

VOKSEN

uddannelse

Nr. 104 • Marts 2013

VUC VIDENSCENTER



LEKTIEINKLUDERENDE



LÆRERENS BETYDNING



VUC

Læs i dette nummer

■ Lederen	2
■ VUC Vestegnen – fra 0 til 100 på 10 sekunder	4
■ Det diagnosticerede liv	9
■ VUC Videnscenter – et ambitiøst væksthus for viden	12
■ At lære – en nødvendig kompetence	16
■ Lektieinkluderende undervisning i dansk.....	19
■ Læreren betydning, Skift og konstanser – med særligt henblik på VUC	22
■ Undervisningsdilemmaer på hf-enkeltfag.....	26

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: 1.200
Forside: Nermin Durakovic
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 105 er den 15. maj 2013

Lederen

*Hans Jørgen Hansen,
formand for Lederforeningen for VUC*

■ På denne plads lige før jul slog jeg til lyd for, at uddannelsesinstitutioner skal være moderne arbejdspladser og ikke længere blot undervisningssteder. Jeg gennemgik hele optakten til OK13. Jeg gjorde meget ud af at betone, at lærernes arbejdstid, således som den er nøje fastlagt gennem centrale arbejdstidsaftaler, blokerer for fornyelse og udvikling af vores uddannelser.

Jeg anlagde en optimistisk tone, fordi der var klare tegn i sol og måne på, at det muligvis denne gang ville lykkes med et gennembrud, og at vi ville få det, der er blevet kaldt en ”normalisering” af lærernes arbejdstidsaftaler. Og alligevel havde jeg en sund skepsis. Ville det, når det kom til stykket, være muligt at komme ud af det aftalemæssige morads, som det danske uddannelsessystem var havnet i, og som gjorde det meget svært at sætte en egentlig kvalitetsdagsorden?

Fredag den 8. februar om morgenen endte det på AC's område med et resultat, som jeg godt tør kalde historisk, og som der er virkelig god grund til at fejre. En drøm blev pludseligt og måske alligevel lidt overraskende til virkelighed, og de visioner, jeg deler med mange andre skoleledere, om en helt ny skole, var ikke længere kun fjern fremtidsmusik.

Aftaleretten bortfaldt for lærerne på GL-overenskomsten, og lærerne skal følge de arbejdstidsregler og den arbejdstid, der kendetegner det øvrige AC-område. Lederne på VUC har nu fået fuld ledelsesret, og det er ikke tanken, at der skal indgås lokale aftaler, der blot skal fastholde status quo.

På avu-området har Finansministeriet netop varslet lockout med henblik på at skabe fremdrift i forhandlingerne. En eventuel lockout kan få virkning fra 1. april 2013. Vi må nu afvente, hvad der kommer til at ske. Jeg håber dog ikke, at avu-området vil kunne fastholdes som et lukket reservat med aftaleret på opgavefordeling og tid til opgaveløsning. Det vil være meget uheldigt for vores sektor,

og det vil i sidste ende være et stærkt utilfredsstillende scenario for avu i forhold til både kvalitet og resurseanvendelse.

Alt burde således være i sin skønneste orden. Men det er her værd at huske, at det egentlige gennembrud og de reelle forandringer ikke bliver skabt gennem natlige forhandlinger på centralt niveau. Det er på VUC'erne og ude lokalt, at de nye muligheder skal gribes, og virkeligheden skal omformes. Der bliver tale om en vanskelig og meget krævende proces. Tiden er knap, for de nye overenskomster træder allerede i kraft 1. august. Vi kan derfor se frem til nogle intense måneder, der kommer til at gå med i alle hovedtræk at få det nye *set up* på plads.

Hvilken indfaldsvinkel skal man så vælge for at få taget hul på hele implementeringsprocessen? Hvordan får vi skabt en frugtbar dialog og et godt samarbejde med lærerne, så vi får skabt det bedste grundlag for en fælles proces?

For mig at se handler de nye overenskomster om, at lærerne nu kan betragtes som medarbejdere, der anvender stort set hele deres arbejdstid på at være til stede i den organisation, som de er ansat i. Et helt afgørende element bliver her at skabe en effektiv teamorganisering, hvor lærerne kan inspirere hinanden, og hvor man kan hjælpe hinanden med opgaverne, sådan som vi kender det fra det øvrige arbejdsmarked.

Der bliver allerede mange steder arbejdet med teams og spændende samarbejdsformer. Men det afgørende nye er, at forberedelse af undervisning ikke længere kan betragtes som noget, læreren har det suveræne ejerskab til. Vi kan skabe langt mere smidige arbejdsgange, og der bliver for os ledere mulighed for at prioritere skolens indsats på en helt anden måde.

Vi kan nu i langt højere grad end i dag indfri det kvalitetsløft, som vi længe har talt om. Der er behov for, at lærerne og kursisterne i dagligdagen er mere sammen i både undervisningen og i forskellige læringsaktiviteter. Vores frafald er for stort, og der er brug for en mere målrettet indsats, hvor lærerne spiller en nøglerolle. En meget mere sammen-sat kursistgruppe stiller øgede krav til kvaliteten af undervisningen, og det vil vi kunne honorere med en mere differentieret og målrettet undervisning.



Styrket lektiehjælp med stærk lærerstøtte er uomgængelig i forhold til vores kursister. Det skriftlige arbejde kan også omlægges til mere dynamiske processer, fordi vi kan bevæge os uden om det akkordsystem, der har favoriseret det individuelt baserede rettearbejde. Vi har kort sagt med de nye overenskomster fået et virkelig godt grundlag for at kunne løfte kvaliteten af vores uddannelsesstilbud.

Som ledere skal vi være klar over, at vi har fået nye opgaver, og at vi får mulighed for meget mere offensivt at præge skolernes udvikling og at definere, hvordan den store resurse, som lærernes arbejdstid er, bedst muligt udnyttes til gavn for vores kursister og samfundet. Som ledere kan vi heller ikke undgå at komme tættere på lærerne og den daglige praksis. Vi har hidtil på nogle punkter kunnet holde os på sikker afstand, fordi aftaleretten indebar, at man ikke skulle kere sig synderligt om, hvad der f.eks. foregik i forberedelsestiden og i rettearbejdet.

Lederforeningen for VUC vil spille en aktiv rolle i forhold til at sikre, at vi får en god, frugtbar og effektiv implementering af de nye overenskomster i sektoren. Vi vil etablere ledernetværk på tværs, så vi kan inspirere hinanden og blive kloge på, hvordan vi får skabt de bedste løsninger. Jeg er optimistisk og tror på, at det store fælles projekt om at skabe fremtidens VUC vil lykkes.

Men der er ikke tvivl om, at der også er mange faremomenter. Derfor har vi nu virkelig brug for hinanden til at finde de rette, fremtidige løsninger. Det skal vi nok lykkes med i VUC-sektoren takket være den samarbejdskultur, vi gennem mange år har opbygget. Det er nu vinduet for forandring er åbent, og det skal vi forstå at udnytte. Formår vi ikke det, gør vi os skyldige i at fejllæse forhandlingsresultatet fra 8. februar og de umisforståelige intentioner, der ligger bag.

I det forestående arbejde vil jeg appellere til samarbejde og dialog med medarbejderne. Vi skal i den proces huske på, at vi som ledere har et særligt ansvar. Vi står, hvad enten vi kan lide det eller ej, på mål for øget kvalitet og effektivitet. Vi har ikke kun fået øget ledelsesret. Pligten er også fulgt med.

VUC Vestegnen – fra 0 til 100 på 10 sekunder



Af lektor Jørgen Engraf,
VUC Vestegnen

■ Det handler stadig lidt om hastighed og acceleration, når man snakker biler. Og med hastighed og acceleration, går det rigtig godt med HF på VUC Vestegnen. Der er fart på, og det kan være lidt berusende. Men ligesom med bilerne går det kun godt fordi vi mest af alt fokuserer på holdbarhed og kvalitet i det vi laver. Vi lytter til målgruppen og skræddersyer vores tilbud og afpasser hastigheden efter forholdene.

I 2008 havde VUC Vestegnen 272 årskursister på HF. I 2012, 5 år senere, havde vi 594 årskursister, og 123 fik en blå hue og præsterede et relativt pænt karaktergennemsnit. I samme 5 års periode er der sket forandringer med langt større hast end vi ellers har været vant til:

- Vi har etableret et helt nyt HF tilbud i Rødovre
- Vi har etableret fjernundervisning med ca. 900 tilmeldte holdkursister
- Vi er gået fra 1 til 4 spor på to-årigt HF
- Vi har været igennem utallige nyansættelser og et generationsskift
- Teamorganisering er blevet omdrejningspunkt for lærernes arbejde
- Vi har udviklet og afprøvet nye tilrettelæggelser og undervisningsformer

Småt er godt

Da Københavns Amt i 2003 skar antallet af VUC'er ned fra 7 til 3, var tanken at bæredygtige VUC'er skulle være ret store, og man var på den

led med i den fusionsbølge som også har præget andre sektorer i samfundet. Amtet medgav at transport kunne være et problem for nogle borgere, og VUC Vestegnen bevarede derfor en afdeling i Rødovre, men med udtrykkelig besked om at denne afdeling ikke måtte udbyde HF.

På et tidspunkt var Rødovre afdelingen hensyngnet så meget, at alt pegede mod lukning eller seriøse genoplivningsforsøg. I mellemtiden havde vi fået selvejiet. Vi valgte så at gå i mod tanken om at alt skal være stort, og indledte en genoplivning med blandt et forsigtigt HF hold der siden blev til flere.

”

Over de seneste 10 år er der sket langt flere forandringer end i hele den foregående periode fra amternes overtagelse af VUC'erne i 1978.

I sommeren 2013 vil mellem 10 og 20 kursister få en blå hue i Rødovre efter at have gennemført et helt HF forløb på denne afdeling. Meldinger fra kursister peger på at småt kan være godt. Inden

for 10 minutter kan de tage elevatoren ned og aflevere børn i institution og være klar når engelsklæreren kommer ind i lokalet på VUC. For nogle har dette været afgørende for at de kom i gang og holdt fast. Afdelingen er præget af det tætte og lokale, få kursister, få medarbejdere, nærvær.

Et dynamisk HF tilbud

Det statslige selveje gav også VUC Vestegnen andre muligheder og udfordringer. Vi blev en slags selvstændig virksomhed i konkurrence med andre udbydere. Godt nok på et stærkt reguleret og styret marked, men hvis vi ikke 'klarer os', står vi over for konkurs som enhver anden virksomhed. Vi er underlagt politiske mål om at levere bestemte uddannelser i konkurrence med andre udbydere, men vi tager selv mål af de behov vi ser i vores opland.

Vi har toårigt HF, vi har et bredt udbud af enkeltfag, og i tilknytning hertil har vi mange skræddersyede tilbud til særlige grupper.

HF enkeltfag og fagpakker

Det traditionelle enkeltfagsprincip med de indivi-

duelle skemaer har mange styrker, men også en del svagheder. Med de yngre kursister vi efterhånden har fået, er svaghederne blevet mere markante, og i det omfang det er muligt, organiserer vi nu undervisningen i samlede forløb og fagpakker.

Denne tendens falder sammen med at flere og flere mellemlange uddannelser kræver at ansøgere har bestået et antal HF fag. Det har været en gevinst at samle disse kursister i særlige forløb omfattende de fag der kræves for at søge ind på en bestemt uddannelse. I dag tilbyder VUC Vestegnen fagpakker rettet mod en hel række uddannelser: pædagog, lærer, sygeplejerske, socialrådgiver, politibetjent, fængselsfunktionær.

Den del af enkeltfagstilbuddet som ikke indgår i fagpakker, bestræber vi os ligeledes på at organisere i samlede forløb således at kursisterne går til flere fag i samme klasse som et lærerteam så har ansvaret for.

Flere lektier?

Hjemmearbejde har plaget mange skoleelever i tidens løb, og nogle steder har man eksperimenteret med 'lektiefri' HF forløb.

Med fjernundervisning er vi gået den modsatte vej, intet fremmøde i klassen – kun vejledning og hjemmearbejde. Vi startede fjernundervisning i samarbejde med andre VUC'er og regnede med at det ville være en lille del af vores samlede tilbud. Men nej. Gennem flere år med stærk vækst i fjernundervisningen har vi ventet på afmatningen – den er ikke set endnu. 900 holdkursister er tilmeldt fjernundervisning.

Mange af vores kursister viser interesse for fjernundervisning. Dem der gør brug af fjernundervisningen er kendetegnet ved at være mere vedholdende og ofte mere målrettede end gennemsnitlige holdkursister. Det er dem der 'kan selv'. Men fjernundervisning er også for de usikre. Når de får ansvaret, viser det sig at de faktisk kan selv. De sidder ikke på et hold og sammenligner sig selv med de andre, de kan måle sig på deres egne fremskridt

Med fjernundervisningstilbuddet har vi et rigtig godt og yderst fleksibelt tilbud. Det er et sup-

plerende tilbud til vores 'almindelige' kursister der går til holdundervisning, og som vælger at tage et eller flere fag som fjernundervisning. Samtidig er det et tilbud til kursister som ikke har lyst til eller mulighed for at gå til undervisning. Med fjernundervisning kan de gennemføre deres HF forløb hvor som helst de har tid og adgang til internet: på bar, på barsel, i baglokalet til pizzeriaet, på jordomrejse, på treholdsskift.

Generelt er det de lidt mere modne og målrettede der har mest glæde af fjernundervisningstilbuddet, og det har uden tvivl bidraget til at sænke aldersgennemsnittet på de 'almindelige' hold.

HF2

Det toårige HF tilbud startede med en klasse i 2007. I 2012 startede vi 4. Det har været et 'alment' toårigt HF tilbud hvor kursisterne inden for skemaets begrænsninger har kunnet vælge mellem alle de tilvalgsfag vi udbyder.

Selvom kursisterne på vores toårige HF ikke i første omgang var en særlig talrig kursistgruppe på skolen, har det været en gruppe som har markeret sig, og som har tilført energi og ideer til et aktivt kursistmiljø.

Komprimerede forløb

Både på HF enkeltfag og i de toårige klasser har der været en stærk udvikling mod tidsmæssigt komprimerede forløb. Med færre sideløbende fag og hold er der øget overskuelighed. Kursister og lærere får arbejdsro og plads til fordybelse, og det aflæser vi bl.a. i en bedre gennemførelse.

Business og Marketingklassen

En generel overskrift for den traditionelle toårige HF har altid været at den i forhold til Stx skal være mere 'anvendelsesorienteret'. Det kan man med lidt god vilje aflæse i fagrække og prøvekrav mv. Men på lige fod med Stx har HF traditionelt været et tilbud til unge som vil have en videregående uddannelse – ikke så meget til unge som vil bruge deres eksamen i erhvervslivet. På VUC Vestegnen har vi mange kursister som er motiveret for at prøve kræfter med erhvervslivet, og i 2013 starter vi en HF Business & Marketingklasse. Som

navnet siger, er det en HF med nogle valgfag der ikke traditionelt har hørt med i HF fagrækken, nemlig markedskommunikation, innovation og afsætning.

Særlige grupper

VUC Vestegnen var et af de første VUC'er med et særligt HF forløb for ordblinde, og i nogle år har vi haft to hele danskhold for ordblinde kursister og et tilsvarende engelsktilbud. Lærerne på disse hold er specifikt klædt på til opgaven og arbejder tæt sammen med kurssets specialuddannelse ordblindelærere.

En del hørehæmmede kursister vælger traditionelt VUC Vestegnen. Ved at de er på den samme skole, kan de skabe deres eget miljø sammen med lærere og vejledere der har fokus på dem, og som er vant til samarbejdet med tolke.

I Albertslund kommune driver kriminalforsorgen to store institutioner. Dem har vi særlige aftaler med og et tæt samarbejde. Vi har til stadighed et antal regulære enkeltfaghold samt en del selvstuderende på disse institutioner.

Kursisterne

I 2003 opfattede VUC erne sig stadig i høj grad som det de også var tænkt som, nemlig voksenuddannelsescentre med vægt på 'voksen'. Der var fortsat et stort udbud af aftenundervisning. Kursisternes alderssammensætning var meget bred med et gennemsnit mellem 30 og 40. I dag er HF på VUC Vestegnen i praksis en 'ungdomsuddannelse' – på godt og ondt. Kursisterne er typisk mellem 18 og 30. I sommeren 2012 søgte 118 kursister med en HF fra VUC Vestegnen ind på en videregående uddannelse via den koordinerede tilmelding. 108 blev optaget.

I dag opfattes en ungdomsuddannelse som en naturlig del af ungdomslivet lige som konfirmation og kørekort. En ungdomsuddannelse er ikke et særligt og forpligtende privilegium for de udvalgte

og heldige, og lysten til og glæden ved at lære er ikke altid noget de unge har med ind på skolen. Det er noget vi giver dem.

Den københavnske vestegn er et område hvor en relativt stor del af befolkningen ikke har hverken videregående uddannelse eller ungdomsuddannelse. Vi opfylder nogle af de oprindelige mål med HF og med voksenuddannelsescentrene som var at skabe tilbud til dem der blandt andet på grund af deres sociale baggrund kom tidligt ud af skolen.

I 2003 talte vi meget om tosprogethed, og vi havde særlige tilbud til og fokus på kursister med et andet modersmål end dansk. Samtidig med at indvandrere debatten til tider har raset i den store offentlighed, har vi haft mindre og mindre fokus på indvandrere. Vi har mange kursister som i en eller anden grad kan siges at være 'indvandrere', eller som er vokset op i et 'indvandrer miljø', og vi har rigtig mange andre. Vi oplever at de problemer kursisterne har, og de udfordringer de giver os, går på tværs af hele gruppen. Integrationen er ikke noget vi snakker om, det er noget vi oplever og er en del af. Og vi kan hilse og sige at også på det punkt går det rigtig godt.

Studiemiljø

VUC Vestegnen har sine egne bygninger i det der engang var Vallensbæk Statsskole. Bygningen er fra 1969, og vi har i de senere år renoveret den for et tocifret millionbeløb med det nyeste inden for energi og indeklima, nye møbler, elektroniske tavler mv. I Rødovre bor vi i lejede bygninger, men vi har planer om at bygge nyt.

Kursisterne har været inddraget i planlægning af indemiljøet, og har bidraget med mange konstruktive udspil bl.a. om lettere adgang til gårdmiljøet og ændring af kantinen til et indbydende cafémiljø.

Vi har et aktivt kursistråd. Den nye yngre kursistgruppe, har vitaliseret mange områder af skolens liv. Og ikke kun festerne. Vi opfører elevmusicals hvert år, og der bliver lavet mange og varierede fælles arrangementer. Der er tilbud uden for undervisningen omfattende sport og kreativ udfoldelse som fodbold, badminton, mavedans, billedkunst, musik. I indeværende skoleår er der

studierejser til Istanbul, Dublin og Barcelona. Der er skiture til Sverige samt teaterture og udflugter til Louisiana og andre museer i københavnsområdet.

Lærerne

For ikke så mange år siden gik en af skolens ledere hen i kemilokalet for at give en besked til kemi-læreren, men kom tilbage med uforrettet sag. Læreren var der ikke – troede vedkommende. På det tidspunkt var skolens lærere stort set alle over 50, og hvordan skal man så få øje på en kemi-lærer på 23?

I dag er et totalt generationsskifte næsten gennemført, samtidig med at antallet af HF lærere er mere end fordoblet svarende til den vækst der har været i kursisttallet. En dynamisk og levende proces hvor de erfarne lærere der introducerer de nye, ofte kun har et enkelt eller to års erfaring på skolen.

Den overvejende del af undervisningen er fortsat holdundervisning i klasserum. Klasseundervisningen står over for ofte ret store hold med unge mennesker og skal skabe rum for læring, udvikling og fællesskab. VUC Vestegns lærere har i de senere år arbejdet intenst med at udvikle og forny klasseundervisningen ikke mindst med brug af IT og 'elevaktiverende' undervisningsformer som cooperative learning.

Samtidig foregår mere og mere undervisning på helt andre måder som mere individuel vejledning og værkstedsundervisning uden for klasserummet. Fjernunderviseren sidder alene ved tasten og leverer differentieret og individuel undervisning og vejledning til kursister hun ofte ikke har set

Tæt teamsamarbejde er blevet et must for alle skolens HF lærere. Eleverne bliver mødt ikke af en række enkel-

te lærere, men af en gruppe lærere som bakker hinanden op, og som i fællesskab lægger strategier for etablering af et læringsrum i den enkelte klasse.

Teamsamarbejdet er det bærende princip for alle medarbejdere på skolen. I teams supplerer medarbejderne hinanden. Det giver næring til den enkeltes engagement og dynamik, og det sikrer en fælles udviklingsretning.

Fremtiden

Det er ikke forventeligt at væksten i antal kursister vil forsætte. Men der vil fortsat være fart på forandringerne. Hvad betyder det på sigt at så mange unge i dag får en blå eller rød eller anden slags studentehue? Hvad vil konjunkturerne betyde for os i fremtiden? Bliver undervisningen gjort helt fri af klasserum og bøger? Er penge brugt på uddannelse en investering eller er det forbrug?

Huer til alle

Flere og flere tager en studentereksamen. HF og Stx er mere populære end nogensinde før – og samtidig er 'værdien' af en hue på nogle måder blevet mindre. Der var engang hvor en hue var nok til at sikre adgang til de fleste videregående uddannelser. Ikke i dag. Høje karakterkrav og krav om særlige fag står ofte i vejen, og gymnasiale suppleringskurser oplever en vækst som aldrig før.

Markedet og konjunkturerne

Når det går skidt i samfundsøkonomien, går det godt for os. Folkeskoler kan i vidt omfang tage bestik af fødselstallet og lave prognoser på den baggrund. Ungdomsuddannelserne har i et lidt mindre omfang kunnet gøre det samme.

På VUC er vi underlagt den usikkerhed som gælder for de traditionelle ungdomsuddannelser, og derudover er vi i høj grad underlagt konjunkturerne. I tiden op til 2008 var der så meget spændende og indbringende at gribe fat i på arbejdsmarkedet at mange initiativrige unge og voksne ikke fandt det særlig attraktivt at gå i skole og leve af SU. Høj fart og høj løn. Fast arbejde

”

Howdan vil en afmatning af markedet for HF tilbud påvirke vores konkurrencesituation? Ved vi hvilke håndtag vi skal trække i? Hvor mange af skatteydernes penge skal institutionerne tage fra kerneydelserne og bruge på annoncering for at klare sig i en indbyrdes konkurrence?

og skolegang for de kedelige. De jobs og uddannelser som HF traditionelt fører frem til, var ikke i høj kurs. Det vendte meget voldsomt. Hvad vil der ske når det vender den anden vej? Hvordan vil en afmatning af markedet for HF tilbud påvirke vores konkurrencesituation? Ved vi hvilke håndtag vi skal trække i? I hvilken grad vil der udvikle sig et helt 'frit' marked for HF udbud? Hvor mange af skatteydernes penge skal institutionerne tage fra kerneydelserne og bruge på annoncering for at klare sig i en indbyrdes konkurrence?

Fremtidens HF undervisning

I diskussionerne op til de nylige overenskomstforhandlinger blev der fremlagt tal for hvor mange timer lærerne underviser.

Der har ikke været enighed om tallene for der har ikke været enighed om hvad kan regnes for 'undervisning'. Ikke overraskende derfor, at det endte med en overenskomst som ikke sætter tal og timer på lærernes undervisningsarbejde. Den meget individuelle fjernundervisning og den meget kollektive klasserumsundervisning kan ses som to yderpunkter. Dertil kommer mange mellemformer som ikke umiddelbart falder i kendte kategorier. Det kan vise sig at et af resultaterne af nye arbejdstidsaftaler vil være at der kommer endnu mere skub i denne udvikling.

”

Børn skal have et frirum til at lege og lære, og det skal unge og voksne også. Det koster, men uddannelse er ikke blot en investering der skal give økonomisk afkast, det er også et kulturforbrug der bærer en værdi i sig selv – for samfundet og for den enkelte.

Skolen for livet?

I festtalerne er uddannelse det vigtigste for den enkelte og for landet og ikke mindst dets økonomi, men i det daglige italesættes uddannelse ofte som noget lidt for dyrt og lidt for tidskrævende. Noget der står i vejen og skal overstås. En kedelig nødvendighed og en udgift for at man kan blive klar til at bidrage til og deltage i det rigtige samfundsliv, arbejde og forbrug. Det er en opfattelse som vi hører både fra vores politikere og fra vores kursister. Uddannelse som investering og redskab. Hvad koster det? Hvor hurtigt kan det gøres? Skal jeg bruge det til eksamen? Men hvordan skal jeg nå at læse en hel bog?

Uddannelse har gennem historien været en resource for Danmark og har bidraget til udvikling og omstilling af produktion og økonomi. Et godt eksempel er højskolerne og de store omstillinger i dansk landbrug i anden halvdel af 1800 tallet. Højskolen var en katalysator for denne udvikling, men den var netop ikke tænkt som investering og redskab til økonomisk udvikling og omstilling af landbruget – den var tænkt som et frirum fra den daglige nødvendighed, en skole for livet. Børn skal have et frirum til at lege og lære, og det skal unge og voksne også. Det koster, men uddannelse er ikke blot en investering rettet mod at give økonomisk afkast, det er også et kulturforbrug der bærer en værdi i sig selv – for samfundet og for den enkelte.

På VUC Vestegnen vil vi også fremover sikre varierede HF tilbud som er anvendelsesorienterede og målrettede, men som også skaber et frirum med respekt for viden, og hvor lysten til og glæden ved at læse og lære kan komme til udfoldelse på den enkeltes betingelser.

Det diagnosticerede liv



Af Benny Jacobsen,
redaktør af Voksenuddannelse

Livet er ikke let. Menneskelivet er udsat: død, ulykker, menneskelige bånd, der går i stykker, det forhold, at mine handlinger kan skade andre. [...] At være trist eller føle sorg er en del af livet, når tilværelsen giver os nogle knubs. Problemet er, at vi i dag i stadig større grad betragter det at være trist som noget sygeligt. [...] Er en person, der reagerer med sorg, syg? Tværtimod, ville jeg sige: Sorgreaktionen peger på, at vedkommende har et nogenlunde velfungerende følelsesliv.

Lars Fr. H. Svendsen, bidragsyder i antologien
Det diagnosticerede liv

■ I august 2012 afholdtes det traditionelle Vingsted-seminar for avu-lærerne. Blandt oplægsholderne var professor i psykologi ved Aalborg Universitet, Svend Brinkmann. Han fortalte om ”det diagnosticerede liv”. Hans hovedpointe er, at i dagens samfund bliver uønsket adfærd sygeliggjort: Urolige børn bliver til ADHD-patienter, generthed bliver til socialfobi, tristhed bliver til depression, ubegavethed bliver til indlæringsvanskeligheder.

Hvad er linket til VUC-verdenen? Jo, vi må konstatere, at mange af vore kursister har stort fravær, og at VUC på trods af en hærske af studievejledere, tutorer, mentorer og psykologer stiger frafaldet bekymrende i disse år. En af år-

sagerne hertil er massive psykiske problemer hos kursisterne. Eksempelvis dokumenterer Cefus undersøgelse af VUC's hf-kursister, at mellem 30 og 40% har en diagnosticeret psykisk lidelse.

Svend Brinkmann har redigeret en antologi om diagnosticering, sundhed og sygdom. I antologien undersøges tendenser til, at mange menneskelige livsproblemer i dag betragtes som behandlingskrævende, fx uro, tristhed, generthed. Tendenserne underkastes bogen igennem kritiske analyser i såvel redaktørens egne som øvrige bidragsyders artikler.

Kritisk, men også med respekt for psykiske lidelser sættes der spørgsmålstegn ved, om forekomsten af alle former for nedtrykthed og angst er udtryk for sygdom. Dette gøres med det formål at problematisere, om enhver lidelse (nødvendigvis) er patologisk. Ved patologisering menes, at noget, der tidligere blev opfattet som et almindeligt menneskeligt problem, en særlig livsstil eller simpelthen en afvigelse fra en norm, nu bliver gjort til en sygdom eller forstyrrelse, der kræver medicinsk eller psykoterapeutisk behandling.

En central lidelse som depression illustrerer mange aspekter ved nutidens patologisering af tilværelsen. Lidelsen fremstår som central i vores tid, der er udnævnt til at være ”depressionens æra”. Lægemedelstyrelsen anslår, at mellem 10 og 15% af danskerne i 2000 var i behandling med enten antidepressiv, angstdæmpende eller anti-psykotisk medicin, og det tal er efter alt at dømme steget betydeligt siden.

Samtidig med, at man må tage depressions-epidemien alvorligt, er der dog også grund til at spørge kritisk, om alle former for nedtrykthed, melankoli, sørgmodighed, ugidelighed og tristhed, som ifølge de gældende psykiatriske diagnose-systemer er udtryk for depression, i grunden er patologiske og bør diagnosticeres som en sygdom. En person, der tidligere ville være blevet betegnet som ensom, bekymret eller sørgmodig, kan ud fra dagens diagnostiske praksis relativt let klassificeres som deprimeret. Synspunktet er, at man godt kan have livsproblemer eller afvige fra normen uden dermed at have en psykisk sygdom eller forstyrrelse. Problemet med den aktuelle diagnostiske

praksis er imidlertid, at vore skelnen mellem almindelig sørgmodighed og klinisk depression er brudt ned, hvilket også gælder for en lang række lignende tilstande.

To tolkninger af væksten i antallet af psykiske problemer

Statistikkerne taler tilsyneladende deres tydelige sprog om en vækst i antallet af psykiske problemer, men man kan tolke væksten på to måder:

- *Epidemiforklaringen:* Samfundet har grundlæggende ændret sig i en retning, der gør mennesker mere sårbare over for at udvikle depression (og andre lidelser), hvorfor det ifølge denne forklaring er et faktum, at der er mere depression nu end tidligere. I dag er vi alle tvunget til at udleve vores eget livsprojekt, som skal formuleres af individet gennem introspektive selvundersøgelser. Det er netop dette krav, der gør os sårbare over for depressioner. Den deprimerede er en person, der ikke føler sig i stand til at honorere vor tids krav om fleksibilitet, omstillingsparathed, udviklings-evne og konstant mobilitet. Stress spiller en stor rolle ved udviklingen af depressioner, og i et samfund, hvor alt i tilværelsen er blevet et projekt for det enkelte menneske, og hvor man konstant ansøres til at erkende og udvikle eget potentiale, er risikoen for stress, mental udmattelse og dermed depression overhængende.
- *Patologiseringsforklaringen:* Den medicinske sociolog Allan Horwitz har forsøgt at afdække nye lidelsesformers fremvækst primært som et resultat af nye diagnosepraksisser – og ikke som reaktion på ændrede livsbetingelser. I sin bog *Creating Mental Illness* afdækker han forandringerne i, hvordan vi karakteriserer mentale tilstande, herunder ikke mindst mentale lidelser. Når Horwitz taler om, at psykiske lidelser er ”skabt”, mener han ikke, at enhver lidelse er en social konstruktion. Han mener, at der findes genuine psykopatologier som fx

skizofreni, men han er samtidig af den opfattelse, at mange af dagens psykiske sygdomme kun tilsyneladende er sådanne, og i virkeligheden er et resultat af moralske domme over uønsket eller afvigende adfærd. Omkring 1980 blev den gamle ætiologiske psykiatri afløst af den nye diagnostiske psykiatri (ætiologi betyder årsagslære). I den ætiologiske tilgang interesserer man sig for patientens lidelseshistorie og den sociale kontekst omkring patientens problemer, og man søgte ud fra en teoretisk baggrund (typisk psykoanalysen) at forstå lidelsens udtryk og karakter. Den diagnostiske praksis interesserer sig udelukkende for symptom-billedet.

Forenklet sagt byggede man diagnosesystemet op på en måde, hvor det kunne konkluderes, at en patient led af sygdom S, hvis vedkommende havde symptomerne x, y og z inden for en nærmere specificeret periode. Horwitz’ forklaring på depressionsepidemien er altså en anden end de kritiske sociologers. Han skærper endda argumentet til en kritik af, at de kritiske sociologer selv er medskabere af den depressionsepidemi, de beskriver, idet han mener, at de har medvirket til at sammenblende almindelig tristhed og egentlig depression og har derved været psykiatriens ”assistenter” med hensyn til dens overinkluderende definition af psykiske problemer.

Afslutning

Svend Brinkmann indleder bogen med følgende nyhed: ”Det velanskrevne lægefaglige tidsskrift *British Medical Journal* bragte den 1. april 2006 en rapport om, at australske forskere havde identificeret en helt ny sygdom kaldet ”Motivational Deficiency Disorder (MDD), på dansk ”motivationsforstyrrelse” eller ”motivationsmangeltilstand”. Sygdommen antages ifølge artiklen at ramme omtrent en ud af fem australiere, og kernesymptomet er udtalt apati, eller, med et mere almindeligt ord, dovenskab. Lidelsen menes at være stærkt underdiagnosticeret, men heldigvis kan forskerne rapportere, at en farmakologisk

behandling er undervejs, der foreløbig viser gode resultater: en yngre mand, der ikke kunne komme op af sofaen, arbejder således som investeringsrådgiver efter at have modtaget behandlingen. Ultimativt er sygdommen dødelig, idet patienterne risikerer at blive så ugidelige, at de stopper med at række vejret”.

Hele historien er snyd, udtænkt som en aprilsnar, der skulle give folk noget at tænke over, bl.a. i forbindelse med en kritisk konference om ”sygdomsmageri”, som satte fokus på tendensen til at patologisere eller sygeliggøre – og derpå medicinsk behandle – alskens menneskelige træk, tilstand og reaktioner. Det interessante ved historien er ikke så meget den opfindsomme aprilsnar, men derimod at så mange mennesker tilsyneladende uden kritisk sans godtog, at dovenskab nu var en sygdom, der kunne og burde behandles medicinsk. Praktiserende læger og patienter henvendte sig for

at høre nærmere, og selv om British Medical Journal hurtigt afslørede, at det drejede sig om en aprilsnar, tages lidelsen stadig seriøst rundt omkring, blandt andet på diverse hjemmesider, der tilbyder forskellige behandlingsformer!

Bogen ”Det diagnosticerede liv” sætter tanker i gang hos læseren. I relation til VUC-kursisterne med mentale problemer kunne det være rart, hvis vi kunne koncentrere hjælpen til de – indrømmet – mange, som bærer rundt på en tung psykisk bagage. Men der er for mange kursister, som er blevet patologiseret, og som dermed har mistet selvansvarligheden.

Reference

Svend Brinkmann (red), *Det diagnosticerede liv* (Forlaget Klim, 2010)

VUC Videnscenter

– et ambitiøst væksthuis for viden



Af Julie Kock Clausen,
konsulent i VUC Videnscenter, VUC Sekretariatet

■ VUC Videnscenter er sat i verden for at varetage to opgaver: at arbejde for at igangsætte forskning og udvikling på VUC og at sikre vidensopsamling og vidensdeling internt i VUC-sektoren. Desuden skal VUC Videnscenter understøtte Lederforeningen for VUC og VUC Bestyrelsesforeningen med viden, der kan skærpe VUC's profil og uddannelsespolitiske position.

VUC Videnscenteret er en meget ambitiøs konstruktion. Der er ikke andre skolelederforeninger, der har lignende organiseringer. Der findes derfor heller ikke nogen opskrift på, hvordan sådan et videnscenter skal organiseres. Jeg vil i denne artikel give mit bud på et VUC Videnscenter.

Sikker jordforbindelse

VUC Videnscenter blev etableret 1. september 2012, og her blev jeg ansat i VUC Sekretariatet til at etablere og drive det nye VUC Videnscenter. Med en fortid som pædagogisk konsulent i Ministeriet for Børn og Undervisning er jeg helt opdateret på de overordnede uddannelsespolitiske målsætninger. Men VUC's substans, konkrete potentialer og udfordringer var jeg nødt til at blive klogere på. Jeg var i det hele taget nødt til at vide noget mere om VUC og VUC's uddannelser for at kunne skabe et godt og meningsfuldt Videnscenter.

Jeg går meget ydmygt til opgaven. Og det er en vigtig pointe for mig, at Videnscenterets retning og initiativer skal have klangbund i sektoren – det

skal ikke blot være ”skrivebordstanker”, der ikke har noget med virkelighedens verden at gøre. Mine erfaringer siger mig, at den slags findes der allerede rigeligt af. Min ambition er, at VUC Videnscenter skal være en lærende organisation, der helt tiden kan blive klogere og hele tiden kan gøre det bedre. En af mine første opgaver var derfor ret hurtigt at komme ud i landet for at besøge institutioner.

Jeg er blevet taget rigtigt godt imod alle steder i landet – fra nord til syd og øst til vest. Og jeg har i kraft af besøgene fået nuanceret min opfattelse af VUC. Det er blevet meget klart for mig, at VUC langtfra er en entydig størrelse. Der er godt nok store forskelle på by og land, på stor og lille og på Jylland, over Fyn og Sjælland. Trods de mange forskelle oplever jeg også mange ligheder, og at der tages livtag med mange af de samme udfordringer rundt om i landet.

Overalt fornemmer jeg dog en meget stor udviklingsdrift og -iver. Jeg er blevet mødt af en stor lyst til at tænke og prioritere pædagogisk udvikling. Mange VUC'er ser det tilsyneladende som en grundlæggende præmis, at nye måder at organisere og lave undervisning på til stadighed må prøves af og udvikles i takt med, at målgrupper og rammebetingelser udvikler sig. Jeg er meget glad for at blive mødt med denne positive og udviklingsorienterede tilgang. Det giver det bedst mulige afsæt for, at VUC Videnscenteret kan samarbejde med praksis.

Potentiale for deling og dermed vækst af viden

Min oplevelse er, at der lokalt på VUC'erne er gang i rigtig mange gode udviklingsprojekter. Projekter, der typisk er udsprunget af lokale udfordringer, der skal løses – og gerne i morgen. Mange projekter gribes meget grundigt og seriøst an, og løsningerne bliver implementeret til glæde og gavn for det lokale VUC.

Mit indtryk er dog, at viden og erfaringer i høj grad forbliver lokalt og kun meget sjældent deles med andre VUC'er. Og når viden bliver delt, så er det afhængig af netværk – ikke systematisk. Det betyder potentielt, at dybe tallerkener opfindes

igen og igen. Det er her, at jeg ser et af de steder, hvor VUC Videnscenteret kan spille en rolle. Fx ved at sikre, at VUC'er, der har samme udfordringer, går sammen om at udvikle en løsning, sparrer med hinanden og sørger for, at projekter bygger videre på eksisterende viden. Det kræver overblik.

Derfor ser jeg det som en af Videnscenterets fornemste opgaver at holde sig opdateret på, hvad der sker på VUC'erne. Videnscenteret skal være det sted, hvor relevant viden er samlet, hvor man kan være sikker på at få et kvalificeret svar eller blive henvist til det sted, hvor svaret findes. Videnscenteret skal sikre vidensopsamling og -deling internt i VUC-sektoren og være initiativtager til en række aktiviteter, som kan synliggøre resultater af relevant forskning i sektoren og stimulere kvaliteten af den igangværende forskning og udvikling.

Videnscenteret kommer et spadestik dybere med et VUC Vidensdelingsnetværk

Mit udgangspunkt er, at VUC Videnscenterets aktiviteter og indsatser bedst kommer i spil i et tæt samarbejde med dagligdagen på VUC. Derfor etablerer videnscenteret et "VUC Vidensdelingsnetværk" bestående af medarbejdere på VUC – fx udviklings- eller projektchefen, en projektsvarlig eller en konsulent/medarbejder, som arbejder med institutionens projekt- og udviklingsaktiviteter.

Ambitionen med netværket er todelt. For det første skal det sikre, at Videnscenteret hele tiden kan holdes opdateret på de udviklingsaktiviteter, der er i gang i sektoren, og hvilke behov for udvikling sektoren har. For det andet skal netværket medvirke til, at VUC'erne tydeliggør udviklingsønsker og resursepersoners profiler for hinanden. Endelig skal netværket indgå i vidensdeling mellem Videnscenteret og Lederforeningen for VUC's Udvalg for efteruddannelse og udvikling. Hvis udvikling i sektoren skal give mening og skabe vækst, så skal den naturligvis gå hånd i hånd med efteruddannelsesinitiativer.

Videnscenteret skal gøde jorden for udvikling af ny viden

VUC Videnscenteret har også en vigtig opgave i at igangsætte forskning og udvikling på VUC i sam-

arbejde med de enkelte centre. Det skal ske i samarbejde med forsknings- og udviklingsmiljøer. Formålet er at få ny viden om god praksis, så VUC til stadighed udvikler sine uddannelser både i bredden og i dybden.

Videnscenteret skal igangsætte forskning og udvikling inden for nogle udvalgte fokusområder. Der er mange områder, der kunne være interessant og relevante, og Videnscenteret har en opgave i at udvælge områder, som er aktuelle for sektoren. Fokusområderne er ikke endeligt fastlagt, men følgende tre områder har været diskuteret:

- Innovation og anvendelsesorientering i uddannelserne
- Ny voksenpædagogik
- Ledelsesudvikling i VUC

Fokusområderne skal udstikke nogle helt overordnede retningslinjer for Videnscenterets indsatser de næste to år. Udpegnung af fokusområder understøtter Videnscenterets mulighed for at fokusere på relevante problemfelter, som vurderes at være områder, der er særligt relevante for hovedparten af VUC'erne og har en stærk kobling til de overordnede uddannelsespolitiske målsætninger.

Det er samtidigt væsentligt, at fokusområderne også involverer og interesserer eksterne interessenter, da dette vil øge VUC Videnscenterets muligheder for at etablere partnerskaber om projekter, involvere dygtige forskere og skabe politisk bevågenhed.

Jeg har allerede været i dialog med mange af de relevante forsknings- og videninstitutioner – og alle steder er jeg igen blevet mødt meget positivt og med en stor vilje til at samarbejde. Mange har fået øjnene op for, at VUC som sektor er interessant og vil gerne være med at skabe mere viden på området. Og vi er allerede godt i gang. Videnscenterets nye samarbejdsprojekt med tænketanken DEA er et godt eksempel.

VUC Videnscenter sår frø med tænketanken DEA

Avu har stort fokus i VUC i disse år. Der er arbejdet intenst med implementering af avu-reformen siden 2009 og lige nu evaluerer Danmarks Evalue-

ringsinstitut reformens virkning for Ministeriet for Børn og Undervisning. Alle ved, at avu-kursisterne i løbet af ganske få år er blevet yngre, men vi har stadig meget lidt systematisk viden om, hvem de er, hvor de kommer fra, hvad de har af drømme om uddannelse og erhverv, og hvor de går hen, når de forlader VUC. Avu-kursisterne er en underbelyst målgruppe.

VUC Videnscenteret har derfor besluttet at igangsætte en analyse, der belyser VUC's målgrupper – med et særligt fokus på gruppen af avu-kursister. Videnscenteret samarbejder med tænkertanken DEA om analysen "VUC og de nye målgrupper".

Analysen har fokus på tre områder:

Fokus 1: En karakteristik af avu- og hf-kursisten

Fokus 2: En karakteristik af avu-kursisternes videreuddannelsesadfærd

Fokus 3: En diskussion af, hvordan VUC kan tilpasse sig målgrupperne

Projektets metode vil både være analyse af registerdata og fokusgruppinterview med avu-kur-

sister. Fokusgruppinterviewene vil berøre temaer som fx kursisternes motivation og bevæggrund for at starte på VUC og deres forventninger og ønsker til fremtidig uddannelse og beskæftigelse. Endelige vil interviewene berøre kursisternes bud på udfordringer og styrker ved den pædagogiske tilgang, de møder på VUC.

Videnscenteret og DEA håber med analysen at få et dokumenteret grundlag for at tydeliggøre den indsats, som VUC byder ind med i forhold til 95-procent-målsætningen. Men projektet skal også gerne kunne gøre sektoren klogere ved at tilvejebringe et grundlag for en diskussion af, om VUC gør det godt nok i forhold til kursisternes behov og ønsker. Særligt analysens fokus 3 vil stille skarpt på en diskussion af, om der er potentialer for forbedring af VUC's indsats for målgrupperne.

Projektets resultater forventes klar til fremlæggelse på VUC Årsmødet den 22. april 2013, og VUC Videnscenter vil med udgangspunkt i projektets analyser og diskussionspunkter invitere til en temadag om avu ultimo maj 2013.

Ny konference: "VUC deler viden"

VUC Videnscenter afholder 16. september 2013 den første VUC Videnscenter konference "VUC deler viden". Konferencen skal være en årligt tilbagevendende platform for både intern og ekstern synliggørelse og deling af den viden og udvikling, der genereres med udgangspunkt i VUC-sektoren.

Ambitionen er en konference, der i høj grad er præget af dialog, deltagerinvolvering og vidensdeling. Konferencen er for dels VUC's ledere og medarbejdere med interesse i udvikling dels for VUC's eksterne interessenter.

VUC Videnscenter er i en opstartsfasen

VUC Videnscenteret er kommet godt fra start. Videnscenterets ambitiøse konstruktion har indtil videre vist sig både at have klangbund i sektoren og i forsknings- og udviklingsmiljøer. Det er et godt grundlag at arbejde ud af. Jeg er stolt af, at Videnscenteret allerede har fået medvind og har iværksat konkrete initiativer, der både adresserer udvikling af ny viden og vidensdeling.

Fakta om VUC Videnscenter

VUC Videnscenter er etableret pr. 1. september 2012 af VUC Bestyrelsesforeningen og Lederforeningen for VUC. Videnscenteret er forankret i VUC Sekretariatet og har én medarbejder: konsulent Julie Kock Clausen.

Julie har en baggrund som cand.mag i audiologopædi og pædagogisk psykologi og er p.t. ved at afslutte en masteruddannelse i positiv psykologi. Hun har tidligere arbejdet i Ministeriet for Børn og Undervisning, Socialministeriets Dansk Videnscenter for Ordblindhed, Hovedstadens Ordblindeskole og på Professionshøjskolen UCC.

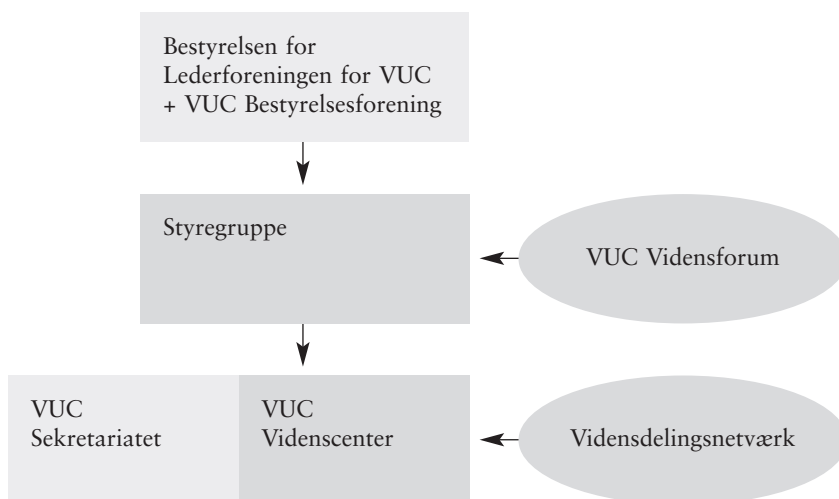
Kontakt VUC Videnscenteret

Skriv eller ring til Julie i VUC Videnscenter.
E: jl@vuc.dk – T: 3343 3246

VUC Videnscenter kommer dog ikke til at ændre verden lige med det første. Jeg erkender, at det er en stor udfordring at skabe noget helt nyt. For dybest set handler videnscenterets arbejde om

det, vi i sektoren er fælles om: udvikling af gode uddannelser. Der er et lang, sejt træk, der kommer til at tage tid. Og man bygger ikke et væksthuis for viden på en dag.

Organisering



Styregruppe

Lisbeth Simonsen (formand)	Lederforeningen for VUC	HF & VUC Fyn	Forstander
Peter Zinckernagel	Best. for Lederforeningen for VUC	VUC Hvidovre-Amager	Forstander
Anita Lindquist Henriksen	Lederforeningen for VUC	KVUC	Udviklingschef
Jakob Lund	Lederforeningen for VUC	VUC Vest	Vicerektor
Charlotte Juhl Andersen	VUC best.forening	Horsens Hf & VUC	Bestyrelsesformand
Ulla Winther Koch	VUC best.forening	VUC – Vestsjælland, Syd	Bestyrelsesformand

På vej i VUC Videnscenteret

- VUC Vidensdelingsnetværk
- Projekt om VUC's nye målgrupper
- Temadag om avu ultimo maj 2013
- Konferencen "VUC deler viden" 16. september 2013
- VUC Videnscenter hjemmeside

At lære – en nødvendig kompetence



Af Inger Mulbjerg, KVUC,
Morten Overgård Nielsen, KVUC og
Ole Vadmand, HF-Centret Efterslægten,
tre af forfatterne bag ”At lære – en håndbog
i studiekompetence”

■ Hvordan kommer kursisterne frem til at knække uddannelseskoden? Arbejder vi med elever, kursister eller studerende? Hvorfor er studiekompetence mere aktuelt end nogensinde?

Hf er mere aktuell og central end nogensinde! Kravet om at flere får uddannelse kombineret med den økonomiske krise har sendt rekordmange i uddannelse – også mange der kommer fra en uddannelsesfremmed baggrund.

Det er en central del af hf's dna at henvende sig til uddannelsesfremmede – sådan er hf skabt. Målet med hf har altid været ”at få mange med” og at skabe en skole der ikke er kursistfremmed.

At lære at lære

Fra hf-enkeltfag er der gennem tiden rigtig gode erfaringer med at løfte kursisters faglige niveau gennem at arbejde med og bevidstgøre om studiekompetencer. Kursister er mødt op som analfabeter i forhold til studiekompetencer – og har udviklet sig overraskende meget.

Kursisterne på hf-enkeltfag er i dag noget anderledes. Gennemsnitsalderen er markant lavere end for 20 år siden – og vi har fået toårige hf-forløb på VUC. Men mulighederne er fortsat store for gennem træning af og

opmærksomhed på studiekompetence at løfte kursisters faglige niveau markant. Dette kræver imidlertid meget af kursisters indstilling. Og kursisters indstilling præges i nogen grad af deres alder. Dermed har vi nye udfordringer – også med hensyn til at lære at lære. Vi skal på kurserne være klar til at møde kursisterne og understøtte deres læring.

Hvordan knækker vi koden?

I ministerielt regi kører en stribe udviklingsprojekter om ”gymnasiefremmede elever”. Runde 2 blev afsluttet i oktober 2012 og runde 3 og 4 er i fuld gang. Den konference der afsluttede runde 2, understregede at studiekompetence er et afgørende redskab i at nå ”de gymnasiefremmede elever” – og dermed også til at nå hvad vi på hf normalt betegner ”kursister fra uddannelsesfremmede miljøer”.

Udfordringerne ligger ikke bare i de enkelte fag. Endnu større er udfordringerne måske når det drejer sig om de tværfaglige, fællesfaglige, overfaglige, personlige og sociale kompetencer. Hvordan er det lige vi sikrer os at ikke blot den enkelte lærer, men også – og især – lærerteamet omkring den enkelte toårige klasse arbejder med disse kompetencer i en vis struktureret sammenhæng? Hvordan kan studiekompetence på en toårig hf-tilrettelæggelse medvirke til at hf-eksamen ikke blot bliver 10 fag med en snor omkring og en lastbil at køre væk i efter to år?

Nå ja, der står jo i hf-bekendtgørelsen at det er noget kursets leder sørger for (se citatet). Det

må blot ikke få den enkelte lærer til at læne sig tilbage i stolen og melde hus forbi.

Hvad siger hf-bekendtgørelsen om kompetenceudvikling?

”Kursets leder skal sikre, at der er entydige mål for kursisternes faglige, almene og personlige kompetencer som forudsætning for faglig fordybelse, studiekompetence og personlig udvikling...” – og i stk. 2. ”Ud over de særfaglige mål skal lederen sikre kursisternes 1) mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed og formidlingsevne, 2) grundlæggende it-kompetencer, herunder sikring af, at kursisterne behersker it-baserede kommunikationsfora, og 3) bevidsthed om og evne til at kunne håndtere egne læreprocesser og beherskelse af forskellige arbejdsformer.” (§ 44)

Studiekompetence kommer ikke af sig selv

Det er afgørende at hver enkelt lærer arbejder med studiekompetencen, men arbejdet med studiekompetence lettes i det omfang det er muligt at tilrettelægge et samarbejde for at udvikle og koordinere arbejdet med studiekompetencen. Vi har som forfattere til ”At lære - en håndbog i studiekompetence” oplevet en voksende interesse for studiekompetence. Mange forhold har ændret sig siden vi i 2003 udgav førsteudgaven, og vi har måttet revidere og udbygge bogen. Men aktualiteten er på ingen måde ændret.

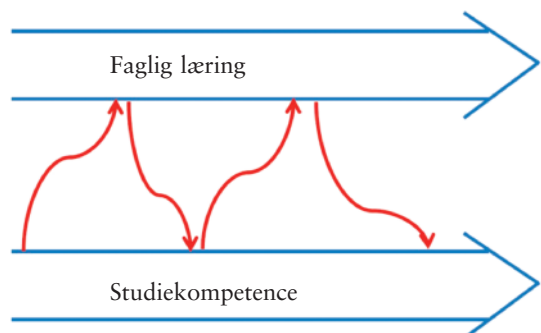
Arbejdet med studiekompetence kombineret med de mange positive tilbagemeldinger vi har fået fra hele landet, viser det er vigtigt at studiekompetence er integreret i og indgår i samtlige fag. Derved får kursisterne optimal hjælp til at knække uddannelseskoden.

Studiekompetence er ikke et vidundermiddel, men arbejdet med studiekompetence i fagene medfører at kursisterne oplever den faglige nødvendighed af studiekompetencen – og tvinges til at reflektere over deres egen læreproces. I evalueringsrapporten fra Midtsjællands Gymnasieskoler fra runde 2 i udviklingsprojekt om ”gymnasie-

fremmede elever” står der fx: *Evalueringen efter de første par år viste at det var helt afgørende for udviklingen af elevernes studiekompetence, at arbejdet med studie- og arbejdsmoduler blev knyttet tættere til den daglige undervisning og i højere grad blev forankret i fagene. Evalueringerne viste endvidere, at det var igennem det faglige arbejde med studiekompetence, at det blev konkret og tydeligt for eleverne, hvad vi gerne ville have dem til at kunne samt anvendelsespotentialet heraf.*

At læse – det skal man da ikke lære?

”Okay, kan man læse på flere forskellige måder?” eller ”Jeg troede jeg skulle slå alle ordene op” er eksempler på kursisters reaktion når der er blevet diskuteret forskellige læseformer og -strategier. Teknikker der for de fleste lærere forekommer indlysende, er på ingen måde indlysende for kursisterne. Der er forskel på at skimme en tekst og på at læse den grundigt, og kursisterne skal være bevidste om hvornår hvilken læsemåde skal anvendes, hvad målet med læsningen forventes at være. Refleksion over måde at læse kan også knyttes an til lektielæsning. Hvordan kan man optimere lektielæsning? Hvilke krav stiller dette til kursisten, hvilke krav stiller det til læreren?



Læring er et samspil mellem faglig læring og studiekompetence, og studiekompetencen understøtter den faglige læring. For uddannelsesfremmede er arbejdet med studiekompetence særligt afgørende.

Progression i arbejdet med studiekompetence

Ligesom i al anden læring kræver træning af studiekompetence opmærksomhed på progression. På hf med toårig tilrettelæggelse har man mulighed for at samarbejde og for at træne den grundlæggende studiekompetence på første år, fx ved at gennemarbejde materiale om studiekompetence, arbejde med øvelser (jf. At lære). Lærerne kan fordele, hvem der tager sig af hvad – men det er afgørende at man aftaler hvordan og hvornår man arbejder med studiekompetence så kursisterne, når de træner studiekompetence, kan mærke at de bygger ovenpå hvad de har arbejdet med tidligere.

På andet år kan man arbejde med taksonomi og fortsat træning af studiekompetence – igen i fagene. Her er et vigtigt fokus den større skriftlige opgave.

Progressionen i træning af studiekompetencer er vanskeligere på enkeltfagstilrettelæggelser. Progressionen må lægges ind i hver fagtilrettelæggelse. Ofte kan det være naturligt at tage udgangspunkt i hvordan man bliver bedre til at skrive, hvordan man læser og arbejde med lektier, fx hvordan instruktion til lektier kan formes, og hvordan man som kursist kan vide hvordan man skal læse en lektie (se boksen om læsning) eller hvordan man kan forbedre sine skriftlige opgaver. Kursisterne kommer til at møde en del gentagelser i fagene – men måske er det ikke så uheldigt.

Et eksempel: stilladsring

Stilladsring er et eksempel på et af de redskaber vi kan give kursisterne.

Når læreren leverer en skriftlig opgave tilbage, får alle kursister samtidig det samme gode model eksempel der skal bruges som udgangspunkt til et stillads. Grupperne får frie hænder til at finde ud af hvad der er godt i model eksemplerne, evt. får de præciseret hvad de skal lede efter, fx gode overgangsord og -sætninger, indledninger til nye afsnit, præsentation af nye emner, ordvalg ved delopsummeringer osv. Alle grupper skal skrive en liste med ord, vendinger, vinklinger osv. fra model eksemplet som de selv kunne tænke sig at bruge. Valgene skal begrundes.

Holdet samler op i fællesskab og får de bedste vendinger og ord op på tavlen til deres stillads.

Denne form for stilladsring er egentlig en slags ”del og stjæl”-runde. Det skal selvfølgelig præciseres at ”del og stjæl” kun er en øvelse i at udvide ordforråd, sproglige strukturer, skærpe sin opmærksomhed over for korrekt grammatik samt udvide sin horisont og sin måde at anskue tingene på. Den kursist der har meget svært ved at skrive, lærer ved at prøve sig frem med andres sprog og ideer. Alt hvad kursisten har ”stjålet”, skal markeres, og kursisten skal skriftligt eller mundtligt gøre rede for sit valg. Læreren og kursisterne skal diskutere hvordan de nye elementer i teksten kan tilpasses, skrives om, sorteres fra osv. så kursisten får en fornemmelse af hvordan man kan lære af andres eksempler.

At lære – studiekompetence

At tale, at lytte, at læse, at tage noter, at skrive, at samarbejde, at være aktiv, at vide, at evaluere – disse er en række af de studiekompetencer som vi anser for centrale når der skal arbejdes med studiekompetencerne. Udgangspunktet er at intet er indlysende for kursisterne. Men at vi skal udstyre kursisterne med de nødvendige redskaber som et led i en samlet og planlagt udvikling af deres studiekompetence.

Det er formålstjenligt at arbejde med alle de øvrige elementer af studiekompetence. Vores kursister er ikke nødvendigvis bevidste om at læse, skrive, tale, lytte osv. når de kommer til os. De skal have støtte til det, og det er det enkelte VUC's ansvar og opgave at have en plan for kursisterne så de kan få udviklet deres studiekompetencer og dermed blive klar til at reflektere over deres viden på forskellige niveauer. På denne måde indarbejder man den fælles progression i arbejdet med studiekompetence som kan være med til at hjælpe vores kursister, også dem – eller måske især dem – fra ”de uddannelsesfremmede miljøer”.

Lektieinkluderende undervisning i dansk

– Perspektiver og ideer fra en dansklærer



Af Sine Aen Dürr,
lærer og kandidat i pædagogisk psykologi,
ansat på Herning HF og VUC

På Herning HF og VUC arbejder vi med lektieinkluderende undervisning. Det har givet udfordringer, men også gode erfaringer og resultater.

■ På Herning HF og VUC har vi på AVU arbejdet med lektieinkluderende undervisning i halvandet år. Dette har givet mig nogle erfaringer med, hvordan det bedst muligt praktiseres. Overordnet set ændrer jeg stort set ikke min undervisning i forhold til klasser, som har lektier for, men jeg tilpasser blot det materiale, jeg allerede har. I denne artikel vil jeg præsentere nogle af de tilpasninger og konkrete undervisningsmetoder, som jeg har erfaret passer særligt godt til den lektieinkluderende undervisning i dansk. Overordnet set er der tre emner, som jeg mener, der bør fokuseres på i lektieinkluderende danskundervisning:

Læsning: Dansk er et læsefag, og det kan være en stor udfordring rent tidsmæssigt at skulle læse alle tekster på klassen. Desuden kræver det, at der i klassen er en kultur, som giver eleverne ro og tid til at koncentrere sig

Skriftlig fremstilling: Skriftlige afleveringer skal i den lektieinkluderende undervisning laves på klassen. Det er en udfordring, men det giver også nye muligheder i forhold til at hjælpe eleverne i skriveprocessen

Differentiering: Eleverne arbejder i forskellige tempi, hvilket i højere grad kommer til udtryk i

den lektieinkluderende undervisning. Det er derfor endnu mere nødvendigt at differentiere.

Læsning

Det er min erfaring, at det stiller store krav til variationen i arbejdsformerne, at alle tekster skal læses på klassen. Jeg arbejder specielt med disse arbejdsformer i forbindelse med læsning:

- 1) Individuel læsning
- 2) Individuel læsning med krav om notater
- 3) Makkerlæsning
- 4) Højtlesning
- 5) Rollelæsning (jf. Cooperative Learning)
- 6) Lydfiler som kan lyttes til
- 7) Alternativer til læsning (fx figurer)
- 8) Sekundærlæsning til de hurtige

Jeg kan efterhånden se tydelige forståelsesmæssige gevinster ved at læse alle tekster på klassen. Det er mit klare indtryk, at mange elever har svært ved at læse tekster hjemme. Mange giver op, hvis teksten er lidt svær, og dem, som kommer igennem teksten, har ofte ikke forstået den. I den lektieinkluderende undervisning bliver læsningen taget væk fra den enkelte og gjort fælles. Vi kan hjælpe hinanden med at forstå teksterne, og jeg har en føling med, om de har forstået teksten eller ej. Jeg er som underviser i højere grad med i læseprocessen, hvorfor jeg i højere grad kan være med og rådgive eleverne i denne proces.

I forlængelse heraf er det også min erfaring, at vi som undervisere skal prioritere at skabe nogle fælles normer og værdier for, hvordan denne læsning foregår. Det nytter ikke noget, at der er småsnak i lokalet, når der læses. Hertil har jeg to strategier, som fungerer i min hverdag 1) Snak med eleverne om det. De kan alle forstå, at der er brug for ro, når 25 elever skal læse samtidigt 2) Vælg 2–3 arbejdsformer, som klassen hovedsageligt bruger. Når eleverne er trygge ved de arbejdsformer, der benyttes ved læsning, så glider undervisningen.

Skriftlig fremstilling

Skriftlige opgaver laves i den lektieinkluderende undervisning på skolen, hvorfor der skal afsættes

ekstra tid i årsplanen til dette. Det tager lang tid, men jeg har også erfaring med, at det gavner elevernes skriftlige kompetencer. Vi får i højere grad arbejdet med de forskellige faser af skriveprocessen, hvilket er meget gavnligt for mange af eleverne. I skrivefasen arbejder jeg med tre forskellige faser:

Forskrivningsfasen: Her arbejder vi med strategier til at begynde en opgave. Vi diskuterer opgaveformuleringer, og vi laver fælles mindmaps og dispositioner. Desuden arbejder vi med vidensdeling på den måde, at eleverne udveksler ideer til forskellige opgaver og holdninger til forskellige emner i opgaverne. Alt dette skal gerne give dem nogle redskaber til selv at kunne begynde på at skrive en opgave.

Skrivefasen: Her arbejder vi med både individuel og fælles skrivning. Min erfaring er desuden, at det fungerer rigtig godt, når eleverne får tre timer på skolen til at skrive opgaven.

Bearbejdsfasen: Her arbejder vi med at redigere i elevernes tekster. Det er min erfaring, at mange elever springer denne fase over, hvorfor jeg finder det endnu mere vigtigt at arbejde med den.

Først og fremmest er det min erfaring, at vi lader eleverne i stikken i det øjeblik, hvor vi giver dem skriftlige opgaver for derhjemme. Mange af eleverne har ikke de faglige strategier til at gå i gang med at løse denne opgave, og mange af dem har heller ikke det personlige overskud til at koncentrere sig om det. Jeg mener, at det er en kæmpe gevinst ved den lektieinkluderende undervisning, at vi arbejder med de skriftlige kompetencer på skolen. Eleverne kan få tid og ro til at fordybe sig i en skriftlig opgave, og vi lærere kan hjælpe dem med de problemer, der opstår, undervejs. I denne proces kan vi forhåbentlig give eleverne nogle strategier til, hvordan de kan få lavet disse skriftlige opgaver, når de engang skal lave dem hjemme.

Differentiering

Min erfaring med lektieinkluderende undervisning er desuden, at undervisningsdifferentiering er særlig vigtig i forhold til traditionel undervisning.

Eleverne arbejder i forskellige tempi og er på forskellige niveauer. Denne forskel bliver langt mere tydelig i lektieinkluderende undervisning, fordi alt arbejdet sker på skolen. De traditionelle lektier har tidligere udvisket denne forskel. Ofte har det jo været sådan, at dem der ikke fik opgaverne lavet på skolen, skulle lave dem færdige hjemme. Jeg arbejder med forskellige arbejdsformer, som jeg mener, passer godt til lektieinkluderende undervisning, idet de muliggør differentiering.

Matrixgrupper: Dette er en form for gruppearbejde, hvor det er forholdsvis let at lave undervisningsdifferentiering. Der laves nogle grupper, som skal besvare forskellige opgaver i forskellige sværhedsgrader. Når disse opgaver er lavet, bliver eleverne sat i nye grupper, hvor de skal fremlægge deres opgave. Således laver forskellige elever forskellige opgaver, som fremlægges for andre.

Korte fremlæggelser: Her uddeles igen forskellige opgaver til forskellige elever. Denne gang laves blot et kort oplæg for resten af klassen, når der samles op.

Åbne og kreative opgaver: Differentieringen bliver ofte lettere, hvis eleverne laver åbne og kreative opgaver. I disse opgaver bliver eleverne sjældent færdige på forskellige tidspunkter. De kan altid formidle indholdet lidt bedre eller lave et lidt mere spændende layout

Quiz og Byt (jf. Cooperative Learning): Mange af strukturerne i Cooperative learning kan bruges til at differentiere. I stedet for at lade eleverne besvare spørgsmål til teksten på traditionel vis, så organiserer det som Quiz og Byt, hvor der tidsudlignes.

Trappetigen: Her laves opgaver med stigende abstraktionsniveau. Spørgsmålene skal udformes sådan, at målet med opgaverne kan nås ved blot at besvare de første opgaver på trappetigen. De sidste opgaver med højt abstraktionsniveau nås kun af de elever, som er særdeles dygtige eller hurtige.

Opgaver på tid: I lektieinkluderende undervisning vil tidsaspektet komme til at påvirke undervisningens tilrettelæggelse. Nogle elever arbejder simpelthen ikke hurtigt nok, og jeg mener, at det er helt i orden at presse disse elever rent tidsmæssigt.

sigt en gang imellem. Til eksamen er der jo også en tidsmæssig begrænsning på.

Ekstraopgaver: Jeg har efterhånden erfaret, at det i lektieinkluderende undervisning er specielt vigtigt at have ekstraopgaver til de hurtige elever. Der vil altid være elever, som bliver færdig før de andre, hvorfor det er vigtigt at have ekstraopgaver af forskellig karakter i baghånden. Her vil det være naturligt at finde opgaver på et højere niveau, så disse hurtigere elever bliver udfordret.

Desuden giver det god mening for mig at opdele undervisningen i mindre sekvenser. Når jeg planlægger en undervisning, tænker jeg undervisningen i sekvenser af 25 minutter, således at der sker flere brud i undervisningen.

Det faglige niveau

Jeg har tidligere beskrevet mange fordele ved at arbejde lektieinkluderende, men jeg ser også iøjnefaldende ulemper ved at arbejde på denne måde. Jeg mener, at alle elever bør lære at lave lektier. Det er en del af den almene dannelse. Ved at flytte læringen fra den enkeltes private rum til det fælles, tager vi eleverne i hånden hele vejen. De behøver ikke tage ansvar for egen læring, og min frygt er, at de heller aldrig lærer det. Dog må jeg indtil nu konstatere, at det ikke har været konsekvensen. Mange elever giver desuden udtryk for, at de er glade for at arbejde lektieinkluderende. Sidste år sammenlignede vi tilmed karakterer for de almindelige klasser og de klasser, som arbejder med lektieinklusion. Sammenligningen viste, at der i de lektieinkluderende klasser var en forbedring af karaktererne i dansk og engelsk på næsten to

karakterer! Disse sammenligninger skal selvfølgelig tages med et gran salt, men det giver måske en indikation på, at man ikke behøver at frygte for det faglige niveau.

Kan vi nå pensum?

Mange lærere er desuden bekymrede for, om man kan nå det faglige pensum. Vi har i år haft en ekstra dansktime i den klasse, som arbejder med lektieinklusion, hvilket jeg finder ganske rimeligt. Dog må jeg også erkende, at vi når næsten det samme som en almindelig klasse, hvilket et eksempel fra HF kan vise. To forskellige klasser skulle arbejde med en tekst af Steen Steensen Blicher. Den almindelige klasse skulle læse teksten hjemme, og den lektielette klasse skulle arbejde med teksten på skolen.

I den almindelige klasse havde mange opgivet at læse teksten, fordi den var så svær. Derfor blev første halvdel af timen brugt på at gennemgå teksten og besvare spørgsmål. Den lektielette klasse brugte i stedet den første halvdel af timen på at læse teksten sammen. Tidsmæssigt blev der således brugt den samme tid på at forstå teksten, selvom den ene klasse var lektielet, og den anden var en almindelig klasse. Jeg mener, at det det bør gives lidt ekstra tid til de klasser, der arbejder med lektieinklusion. Dog skal vi huske på, at vi arbejder med kompetencemål. Det er måske ikke nødvendigt at læse fem tekster for at nå en kompetencemål. Vi kan måske nøjes med to!

Med hjælp fra Knud Rønn Sørensen og inspiration fra Tina Bækgaard Lauridsen.

Lærere ns betydning

Skift og konstanser – med særligt henblik på VUC



Af Peter Henrik Raae, *cand.mag.* og *Ph.D.*, er lektor på Syddansk Universitet og beskæftiger sig med ledelse, organisation og pædagogisk udvikling på gymnasier og VUC

■ Bogen *Livet bak katederet* af den norske forfatter Eigil Børre hviler på studier af ikke mindre end tolv hyldemeter skønlitterære fremstillinger om lærervirket. Det er i sig selv et udsagn om læreres betydning for folk. Også i mønsterbryderfortællinger er læreren en hyppig figur.

Måske er det ikke så vanskeligt at forstå, når man tænker på læreren i landsbyskolen: Der stod faktisk en person, som autoritativt repræsenterede et 'andetliv', et alternativ til det slidsomme i landbruget. Har lærere også samme store betydning for mennesker i dag? Det er straks vanskeligere at svare på – også selv om undervisning og uddannelse i den grad indgår i de politiske dagsorder: Økonomiske forventninger til uddannelsers betydning for fremtidig vækst og innovation er drastisk tiltaget fra midthalvfemserne og til i dag – hvad betyder det for lærerens betydning?

Denne artikel, der har sit afsæt i en festforelæsning ved forstander Benny Jacobsens afskedsreception på Vejle VUC i januar, stiller sig spørgsmålet, hvordan man kan forstå lærerens betydning for den voksne kursist – ofte anderledes, sammenlignet med den lærerskikkelse, vi for både det gode og det onde kender fra litteraturen. Den gør det ved først af se på *opdraget*: Hvad er det for tendenser, der sig gældende i forventningerne til

lærere – og dernæst at se på *oplevelsen*, kursistens forventning til læreren. Artiklen vil give et bud på, hvordan en i øget grad kompleks forventningshorisont, som læreren er omgivet af, kan beskrives, samtidig med, at kursistforventningerne til lærere tilsyneladende bestemt ikke er aftaget.

Stadier i lærerens opdrag

VUC er om nogen et barn af slagordet livslang læring i dets forskellige betydninger fra en del af et humanistisk program under UNESCO til det senere blev forbundet med økonomisk globaliseringsstrategi: Livslang læring "er afgørende for at højne uddannelsesniveaut og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund", som daværende uddannelsesminister Bertel Haarder udtalte i 2007 i en ministeriel publikation. Vi genfinder spændvidden i Camilla Scaveniuses undersøgelse fra 1995. Her citeres en forstander for eksempel for at sige, at "det er jo det, der er unikt [ved VUC]. Det er kombinationen af det faglige og det, man kunne kalde det grundtvigske: det oplysende, oplivende, almen-dannende." – hvortil en lærerudtalelse kan føjes: "Vi går udpræget fra lyst til kompetence [...] Jeg vil nok sige, at vi bevæger os meget kraftigt fra at have en traditionel VUC-profil til at blive et kompetencegivende voksenuddannelsesstilbud for folk."

Man kan beskrive denne udvikling i forventningen til lærerrollen i tre trin – lidt hårtrukken, ganske vist: Fra mester til underviser til coach.

1. Mesteren og disciplen.

Landbrugssamfundets lærer så sin opgave først og fremmest i at bibringe sine elever viden som oplysning. Samtidig var læreren dog deltager i et andet projekt – nationsdannelse, det kulturelle fællesskab, demokrati osv. Det er det grundtvigske projekt, som forstandere i det ovenstående citat hentyder til. Det afgørende er, at *læring ses som tilegnelse* – disciplens tilegnelse af det oplysende, oplivende (citatet). Lærerautoriteten er udfordret – se blot på den massive, autoritetsunderstøttende talerstol på de gamle højskoler (som undervisere i dag ofte vælger at stå ved siden af).

2. Underviseren og eleven.

Med industrisamfundet bliver forventningen til læreren en anden. Nu taler man om kultur og social mobilitet og livslang læring i form af livslang uddannelse (fx VUC). Undervisning sker med henblik på stadig kvalifikationserhvervelse. *Læring er kritisk tilegnelse*. Lærerautoriteten udfordres så småt – hvordan undervise i kritisk tilegnelse?

3. Coachen og 'medarbejderen på egne læreprocesser'.

Eleven som medarbejder på egne læreprocesser var faktisk titlen på en pjeces om tidssvarende pædagogik i 1990'erne. Nu er konteksten atter skiftet. Her gælder det undervisning som investering: kultur som sammenhængskraft, læring med henblik på innovation og kompetenceudvikling. *Læring er at 'lære at lære'* – hvordan opøver kursistens iagttagelse af, under hvilke omstændigheder væsentlig læring sker? Her er lærerautoriteten for alvor udfordret – hvordan undervise i sin egen overflødiggørelse? Autoritet handler i dette tilfælde meget lidt om substans (fag), men til gengæld meget om proces – en paradoksal proces, der skal fungere symmetrisk og inviterende, men som dog i realiteten alligevel foregår mellem en erfaren og en uerfaren.

To problemstillinger rejses i denne udvikling:

For det første i og med forandringen fra den udfordrede, kanoniske til den omdefinerede, processuelle autoritet. Ganske vist er det her principielt og analytisk formuleret, for virkeligheden er langt mere sammensat – men trods alt betegner det et skred i de politiske forventninger til lærerens betydning, som må formodes at betyde noget for lærerens arbejde: Han og hun har mere paradoksale forudsætninger for at gøre sin autoritet gældende, forbundet med en substans, refererende til et givet fag. Autoritet bliver – stadig principielt og analytisk formuleret – uhåndgribeligt, forbundet med proces, snarere *refererende til noget personligt, en evne*.

For det andet et skift i fokus – fra kursisterne som en gruppe (modtagere af faglig viden – igen hårtrukket formuleret) til kursisten som hin

enkelte, der skal motiveres for aktiv deltagelse i læreprocessen for derigennem *individuel at lære at styre sin læring*.

Lærerens betydning

Det er et gennemgående træk i de citater om den gode (voksen)lærer, som Scavenius anfører i sin undersøgelse, at de kan ses som direkte eller indirekte kommentarer til, hvordan læreren forvalter rollens autoritet. Måske ligger det i selve spørgsmålet om den gode lærer?

Lad os tage udgangspunkt i et af de mere sammensatte af disse citater. En kursist siger:

"Han (! – min tilføjelse) skal give udtryk for at vi er lige, sådan at forstå at han har nogle færdigheder, som vi kommer for at få. Men han skal ikke være en autoritet. Han skal ikke stå med løftet pegefinger og bestemme det hele. Hans opgave er at poste noget viden ind i vores hoveder, men ellers er vi ligeværdige. Det kræver at han går ind i en dialog med os og viser at han er åben over for nye ting. Ingen er dumme. Det er vigtigt. Og humoren. Det er vigtigt at man kan more sig sammen."

Citatet sætter velkendte paradokser fra voksenundervisningen på spidsen. Læreren skal, siger kursisten, tydeligt vedstå sin autoritet uden dog at skilte med den. Måske et nok umiddelbart modsætningsfyldt udsagn, men i bund og grund ikke så vanskeligt at forstå:

At give sig ind under en autoritet er generelt vel ikke så ligetil: Man deponerer så at sige noget af sin egen autoritet andetsteds. Det synliggør en sårbarhed, som man så må håndtere på anden vis. Sådan kan fænomener forstås, som Sten Cold Poulsen påviste allerede i 1985 i en VUC-undersøgelse. Han beskrev, hvordan voksne ved indgangen til undervisningen på samme instrumentelle måde, som det fremgår af citatet ("færdigheder, vi kommer for at få", "poste viden ind i vore hoveder"), men han viser samtidig, hvordan kursisterne retrospektivt fortæller, hvordan det lærte til trods for den instrumentelle og følelsesneutrale forventning havde store følger for identitet og

selvforståelse. At lære noget – i hvert fald hvis det er vigtigt – synes med andre ord forbundet med et stykke identitetsarbejde, inklusive den uro eller usikkerhed, der ofte ledsager en identitetsforandring. Det er muligvis også derfor, at kursisten lægger vægt på humor i undervisningen: ”Ingen er dumme. Det er vigtigt. Og humoren. Det er vigtigt at man kan more sig sammen.” Humor som en ’tryghedsskabende foranstaltning’, en aflastning for et truende ansigtstab i det små – det er bare for sjov?

Hvis identitet er at fortælle sig selv, så man tilnærmelsesvis – med de revisioner, som aktuelle begivenheder udløser – kan kende sig selv 1) på langs ad tid og 2) i forskellige sammenhænge, hvori man indgår – ja, så udløser væsentlig læring netop sådanne revisioner af selvfortællingen: Viden er ofte viden om, at verden kan være anderledes, at man *kan* leve et andet liv eller leve på en anden måde, end det er tilfældet for nærværende. Specielt for voksne kolliderer den situation med udbredte forventninger til voksendom. Og her kommer læreren ind i billedet. Den usikkerhed eller uro, sådanne ’revisioner’ udløser, dæmpes, hvis lærerpersonen – bevidst eller ubevidst – udgør en midlertidig deponeringsplads for uroen – står som en pålidelig garanti for, at det projekt, uddannelsen kan gøre, *lader sig gøre*: dér står en anden, i hvis nærvær, man trygt kan være bange hos, for at citere en klog psykoanalytiker, Winnicot.

Sådan som den pågældende citerede viser sin usikkerhed er imidlertid blot én blandt mange. Boje, Hjort, Larsen og Raae fandt i en undersøgelse fra 2008 flere mønstre, denne gang ganske vist blandt unge (gymnasieelever):

En måde er: ”Fri os fra al den medbestemmelse – sig hellere til os, hvad vi skal!” Det er *at give sig ind under autoriteten* enten direkte ved uden videre at give afkald eller indirekte ved at anvende den instrumentelle strategi, som er beskrevet ovenfor.

En anden måde at håndtere usikkerheden er at kaste sig ud i arbejdet med at lære, for selv *at vinde autoritet* på den hårde måde: ”Tænk at vi har så mange muligheder – men det er stressende!”

En tredje måde er *at afprøve autoriteten*: ”Det dér fanger mig slet ikke – gør det bedre, lærer!” Skønt læreren i det sidste tilfælde umiddelbart ikke synes på nogen måde at blive tilkendt en autoritetsfuld rolle, skal man ikke tage fejl. Det konfrontatoriske kan sagtens være led netop i en afprøvning: Er der virkelig en voksen, der faktisk har en mening og en overbevisning som gælder mig, bag kravene?

Der er god grund til at forvente, at samtlige håndteringsmønstre er i spil på én gang i undervisningslokalet på dagens VUC.

Hvorfor forekommer autoritet og betydning at hænge så tæt sammen på VUC?

Der er mindst fire ganske forskellige grund til, at autoritetsforvaltning betyder meget i pædagogiske relationer i Danmark i almindelighed og på VUC i særdeleshed.

For det første kan det have med dansk kultur at gøre. Hofstedes klassiske undersøgelser af organisationskulturer viste et billede som tydede på, at danskere foretrækker lav magtdistance og en såkaldt feminin, dvs. dialogisk ledelsesstil. Autoritet skal altså – netop som vores kursist ovenfor citeres for – vises sofistikeret for at kunne værdsættes.

For det andet vil man kunne forstå det i et modernitetshistorisk blik. Thomas Ziehes bøger om ’moderne unge’ har haft stor udbredelse i Danmark, sikkert fordi de forekommer læserne at være træfsikre beskrivelser og forklaringer. Ziehe hefter sig ved, hvordan læreren netop mister en række såkaldte gratisværdier, fordi det senmoderne sætter spørgsmålstegn ved selvfølgeligheden i dannelse, ved selvfølgeligheden i, at den ældre generation har noget vigtigt at bibringe den yngre, selvfølgeligheden i for eksempel (tidligere tiders selvfølgelige) selvdisciplinering og mådehold. Autoritet er derfor udfordret og skal begrundes – den er ikke længere bare givet, siger Ziehe.

For det tredje vil man kunne forstå det i et psykologisk blik, sådan som jeg har gjort rede for. At begive sig ind under autoritet er forbundet med

usikkerhed – ikke mindst for voksne, som normalt forventes at have et vist styr på sit liv.

Endelig for det fjerde er det ikke blevet enklere af, at de nye uddannelsespolitiske forventninger til læreren gør det meget vanskeligere for læreren at referere entydigt til en autoritet, som eksempel fagets autoritet. Det var det jeg indledte med – læreren som faciliterende mere end manuducerende er en vanskelig rolle og gør det vanskeligere umiddelbart at optræde som den sikre autoritet, egen usikkerhed kan deponeres hos.

At hævde sin autoritet som lærer er alt i alt blevet en mere flertydig sag – men på både ondt og godt. Ondt, fordi det gør lærerarbejdet vanskeligere og sætter også smertefulde ting i spild. Godt, fordi det udfordrer læreren. Det udfordrer læreren til stadig at gentænke, hvad man dybest set må stå inde for – hvad man over for kursisten må insistere på har betydning.

Referencer

- Jakob Boje, Katrin Hjort, Lene Larsen og Peter Henrik Raae (2008): *Studiekompetence – professionelle elever?* Gymnasieskolen 15/2008
- Sten Clod Poulsen (1985): *Tilbageblik på prøveforberedende undervisning*. Århus: Voksenpædagogiske Center, Århus Amt.
- Camilla Scavenius (1996): *VUCs identitet og læringsmiljø*. København: Undervisningsministeriet.
- Thomas Ziehe & Herbert Stubenrauch (1990): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København: Politisk Revy.

Undervisningsdilemmaer på hf-enkeltfag

Studerende ved Roskilde Universitet diskuterer, med udgangspunkt i en række interviews med lærere og kursister på KVUC, hvordan lærere kan handle anderledes i undervisningen for at sikre, at alle kursister opnår tilfredsstillende faglige resultater.

Af Christina Runciman, Dorte Schmack, Katrin Sennov, Monika Mohr og Ninni Jensen

■ I samarbejde med KVUC fokuserede vi, fem kandidatstuderende fra Roskilde Universitet, på, hvor i undervisningen lærere har mulighed for at handle anderledes i forhold til dilemmaer, der knytter sig til kursisters læring. Med henblik på at skabe diskussion, vil vi her stille skarpt på tre centrale dilemmaer vi identificerede i projektet *"Undervisningsdilemmaer på VUC – En kritisk psykologisk undersøgelse af lærernes handleevne i forhold til kursisters læring"*. Vores perspektiver på disse undervisningsdilemmaer på hf-enkeltfag kan forhåbentlig inspirere til fortsat diskussion om lærernes undervisning og kursisters læring.

Hensyn som barriere for læring

"Jeg mødte en masse forståelse fra lærerne, men det gavtede mig overhovedet ikke. Det gjorde, at jeg tænkte 'de har forståelse for det' i stedet for at tage mig sammen. Jeg har virkelig lært det på den grove måde."

Således fortæller en kvindelig kursist på hf-enkeltfag. Udsagnet peger på en problematik i forhold til den forståelse en del lærere på VUC udviser overfor deres kursister, når kursisterne af den ene eller anden grund ikke kan eller vil deltage aktivt i undervisningen. Hensynet er typisk et udtryk for læreres forsøg på at skabe tryk i klassen og at tage hensyn til kursisters øvrige liv. De interviewede lærere lægger vægt på at skabe et trygt læringsmiljø, hvor kursisterne deltager aktivt i undervisningen, og hvor alle kursister tør være med. At lærerne tager hensyn til de kursister, der ikke har lyst til at deltage mundtligt i undervisningen kan positivt medføre, at nogle af dem har mere lyst til at møde op til undervisningen

frem for at blive væk. Men hensynet synes at have en bagside i forhold til kursisters læring; lærernes forståelse kan risikere at afholde kursisterne fra at deltage aktivt, fordi det ikke er et krav. Lærernes hensyntagen kan altså blive oplevet som et udtryk for, at det er i orden ikke at deltage aktivt i undervisningen.

Hvis vi ser læring som tæt knyttet til kursisters aktive deltagelse, er det muligt at pege på, at deres læring bliver begrænset af for meget hensyn. Nogle af de stille kursisters deltagelse er hæmmet af frygten for at tale foran de andre kursister i timen. Når lærerne undlader at stille krav om mundtlig deltagelse, forbliver disse kursister passive og fastholdt i dette mønster. Kursisterne kan herved risikere først at se konsekvenserne af dette, når det er for sent. Ved en mere aktiv mundtlig deltagelse i undervisningen vil kursisterne lære mere, og de vil have bedre forudsætninger for at vide, hvad lærerne forventer af dem i en eksamenskontekst. De vil gøre sig nogle erfaringer i forhold til deres mundtlige kompetencer, inden de bedømmes til eksamen.

Men det er ikke den eneste årsag til, at hensyntagen kan siges at hæmme kursisters læring. Ifølge den før citerede kursist, kan det resultere i, at det er de samme kursister, der siger noget i timerne, og derfor bliver diskussionen i undervisningen præget af et begrænset antal synspunkter. Kursisten mener, at det er vigtigt for hendes læring at høre andres meninger, da det giver hende nye perspektiver på emnerne.

Derudover tilføjer hun, at det kræver selvdisciplin at studere under de vilkår, som den hensyntagende undervisning opsætter. Hun har selv oplevet, hvordan for løse rammer og manglen på krav har påvirket hende.

Det synes altså at være hensigtsmæssigt at stille krav til kursisterne om aktiv deltagelse i timerne. Krav kan i denne henseende ses som et skub til kursisterne, og som noget der fremmer kursisters udbytte af undervisningen. Så hvordan skal lærerne forholde sig til dette? Vi foreslår i vores undersøgelse, at lærerne tager en personlig samtale med den enkelte kursist. Her kan læreren tage udgangspunkt i kursisters perspektiv, og i

fællesskab kan de finde frem til, hvordan læreren kan tage hensyn til kursistens livssituation og behov for forståelse, samt hvordan kursisten kan udvide sin deltagelse og sine muligheder for at lære. Ud fra vores undersøgelse foreslår vi dermed en balance mellem hensyntagen og krav. I denne forbindelse kan læreren også tale med kursisten om, hvordan vedkommendes øvrige livsførelse kan hænge sammen med skolen, således at kursisten formår at skabe sammenhæng på tværs af de forskellige livskontekster, som kursisten er en del af.

Undervisningsdifferentiering og personlig relevans

Vores undersøgelse forholder sig til, at gruppen af kursister på hf-enkeltfag består af mange forskellige kursisttyper, hvilket medfører forskellige udfordringer for lærerne. Her er det et dilemma, at lærerne både vil sætte nogle realistiske mål og personlige sejre for den enkelte kursist, og samtidig sikre at alle kursister lærer tilstrækkeligt til at bestå eksamen. Lærerne beskriver, at de blandt andet lægger vægt på, at kursisterne skal udvikle færdigheder, der gør, at de kan bruge det lærte i andre sammenhænge.

Læringen er altså tænkt som at skulle række ud over undervisningen. Dette mål stemmer overens med bekendtgørelsens krav om, at kursisterne skal forberedes til videre uddannelse. Lærernes mål er ikke altid de høje karakterer, men at kursisterne får et stort udbytte af faget, dvs. at de forholder sig til det lærte på en bestemt måde. For nogle af de tosprogede kursister ønsker lærerne på den ene side at støtte dem sprogligt, så de kan få et ordentligt udbytte af undervisningen, og på den anden at holde fokus på kernefagligheden. En af lærerne beskriver, at han har brug for at vide, hvilke strategier er de rette for de sprogligt udfordrede kursister, fx om det handler om kultur eller om de blot skal lære at læse.

Vores undersøgelse peger derudover på et dilemma i forhold til lærernes inddeling af kursisterne ved gruppearbejde. Lærerne kan fremme de fagligt svage kursisters læring ved at sætte dem sammen med fagligt stærke kursister, men samtidig skal lærerne sikre, at de fagligt stærke udvik-

ler sig, samt at de ikke overrumpler de fagligt svage i gruppearbejdet.

I denne sammenhæng har vi interesseret os for kursisternes meninger om lærernes gruppeinddeling. En kvindelig kursist nævner, at inddelingen i grupper ofte bliver foretaget efter, hvem der sidder ved siden af hinanden. Dette kan være problematisk, da der ifølge hende nærmest er faste pladser fra første skoledag: ”Det kan hænge mig langt ud af halsen, fordi man netop bliver sat sammen med nogen, som ikke forstår det, eller som lige skal have den skåret lidt mere ud i pap”. I den forbindelse foreslår kursisten, at læreren i højere grad inddeler kursisterne efter hvorvidt de har forestået det faglige indhold og opgaven. Dermed har læreren også mulighed for at differentiere ved at give ekstra materiale til dem, der har en dybere forståelse for det faglige indhold, og dermed sikre at kursisterne lærer tilstrækkeligt. En mandlig kursist nævner også på, at gruppeinddeling sker efter hvem kursisterne sidder ved siden af, og derfor er man ofte i gruppe med de samme. I stedet for ville han gerne have, at gruppeinddelingen foregår mere blandet, for at lære andre medkursister bedre at kende end blot dem man sidder ved siden af. I forhold til den kvindelige kursist peger han dog ikke på de faglige forskelle mellem kursisterne, men ønsker derimod større social kontakt på holdet.

Endelig peger vores undersøgelse på, at det vil være hensigtsmæssigt i højere grad at gøre undervisningen personligt relevant for hver enkelt kursist, således at der er større mulighed for, at kursisterne er motiverede for at lære. Lærerne kan, ved at inddrage kursisternes ideer, tilstræbe, at undervisningen er personligt relevant og samtidig i overensstemmelse med læreplanerne. Det handler altså om at skabe en sammenhæng mellem undervisningen og kursisternes øvrige kontekster. En kursist mener, at undervisning, der har relevans for hverdagslivet, kan være givende: ”På mit matematikhold er der en million mennesker, der konstant siger: Hvad fanden skal jeg bruge det til? Men hvis du virkelig kan omsætte det du lærer til praksis, sådan at du forstår din hverdag bedre, så synes jeg, at det i sig selv er den rigeste uddannel-

se at få”. Motivation og personlig relevans i undervisningen er således forbundne.

Hf åbner døre

I forhold til at afdække dilemmaer i undervisningen, har undersøgelsen også lagt vægt på kursisters motivation for at tage en hf, og således deres hensigt med uddannelsen. Kursisterne omtaler hf som en uddannelse, der efterfølgende giver dem flere muligheder for valg af videregående uddannelse og senere beskæftigelse. Dette afspejler blandt andet politikeres og fagforeningers ønske om, at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse – holdninger der også fremføres af uddannelsesinstitutioner og kursisters omgangskreds.

Hf-valget kan derfor være taget ud fra en overbevisning om, at hvis ikke kursisterne tager en gymnasial uddannelse, så begrænses deres senere muligheder. Hvis det er tilfældet, kan det være

relevant at sætte spørgsmålstegn ved, om et sådant uddannelsesvalg er motiverende for kursisters læringsproces. For er en kursist ikke motiveret for at lære, men tager uddannelsen udelukkende fordi vedkommende føler sig presset til at tage en ungdomsuddannelse, kan det påvirke kursistens deltagelse og læring i en negativ retning. Derfor kan dilemmaerne i undervisningen også omhandle, hvilke kursisttyper der optages, samt deres grunde for at tage en hf.

Artiklen er et sammendrag af et RUC-projekt, som blev udarbejdet i samarbejde med KVUC i efteråret 2012. I projektet har vi, fem kandidatstuderende på Psykologi på Roskilde Universitet, behandlet observationer og interview med kursister og lærere ud fra en kritisk psykologisk optik, hvor der fokuseres på, hvordan bestemte betingelser skaber muligheder og begrænsninger for menneskers deltagelses- og læreprocesser.



- VUC VIDENSCENTER
- LEKTIEINKLUDERENDE
- LÆRERENS BETYDNING