hermansen, M. m.fl. (2007): *Læringsledelse*. Samfundslitteratur
- Hermansen, M. (1998): *Historiefortælling og skolens liv. Skolen i morgen nr. 1*.

<sup>1</sup> Dette forhold har jeg beskæftiget mig ret indgående med i Omlæring 2003 og i en række artikler i fagbøger og fagtidskrifter



# Uddannelse for Bæredygtig Udvikling



Af Jimmy Zander Hagen,  
fagkonsulent – almen voksenuddannelse,  
Ministeriet for Børn og Undervisning

■ Sudan har i årtier været et konfliktfyldt område i Afrika. I perioden 1984-2005 var der borgerkrig mellem regeringen i det nordlige Sudan og oprørere i Sydsudan. Det førte via en folkeafstemning i 2011 til en deling af landet i Sudan og Sydsudan. Men det har ikke ført til fred. Tværtimod er konfliktsituationen i nogle områder blevet forværret, og tusinder af mennesker er på flugt.

Mange er således udsatte i Sudan. Men problemerne er også store i Sydsudan. Eksempelvis er krigsfanger fra borgerkrigens tid overladt til sig selv. Ingen hjælper dem. Derfor kan man i dag i Sydsudan se høje sække fyldt med trækul, der er til salg. Trækullene er krigsfangernes forsøg på at tjene penge til deres familiers overlevelse og til børnenes uddannelse.

Hvad har det nu med bæredygtig udvikling at gøre? Jo, at de fældede træer, som de brænder til trækul, er af træsorten teaktræ. De er seje, ædle træer, der vokser meget langsomt og holder jorden sund. Når de mange træer forsvinder, skal der helst plantes nye – hurtigt. Men det er der ikke råd til, for krigsfangerne er fattige folk. Der er heller ikke tilstrækkelig viden om vigtigheden af hensigtsmæssig jorddyrkelse på lang sigt. Inden længe er jorden derfor hård og fattig på næringsstoffer, og så må menneskene flytte sig til nye områder.

Sudan-konflikten er et eksempel på, at bæredygtig udvikling er en kompleks udfordring, der

involverer både *miljø* (naturens sårbarhed), *økonomi* (fattigdom, ulighed) og *sociale forhold* (konflikter og retfærdighed). Det er en vigtig pointe, når vi taler om Uddannelse for Bæredygtig Udvikling: Alle tre aspekter spiller sammen og danner grundlag for begrebet bæredygtig udvikling. Ergo må alle tre aspekter ind i undervisningen.

Følgende figur udtrykker dette forhold:

## Bæredygtig udvikling – et komplekst problemfelt



## FN's 10-år for bæredygtig udvikling

Bæredygtig udvikling er kommet tydeligere på dagsordenen inden for uddannelsesverdenen i kraft af FN's 10-år (2005-14) for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Efter FN-topmødet i Johannesburg 2002 besluttede FN's generalforsamling at lade UNESCO koordinere et internationalt 10-år for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling: United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Opfattelsen er, at uddannelse er afgørende for at fremme bæredygtig udvikling på globalt plan. Uddannelserne skal udgøre de fora, hvorigennem elever/kursister/studerende bliver kompetente til at håndtere de dilemmaer, som

udspringer af problemstillingerne vedrørende bæredygtighed.

*”Det er let at sige ordene ’bæredygtig udvikling’, men for at realisere den må vi være klar til at foretage store omstillinger – i vores livsstil, vore økonomiske modeller, vor sociale organisering og vort politiske liv.”*

*FN’s generalsekretær Ban Ki-moon, 2011*

Miljøkomiteen under FN’s økonomiske kommission for Europa (UNECE) har som opfølgning på generalforsamlingens vedtagelse udarbejdet en strategi for indsatsen vedrørende uddannelse for bæredygtig udvikling (2005). Den strategi har de enkelte lande forpligtet sig på at forme og udbygge i nationalt regi, og det er som et led i denne nationale strategi<sup>1</sup>, at bæredygtig udvikling nu også skal indgå i alle fag inden for almen voksenuddannelse. I forlængelse heraf udarbejdede ministeriet tilbage i januar 2010 et inspirationsskrift<sup>2</sup> om Uddannelse for Bæredygtig Udvikling inden for almen voksenuddannelse, der viser eksempler på, hvordan bæredygtig udvikling kan indgå i fagene.

### Autentisk læring

I avu-bekendtgørelsen optræder bæredygtig udvikling ikke som et fag, men som et emne, der skal indgå i undervisningen (jf. bilag 50). Ikke desto mindre har bæredygtig udvikling fået sine egne faglige mål. For så vidt bæredygtig udvikling indrages i fagene, skal disse mål naturligvis kunne spille sammen med fagenes mål. Det er imidlertid heller ikke noget problem, hvilket inspirationskriftet giver flere eksempler på.

Forskere på DPU giver et bud på, hvilken didaktik målene i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling lægger op til: Autentisk læring. Det

gælder om at få kursisterne ud af klasseværelset og derigennem reducere skolepræget ved problemstillingerne. Kursisternes forestillinger og holdninger skal afprøves i og af virkeligheden, fx gennem debatter med folk, der er involveret i bæredygtig udvikling. Eller virkeligheden kan omvendt bringes ind i klasseværelset ved at invitere de samme folk.

*”Skal unge lære at udvikle verden i en bæredygtig retning, er det ikke nok, at lærere og eksperter oplyser om tekniske løsninger eller giver konkrete klimaråd. I det moderne globaliserede samfund er den store udfordring at kunne forholde sig kompetent til usikkerhed, dilemmaer og etiske valg.”*

*(Jeppe Læssøe, professor v. DPU)*

Autentisk læring er også at udvikle kursisternes evne til at skabe løsninger gennem åbne problemstillinger, hvor kursisterne skal vænnes til, at problemstillingerne er komplekse, og hvor mulige løsninger samtidig forudsætter demokratisk kompetence. Netop sidstnævnte overses ofte som en del af Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Men de demokratiske perspektiver er et uomgængeligt omdrejningspunkt i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, når kursisternes handleparathed – engagement og motivation – skal fremmes (jf. målene i bilag 50).

Derfor er Uddannelse for Bæredygtig Udvikling ikke miljøundervisning. Der er tale om Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, der har menneskets livsvilkår som fokus. Livsvilkårene indbefatter foruden naturgrundlaget også økonomiske og sociale forhold (jf. ovenstående figur), så man kan med en vis ret sige, at eksempelvis samfundsfag bidrager lige så meget som naturvidenskab,

1 Jf. Undervisningsministeriets publikation Uddannelse for bæredygtig udvikling – strategi for FN’s tiår 2005-2014 (<http://pub.uvm.dk/2008/ubustrategi/hel.html>)

2 [http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/-/media/UVM/Files/Udd/Voksne/PDF10/100202\\_Baeredygtig\\_udvikling\\_Inspirationsskrift\\_Efteraar2009.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/-/media/UVM/Files/Udd/Voksne/PDF10/100202_Baeredygtig_udvikling_Inspirationsskrift_Efteraar2009.ashx) (Eller: [www.uvm.dk/avu](http://www.uvm.dk/avu) og derfra et klik på 'Fagene' og derefter på 'Bæredygtig udvikling')

når essensen i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling skal i spil.

### Barrierer

Ind imellem peges der på en række barrierer, der ligger i vejen for at inddrage bæredygtig udvikling i undervisningen. De barrierer, der oftest nævnes, er

- problemstillingens kompleksitet – de uoverskuelige sammenhænge
- manglende naturfaglig viden – alle er ikke naturvidenskabslærere
- fyldige læreplaner – der er ikke plads (tid) til at gå ud over enkeltfagets rammer.

Til det er der at sige, at (1) arbejdet med bæredygtig udvikling med fordel kan opfattes som et eksperimentarium, hvor institutioner, lærere og kursister i fællesskab udforsker området. På den måde kan kompleksiteten blive til en udfordring, (2) den manglende naturfaglige viden kan i nogen grad blive til undervejs, og (3) læreplanskravene er ikke uforenelige med inddragelse af bæredygtig udvikling (se evt. inspirationskriftet, jf. note 2 ovenfor).

Et problem er ydermere, at begrebet bæredygtighed i dag er blevet et udvandet begreb og dermed risikerer at tabe kraft og profil. Man taler om bæredygtige venskaber, bæredygtige virksomheder, bæredygtig kommunikation og senest sågar også om et bæredygtigt håndboldprojekt! Det er klart, at med disse 'tolerante' tolkninger mister begrebet værdi. Det bliver både misvisende og forslidt. Vi må ind til kernen i begrebet igen, og dér står skrevet, at bæredygtighed drejer sig om at foretage beslutninger i dag, som ikke ødelægger fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov<sup>3</sup>. Det er en tænkning på langs mellem generationer, og det er en tænkning på tværs mellem fagområder, der beskæftiger sig med natur, økonomi og sociale forhold. Derfor lægger Uddannelse for Bæredygtig Udvikling op til også at overveje tværfaglige tiltag – eventuelt i form af institutio-

nelle arrangementer, hvor hele VUC'et sætter fokus på bæredygtig udvikling.

### I ministeriet

I Ministeriet for Børn og Undervisning er der i forlængelse af den nationale strategi inden for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling etableret et tværsektorielt UBU-netværk bestående af ministerielle repræsentanter for de forskellige uddannelsesområder. Opgaven for netværket er via tildelte udviklingspuljer at iværksætte arrangementer, der udbreder kendskabet til Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, og inspirere til den fortsatte udvikling af indsatsområdet.

Senest har netværket formidlet en initiativpulje, der var målrettet grønne initiativer og projekter. Institutionerne kunne søge om en mindre del af denne pulje til lokale projekter eller samarbejdsprojekter. Netværket arbejder på at iværksætte flere arrangementer i 2012-13.

FN's 10-år løber ud om et par år, men det gør indsatsen for bæredygtig udvikling ikke. Uddannelserne vil fortsat have en stor rolle at spille, og derfor vil Uddannelse for Bæredygtig Udvikling forblive et begreb, som uddannelsesinstitutionerne og faglærerne bør indtænke i deres dagligdag – på institutionerne og i fagene.

### FN's 10-år – fakta

*"Forenede Nationers (FN) generalforsamling vedtog i 2002, at perioden fra 2005 til 2014 skulle udgøre tiåret for uddannelse for bæredygtig udvikling. Hensigten hermed var at styrke indsatsen for en bæredygtig udvikling overalt i verden gennem uddannelse og læring.*

*Det internationale ansvar for koordineringen af tiårets aktiviteter er forankret hos UNESCO (FN's organisation for uddannelse, forskning, kommunikation og kultur).*

*FN har ikke udarbejdet en egentlig officiel definition af begrebet uddannelse for bære-*

3 Jf. Brundtland-kommissionens rapport Vores fælles fremtid fra 1987, der kickstarter debatten om bæredygtighed.

dygtig udvikling. Det skyldes, at man netop ønsker at give plads til en bred fortolkning med muligheder for store nationale forskelle.

UNESCOs tolkning af begrebet uddannelse for bæredygtig udvikling indikerer, at uddannelser og læringsmiljøer skal øge befolkningens kompetencer og færdigheder, således at beslutninger træffes på baggrund af viden og overvejelser vedrørende

- forholdet mellem nuværende og kommende generationers behov og interesser
- forholdet mellem bevaring og forandring
- forholdet mellem rige og fattige
- forholdet mellem lokale interesser og globale hensyn. ”

(Fra publikationen Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, Undervisningsministeriet 2009)

Note – 4 links om UBU:

<http://ubu.emu.dk>

[www.tubu.dk](http://www.tubu.dk)

[www.ubuportalen.dk](http://www.ubuportalen.dk)

[www.ubu10.dk](http://www.ubu10.dk)

# Adskillige veje fører til VUC!



Af Saliba Marie Fetteh

■ Jeg har som arabiskunderviser og kulturvejleder på VUC i Odense kontakt med adskillig mennesker med flygtninge-indvandrerbaggrund, der af forskellige årsager læser 9. og 10. klasse eller H.F. hos os. Denne gruppe af kursister har ofte, af faglige og personlige årsager, svært ved kursisttilværelsen, hvorfor jeg altid spørger til, hvorfor de overhovedet læser. Har kommunen ”parkeret” dem på VUC, eller går de her efter eget ønske? Skal de videre i det danske uddannelsessystem, eller vil de bare lære mere dansk? Er VUC et godt sted at være, og hvordan syntes de at undervisningen fungerer for dem? Har de en uddannelse med fra hjemlandet? Hvordan hænger deres dagligdag og familieliv sammen med studiet på VUC osv. Svarene på mine til tider ret nærgående spørgsmål varierer en del, men i går hørte jeg denne historie der rørte mig dybt.

Kurdiske Aytan, sidst i 30’erne, gift og mor til to børn, læser bl.a. dansk og matematik på Almen Voksenuddannelse (AVU) efter mange år på arbejdsmarkedet som henholdsvis rengøringsassistent og gartnerimedarbejder. År der blev efterfulgt af arbejdsløshed, understøttelse og siden hen bistandshjælp, hvilket var et stort nederlag for Aytan. Hun påbegyndte derfor et 9.–10. kl. forløb på AVU med planer om siden hen at læse til pædagog. Alt afhængig af, hvordan hun klarer sig til de eksaminer, hun skal igennem, før hun kan

komme videre på den – for hendes vedkommende – så eftertragtede H.F. pædagogpakke. Men hvorfor har Aytan så besluttet sig for at ville læse til pædagog?

Jo det hele startede en dag da Aytans ældste søn Mikael kom hjem fra skole. Allerede mens han rødkindet og forpustet sad på gulvet og hev støvlerne af, fortalte han sin mor om klassekammeraten Oskar, der bare var SÅ heldig! For i dag havde lærerinden spurgt eleverne i klassen om, hvilket arbejde deres forældre havde. Oskar havde stolt rakt hånden i vejret og glædestrålende fortalt, at hans mor var skolelærerinde og at hans far var læge på Odense Sygehus. ”Men,” konstaterede Aytans søn sukkende: ”da det blev min tur, så havde jeg ikke noget at fortælle. Du har jo ikke et arbejde!”

Sønnens bemærkning havde ramt Aytan som et slag i ansigtet. Og efterfølgende gik hun i mange dage rundt med følelsen af, at sønnen var flov over sin mor. Men hun begyndte også at tænke nærmere over, hvad hun ville med sit liv. For det var tydeligvis her i Danmark, at familiens og dermed også hendes fremtid lå. Hun kunne dårlig nok tale dansk, foruden at hun så at sige intet vidste om, hverken dansk kultur eller historie. Hun havde ej heller danske venner, og hun fik nok heller aldrig nogle så længe hun gik rundt derhjemme i sin egen lille verden. Aytan tog efter mange overvejelser endelig en beslutning og tilmeldte sig VUC efter sommerferien 2011.

I sidste uge kom Aytens Mikael glædestrålende hjem fra skole. Han kunne fortælle, at de i klassen havde lært om kontinenterne. Og at han havde rakt hånden op for at fortælle, at der er hele 6 kontinenter, men at nogle mennesker siger, at der er 7 fordi de deler Amerika op i henholdsvis Nord- og Sydamerika. Lærerinden havde rost ham og spurgt ham, hvor han dog vidste alt dette fra? Drengen havde stolt svaret: ”Det ved jeg fra min mor. Hun ved nemlig SÅ mange ting, for hun går nemlig i skole på VUC!”

# Avus samarbejdsflader og -former i København



Af uddannelseschef Anne Jelsø, KVUC

■ Lars Klewe påviste i 2008, at personer med avu som højeste afsluttede uddannelse har en meget høj grad af sandsynlighed for senere at ende på overførselsindkomst (Klewe 2008). Læst anderledes: hvis de knap 20% af en ungdomsårgang, som p.t. ikke får en ungdomsuddannelse, skal flyttes, så 95% målsætningen lykkes, skal indsatsen for at fuldføre avu og komme videre være ganske massiv og koncentreret om både grundfagligheden og studiekompetencen og forankres i et institutionsarbejde, hvad enten det er med offentlige eller private aktører.

Tendensen til at bruge VUC'erne til opfyldelse af 95% målsætningen har vel aldrig været stærkere end nu. Udhulingen af de ufaglærte jobs i kombination med den voldsomme ungdomsarbejdsløshed er, udover Klewes påvisning, en helt klar indikator for, at et grundlæggende uddannelsesniveau er nødvendigt. Mange VUC'er er da også involverede i projekter, der arbejder med opkvalificering af ufaglærte til faglærte, hvor det med et ungdomsperspektiv drejer sig om at få de unge væk fra de ufaglærtes rækker.

Opgaven er altså helt central for avu og også en helt klassisk kerneopgave for VUC men udfordrende at gennemføre på mange måder:

- Gruppen er meget heterogen: fra unge med niveauer i grundfagene svarende til 3-4. klasse til de, der bare blev skoletrætte i 9. klasse men som med ganske lidt støtte har niveauet. Tilføj

alle varianter af indlæringsniveauer af dansk som andetsprog

- Uddannelsesfremmedheden kan være endog meget stor
- Personlige problemer og større eller mindre grader af diagnoser florerer
- Dysleksi ses men er ikke et af hovedproblemerne. Derimod er stort set samtlige unge dårlige læsere. Ikke kun de tosprogede har problemer med førfagligt sprog, og begge grupper har en utilstrækkelig fagfaglig begrebsanvendelse

Læringsstrategier, pædagogik og tilrettelæggelsesformer må nødvendigvis spille en stor rolle. Men før dette overhovedet kommer i spil skal opbygningen af netværk rundt om de unge være solidt opbygget og vedvarende vedligeholdes.

## Samarbejde med offentlige og private aktører

Alle VUC'er gør sikkert ret meget af det samme, men blot for eksemplets skyld vil jeg nævne, hvad vi gør i Københavns Kommune:

*I forhold til jobcentrene:* der er 3 i kommunen med hver sin specialisering: for borgere med anden etnisk baggrund på Musvågevej i NV, for unge i Skelbækgade på Vesterbro, og for højtuddannede. Avu har faste samarbejder med de to første.

*Musvågevej:* en vejleder tester fast hver uge. Der starter fuldtidshold i fvu hver 6. uge.

*Skelbækgade:* en vejleder kommer fast to timer hver mandag og tester alle under 25. De 4-5 om ugen, der falder ind under gruppen med behov for fvu, henvises enten direkte til KVUC eller, hvis et forforløb skønnes nødvendigt, til et studieværksted på centret, hvor der arbejdes med dansk og matematik, indtil næste studiestart på avu. Desuden har centret tilknyttet et center for aktivering og beskæftigelse, som besøges af en KVUC-audiologopæd en gang ugentlig mhp. test af unge, som allerede følger aktiveringsforløb, men hvor der er mistanke om ordblindhed eller andre indlæringsvanskeligheder. Vores obuafdeling har oprettet forskellige hold, som unge kan henvises til løbende af denne vejleder. Centret har forskellige projekter rundt om i byen, som også får faste besøg af vej-

ledere fra KVUC, som kan vejlede og indskrive direkte på kommende avu- og fvuhold.

*Daghøjskoleforløb for Skelbækgade:* vi har på andet år et succesfuldt samarbejde med Frederiksberg Daghøjskole, hvor unge fra matchgruppe 2 undervises i dansk og matematik på G-niveau af KVUC-lærere og får besøg af en KVUC-vejleder jævnligt. Det lykkes at fastholde de unge, som ellers har massive problemer, herunder modstand mod uddannelse. Grundene til succesen er formentlig samspillet mellem daghøjskolemiljøet, det nære, tætte, dagligt opfølgende, og VUC. Hvis disse unge blot blev indskrevet på hold på KVUC, ville de være væk kort tid efter. Her mødes de med nærhed og på så små hold, at en helt individuel undervisningsdifferentiering kan lade sig gøre. I København er der næsten ingen daghøjskoler tilbage, og modellen daghøjskole-VUC ville nok netop kunne være en del af strategien for at hæve uddannelsesniveaut.

### Problemer ift. hold som opfølgning på vejledningsforløb

- (naturligvis) rentabilitet. Man visiterer måske 4-5 pr. uge, som henvises beredvilligt til aktivering i fvu af jobcentret. Af de 4-5 når de fleste hen til KVUC, men trods matchgruppe 1- tilhøret er fremmødet meget svingende. ”Jeg vil bare være i fred eller have et job, jeg vil sgu ikke på stavekursus”, som en af dem sagde. Denne holdning er ret generel
- misforhold mellem tests og undervisning: der testes ca. fire gange så mange som der undervises. Vi ved fra MBU, at dette er generelt på landsplan. Hvis dette forhold afspejlede, at kun 25% reelt havde brug for undervisning, var det ikke noget problem. Imidlertid skal man nok snarere analysere forholdet som et tegn på, hvor svært det er at få de unge med undervisningsbehov til at møde op til undervisning.

*Ungdommens Uddannelsesvejledning, UU:* vi har gennem årene haft god og stadig tættere kontakt til ledelsen i UU, mens samarbejdet med de ca. 150 vejledere altid har været lidt tilfældigt, båret af konkrete behov. Vejledergruppen har været så

stor, at det har været for svært at samarbejde systematisk. De seneste to år har vi haft et velfungerende samarbejde med vejledergruppen om unge med behov for en særlig indsats, læs: gadeplansmedarbejdere, vejledere med opsøgende arbejde ift. bandemiljøet. Mange unge fra disse miljøer går ganske uproblematisk på avu, hvor alle unge er velkomne, blot de husker at lægge rygmærkerne på hovedtrappen og opføre sig som kursister. I de få tilfælde, hvor der for alvor har været problemer, har vi haft telefonnumre, og UU-vejlederne er rykket imponerende hurtigt ud og har været stærkt medvirkende til at løse problemerne. Senest har UU omorganiseret og har bl.a. dannet en sektion for unge voksne med 10-15 vejledere og en leder. Vi har derfor nu kunnet aftale et fast samarbejde mellem deres og vores vejledere. Et hedt ønske fra begge sider er et samarbejde med produktionsskolerne. I København er der næsten ikke andre tilbage end meget nicheprægede produktionsskoler med focus på kreative linier som hyppigt tiltrækker stærke unge. Vores fælles drøm er en helt almindelig produktionsskole for unge, med fast brobygning til avu og erhvervsskoler.

*Private aktører:* der er naturligvis mange små og store private aktører, som lever af aktiveringsforløb for jobcentrene og andre kommunale instanser. Vi har p.t. et samarbejde med én stor og privat aktør, men har ellers ikke særlig gode, og i nogle tilfælde direkte dårlige, erfaringer med dem. Det kan skyldes tilfældigheder men er sådan.

*Samarbejde med erhvervsskolerne:* denne artikel ser bort fra VEU-samarbejdet, men derudover forsøger vi for tiden af udvikle et specielt fvu-tilbud i tæt samarbejde med forskellige erhvervsskoler for personer, hvis danskniveau alene hindrer gennemførelsen af en erhvervsuddannelse. Indholdet er et 6-ugers kursus (så det også kan bruges som straksaktivering) i fuldtidsfvu med en meget stærk brancherettet toning. Gastronomisk dansk i samarbejde med Hotel- og restaurantskolen startede for en måned siden, og der arbejdes p.t. på at udvide med frisørdansk i samarbejde med Friørskolen. De nævnte erhvervsskoler er begge ret



små i københavnsk målestok, men har en fælles problemstilling: eleverne er særdeles motiverede og langt fra frafaldstruede i traditionel forstand, men deres dansk er for dårligt. Vi diskuterer også genoptagelse af kombinationsforløb fvu-handel/service for unge med anden etnisk baggrund med Niels Brock. Tilbuddene er også til ledige med interesse for de nævnte uddannelser og indgår dermed også som et aktivt led i strategien om at flytte unge ledige.

*Læringsstrategier og tilrettelæggelsesformer:* alle bliver nødt til at udvikle og konstant diskutere læringsstrategier og tilrettelæggelsesformer for at klare udfordringen, at give de unge den helt grundlæggende studiekompetence, der består i simpelthen at kunne modtage læring og selv forholde sig aktivt i en undervisningssituation, mens de tilegner sig de grundkvalifikationer, de mangler for at komme videre. Avu skal ikke blot kunne modtage dem, vi skal kunne fastholde dem og engagere dem, så de tager deres prøver og kommer videre, gerne på hf men lige så gerne på en erhvervsskole, hvor de så vil kunne gennemføre.

Avu har her en vedvarende altfor upåagtet kæmpesucces i baghånden: vi har masser af erfa-

ringer med kortuddannede gennem årtier. Det kan vi. Medarbejdere fra virksomheder kommer mere eller mindre frivilligt med større eller mindre modstand, typisk på fvu, og fuldfører glade og ligefrem begejstrede og med større selvtillid, bedre dansk kundskaber og lettede efter at have oplevet at man kunne have store grundlæggende problemer med læsning og skrivning – men det havde de andre også, og de blev behandlet med respekt. Er der en overførselsværdi herfra til læringsstrategierne for de unge? Så er den først og fremmest at indgå i voksenrelationer med alle, uanset modenhedsniveau. Dvs. at opstille og udtrykke klare forventninger og krav men også at fortælle, hvad kursisterne får igen. Undervisningsmiljøet er inkluderende, der er plads til alle, der overholder studieaktivitetskravene.

*En forsigtig midtvejs slutpointe:* de forventninger, der er især fra offentlige aktører i kampen for at nå 95% målsætningen, virker positivt dialektisk på avu. Vi udvikler tilbud til de unge ledige og ufaglærte og tvinges samtidig selv til konstant udvikling af læringsstrategier og organisationsformer. Der er intet nyt under solen, VUC er i konstant bevægelse.



VUC

- FREMTIDENS HF
- FVU – NY KRUDT
- LÆRINGSLEDELSE
- BÆREDYGTIG UDVIKLING – UBU