

VOKSEN

uddannelse

Nr. 108 • Marts 2014

ERHVERVSSKOLEREFORM

OM JOHN HATTIE

UDVIKLING OG STYRING

KOMPETENCEUDVIKLING

VUC

Erhvervsskolereformen stiller opgaver til VUC



Af Birgit Smedegård Olesen, konsulent i uddannelsesspørgsmål og tidligere rektor og forstander

■ Som det er Voksenuddannelses læsere bekendt, er der indgået en bred politisk aftale om fremtidens erhvervsuddannelser. Kun Enhedslisten står udenfor. Én af de store gamle i VUC-sektoren, Erling Klinkby, karakteriserede VUC som stedet for den mobile karakterfasthed. Og det bliver der brug for, hvis VUC skal leve op til de samfundsmæssige krav, som erhvervsskolereformen vil stille. For VUC er nok den uddannelsesinstitution, der er bedst egnet som sweeper til at lappe hullerne, for at de unge voksne og de voksne kan honorere kravene i den nye uddannelse.

Det er ikke længe siden, at UVM så det som én af VUC's hovedopgaver at fremme, at overgangen fra avu til hf var så stor som muligt. På det sidste har ministeriet ændret signaler, så VUC nu har en hovedopgave i, at så mange som muligt

med afsluttet avu går videre til en erhvervsuddannelse. Og hvor VUC har været et sving rundt omkring ungdomsuddannelsessystemet med en stor satsning som udbyder af den 2-årige hf, er man nu ved at besinde sig på ikke at glemme opgaven som et second chance uddannelsessted for voksne. Sammenhængen er, at fra at uddannelsesplanlæggerne analyse viste, at Danmark manglede vidensarbejdere, og at der i fremtiden ikke ville være brug for mange håndens arbejdere, så er man vendt på noget der minder om en tallerken, og analytikerne siger nu, at der fremover vil komme til at mangle faglige kompetencer og produktionsarbejdere. Kun 19% af en ungdomsårgang søger fra folkeskolen direkte ind på erhvervsuddannelserne. Senere kommer flere til, så de faglige uddannelser nu mest er voksenuddannelser. Dog er der for få til at dække det, man nu mener bliver de fremtidige behov.

Men til reformen:

Klare adgangskrav

Hovedsigtet med den er at gøre de erhvervsfaglige uddannelser mere attraktive og højne kvaliteten. Det manifesterer sig helt konkret ved, at der fremover stilles krav om karakteren 02 på 9. eller 10. klasses niveau i matematik og dansk i folkeskolens afgangsprøve for at komme ind. I dag er der ca. 15% af erhvervsskoleeleverne, som ikke har det adganggrundlag, og da der samtidig skal være flere end i dag, der skal tage en erhvervs-

Læs i dette nummer

- Erhvervsskolereformen stiller opgaver til VUC 2
- Læreres kompetenceudvikling 9
- John Hattie: En revolutionær uddannelsesforsker? 13
- Pædagogik, udvikling og styring – mellem produktivitet og kontraproduktivitet 19
- Gymnasial supplerings – siden 1995 22

VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.

Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail sfa@kvuc.dk

Redaktion: Søren Fersløv Andersen (ansv.) og Benny Jacobsen.

Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.200

Forside: Nermin Durakovic

Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 109 er den 15. maj 2014

uddannelse, skal de mange unge have løftet deres karakterer, før de kan komme videre. Man forestiller sig en bedre tilgang fra to sider: dels skal nogle af dem, der med nød og næppe slæber sig igennem til en studentereksamen overbevises om, at der er bedre muligheder for dem i erhvervsuddannelserne, dels skal de, der i dag ikke har tilstrækkelige forudsætninger tilegne sig dem, så de kan gennemføre en erhvervsuddannelse.

Den sidste kategori har brug for VUC for at løfte det almene faglige niveau. Man skønner, at der på landsplan er over 11.000 unge, som ikke vil kunne opfylde de nye adgangskrav. Heraf udgør gruppen af unge over 18 år næsten 10.000 personer.

Hovedpunkter i reformen

For det første: det er ikke en stor reform. I store træk har man lavet ændringer/forbedringer inden for rammerne af de eksisterende erhvervsuddannelser.

Samordning af handelsskole og teknisk skole

Heri vil handelsskolerne nok være uenige, da det for dem er en meget stor ændring og (mener mange) forringelse, at de merkantile erhvervsuddannelsers grundforløb fra at være to-årige nu er blevet étårige med den samme grundstruktur som de tekniske uddannelser. Det er blevet ét sammenhængende system.

Det er interessant at se på, hvad politikerne selv fremhæver som det vigtigste nye i reformen. Af pressemeddelelsen fra Undervisningsministeriet læser man først: at de unge nu får en uddannelse af høj kvalitet og med gode videreuddannelsesmuligheder. Der kommer adgangskrav, talentspor, efteruddannelse af underviserne og flere undervisningstimer.

I forbindelse med reformen skabes et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø med et forbedret grundforløb. De dygtige og motiverede unge skal have mulighed for videre uddannelse på eksempelvis erhvervsakademierne, ligesom de får bedre muligheder for at tage en eux, som på én gang giver dem et svendebrev og et studenterbevis.

Der lægges således i pressemeddelelsen stor vægt på at forsøge at hæve erhvervsuddannelsernes attraktivitet uden at sige ret meget om indhold og struktur i de uddannelser, hvilket må være kernen i det hele. Det nævnes som ét ud af ti indsatsområder: Mere og bedre undervisning.

Mere og bedre undervisning

Det skal sikres gennem en flerstrengt indsats med *flere undervisningslektioner* (et ugentligt timetal på 35 lektioner) og vel at mærke lærerstyret undervisning. Det er slut med begrebet ”lærerfri undervisning”.

Der skal skabes en ensartet struktur med *fire brede og overskuelige hovedindgange*:

- Omsorg, sundhed og pædagogik
- Kontor, handel og forretningsservice
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Teknologi, byggeri og transport

Elever, der kommer direkte fra folkeskolen, starter i en klasse med andre unge med et introducerende forløb, der som en tragt zoomer sig mere ind på de konkrete uddannelser. Det første grundforløb, som er på 20 uger/et halvt år, omfatter almene og generelle erhvervsfaglige kompetencer. Først grundforløbets anden del, som også er på 20 uger/et halvt år, bliver specifikt målrettet én af de 107 erhvervsuddannelser.

Det betyder, at eleverne ikke skal starte med at have valgt uddannelse, men udelukkende ét af de fire hovedområder. Det ét-årige grundforløb er strukturelt fælles for alle de fire indgange, hvorefter man som i dag fortsætter på hovedforløbet i vekseluddannelse – vel at mærke hvis man har skaffet sig en praktikplads eller har måttet tage praktikken som skolepraktik. Ét af problemerne i den nuværende skolepraktik er, at mange uddannelser ikke har haft skolepraktik. Fremover vil der være skolepraktikmuligheder i mange flere uddannelser, så flere kan få deres uddannelsesønske opfyldt, selvom de ikke lykkes med at komme ud i praktik. Hovedforløbet er af forskellig varighed i uddannelserne med 3½ år for de længste uddannelser.

Det merkantile forløb/handelsskolen

Som skrevet i starten af artiklen er den største konkrete ændring i reformen den halvering af grundforløbet, som sker i hg. Det føles af mange handelsskolefolk som en voldsom forringelse. En direkte årsag til samordningen med de tekniske uddannelser er, at kun 40% af handelsskoleeleverne efter grundforløbet har en praktikplads, så det for mange har været en blindgyde. I en parentes kan det nævnes, at mange af dem dukker op som ansøgere til hf. En af grundene til, at det er så svært for dem at få en praktikplads er, at de konkurrerer med hhx-studerne, der i meget høj grad tager deres videre uddannelse i det faglige system som praktikelever i en virksomhed.

Der gennemføres derfor en række ændringer i det merkantile forløb, så uddannelserne i højere grad differentieres efter elevernes forudsætninger og ønsker, samt opfylder arbejdsmarkedets behov.

Grundforløbets anden del skal i højere grad end i dag fokuseres på de enkelte uddannelser og specialisere kompetencemålene, ligesom det er tilfældet på de andre erhvervsuddannelser.

Man har foretaget ændringer i de merkantile uddannelser, som på én gang skal løse det problem, der har været med at skaffe praktikpladser til eleverne efter grundforløbet og det forhold, at handelsskoleeleverne med det to-årige grundforløb har kunnet nå et højere kompetenceniveau, end det er tilfældet med de étårige grundforløb på de tekniske uddannelser. Det har man løst ved at beslutte, at de merkantile uddannelser skal nå frem til et lige så højt fagligt niveau som før af hensyn til arbejdsmarkedet. Derfor har man oprettet et særligt merkantilt eux-forløb for elever inden for kontor med specialer og finansuddannelsen, der målrettet giver eleverne de ønskede kompetencer, og som også bliver en mulighed i detail- og handelsuddannelserne. Det betyder, at eleverne vil møde virksomhederne med såvel en gymnasial eksamen, som merkantile kompetencer specifikt rettet mod den konkrete merkantile erhvervsuddannelse. Af aftaleteksten fremgår det, at man mener, at disse mennesker vil være klædt bedre på til at indgå en uddannelsesaftale med virksomhederne end studenterne i dag.

Eux-forløbet vil på disse uddannelser bestå af et étårigt grundforløb efterfulgt af et studiekompetencegivende forløb på ét år og et hovedforløb, der som udgangspunkt vil have samme varighed som det nuværende hovedforløb. Der indføres frit optag til eux på det merkantile område. Med denne attraktive mulighed ønsker politikerne at flere vil vælge erhvervsuddannelsen med eux på bekostning af tilgangen til hhx.

Som noget nyt indføres der et trin 3 på detail- og handelsuddannelserne for dem, som ønsker at gå den ”klassiske” erhvervsuddannelsesvej. Denne overbygning er målrettet den gruppe elever, der vil den mere praktiske vej end eux og har kompetencer til at blive butikks- eller salgsledere.

Dermed har man fornyet og forbedret de merkantile uddannelser, så de vil være mere attraktive og brugbare for arbejdsgiverne.

SOSU-uddannelserne

SOSU-uddannelserne, som bl.a. i dag rummer den meget korte SOSU-hjælperuddannelse vil også blive mærkbart ændret og styrket ved at blive samordnet med de andre erhvervsuddannelser.

I dag er grundforløbet på hjælperuddannelsen og den pædagogiske assistentuddannelse kun obligatorisk for unge, der har mindre end et års uddannelse eller arbejds erfaring. Da gennemsnitsalderen på SOSU-uddannelserne er særlig høj, gælder det kun meget få. Fremover afskaffes denne særordning, så det bliver som på de andre erhvervsuddannelser. Dermed bliver der stillet større krav til udvikling af de almene kompetencer end i dag.

For de elever, der ikke opfylder kravet om 02 i gennemsnit i dansk og matematik og heller ikke består adgangsprøven, skal der være mulighed for at tilegne sig disse færdigheder i et opkvalificeringsforløb. Dette forløb kan udbydes i et forpligtende samarbejde mellem erhvervsskoler og VUC. Der undervises i dansk og matematik med henblik på at kunne bestå adgangsprøven. Man kan bruge dele af de almindelige almene VUC-uddannelser. Fx på KVUC har man allerede nu planer om at etablere et sådant samarbejde med SÖPU – SOSU-uddannelsen i København og

Nordsjælland, som KVUC bor under tag sammen med i København.

Reformen rummer også pædagogiske nyskabelser og kvalitetsforbedringer

Der skal helt generelt indbygges *motion og bevægelse* i undervisningen med gennemsnitlig én lektion om dagen.

Undervisningen skal i vid udstrækning og på flere måder differentieres. Dels ved at tilpasse den til den enkelte elevs læringsstil hvor der er de samme slutmål for alle, dels ved at niveaudele undervisningen, så eleverne opnår forskellige slutkompetencer fx i form af opdeling i hold, påbygning, fag på forskellige niveauer eller eux. Differentieringen er et strategisk fokusområde i reformen, som hver skole skal konkretisere i deres didaktiske og pædagogiske grundlag og handleplaner. Skolerne skal udbyde fag på flere niveauer, så eleverne udfordres bedst muligt, der skal oprettes talentspor, hvor eleverne kan træne relevante faglige kompetencer med henblik på deltagelse i konkurrencer. Der skal oprettes specialefag på niveauet udover de obligatoriske.

Og endelig kan nævnes eux som det studiekompetencegivende aspekt, som teoretisk interesserede og begavede elever kan bygge ind i deres faglige uddannelse ved at vælge relevante fag på gymnasiale niveauer i stedet for fagene på de gængse faglige niveauer. På den måde kan de komme ud med både en faglig uddannelse/et svendebrev og et studenterbevis.

Et andet pædagogisk tiltag er, at der skal være en bedre kobling mellem skoleforløb og virksomhedspraktik, mellem teori og praksis. Det konkretiseres med tre fornyelser:

- Kompetencemål om at anvende teori i praksis
- Praksisrelateret undervisning
- Systematisk opsamling af praktikperioderne.

Det sidste i trekanten af forbedring af undervisningens indhold og struktur og af elevernes adgangsniveau er *forbedring af lærernes kompetencer* såvel de faglige som de pædagogiske. Der er formuleret konkrete krav om pædagogisk efter-

videreuddannelse og faglig opkvalificering af lærere ved at de kommer ud i virksomheder og ajourfører deres viden om den nyeste faglige udvikling.

Opdeling i forskellige aldersgrupper

Som noget nyt indbygges der i strukturen en opdeling i tre forskellige aldersgrupper. På den måde vil man kunne imødekomme forskellige gruppers forskellige behov.

- De der kommer lige fra folkeskolen eller senest et år efter. De vil være under 18 år og således som hovedregel uden for VUCs virke. De skal indgå i et ungdomsmiljø, der kan konkurrere med gymnasierne. Det skal ske ved, at de starter med et introducerende grundforløb på et halvt år, hvor de går i særskilte klasser/ hold.
- De unge der har været ude af skolen før optagelse, de ca. 18–25 årige. De skal også gå i et ungdomsmiljø, men de starter på 2. grundforløb, og kommer dér til at gå sammen med de helt unge. Det er starten på den egentlige erhvervsuddannelse. Efter 2. grundforløb starter så vekseluddannelsen, som minder meget om det, der kendes i dag.
- Nu er det jo sådan i dag, at mange som starter i erhvervsuddannelserne er voksne. I den nye reform oprettes der et separat voksspor (EUV) for elever over 25 år. Den træder i stedet for GVU. Deres erhvervsuddannelse skal være individuelt sammensat og kortere end ungdomsspor.

I hovedsagen er uddannelserne ens for de tre grupper, og optagelseskravene på 02 i dansk og matematik er de samme. Forskellen mellem dem, der kommer direkte fra folkeskolen og de andre er, at de første har grundforløbets første del, hvor de kan rystes sammen med andre unge i en klasse. Unge mellem 18 og 25 adskiller sig udelukkende ved, at de ikke går på grundforløbets første del, men starter på 2. del, hvor de kommer til at gå sammen med de helt unge.

Den tredje gruppe, voksspor/VEU er som udgangspunkt også den samme uddannelse som for de unge mellem 18 og 25, men den kan for-

kortes efter de erfaringer og kompetencer de voksne har med i bagagen.

EUD10 og den kombinerede ungdomsuddannelse

Reformen har affødt to nye uddannelser: *EUD10* og *den kombinerede ungdomsuddannelse*.

EUD10 er en særlig 10. klasses linje, som alle kommuner skal oprette, og som er en 10. klasse, som er særlig målrettet unge, som ønsker at påbegynde en erhvervsuddannelse. Den består af en obligatorisk del, som er fagligt tonet, men som er de obligatoriske fag, som eleverne skal til eksamen i. Derudover består den i en valgfri del, som specifikt skal introducere til erhvervsuddannelserne. Der samarbejdes med en erhvervsskole ca. 30% af tiden, men det kan komme op på 50%.

Den kombinerede ungdomsuddannelse er det, der er kommet ud af ministerens i flere år planlagte flexuddannelse. Det er en 2-årig ungdomsuddannelse, som sigter mod, at eleven fortsætter på en erhvervsuddannelse. Målgruppen er elever, som er motiveret for uddannelse, men som i dag påbegynder en erhvervsuddannelse uden chance for at gennemføre den. Det er unge, som har færdiggjort 9. eller 10. klasse, men som har svage faglige, sociale eller personlige forudsætninger. Nogle af de unge, der færdiggør uddannelsen, vil kunne påbegynde og færdiggøre en erhvervsuddannelse, andre vil kunne målrettes mod det lokale arbejdsmarked.

En afsluttet uddannelse giver titlen: erhvervsassistent.

Uddannelsen har et fleksibelt indhold og tager elementer fra andre uddannelser. Noget af uddannelsen gennemføres på en virksomhed som virksomhedsstræning.

Uddannelsen afsluttes med fag på D-niveau, så VUC er en nærliggende deltager i den.

Uddannelsen skal drives af det lokale uddannelsessamarbejde, og én af skolerne er tovholder. Enhver af deltagerne kan byde ind på at blive tovholder. Det afgøres af institutionssamarbejdet, hvem det skal være.

Praktikpladsproblemet/uddannelsesgaranti

Reformen har ikke løst erhvervsuddannelsernes akilleshæl: de manglende praktikpladser. Man kan undre sig over, at arbejdsgiverne ikke ser det som en samfundsmæssig forpligtelse eller som en handling i fremadrettet egeninteresse at tage praktik elever i tilstrækkeligt omfang. Man har forbedret situationen ved i langt højere grad at indbygge skolepraktikmuligheder i flere uddannelser, så eleverne ikke forhindres i at færdiggøre deres uddannelser, en slags uddannelsesgaranti inden for uddannelsesgrupper. Skolerne har også fået flere tilskyndelser til at bistå med at finde praktikpladser.

VUC'ernes rolle

Det er naturligvis relevant for denne artikel at se på, hvordan VUC'erne kan medvirke til at få reformen til at lykkes.

Som udgangspunkt er VUC rigtig gode til den grundlæggende almene undervisning for voksne, og der vil blive mange unge og voksne, som skal løfte deres faglige niveau i dansk og matematik for at kunne starte på en erhvervsuddannelse.

Er vi rustede til opgaven, og giver reformen os muligheder for at byde ind på den?

VUC er ligesom andre uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelser på samme niveau som erhvervsskolerne, og som samarbejder om opgaverne, eksplicit nævnt i aftaleteksten. VUC er en uddannelsesinstitution, der kan hjælpe de potentielle og aktuelle erhvervsskoleelever med at opnå de fag og kompetencer, som er nødvendige for enten at komme ind på uddannelserne eller for at opnå de ønskede faglige niveauer. VUC er nævnt i afsnittene om: opnåelse af adgangskravene hos dem der ikke har dem på forhånd, i forbindelse med opkvalificering af SOSU-elever i de almene fag, i den kombinerede ungdomsuddannelse og i forbindelse med eux-fag.

Jeg har spurgt mig omkring hos nogle VUC'ere, om de har planer for det fremtidige samarbejde med erhvervsskoler om reformen, eller om de har idéer til, hvordan det kan gøres. Der er af gode grunde – reformen er præsenteret den 24.2. – ikke mange, der har igangsat konkrete planer.

Nogle har forløb kørende i samarbejde med erhvervsskoler, som vil kunne fortsætte og videreudvikles under reformen, andre har udviklet idéer til, hvordan det kan gøre. Nedenfor er nogle eksempler.

De ansøgere til en erhvervsuddannelse som ikke har 02 i dansk og matematik

I aftaleteksten om reformen er det angivet, hvilke muligheder man har for at komme ind på en erhvervsuddannelse, hvis ikke man har 02 i de to fag:

- en adgangsprøve i dansk og matematik kombineret med en optagelsessamtale
- en særlig forsøgsordning med betinget optag, hvor eleven sideløbende skal gennemføre et kursusforløb afsluttende med en bestået eksamen i dansk og matematik.

Herudover kan det nævnes, at bestået karakterer ikke er nødvendige, hvis man har en praktikaftale før optagelse, eller hvis man har gennemført en ungdomsuddannelse, der giver tilsvarende faglige forudsætninger.

For at kunne bestå optagelsesprøven er det nærliggende og muligt at bruge VUCs almene uddannelsesstilbud i FVU og avu i dansk og matematik.

Det vil typisk være de unge mellem 18 og 25 år eller de voksne, der vil ind på EUV, som kan gøre brug af VUCs tilbud.

Man kan gøre sig sine overvejelser over, hvad det er for et niveau, der kræves 02 på. For dem der kommer lige fra folkeskolen gælder det trin, de søger fra uanset, om de kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Omsat til avu er det jo ikke lige meget, om det er det ene eller det andet.

Nogle VUC'er har allerede øvelsen ved at afprøve brobygningsforløb mellem VUC og en erhvervsskole, hvor de to institutioner har lavet strukturerede forløb sammen, som skal gøre de unge voksne parate til at påbegynde en erhvervsuddannelse. Det har været resultater af avu-udviklingsprogrammet, hvor UVM har fået afprøvet elementer til reformen.

Andre har allerede indgået samarbejdsaftaler med lokale erhvervsskoler om pakkeforløb i konkrete uddannelser.

På VUC Fyn har man erfaring med et særligt forløb især rettet mod 2. generationsindvandrere, der gerne vil være politibetjente eller andre uniformsuddannelser fx Falck redder, "Uniform 112 – uddannelse til uniform". Det er et samarbejde med erhvervsskolen og VUC. Det består af fag fra begge uddannelser, og hvert element er kompetencegivende således, at det kan bruges i en anden uddannelse, hvis ikke man ønsker at fortsætte. VUC bidrager med avu i dansk, matematik og engelsk og evt. FVU. I projektet indgår mange samarbejdsparter som politiet, Falck, Beredskabsstyrelsen, Nyborg Statsfængsel og andre. Der er praktikforløb, mentorordning, undervisning i sund livsstil og mere. VUCs undervisning er indlejret i grundforløbet.

Det er ikke noget, der direkte kan indgå i reformen, men det viser, at der er mange muligheder for blanding af almen og praksisnær undervisning, der kan fange nogle unge, der ikke er lette at få til at hænge ved.

VUC Fyn arbejder også med særlige forløb for uddannelsesafklaring, som vil kunne indgå i et samarbejde i den nye reform.

VUC'erne ser forskelligt på, om VUC skal målrette tilbuddene til de voksne, EUV-ansøgere eller i hvert fald dem over 18 år eller om man også skal involvere sig i uddannelse af de unge under 18 år.

Nogle VUC'er peger på, at det er vigtigt at gå ind og præge EUD10, så den får den fornødne faglige kvalitet og dannelsesaspekt, som avu-forløb giver mulighed for.

Der peges også på RKV som et redskab som VUC har erfaring med, og som vil være et godt værktøj i forbindelse med muligheden for at blive optaget gennem en prøve og en samtale, ikke mindst for den over 25.

På VUC Storstrøm overvejer man 2 forskellige former for forløb for unge voksne over 18, som ikke umiddelbart har de fornødne forudsætninger for at starte på en erhvervsuddannelse:

- Dels et turboforløb på 4–6 uger, som er et klargøringskursus, som tilbydes løbende. Målgruppen er uddannelsesparate mellem 18 og 30 år, som har forudsætninger for at nå målet hurtigt. Det er en forudsætning, at de er motiverede og mest skal have gammel viden opfrisket. Fysisk udfoldelse er en del af undervisningen. Fagene er dansk, matematik, naturfag og målet er, at de består eksamen. Der arbejdes tværfagligt, differentieret og anvendelsesorienteret 6 timer hver dag, og læreren er understøttende og motiverende.
- Dels et længerevarende forløb på et halvt til et helt år. Målgruppen er den samme aldersgruppe på 18–30 år, og fagene kan være dansk, matematik, engelsk og idræt på avu. Målgruppen er voksne, der har flere problemer end det manglende faglige niveau. Det kan være misbrugsproblemer, ordblindhed, koncentrationsbesvær, dårlige erfaringer med uddannelse. Undervisningen har fokus på det anvendelsesorienterede og praksisnære og har indbygget meget idræt og bevægelse. Også her er lærerens rolle understøttende og motiverende og mere som en træner, der går i et tæt samarbejde med den enkelte elev. Der etableres brobygning til erhvervsskolen. Målet er at klare eksamen i fagene og blive parat til at starte på en erhvervsuddannelse.

VUC'erne har erfaringer og viden der passer til at byde ind på elementer, der kan få reformen til at fungere.

Som nævnt ovenfor kan det være i konkrete undervisningssamarbejder med erhvervsskoler, eller det kan være undervisning på VUC før optagelse på en erhvervsskole.

Jeg har ikke hørt nogle VUC'er overveje at byde ind på medvirken i den kombinerede ungdomsuddannelse, men det er nævnt i aftaleteksten, at VUC er en ligestillet institution i det lokale skolesamarbejde, som skal drive den.

Imidlertid er der også barrierer, som UVM godt må kigge på:

- Høj deltagerbetaling til tilbudsfagene på avu
- De faste timetal på avu som gør den meget ufleksibel i turboforløb ikke mindst i tværfaglige forløb
- De nuværende 2 eksamensterminer
- Den manglende SU på FVU

Konklusion

Der er mange opgaver og muligheder i den nye erhvervsskolereform. Den har nogle takter, som måske kan medvirke til at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive for stærke og dygtige unge og mere gennemførlige for de svage unge. Der er flere vinkler, som VUC'erne kan medvirke i for de forskellige målgrupper. Vi kan nok især imødesee et kolossalt behov for at hjælpe dem op på tallet, så de kan honorere karakterkravet.

VUC kan om nogen hjælpe voksne, der mangler de basale færdigheder. Derfor er VUC et vigtigt led i reformens succes.

Læreres kompetenceudvikling

– en genlæsning af Dreyfus-brødrenes læringsmodel



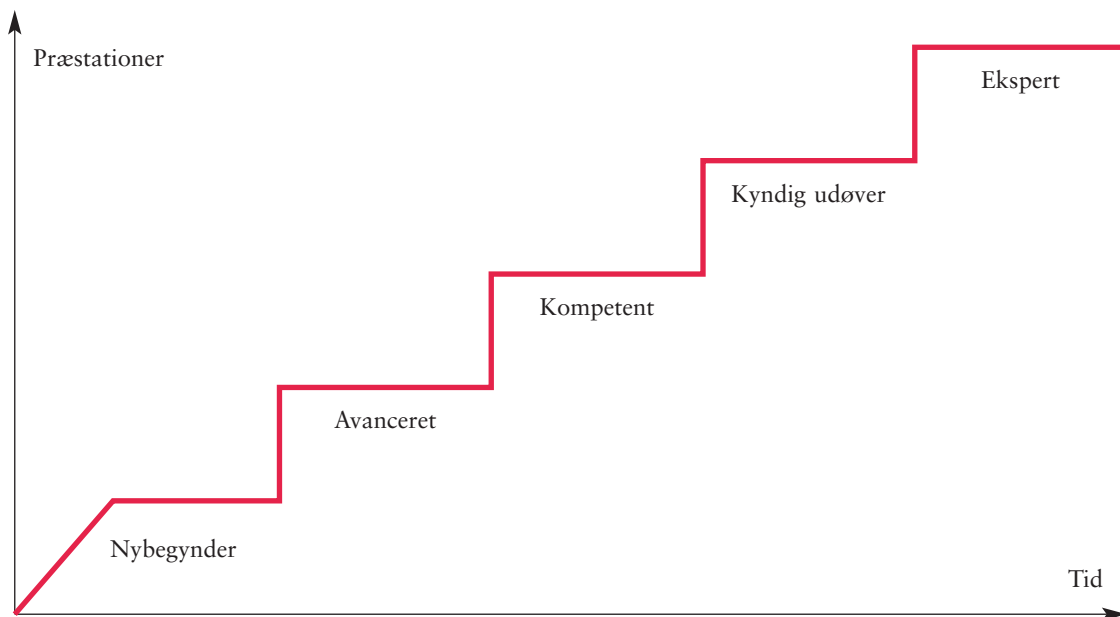
Af Benny Jacobsen,
Redaktør af Voksenuddannelse

■ De fleste VUC-undervisere må igen og igen konstatere, at det enkelte hold skal undervises "individuel" forstået således, at der skal tages hensyn til mange holdfaktorer, når undervisningen planlægges. Med holdfaktorer menes fx generelt vidensniveau på holdet, stor heterogenitet, generel

motivation på holdet, særlige opinionsdannere, osv. osv.

Dette har foranlediget mig til genlæsning af en af klassikerne fra min undervisningsungdom – nemlig brødrene Dreyfus' 5 læringsniveauer.

I 1991 udkom på dansk Hubert og Stuart Dreyfus banebrydende værk "Intuitiv ekspertise". Heri udvikler de deres teori om, hvordan man opbygger sin kunnen og viden, og hvordan man handler på den baggrund. Brødrene Dreyfus beskriver erhvervelsen af kunnen (skill acquisition) i 5 niveauer, som er trin fra novicen, over den avancerede begynder, den kompetente og den kyndige til eksperten. Hvert trin bygger videre til den foregående og beskriver en stigende mestring af de handlinger, der er tale om. Det kan være motoriske færdigheder som at cykle og køre bil, og det kan være kognitive færdigheder som at spille skak. Men det kan også dreje sig om den kunnen, der karakteriserer den professionelle underviser.



Figur 1. Dreyfus' 5 læringsniveauer

Fase 1: Novicen

Som novice oplever læreren for første gang et givent problem eller en given situation inden for et opgaveområde. Gennem instruktion lærer novicen, hvilke facts og karakteristika i opgaveløsningen der er relevante for præstationen i denne færdighed. Ved at kunne genkende disse facts og karakteristika, når de opstår, lærer novicen også regler for handlinger.

Det centrale på dette niveau er, at regler, karakteristika og facts er defineret så entydigt, at novicen kan genkende dem uden reference til den konkrete situation, hvor de forekommer. Tværtimod kan reglerne blive generaliseret til alle lignende situationer, som novicen sandsynligvis vil blive konfronteret med. På den måde indplaceres opgavesituationen i kontekstfrie træk, som begynderen kan genkende uden at have tidligere erfaringer på opgaveområdet. Eksempel: Novice-underviseren har hjemme forberedt en række spørgsmål til den engelske novelle og stiller dem i klassen uden hensyn til konteksten – kursisterne forhåndskunderskaber.

Fase 2: Den avancerede begynder

Begynderen avancerer fra det første niveau i læringsprocessen ved at få praktisk erfaring i modsætning til læringssituationen på det første niveau. Novicen begynder at lægge mærke til ligheder mellem ensartede situationer.

Opnåelse af erfaring består i kumulative genkendelser af ligheder. Genkendelsen er konkret og afhængig af konteksten, og det er præcist konteksten, som spiller en stadig mere afgørende rolle i læringsprocessen. Regler kan kombineres med situationelle aspekter, som genkendes på grund af erfaring i kombination med de objektivt definerede, ikke situationelle træk, der kan genkendes af den uerfarne novice. Det kan – for at blive i vort eksempel – være, at læreren må indse, at kursisterne ikke er tilstrækkeligt forberedte på at kunne besvare de stillede spørgsmål.

Fase 3: Den kompetente udøver

Med stadig større erfaring bliver antallet af potentielt relevante elementer, som den lærende er i stand til at genkende, overvældende. På dette læringsniveau er der ikke nogen klar fornemmelse af, hvad der er vigtigt i en given situation, og med manglen på prioritering bliver enhver handling derfor nervebelastende og udmattende.

På dette stadium vil den lærende undre sig over, hvordan det nogensinde kan blive muligt at beherske færdigheden. For at mestre denne overbelastning og opnå kompetence, lærer den kompetente udøver via undervisning eller erfaring at udtænke en plan eller vælge et perspektiv, der derefter bestemmer, hvilke elementer i situationen der skal betragtes som vigtige, og hvilke der kan ignoreres. Ved på den måde at have mål og planer begrænses adfærden til nogle få af de mange handlemuligheder, og det bliver nemmere at træffe en beslutning.

Den kompetente udøver søger derfor nye regler og ræsonnementer for at beslutte sig til en plan eller et perspektiv. Men det tager længere tid og er mere uforudsigeligt at tilegne sig disse situationelle regler, end det er for begynderen at tilegne sig de ikke-situationelle regler fra lærebøger. Der er faktisk flere situationer, end man kan benævne eller definere præcist, så selv ikke den erfarne lærer kan udarbejde en liste til den stadig lærende underviser over, hvad man skal gøre i den enkelte, mulige situation. Kompetente udøvere må derfor selv afgøre, hvilken plan de vil vælge, uden at de kan være sikre på, at den vil være passende i den særlige situation.

Den kompetente udøver føler nu et stort ansvar for sine handlinger, da stadig flere beslutninger kan træffes situært, og derfor er det op til eleven selv at vælge fremgangsmåden. Mentalt sker der et afgørende skift i synet på de ikke situationelle regler og de situationelle regler. Hvis de indlærte regler indtil denne fase ikke fungerer, vil ”den kompetente udøver” være kritisk her over for snarere end at føle samvittighedsnag over en fejl. Til gengæld vil han eller hun føle sig ansvarlig for en evt. fejlvurdering, da fejlen jo netop ikke (udelukkende) kan henføres til en objektiv indlært

regel, men beroende delvis på eget skøn. Når ting lykkes, vil den kompetente udøver opleve en glæde, som nybegynderen ikke kender.

Fase 4: Den kyndige udøver

De tre første niveauer kalder Dreyfus og Dreyfus for "Hamlet beslutningsmodellen", hvor læreren har truffet et bevidst valg af både mål og beslutninger på baggrund af refleksioner over alternativer. På de to øverste læringsniveauer 4 og 5 har læreren tilegnet sig evnen til at skelne mellem mange forskellige situationer, som udøveren er dybt involveret i. Evnen til at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt er nu baseret på en intuitiv fornemmelse, der erstatter analytisk overvejede reaktioner.

Færdigheden bliver således i stadig større grad erstattet af situationelle sondringer ledsaget af hermed forbundne reaktioner. Kyndig udøvelse i Dreyfus-brødrenes terminologi er betinget af, at erfaring tilegnes på den ateoretiske måde, hvorved regler og principper gradvis erstattes af situationelle sondringer ledsaget af hermed forbundne reaktioner. Det bliver nu mindre belastende at handle, efterhånden som udøveren simpelthen ser, hvad der skal gøres, i stedet for kalkulerende at træffe afgørelse om, hvilke af de mange forskellige mulige alternativer, der bør vælges. Der er ikke så meget tvivl om, at det, man forsøger at opnå, er det rigtige, når målet simpelthen er indlysende. Når der reageres engageret intuitivt, kan der i virkeligheden ikke være nogen tvivl, eftersom tvivl alene hænger sammen med en objektiv vurdering af præstationer.

Den dygtige udøver er stadig nødt til at beslutte, hvad der skal gøres, efter at have set målet og de vigtige træk ved situationen. Der træffes ikke et rationelt bevidst valg, som det var tilfældet med regler og planer i de tre første læringsniveauer. Valget træffes simpelthen, fænomenologisk set, på baggrund af tidligere erfaringer. Gennem en spontan fortolkning og intuitiv bedømmelse skaber erindringen om tidligere lignende erfaringer nogle planer, som har virket før. På samme måde skaber erindring og tidligere situationer grundlag for for-

ventninger om handlinger, som korresponderer med handlinger i tidligere lignende situationer. På den måde interagerer dyb intuitiv engagement med analytisk beslutningstagen.

Fase 5: Eksperten

Eksperten ved ikke kun, hvad der skal opnås, men ved også – takket være erfaring fra et stort repertoire af praksissituationer – hvordan målet skal nås. Det er denne mere subtile og raffinerede evne til at skelne mellem nuancer i konteksten, der adskiller eksperten fra den kyndige udøver. Med tilstrækkelig stor erfaring i mange forskellige situationer, der alle betragtes fra samme perspektiv, men kræver forskellige beslutninger, kan eksperten opløse en kategori af situationer i underkategorier, der alle indebærer samme beslutning, ensartet handling eller taktik.

Virtuositeten er ifølge Dreyfus og Dreyfus karakteriseret ved ubesværede præstationer. Eksperten løser ikke problemer og træffer ikke beslutninger – hun gør, hvad der virker! Dog kan eksperten godt reflektere, når der er tid og meget står på spil. Disse overvejelser er ikke baseret på en kalkuleret problemløsning, men på en kritisk refleksion over den intuition, som eksperten trækker på. Selv efter denne refleksion vil der naturligvis være situationer, hvor ekspertens handlinger ikke fungerer.

Når Dreyfus og Dreyfus anvender begrebet intuition, er det ikke en slags irrationelt gætværk eller overnaturlig inspiration. Intuition er derimod noget vi alle bruger hver dag, som fx at køre bil eller at cykle. Vi tænker ikke over, hvad vi gør for at holde balancen på cyklen. Vi kan holde balancen takket være en stor praktisk erfaring, hvor vi gennem forsøg-fejl-metoden har lært, hvad der sker, hvis vi ikke er i balance. Vi besidder en tavs viden, når vi ved, hvordan kroppen skal korrigere for et skarpt sving, eller hvordan vi efter svinget kommer i balance igen.

Niveau 1	<p>Nybegynder Streng overholdelse af indlærte regler eller planer Ringe situationsopfattelse Ingen selvstændig vurdering</p>
Niveau 2	<p>Avanceret begynder Retningslinjer for aktivitet baseret på elementer eller aspekter, der er karakteristiske for situationer, som kun kan genkendes efter nogen tidligere erfaring Stadig begrænset situationsopfattelse Alle elementer eller aspekter behandles separat og ses som lige vigtige</p>
Niveau 3	<p>Erfaren Håndtering af pres Ser nu handlinger, i det mindste delvist, i forhold til mål, der har længere perspektiv Bevidst, overvejet planlægning Standardiserede og rutinemæssige procedurer</p>
Niveau 4	<p>Kompetent Ser situationer holistisk, snarere end i forhold til deres enkelte dele Ser hvad der er vigtigst i en situation Opfatter afvigelser fra det normale mønster Beslutningstagen bliver mindre arbejdskrævende Anvender kriterier for vejledning, hvis mening afhænger af situationen</p>
Niveau 5	<p>Ekspert Er ikke længere afhængig af regler, procedurer og kriterier Intuitiv situationsforståelse baseret på dybereliggende, tavs viden Analytisk tilgang kun anvendt i nye situationer, når problemer opstår, eller når konklusioner skal retfærdiggøres Vision om, hvad der er muligt</p>

Figur 2: Opsummering af Dreyfus' Progressionsmodel

Kilder: Dreyfus og Dreyfus, Intuitiv ekspertise, 1991
Forsvaret.dk/fak/documents/fak/publikationer/afhandling.pdf

John Hattie: En revolutionær uddannelsesforsker?



Sten Clod Poulsen,
cand. psych., MetaConsult

Hatties betydning

Den følgende artikel har højt LIX-tal og er også på anden måde tung kost. Hermed er læseren advaret.

I de senere år har uddannelsesforskeren John Hatties (New Zealænder) forskningsresultater ramt den danske pædagogiske selvforståelse som et jordskælv højt oppe i skalaen, fordi Hattie dokumenterer, at en række pædagogiske arbejds-mønstre, som i Danmark er højt værdsatte, ikke skaber læringsresultater mht. fagkundskaber og færdigheder, som ligger på et højere niveau end mere traditionelle og i Danmark ofte nedvurderede undervisningsformer. Som eksempel kan nævnes hans skepsis mht. brug af computere og IT i undervisningen. Apple, som for tiden storsælger billige I-pads til skoler og uddannelsesinstitutioner vil næppe blive glad for denne konstatering og det sætter lys på den danske tendens til at finde IT-løsninger på udfordringer, som primært er af fagdidaktisk, pædagogisk metodisk og læringspsykologisk karakter.

Et andet eksempel: Hatties forskningsresultater vedrørende læringsstile må være dybt rystende for folkeskolen, som med begejstring og med støtte i TV-produktioner i den bedste sendetid har omfavnet en bestemt amerikansk tankegang, test og metoder om læringsstilenes vidtgående betydning (Dunn & Dunns konceptet). Hattie fremlægger resultaterne fra en række empiriske undersøgelser

som påviser at den forskning læringsstilkonsulent-huset henviser til har meget ringe forskningsmetodologisk værdi, at forskellige lærere vurderer samme elevs læringsstil forskelligt, at de test man bruger har yderst lav validitet og at ingen kvalificerede undersøgelser har vist forøget læringseffekt ved brugen af læringsstile i undervisningen. Det er da et "knock-out" som vil noget.

Min pointe ved at fremdrage disse eksempler er at minde om, at der nødt til skal ske det samme med omfavnelsen af Hattie, som der tidligere i Danmark er sket mht. læringsstile, Gardners tanker om multiple intelligenser og andre lignende modebølger: Den ukritiske direkte omsætning af nye "juhuukoncepter" til pædagogisk praksis.

Formen for Hatties forskning har været, at han sammen med en større forskergruppe over en årrække i flere faser har gennemført en syntese af i alt 900 metaanalyser, der hver især sammenligner en række undersøgelser. Grundmaterialet er derfor datamæssigt enormt.

Når det er så vigtigt at tage stilling til Hattie er det fordi vor tids optagethed af empirisk evidens – som jeg et langt stykke vej tilslutter mig – placerer Hatties resultater centralt i den aktuelle danske uddannelsesdebat.

Artiklens grundlag

Forud for skrivningen af denne artikel har jeg pløjet mig igennem fire bøger af og om Hattie og hans forskerkolleger samt et speciale og en stabel udprint fra internettet (se litteraturhenvisningerne). Der findes en langt mere omfattende "Hattielitteratur", men de fire bøger er skrevet over den vigtige periode fra Hattie og Timperlys gennembrudsartikel i 2007 til Hattie og Yates seneste bog i 2014.

Det blev gradvist klart under læsningen, at det, der startede som ren forskning over årene har udviklet sig til en række rekommendationer til læreren om alt mellem himmel og jord og i dag til, at "Hattie & Co" fremtræder som en ny kursuskoncern. Hattie-litteraturen er i dag i sit indhold totaltænkende, vidtspændende, kalejdoskopisk og umulig at forenkle om end han selv

kæmper for at gøre det. Man kan stort set finde det man vil. Der er noget om alt.

Reaktionsfaser i læsningen af Hattie

Min umiddelbare reaktion var en dyb benovelse over at der var indsamlet og analyseret en så omfattende empiri om undervisningseffekt og at det var muligt at finde en metode til direkte sammenligning på tværs af enkeltundersøgelser og metaundersøgelser.

Næste fase var en personlig tilfredsstillelse ved at Hattie m.fl. dokumenterer en række sammenhænge vedr. undervisning og læringsresultater, som jeg selv har tænkt og skrevet og talt om henover de seneste 20 år.

Tredje fase var en syrlig hilsen fra min tidligere forskeridentitet: Når forskningsresultater svarer til ens egen forforståelse skal man være særligt meget på vagt, så man ikke i glæden over at få egne teser bekræftet glemmer at tænke grundlagskritisk om den forskning, som er fremlagt: Jo tættere resultaterne svarer til ens egen forståelse, desto mere mistænksom og problematiserende skal man forholde sig.

Den oprindelige ide med den følgende artikel var at fremlægge en række af Hatties vældigt opkvikkende forskningsresultater. Gradvist indså jeg at det ville være at give læseren stene (!) for brød. I artiklen vil jeg berøre nogle af Hatties opdagelser, men jeg vil især fremføre nogle refleksioner man – som skoleleder hhv. lærer – nødvendigvis må gøre sig før man går i gang med at omsætte Hatties rekommendationer direkte i nye bevejstrede tiltag i det danske klasseværelse.

Udtrykket “visible learning”

Hatties kernebegreb “visible learning” kan i forhold til dansk forstås på to måder.

Forstås ”learning” som substantiv betyder det at være lærd, at have lærdom eller på dansk: ”Kundskaber”, med andre ord henvises der til læringens resultater i form af fagkundskaber og kompetencer. Forstås ”learning” som verbum betyder det ”at lære”, altså selve proces-

sen som den forløber i elevens hjerne og virksomhed.

Hatties forskning er effektforskning i en ”black box” udformning: Givet et bestemt pædagogisk input – en bestemt undervisningsform – resulterer det i en læringseffekt af en vis, gennemsnitlig, størrelse. Hattie selv undersøger med andre ord ikke – at dømme ud fra hans bøger – læreprocessen og han har ikke i nedennævnte bøger fremlagt dyberegående modeller over læreprocessen. Han undersøger dokumenterede undervisningsresultater. Primært i de boglige fag. ”Visible learning” skal derfor primært ud fra Hatties forskningsmodel forstås som ”synliggjorte fagkundskaber”. Hvilket passer præcist, med de læringsresultater han dokumenterer. I øvrigt er hans egne formuleringer om ”visible learning” ikke krystalklare.

”Visible learning” kan derfor ikke ud fra Hattie forstås som ”synliggjort læreproces”, for en sådan proces- hhv. forløbsafdækning er ikke Hatties ærinde. Dette er Hattie selv klar over og i slutningen af det første hovedværk (Hattie, 2009) inddrager han på forholdsvis få sider forskellige forskere, som netop har bud på læring som proces og læreprocessens indre bestanddele. Denne inddragelse forstærkes i hans seneste bog (Hattie & Yates, 2014), hvor Yates som kognitionspsykolog bidrager med letfordøjelige sammenfatninger af en meget omfattende moderne viden om læring som proces bl.a. om de forskellige hukommelsessystemers betydning.

Denne afklaring er vigtig fordi jeg allerede på danske skoler og uddannelsesinstitutioner er stødt på den forståelse, at Hattie dokumenterer læreprocessen, ”visible learning” forstås som verbum. Det er ikke tilfældet. Han har interessante og velstrukturerede bud på betydningen af formativ feedback til den fremadrettede læring – og betydningen af klare læringsmål i hver eneste undervisningstime – men teoretiserer ikke om læreprocessens nøjere karakter. Pedersen (2012) giver i øvrigt en imponerende kritisk-konstruktiv gennemgang af Hatties tanker og data om feedback.

Kritiske omdrejningspunkter i læsningen af Hattie

Hatties metodiske grundlag er en omskabelse af resultater fra tusinder undersøgelser til (sammenlignelige?) data og en ensartet visualisering af disse data med tilknyttede fagstatistiske ræsonnementer. Disse ræsonnementer kan jeg ikke vurdere og det er et spørgsmål hvor mange læsere der kan.

Det er velkendt at der er en række logiske grundproblemer om forskningsdesign og en række kendte fejlkilder, som spiller ind i effektforskning.

Når man vil sammenligne forskellige undervisningsmetoder må det dokumenteres at de dels er forskellige og dels at metoder med samme navn faktisk dækker over en ensartet lærerpraksis i klasseværelset. "Projektarbejde" kan stå for et bredt spektrum af pædagogiske arbejdsformer.

Hertil kommer at lærere ikke selv kan bedømme deres egen pædagogiske "linje", da meget af den går udenom lærerens opmærksomhed på grund af travlheden i klasseværelset og på grund af manglende træning i selvobservation. Der fremlægges ikke så vidt jeg har kunnet opfatte i Hattie-litteraturen dokumentation for at lærernes faktuelle praksis var ensartet inden for den samme metodebenævnelse. Med andre ord: Hvordan dokumenterer Hattie at de mange enkeltundersøgelser hhv. metaanalyser kan sammenlignes? Svaret er, at det gør han ikke.

Hertil kommer, at det ikke fremgår om de mange effektundersøgelser i det hele taget var undersøgelser med kontrolgrupper. Kontrolgrupper nævnes, men i hvilken forstand var de faktisk kompatible med forsøgsgrupperne? Hvis ikke kan der ikke konkluderes meget ud fra læringsresultaterne. Vilkårene bag de forskellige tal kan have været helt forskellige. Det er ikke ud fra Hatties metodebeskrivelser muligt at bedømme om der i de mange tusinde enkeltundersøgelser rent faktisk er foretaget kontrol af velkendte fejlkilder.

Spørgsmålet er derfor om de mange undersøgelser i realiteten er sammenlignelige. Det er jo ikke sådan at "mange undersøgelser udjævner fejlkilder", mange undersøgelser kan lige så vel konsolidere fejlvisning. Når han referer og diskuterer effektundersøgelser vedr. "homework", hvordan

kan vi så vide hvilken slags lektier? Hvor lang tid eleverne dagligt har læst lektier hjemme? Og om det overhovedet er sandt at de for alvor har koncentreret sig om skoleopgaverne – har der fx været observatører med hjemme for at inspicere om eleverne faktisk laver lektier eller blot siger, at de laver lektier? Det er beroligende, at Hattie fremlægger høj effektstørrelse for lektielæsning på senere klassetrin – og forklarer lavere effektstørrelser på de tidlige klassetrin med, at eleverne der endnu ikke har lært at læse lektier hjemme. Det lyder rimeligt, men hvordan er det i Danmark? Læser vores elever grundigere lektier på de senere klassetrin? Ud fra undervisningsobservationer og mange mange læreres erfaringer er det ikke mit indtryk.

De anvendte grundundersøgelser har alle haft før-test og efter-test af det faglige standpunkt. Men i hvor lang periode blev der undervist? Nøjagtigt lige lang? Det fremgår ikke. Hvis perioden i alle 50 000 undersøgelser har været "et helt skoleår" bliver det blot mere mystisk fordi en bestemt måde at undervise på næppe bruges konsistent henover et helt skoleår. Lærere varierer vel også deres undervisning i USA og andre lande så hvordan kan Hattie vide, at der faktisk har været undervist på en bestemt måde – og kun på den måde – over den målte tidsperiode? Og: Hvor stor var "retesteffekten" dvs. "bekendtskabsforbedringen" af testresultatet ved at samme test bruges to gange?

De statistiske beregninger går rask væk ud fra, at der i de mange tusinde skoler er foretaget kundskabstest på en så ensartet måde at resultaterne kan sammenlignes. Forskning i karaktergivning har længe dokumenteret at forskellige lærere giver forskellige karakterer for samme præstation. Kun hvis læringsresultaterne måles med digitaliserede multiple-choice test af nøjagtigt sammen version med de samme indbyggede beregningsmodeller kan dataene direkte sammenlignes. Noget sådant er ikke dokumenteret i de fire nedennævnte bøger. For så vidt kan Hattie have sammenlignet æbler og pærer og møtrikker og blomster og lavet gennemsnitsberegninger på antallet.

I et forsøg på at skelne mellem mere vigtige og

mindre vigtige læringsresultater skelner Hattie mellem ”overfladeviden” og ”dybdeviden”. Det første er faktisk viden og det andet er selvstændige refleksioner ud fra denne viden. Han anbefaler at der er en balance mellem de to vidensformer med ”begrebssystemer” som formidrende sprog, men det fremgår krystalklart – ikke mindst i Hattie (2013) at dybdeviden er langt mere respektabelt end overfladeviden. Alene ordene er stærkt suggestive. Tænkt ind i en dansk sammenhæng vil denne kontrastering direkte støtte tankegangen i dansk gymnasial undervisning, hvor ”blot og bar reproduktion” er et nedvurderende udtryk.

Men tages Hattie blot som bekræftelse heraf glæmmer vi helt at tage stilling til problemet vedrørende omfanget af danske skoleelevers præcise fagkundskaber. Det er ikke muligt at tænke noget væsentligt, hvis ikke man tager udgangspunkt i solide, præcise, grundlæggende fagkundskaber. Her spiller nationale skoletraditioner ind: Hattie argumenterer for læringsresultater som i Danmark har været langt fremme. Til gengæld står vi svage med præcise fagkundskaber og Hattie kan misforstås derhen at sådanne fagkundskaber ikke er vigtige. De er ”surface knowledge”. Dette er en dybt alvorlig fejltagelse.

Det er her interessant at Blooms taxonomi over læringsniveauer startede med kundskaber som det grundlæggende niveau og som forudsætning for alle højere niveauer. Denne logik forsvandt i den danske omtolkning af Bloom og blev til en ukritisk opreklamering af generelle akademiske tankeformer som selve målet for undervisningen (Bloom, 1956).

Glade og læringslystne elever

Et om muligt endnu mere problematisk forhold er, at Hattie tilsyneladende går ud fra at skoleelever ønsker at lære. Mine egne indtryk fra observation af folkeskoleklasser er, at en ret stor del af eleverne – måske 40% – ikke er tilstede for at lære noget og kun slæber sig igennem timerne med det mindst mulige engagement. En observation jeg mildt sagt ikke står alene med.

Hattie ville formentlig svare, at de vil blive

mere læringsinteresserede, hvis der blev undervist efter hans principper, men det er endnu en udokumenteret optimisme og dertil kommer at langt de fleste af de grundlæggende undersøgelser ligger 10-20 år tilbage og mere. Hele den moderne udvikling af de sociale medier, den lave respekt for lærerne i Danmark osv. tager Hattie overhovedet ikke højde for. For slet ikke at tale om effekterne af inklusion og lock-out på danske læreres lyst til at forny deres undervisning.

Hans rekommandationer kan kun virkeliggøres med omstillinger i skoler og uddannelsesinstitutioner, som er rent teoretiske muligheder, for ikke at sige fantasier. Hvilket ikke er en fornægtelse af at han måske har ret. Den skolekulturelle kontekst og afgørende vigtige omkringliggende faktorer er ikke med i Hatties forskning.

Hattie og undervisningen i Danmark

I hovedværket ”Visible learning” (2009) fremlægges et stort antal konklusioner, som går direkte imod danske pædagogiske opfattelser.

I formidlingsværkerne derimod veksler fremstillingen mellem omtale af konkrete (og interessante) forskningsprojekter og pædagogiske almindeligheder. I forhold til den danske pædagogiske faglitteratur og diskurser gennem de senere årtier vil jeg hævde, at de fleste af ”Hattie & Co’s” generelle anbefalinger er kendt i Danmark i forvejen. Han skriver ud fra en angloamerikansk skoletradition, ikke ud fra en skandinavisk.

Ikke desto mindre er der det nye element i formidlingsbøgerne, at der beskrives en række ret præcise metodiske fremgangsmåder, som det vil være vigtigt at efterprøve. Der er mere struktur på forslagene end vi plejer at have i danske udviklingstiltag. Problemet er at han overhovedet ikke forholder sig til tidsfaktoren: Hvor lang tids forberedelse vil det tage at virkeliggøre Hatties anbefalinger? Mit slag på tasken er mindst fem gange så mange timer som lærerne i dag har til forberedelse. Ikke i et eneste tilfælde rapporterer han hvor lang tid det tager at forberede brugen af de anbefalede metoder og ej heller hvilken type læreruddannelse, som kan producere de nødven-

dige forudsætninger. Sætter man dette i forhold til reformerne i Danmark af lærernes arbejdstid og forberedelsesfaktor fremtræder en direkte kontradiktion: Hattie kan ikke virkeliggøres i danske skoler og uddannelsesinstitutioner med de nuværende læreruddannelser og med de nuværende forberedelsesnormer.

For eksempel fremlægger Hattie (2013 s. 144) en "manual" som læreren skal følge. En manual som kræver videnskabelig træning som danske lærere ikke har og som forudsætter en kvantificerbar testtradition som ikke er almindelig i danske skoler og uddannelsesinstitutioner. Her er et selvstændigt problem dette, at "dansk" er et meget lille sprogområde, kun ca. 5 millioner mennesker taler dansk. Hvis kvantificerbare kundskabsprøver skal udvikles til et så lille sprog og afprøves, fejlrettes og standardiseres vil det kræve trecifrede millionbeløb, midler som i landets aktuelle økonomiske krise- og sparetid er helt utænkelige. Vi kan ikke inden for vores lille kultur og sprog matche prøvesystemer baseret på et befolkningsunderlag på hundreder af millioner (engelsktalende) mennesker med astronomiske økonomiske ressourcer.

En meget værdifuld side af Hatties pædagogiske analyser er hans interesse for at præcisere hvordan elevers, kursisters og studerendes læringskompetencer og læringshensigter virker sammen med lærernes faglige, didaktiske og pædagogisk-metodiske kompetencer. Især koblingen til en konkret, udviklingsorienteret "feed-forward" evalueringsskema, hvor evalueringen ses som en gensidig proces mellem lærer og den lærende.

Et problem er, at der er (min konsulentvurdering) en "faktor 10" forskel på hvad en topkvalificeret lærer kan nå og en lavt kvalificeret lærer kan nå på den samme tid hvad angår læringsresultater og udvikling af læringskompetencer. Og at den topkvalificerede har særlige evner, en særlig entusiasme, et særligt personligt overskud, fritidsstudier og en særlig uddannelse bag sig, som mange kolleger ikke har og ikke (med aktuelle midler til efteruddannelse) kan opnå i Danmark. Hattie har ikke dokumenteret at det i alle undersøgelser er de samme lærere som med andre metoder opnår bedre resultater og selv hvis det var de samme

lærere: Hvilken kontrol har der da været på at de i samtlige timer faktisk underviste forskelligt?

Hattie & Collegues Incorporate

På det sidste er Hattie blevet så sikker i sine konklusioner at han har organiseret en (worldwide?) kursus- og konsulentvirksomhed, som skal sprede kendskabet til forskningsresultaterne og træne lærere i at undervise mere effektivt. Og hans medarbejdere er aktuelt i færd med at finde danske "mønster- og demonstrationsskoler hhv. uddannelsesinstitutioner". Her slutter han sig til en kendt amerikansk tradition for omgående at omsætte ny viden i ny business.

Andre eksempler er Dunn & Dunns formidling af viden om læringsstile, Gardners formidling af viden om multiple intelligenser og den norske forsker Thomas Nordahls formidling og kursusvirksomhed vedr. hans koncept "LP-modellen". Alt sammen fremstød, som på skift har været succesrige modebølger især i den danske folkeskole, men også i andre skoleformer og i uddannelsesinstitutioner. Det problem, som derefter kan opstå er at forretningsmentaliteten lukker for ny tænkning. Det er ikke en uundgåelig proces og udbredelsen af "LP-modellen" i Danmark har været præget af en åbenhed for andre relevante pædagogiske erkendelser.

Men der er og bliver en forskel på et åbent forskningskoncept og et profitorienteret kursus- og konsulentprojekt, idet det sidste pr. definition skal virke hver gang hvorimod forskningen konstant bestræber sig på at falsificere sine egne tidligere sandheder. Omskabelsen af viden til et kommercielt projekt vedrører naturligvis også mit eget arbejde som tidligere forsker og siden konsulent og modeludvikler. Jeg har en løbende indre selv-kritisk refleksion mht. om jeg i rimeligt omfang godtager og indarbejder andres tænkning og forskning, fx Hatties.

Afrunding

Tilbage står, at jeg i høj grad er imponeret over, at Hattie & Co har sammenfattet en så enorm empi-

risk forskning i effekten af undervisning. Arbejdets omfang er ”breathtaking”. Samtidigt er koncernens ambitioner tilsyneladende uden grænser, men der er grænser for alle nye universalløsninger.

Hatties grundlæggende optagethed af lærings-effekten af forskellige pædagogiske arbejdsmønstre er vigtig i en aktuel dansk sammenhæng og her peger han på nødvendigheden af både at starte og slutte undervisningsforløbet med det samme faglige testsystem – ellers kan fremgang ikke dokumenteres.. Værdifuld er også hans fokusering på at få skolet eleverne til at forholde sig spørgende til undervisningen og selvreflekteret til egen læring og tilbagespejlede til læreren om hvilke elementer i undervisningen, der virker (hvilket på ingen måde er ukendt i dansk undervisningstradition). Begge dele styrkes af hans påpegning af betydningen af at læreren klargør læringsmålene i den enkelte time og ikke blot klargør hvad timen omfatter af faglige emner og aktiviteter. Der er imidlertid som ovenfor beskrevet en række problemer i Hatties forskning. Ikke mindst i forhold til Danmark deri, at hele datagrundlaget forudsætter en kvantificerbar evalueringskultur vi så vidt jeg ved ikke har og af økonomiske grunde ikke kan få i Danmark – rent bortset fra om vi ønsker det.

For mig personligt har læsningen af bøgerne af og om Hattie været bevægende fordi jeg i perioden 1995-2010 uden at kende Hattie eller de forskere Hattie refererer til udviklede en række modeller over læring som proces og som produkt. Modeller jeg ingen vegne er kommet med fordi de – med rette – er blevet opfattet som kontradiktoriske i forhold til gængs dansk pædagogisk selvforståelse og – ja undskyld – selvoverturering. Og kontradiktoriske er de derved at jeg ikke respekterer pædagogiske dogmer, der har karakter af politiserede trosanskuelser. Det gør Hattie heller ikke.

Det har i dette perspektiv været opløftende at møde Hatties arbejde uden at der derved er sat punktum for den pædagogiske erkendelsesudvikling. Om ikke det betyder noget for andre så betyder denne uventede anerkendelse udefra ganske meget for mig selv. Hvis jeg ellers – denne artikels analyser in mente – tør tro på Hatties resultater!

Og gør jeg det? Tør jeg tro på Hatties resulta-

ter? Nej! Det tør jeg ikke på det foreliggende grundlag, men der er en meget stor inspirationskraft i bøgerne samlet set og de indeholder hundreder af forholdsvis konkrete forslag, som burde efterprøves i praksis under danske forhold. I den forbindelse vil jeg afsluttende kraftigt anbefale læsning af Kirsten Hyldahl Pedersens imponerende grundige fremlægning af Hatties metode og syn på gensidig feedback mellem lærere og elever. Samt professorerne Claes Nilholms og Ernst Terhardts skarpsindige kritikker.

Referencer

- Andreassen, R. m.fl.* Feedback og vurdering for læring, København: Dafolo, 2013, 227 s.
- Bloom, B. S. (ed.)*, Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain, London: Longmans, 1956, 207 s
- Hattie, J. A. & Timperly, H.*, The power of feedback, Review of educational research, 2007, 1, 81-112.
- Hattie, J.* Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement, New York: Routledge, 2009, 378 pp.
- Hattie, J.* Synlig læring for lærere, Frederikshavn: Dafolo, 2013, 312 s.
- Hattie, J. & Yates, G.* Visible learning and the science of how we learn. New York: Routledge, 2014, 349 pp.
- Nilholm, C.* Det är dags at kritiskt granska John Hattie, www.lararnasnybeter.se fra den 21. nov. 2013.
- Pedersen, K. Hyldahl*, Formativ feedback – En kritisk analyse af John Hatties feedbackmodel og dens implementering i praksis, Aalborg: Aalborg Universitet, Speciale, 138 s., 31-5-2012.
- Poulsen, S. C.* Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring Slagelse: MetaConsult Forlag, 2002, 330 s.
- Poulsen, S. C.* Tilegnelse af boglige fagkundskaber, Slagelse: MetaConsult Forlag, 2006, 300 s.
- Terhardt, E.* Has Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of “Visible learning”, Journal of curriculum studies, Vol. 43, no. 3, 425-438.

Pædagogik, udvikling og styring – mellem produktivitet og kontraproduktivitet



Peter Henrik Raae
Lektor, Ph.D., Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

De højaktuelle akronymer KPI og SIP repræsenterer to næsten modsatrettede principper for styring af pædagogisk udvikling med samme mål – effektivisering af den gymnasiale undervisning. Paradoks er i pædagogisk styring er imidlertid ikke et nyt fænomen. Det gør livet besværligt, men betyder ikke nødvendigvis, at al styring derfor bør afvises.

■ I marts i år foretog Undervisningsministeriets Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen de første fem skolebesøg på gymnasiale institutioner på baggrund af det, der er ved at blive døbt KPI i undervisningssektoren. KPI står for *Key Performance Indicators*, en betegnelse, der kommer fra virksomhedsøkonomien og med centrale, valgte indikatorer skal angive, hvordan en virksomhed klarer sig. Skolebesøgene foregik på institutioner, der ikke *performede* tilstrækkeligt – med andre ord ikke præsterede tilstrækkeligt højt eksamensgennemsnit, havde for lav gennemførelsesprocent, for ringe overgang til videregående uddannelse eller som ikke loftede nok i forhold til elevers og kursisters sociale baggrund eller andet. KoT interviewede ledere, lærere og elever, og på den baggrund udformes så en kontrakt med institutionens bestyrelse med klare og målelige mål for skolens pædagogiske præstation den kommende periode.

I dette forår søsættes SIP af Kontoret for de Gymnasiale Uddannelser, i afdelingen for ung-

doms- og voksenuddannelse i Undervisningsministeriet. SIP står for Skoleudvikling I Praksis og skal, hedder det, understøtte skolernes arbejde med kvaliteten af elevernes læring. Det er et stort anlagt projekt, der udspiller sig over det kommende år, og som eksperimenterer med en ny balance mellem *bottom up* og *top down* – skoler mødes og udvikler i fællesskab, støttet af erfaringsudveksling og gennem ansatte facilitatorer.

Begge initiativer henviser til formål om kvalitetsudvikling i undervisning. De udspringer af samme ministerium, om end fra forskellige afdelinger. Initiativerne repræsenterer to væsensforskellige principper for styring af udvikling, som på den anden side ofte ses side om side på uddannelsesfeltet. Fordi de repræsenterer så væsensforskellige principper, producerer de iøjnefaldende paradokser og sætter lærere og ledere i mærkelige dilemmaer: Går vi efter resultatet eller går vi efter viden om, hvad der fører til et givet resultat?

Det ene initiativ kan føres tilbage til den tilgang til en kvalitetsudvikling, som kan forbindes med New Public Management. Her søger man – på *central basis* – at *reducere kompleksitet* (for eksempel den kompleksitet, der kendetegner læring og læringsudbytte), sådan så præstationer kan *sammenlignes på tværs af tid og rum*.

Det andet initiativ kan føres tilbage til en bestræbelse på kvalitetsudvikling forstået som nyttiggørelse af læring. Nyttiggørelsen sker ved specielt at sætte fokus på anvendelse af viden til innovativ udvikling. I modsætning til det tidligere eksempel er ambitionen nærmest at *folde kompleksitet yderligere ud*, så nye og endnu ikke kendte perspektiver viser sig. Det sker bedst *decentralt*, i *kontekstbundne netværk*, så mange forståelser krydses og selvfølgeligheder af-selvfølgeiggøres.

Begge – skønt så forskellige – måder at ville kvalitet på lever som sagt side om side i dagens Danmark – begge indgår de i én og samme bestræbelse med det mål at effektivisere det offentliges indsats, så finansieringen lønner sig. Jo tættere, man kommer på de to måder at forstå kvalitet på, jo tydeligere bliver det, at det er forskellige former for udvikling og læring, deres logik fanger. Den ene knytter sig til *den kendte præstation*

(standarden, der gør måling og sammenligning mulig), den anden til *det nye, hidtil ukendte*.

Sat i system, bliver kvalitetsbestræbelsen til styring, og til styringen udvikles forskellige former for styringsteknologi. KPI og SIP repræsenterer to sådanne, om end meget forskellige styringsteknologier – henholdsvis styring gennem *indikatorer* og styring ved *samskabelse i netværk*. Og hermed vil vi forlade de to eksempler, som indtil videre udspiller sig i ganske forskellige rum, men som man meget vel kan forestille sig kobles sammen i ét og samme rum om et par år med et spørgsmål til effektivitet: Hvordan måler man med KPI den enkelte skoles evne til effektivt at omsætte SIP?

Paradokser på ondt og godt

De to styringsteknologier, som fra hver sin kant skal effektivisere læring, genfindes imidlertid sagtes langt inde i den pædagogiske hverdag. Her bliver de konkurrenter, der skaber paradokser og bevirker dilemmaer på godt og ondt. På 'ondt', fordi dilemmaer er belastende: Skal jeg anvende kreative arbejdsformer, der tager tid, og hvor risikoen er stor med hensyn til udfaldet, fordi processerne er så afhængige af deltagerne? Eller skal jeg vælge traditionelle former, som letter en vis basal indlæring, men som måske ikke inspirerer til udvikling af innovativ kompetence? Gør jeg det ene, honorerer jeg næppe det andet krav. Men også lederen kender til problemet, for eksempel når det gælder mål for skoleudvikling: Præstationsmål er enkle og lette at omsætte i tal, men er blinde for, at processen ofte er det halve udbytte af et udviklingsforløb.

Men styringsdilemmaer og –paradokser er ikke kun af det onde. Paradokser avler dilemmaer, dilemmaer kan ikke løses, de skal håndteres – og håndteres om igen i nye, improviserende 'løsninger'. Det skaber nye forestillinger, som skal afprøves – det trækker med andre ord ny, overraskende viden og ikke-forventede resultater med sig. Det udfordrer det tunnelsyn, som er bagsiden af sikker rutine.

”Der styres for vildt”

I antologien *Der styres for vildt. Om paradokser i styring af pædagogik* (Hjort, Raae og Qvortrup, red., 2012) er samlet en række artikler, der alle hviler på empiriske studier, i eller tæt på folkeskole- og gymnasieundervisning. Artiklerne har fælles afsæt i den styringsmæssige paradoksalitet, som det indledende eksempel demonstrerer en facet af, nemlig på den ene side behovet for kalkulerbarhed og på den anden side behovet for fornyelse, samtidige centraliserings- og decentraliseringsbevægelser. Den generelle ambition er effektivisering af undervisningen, men med denne styrings møde med undervisningen viser antologiens enkelte artikler, at mangetyde og mangfoldige, ofte modsætningsfyldte processer opstår.

Artiklerne søger at rekonstruere paradokserne i de empiriske cases og bringe dilemmaerne på bagebordet. Det sker ved studier på flere niveauer. På ledelsesniveau for eksempel i beslutninger om organisationsstruktur mellem centralisering og distribution, om etik og strategi mellem velfærds- og markedsmoral, mellem strategiske beslutninger at gå solo som organisation eller at indgå i strategiske fællesskaber. På undervisningsniveau handler det om paradokser og dilemmaer knyttet for eksempel til udvikling og videndelig eller knyttet til udvikling og teamorganisering. Eller det handler om det paradoks, der opstår, når lærere forventes at transformere undervisningens immaterielle forhold til materialitet for at kunne fremstille håndfast dokumentation. Det sidste eksempel er gammelkendt og kendes i princippet også fra det øjeblik, hvor en given elevs store og personlige læringsindsats skal reduceres til en enkelt karakter. På den anden side er paradokset blevet skærpet, fordi elever og kursisters evne til at reflektere over egen læring nu er en del af det krav, der stilles ("Hvad skal jeg sige til eksamen for at få en god refleksionskarakter?") citeres en elev for at spørge).

Optimisme, pessimisme – eller et tredje standpunkt?

Parallelt med, at uddannelsessektoren får større og større politisk bevågenhed som potentiale i en ny

global økonomi og arbejdsdeling – og det er jo i sig selv smigrende for sektoren – øges også effektiviseringsbestrebelse. De omtalte initiativer KPI og SIP er blot et par af de seneste eksempler. Det vækker debat og deler sektorens folk – i mindst tre lejre.

Én lejr udgøres af *styringsoptimisterne*. Denne lejr er for længst kritisk beskrevet af implementeringsforskning, som påpeger dens tendens til at udblænde det pædagogiske felts kompleksitet. Til optimisternes fortrydelse kan meget af denne forskning understøtte, at *best practice* er så kontekstindlejret, at den sjældent uden videre overføres til andre situationer uden at miste sin forandrende potens. En udbredt tilbøjelighed i lejren er imidlertid at besvare fejlslået styring med mere styring og dokumentation.

En anden lejr befolkes af *styringspessimisterne*. Her ser man en tendens til modsat at *booste* de paradokser og dilemmaer, som styringen ofte trækker med sig, og diskvalificere al styring på den baggrund. Denne allierer sig gerne med en forskning, jeg omtalte ovenfor, men har efter min

mening ikke helt fanget dens pointe. Dertil kommer, at lejren overser, at undlader man at styre udvikling, ja så overlader man blot de styrende kræfter til magtfulde, men knap så synlige kræfter, til hvad der nu engang forekommer naturligt...

En tredje lejr kunne være *styringsskeptikerne*. Her anerkender man, at styring kan forstyrre 'på den gode måde', dvs. skabe forårsage uforudsete resultater og overraskende udfald. Men strammes styringen i effektiviseringsprocessens navn, så må man forestille sig, at de sårbare processer, der knytter sig til læring og især kreativ læring, taber. Viden og erfaring forudsætter fejl og evne til kritisk at rette projekter op igen. Effektivitetsstyring bliver i den forstand ikke blot økonomisk kontra-produktiv, men går også ud over de mennesker, styringen omfatter. Pointen er, at om det er det ene eller det andet, der kommer på tale – ja, det må afgøres empirisk i det konkrete tilfælde.

Hjort, Katrin, Peter Henrik Raae og Ane Qvortrup (red., 2012): Der styres for vildt. Om paradokser i styring af pædagogik. Århus: Klim.

Gymnasial supplering – siden 1995



Af Søren Ferløv Andersen,
rektor ved KVUC og gs-koordinator

Indledning

Det danske uddannelsessystem kan i fællesskab fejre, at flere og flere gennemfører en gymnasial uddannelse, at flere og flere søger ind til de videregående uddannelser og at flere og flere bliver optaget ved de videregående uddannelser. Politiske mål som bliver indfriet: godt for den enkelte, godt for virksomhederne, godt for samfundet og godt for økonomien. Der er flere grunde til denne vækst, men en væsentlig forklaring på at det har været muligt er et velfungerende og effektivt suppleringsystem, som sikrer, at alle studenter kan matche optagelseskravene ved enhver videregående uddannelse på kort tid – og for relativ få penge. Gs-systemet er en væsentlig faktor i realiseringen af målene under de nuværende vilkår for de gymnasiale institutioner og for de videregående uddannelser. Så må fremtiden vise, hvilke ændringer en reform af erhvervsuddannelserne vil medføre i det samlede billede

Vækst og årsager

Det nuværende GSK-system blev skabt i 1995 og senest tilpasset gymnasireformerne i 2005.

Fra starten i 1995 var hensigten med GSK at give sproglige studenter og hf'ere mulighed for at supplere med de naturvidenskabelige fag/niveauer, der var nødvendige for at studere naturvidenskab (og teknik) på de videregående uddannelser. End-

nu i 2006/07 udgjorde denne gruppe godt 60% af GSK'erne (baseret på materialet fra 2006/07). GSK omfattede da også kun fagene matematik, fysik og kemi. Omfanget i skoleåret 1999/2000 anslås på baggrund af KVUC datamateriale til omkring 500 årselever: fuldtidsstuderende på landsplan, svarende til omkring 3.000 personer. I forbindelse med indførelse af nye fagspecifikke studiestartkrav i 2009 voksede antallet af fra ca. 6000 til ca. 9000, og siden har niveauet fulgt antallet af studenter, således at der i dette kursusår er ca. 12500, som har tilmeldt sig GSK.

I december 2011 udarbejdede Rambøll en rapport til Ministeriet for Børn og Undervisning, som tog udgangspunkt i en række antagelser ("hypoteser") om årsagerne til væksten. Nedenfor refereres en række af disse.

En central tese i Rambøll-rapporten er, at stigningen i antal studenter (og ansøgere til de videregående uddannelser) er en væsentlig grund til stigningen i GSK. Dette illustreres af kurverne på næste side. Væksten i GSK siden 2009 er dog lidt større end vækstraten for studenterne, så en anden del af forklaringen må søges i skærpede adgangskrav.

Det viser sig at andelen af studenter, som bruger GSK-systemet i de seneste 5 år er vokset fra 12% til 27%.

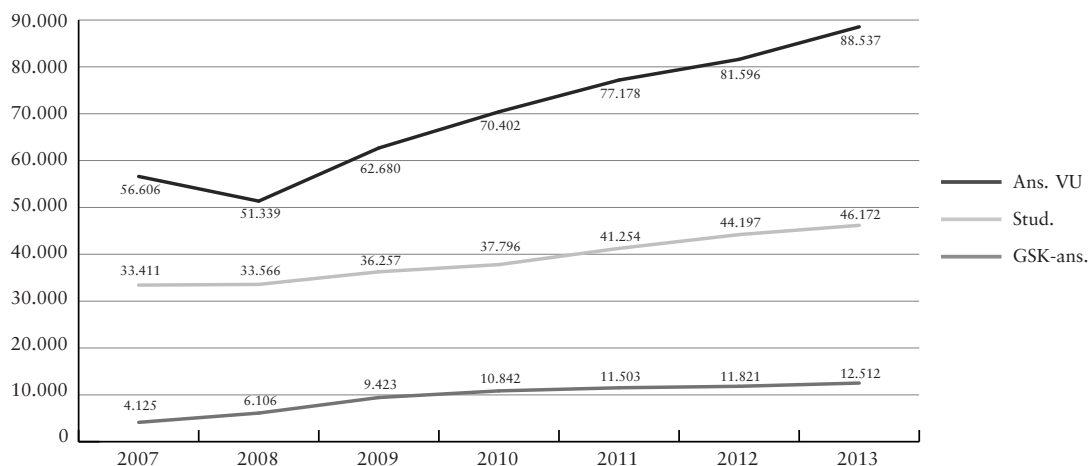
Flest hf'ere med ca. 50%, stx'erne med knap 30% og hhx og htx med ca. 15%. Så det faktiske mismatch mellem de gymnasiale uddannelser og de fagspecifikke optagelseskrav er vokset betydeligt: fra 12 til 27%

En opgørelse af GSK'erne som er optaget på KVUC i perioden 2010/11 til og med 2013/14 viser følgende fagvalg imellem de forskellige studenter: (se Tabel 1, næste side)

Tabel 2 viser, at andelen af ansøgere fra de forskellige gymnasiale uddannelser er ganske stabil og stort set upåvirket af væksten.

Uanset væksten er ansøgernes adfærd i forhold til hvornår de supplerer efter deres gymnasiale eksamen uforandret. Der synes dermed ikke at indgå 2-årsregel eller incitamentsordninger i det hele taget.

Figur 1. Antal GSK-ansøgere, studenter og ansøgere til videregående uddannelser



Tabel 1. Optagelsesbaggrund og GSK-fagvalg

Pct.	STX	HF	HHX	HTX	Andet
Mat A	22%	22%	22%	38%	21%
Mat B	16%	16%	19%	8%	22%
Fys A	1%	2%	2%	4%	1%
Fys B	18%	14%	16%	2%	13%
Kem B	19%	9%	12%	3%	11%
Kem C	6%	2%	13%	2%	6%
Eng A	6%	8%	3%	13%	9%
Fra (b) A	1%	1%	1%	2%	2%
Fra (f) B	3%	6%	2%	10%	8%
Spa A	4%	7%	4%	3%	3%
Tys (f) B	3%	12%	6%	15%	4%
Ialt	100%	100%	100%	100%	100%
n:	3.808	1.929	395	178	6.310

Tabel 2. Optagne GSK'eres adgangsgivende eksamen (hele landet)

GSK	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
STX	58%	62%	59%	57%	55%	54%	53%	51%
HF	24%	21%	24%	25%	26%	25%	26%	26%
HHX	11%	10%	9%	10%	9%	10%	10%	10%
HTX	2%	2%	3%	3%	4%	5%	5%	5%
GIF	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Andet	5%	4%	5%	5%	6%	6%	5%	8%
Ialt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Rambøll påviser, at 90% af gsk-ansøgerne søger gsk fordi de mangler et eller flere fag, mens 17% angiver, at de ønsker at forbedre karakteren i et specifikt fag. Endvidere bemærkes det, at den kraftige stigning i GSK-ansøgere begynder i 2008/09 – helt i overensstemmelse med indførelsen af de skærpede adgangskrav.

Adgangskravene slår også igennem i fagrækken. Fra oprindelig kun at være matematik, fysik og kemi består den nu af 80% matematik, fysik og kemi – men dermed også 20% til ”nye” fag: engelsk, spansk, fransk, tysk, dansk, historie og samfundsfag som de hyppigste.



- ERHVERVSSKOLEREFORM
- OM JOHN HATTIE
- UDVIKLING OG STYRING
- KOMPETENCEUDVIKLING