

VOKSEN

uddannelse

Nr. 111 • December 2014

IKT OG VUC STORSTRØM

RANDERS HF OG VUC

FRA PRIVATPRAKSIS

ORDBLINDEUNDERVISNING

VUC

Mit VUC om

Læs i dette nummer

- Mit VUC om tre år 2
- Opstilling af skriftsproglige færdighedsmål i ordblindeundervisningen i praksis 6
- VUC Storstrøm i spidsen for Videncenter for anvendt IKT 10
- Fra privatpraksis til målstyrede team – undervisning på VUC gennem tiderne ... 15
- Sanselæring i et eksperimenterende læringsunivers Sisters Academy 21



Artiklen er skrevet af Rektor Mette Jespersen, Randers HF & VUC

■ Jeg er i lighed med en række andre nye rektorer blevet bedt om at skrive et indlæg med titlen ”Mit VUC om tre år”. Titlen indikerer et fokus på forandring – en identifikation af udfordringer og et bud på, hvordan vi skal håndtere dette. Hvilke mål vi vil sætte os? Hvor forventer vi at være om tre år? Det vil jeg starte med at give et bud på. Men jeg vil også prøve at tage et lidt længere perspektiv på udviklingen i VUC sektoren. Når man gør det, så er det sådan set ikke forandringerne, der springer mest i øjnene, men i stedet en række konstanter. Jeg vil vove den påstand, at VUCs kerneopgave stort set ikke har ændret sig over de sidste 30 år. Det er noget vi kan være stolte af, og det er noget jeg ikke håber, har ændret sig væsentligt, hvis I kommer på besøg på Randers HF & VUC om tre år.

Randers HF & VUC står midt i en strategiproces og er dermed midt i en proces med at opstille mål for de kommende tre år. De overordnede indsatsområder bliver:

- Faglighed
- Samarbejde
- Udvikling

Hvorfor lige præcis disse indsatsområder? Det der er fælles for dem er, at det helt centrale omdrejningspunkt er kerneydelsen, undervisningen.

Vores omverdens vilkår ændrer sig aktuelt ganske meget. Der er vedtaget en række vidtgående reformer. Erhvervsskolereformen, kontant-

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. 112 er den 1. marts 2015

tre år

hjælpsreformen, vejledningsreformen, folkeskole-reformen og indførelsen af den kombinerede ungdomsuddannelse. Dertil kommer en mulig ændring af det gymnasiale område – adgangskrav og ændringer i uddannelsernes fagsammensætning diskuteres. Disse ændringer er alle noget, vi er nødt til at forholde os til og det vil få betydning på Randers HF & VUC.

AVU

I dette års finanslov estimeres der med en ganske betydelig vækst på AVU. Der er fra det politiske niveau en forventning om, at AVU skal spille en central rolle i forhold til at løfte voksne, der har forladt grundskolen uden de fornødne kompetencer til at komme videre. Dette kan forekomme som et paradoks, når målet med folkeskole-reformen er at hæve niveauet – hvis dette lykkes burde det overflødig gøre AVU. På dette punkt vil jeg dog erklære mig som pessimist. Der vil stadig være unge mennesker der, af den ene eller den anden grund, ikke lykkes særligt godt i folkeskolen. Der vil til stadighed være behov for et uddannelses-tilbud, der er specialiseret i at håndtere denne vanskelige uddannelsesopgave, og der vil stadig være brug for lærere, der brænder for lige præcis den opgave.

Helt konkret er der tre ændringer, der vil påvirke AVU-uddannelses tilbuddet i Randers:

1. Kontanthjælpsreformen giver unge et uddannelsespålæg og uddannelsesydelse i stedet for kontanthjælp. AVU er ofte et relevant uddannelses-tilbud til denne gruppe.
2. Adgangskrav til erhvervsuddannelser og evt. til gymnasiale uddannelser vil også kunne medføre aktivitet på AVU – det forventes at AVU vil bidrage med at udbyde EUD-forberedende forløb.
3. Den kombinerede ungdomsuddannelse – der arbejdes lige nu på at etablere samarbejder omkring udbud af den kombinerede ungdoms-uddannelse, der indeholder fag på D-niveau.

Fælles for disse tre forandringer er, at uddannelsesopgaverne bedst løses i samspil med aktører uden for VUC. Erhvervsskolerne, produktions-

skolerne, folkeoplysningsforeningerne, erhvervs-livet og jobcentre bliver alle vigtige samarbejds-partnere. Vi skal samarbejde om at skabe mulighederne for vores kursister. Samarbejde og orientering mod omverdenen er nøglen.

Det vigtige i denne proces er at fastholde, at VUC er et uddannelses-tilbud. Reformerne bevæger sig i et krydsfelt mellem uddannelsespolitik, socialpolitik og arbejdsmarkedspolitik. Hvis vi skal lykkes med vores del af opgaven, er det centralt, at vi står fast på det faglige udgangspunkt. Vi arbejder primært med kursisternes faglige kompetencer. For at få succes med det, arbejder vi selvfølgelig også med personlige og sociale kompetencer, men hos os står det faglige som det helt centrale.

HF

På HF-området er Randers HF & VUC karakteriseret ved at have den største aktivitet på vores HF2. HFe aktiviteten er væsentligt mindre.

Erhvervsskole-reformen vil medføre ændringer – også for os. Det erklærede politiske mål er, at flere unge skal tage en erhvervsrettet uddannelse. Der oprettes en erhvervsrettet 10-klasse, EUD-10. Dertil kommer oprettelsen af EUX, der fremover gør det muligt at tage en erhvervsuddannelse samtidig med, at man også får en adgangsgivende eksamen til videre uddannelse. I forhold til HF2 er det derfor langt fra givet, at vi kan opretholde det aktuelle kursisttal. På ungdomsuddannelsesområdet må konkurrencen om kursisterne forventes at spidse til. Hvad skal strategien være, når man befinder sig i en meget kraftig konkurrenceudsat situation?

Man kan vælge at finde mere fredelige farvan- de og satse på tilbud med knap så stor konkurren- ce. Enkeltfagstilbuddet står som det oplagte bud. Man kan også vælge at tro på, at vi står med et helt unikt uddannelses-tilbud også på ungdoms-uddannelsesområdet, og at vi sagtens vil kunne klare os, også når konkurrencen bliver hårdere.

Det er min klare overbevisning at HF-uddan- nelsen bidrager med en væsentlig brik i det samle- de ungdomsuddannelsesbillede. HF holder mulig- hederne åbne. HF er den hurtige ungdomsuddan-

nelse. Det tager kun 2 år og sidst, men ikke mindst, er HF den ungdomsuddannelse, der bedst bidrager til social mobilitet.

Ledetrådene i alle disse forandringer vil hos os blive de tre indsatsområder: faglighed, samarbejde og udvikling. Vi skal udvikle ny uddannelsesstilbud og udvikle kvaliteten i de eksisterende tilbud. Vi skal samarbejde både internt, men også i stigende grad eksternt for at kunne lykkes med vores uddannelsesopgave. Fagligheden skal stå centralt i alle tilbud og samarbejdsrelationer – det er her vores altafgørende fokus skal være. Vi skal først og fremmest være stærke på kerneopgaven. Det er sådan, vi skaber resultater, der sikrer, at vi også fremadrettet står stærkt i det samlede uddannelsesbillede i Danmark.

Her kunne man så godt afslutte denne artikel. Der er meget, der vil have forandret sig om tre år, men nogle af de helt fundamentale ting vil forhåbentlig også stå som konstanter i en foranderlig verden.

VUCs mobile karakterfasthed

Tilbage i 1996 blev DNA i VUC karakteriseret som en "mobil karakterfasthed".

Mobiliteten er et grundvilkår – vores uddannelser er altid, og har altid været i konstant forandring. Samfundet forandrer sig og der kommer med jævne mellemrum politiske reformer. Mobilitet ses i vores orientering i forhold til de samfundsmæssige uddannelsesbehov, der opstår, samt i vores evne til at udvikle relevante uddannelsesstilbud og tilrettelæggelser til disse hele tiden skiftende behov – så mobiliteten er indiskutabel.

Karakterfastheden levnes sjældent helt samme opmærksomhed. Vores karakterfasthed ses i vores konstante bestræbelse på at skabe de bedst mulige læringsforløb for vores kursister. Hvis man ser på den overordnede opgave vi løser, ja så er spørgsmålet om, der er sket så store forandringer.

I en betænkning udgivet af Århus Amtskommune i 1984 med Titlen "Samarbejde om et amtskommunalt skolevæsen – en udfordring i firserne" står der følgende:

"Formålet med enkeltfagskurserne er at tilbyde en kompetencegivende grunduddannelse til voksne, som ikke allerede har gennemført en sådan eller ikke har gjort det med tilstrækkeligt udbytte. Det samme formål opfyldtes tidligere af præliminær- og studenterkurserne. ... Det nye ved enkeltfagskurserne er altså hverken deres målsætning eller deres indhold, men kun deres særlige tilrettelæggelsesform, som har gjort det muligt at gennemføre uddannelsen bid for bid i individuel rækkefølge og tempo, hvorved der åbnes plads for andre socialgrupper end de hidtil uddannelsesvante"

Når jeg ser på denne formulering her 30 år senere, ja så er den da ikke helt skæv i forhold til opgaven. Hvis vi springer frem til 90'ernes så skrev daværende kontorchef i Århus Amt, Erik Olesen (nuværende rektor på Silkeborg Gymnasium) at udfordringen for VUC i 90'erne bliver "udvikling, omstilling, fleksibilitet og konsolidering" ... han fortsætter "begyndelsen på 90'erne vil være præget af såvel indkøringen af AVU- og HF-reformerne....videreudviklingen af fleksible uddannelsesstilbud vil formentlig blive prioriteret"

Når man ser på ovenstående står det klart, at der er forhold, der er konstante. Den overordnede opgave er bred, men konstant. Udvikling og reformer har altid været et væsentligt element i organisationens DNA. Vi skal som skole konstant tilpasse vores uddannelsesstilbud og vores tilrettelæggelser for at kunne leve op til vores mission. Det er det, der gør VUC verdenen så fantastisk at arbejde i – det er umuligt at gå i stå. Hvis vi skal se på forandring i forhold til denne konstant vil det være, at vi skal holde op med at se det som en undtagelse, at der er forandring. Forandring er et grundvilkår, det er noget vi skal betragte som rutine. Vores tredje indsatsområde hedder derfor udvikling – vi har en udviklingskultur på skolen, men vi skal blive endnu bedre til at gøre udvikling til en rutine.

Det allervigtigste ved VUC for 30 år siden og ved VUC om tre år, er vores kursister. Randers

HF & VUC er ikke mit VUC, Randers HF & VUC er der for kursistersnes skyld. For at lykkes, skal vi alle løse den rolle, vi har. Kursisterne skal fokusere på læring, lærerne skal udvikle den bedst mulige undervisning, ledelsen skal arbejde for at skabe mål, retning og arbejde for de bedst mulige rammer omkring kerneydelsen. Alle skal holde sig åbne overfor forbedringer i den eksisterende praksis. På den måde vil vi nå de bedst mulige resultater.

Jeg vil slutte af med at give ordet til en gruppe af skolens kursister, der i sidste uge i et retorik forløb havde fået til opgave at skrive en dimissionstale – de har i dette forløb også arbejdet med metaforer. Det er en beskrivelse af Randers HF & VUC, som jeg ikke håber, har ændret sig om 3 år. Der er mange andre ting, der vil have ændret sig, men hvis dette kan stå som en konstant, ja så er der rigtig meget, der er lykkedes:

”Hf og VUC er en mangfoldig have, hvor der er plads til alle slags planter – ja endog planter, som nogen vil kalde ukrudt, men som alligevel – hvis de bliver passet, beskyttet og plejet – kan vokse sig flotte og nyttige.

Hf og VUC er det sted, hvor de frø og planter, der er kommet lidt skævt fra start, bliver taget imod, fordi nogen tror på, at der nok skal komme noget godt ud af dem.

Med næring i passende mængder, med gode gartnere, der binder op, bygger hegn mod vind og vejr og beskærer planterne, så de værste vildskud bliver tæmmet en anelse, og måske et fugleskræmsel, kan alle planter få lov at vokse sig store, stærke og smukke.

Planter fra denne have, kan ofte noget helt særligt. De er robuste, fordi de ofte har været ude i storm, regn og rusk, og det har gjort dem stærke. Det kan netop denne have faune, bedre end nogen anden!”

Opstilling af skriftsproglige færdig ordblindeundervisningen i praksis



Trine Gandil, adjunkt ved Professionshøjskolen UCC og Martin Hauerberg Olsen, adjunkt ved Professionshøjskolen UCC

Ifølge den nye vejledning om ordblindeundervisning for voksne skal målsætninger for undervisningen stilles op som skriftsproglige færdighedsmål og beskrives så klart at det kan afgøres hvad deltageren i ordblindeundervisningen kan ved forløbets afslutning som deltageren ikke kunne ved forløbets begyndelse.

Dette nye krav arbejder ordblindeundervisere landet over med at implementere, men mange udtrykker usikkerhed over for opgaven. Imidlertid mener vi at man godt kan mindske denne usikkerhed – bl.a. ved at eksplicite den tavse viden der kan ligge bag planlægning af undervisning.

■ Denne artikel er en fortsættelse af artiklen "Nye tydelige færdighedsmål motiverer voksne deltagere i ordblindeundervisningen" fra sidste nummer af *Voksenuddannelse*. I sidste artikel argumenterede vi for at deltagerne i ordblindeundervisningen bliver motiverede af tydelige og realistiske færdighedsmål. I denne artikel vil vi give et konkret bud på opstilling af færdighedsmål i praksis.

Udgangspunktet for at opstille og beskrive skriftsproglige færdighedsmål er en analyse af hvad løsningen af en given skriftsproglig opgave kræver. Er deltagerens behov og mål med under-

visningen at *blive bedre til at skrive e-mails* (fx for at fastholde arbejde), kan vi indlede med at spørge: Hvad er delkomponenterne af denne kommunikationsform? I svaret må man ikke være for unuanceret; så her kommer et bud. For at skrive e-mails skal man:

- have en forestilling om modtageren og have et skriveformål,
- kunne stave (lidt) og/eller anvende et staveprogram og kunne vælge relevante ord,
- kunne danne (varierede) sætninger og beherske nogen tegnsætning,
- kunne skabe sammenhæng i teksten og strukturere afsnit/tekst, gerne efter genrens konventioner,
- kunne betjene et e-mailprogram og anvende elektronisk tekstbehandling.

Det er ikke en udtømmende liste. At skrive, såvel som at læse, er ret komplekse færdigheder *samlet set*, men de består af en del afgrænselige delfærdigheder. Og når man isolerer dem – så godt det nu lader sig gøre – kan man gå i gang med at definere bestemte færdighedsmål. Det vil altså sige at analysen *direkte* kvalificerer beskrivelsen af færdighedsmålene.

Når man herefter undersøger hvad deltageren allerede kan, må man heller ikke nøjes med at slå fast at deltagerens skriftsprog er lidt 'fattigt'. Nej, man må prøve i detaljer at finde frem til hvad deltageren behersker af de ovenfor identificerede delfærdigheder. Og endelig må man spørge ad hvilken vej deltageren vil kunne nå sine mål, og hvor lang tid det vil tage. Den aktuelle deltagers forudsætninger, færdigheder og behov afstemmes med hvad der kan nås *inden for de givne rammer*. Nogle deltagere kan en del i forvejen, andre har mere omfattende problemer: Jo flere vanskeligheder der er, desto flere undervisningsforløb skal der måske til.

Formål, færdighedsmål og delmål – terminologien

Man finder varierende betegnelser for *målbeskrivelser*; det må man ikke lade sig forvirre eller vild-

hedsmål i

lede af. Deltageren går til undervisning af en eller flere årsager og har et sigte hermed (*formålet* eller *det overordnede, funktionelle mål*).

Ud fra dette og ud fra vurderingen af deltagerens forudsætninger og undervisningens ressource-rammer identificeres en række relevante *skrift-sproglige færdighedsmål*. Beskrivelsen af færdighedsmålene udspecificeres i *delmål* således at man løbende kan evaluere direkte på om færdighederne tilegnes. Vejen fra det overordnede til det specifikt målbare kan ses som vandrette forgreninger (se figur 1-3). Er der er mulighed for at arbejde med *flere* identificerede færdighedsmål ad gangen, ud-møntes de i *hver deres* delmål.

Til slut kan der sættes 'hak' ved de delmål deltageren har nået. Og undervejs kan der justeres, så målene (for)bliver realistiske og overkom-melige.

Eksempel: Lærke vil gerne forbedre sin stavning og skrivning

Deltageren Lærke vil gerne blive bedre til at skrive. Der er ret massive vanskeligheder: Lærke har problemer med at stave korrekt – og undertiden også med at stave lydbevarende. Desuden har hun problemer med tegnsætning (men hun kan godt danne syntaktiske helmeninger). Hun har problemer med at prioritere i tekstindholdet, og hun er heller ikke så god til at formulere sig modtagerret-tet, til at strukturere tekstafsnit, skabe sammen-hæng på tværs af teksten eller revidere den (hun hader det) og i det hele taget planlægge skrivear-bejdet.

Dette ret omfattende indblik i Lærkes vanske-ligheder er bl.a. fremkommet ved den indledende udredning af Lærke hvor der indgik *skrivning af e-mail* og en diktat, men for at få et fyldestgøren-de indblik har underviseren også måttet iagttage Lærkes arbejde med og respons på nogle supple-rende skriveøvelser i begyndelsen af undervisnin-gen.

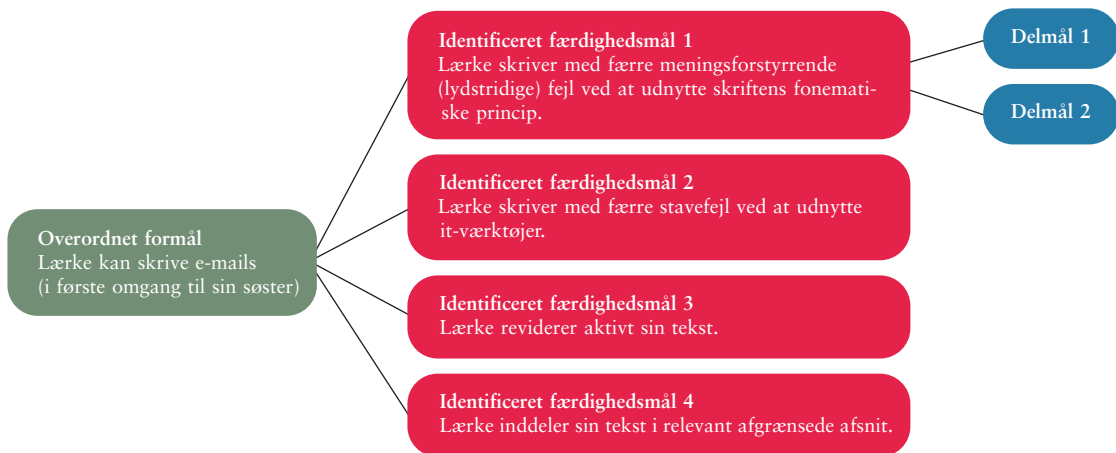
Ud fra en uddybende samtale om Lærkes selv-oplevede vanskeligheder og skrivebehov er det kommet frem at Lærke faktisk har et særligt be-hov for at skrive e-mails; på den lidt længere bane

både når hun søger job, henvender sig til kommu-nen og skriver til børnenes lærere. Lærke og hen-des underviser er dog blevet enige om i første om-gang at formulere et mere overkommeligt formål: at kunne skrive e-mails til sin søster. Kravene til mere formelle e-mails vil være i tankerne for et fremtidigt forløb.

Det væsentlige er nu at underviseren ikke blot kan anføre: *Lærke skal blive bedre til at skrive e-mails* eller *skal arbejde med at skrive e-mails*. For når alle vanskeligheder tages i betragtning, ville det være uoverkommeligt at arbejde på alle rele-vante niveauer. Så Lærke og underviseren bliver enige om at udvælge et par fokusområder, især betinget af hvad Lærke synes er mest motiverende *at starte med*.

Lærke vil gerne arbejde med sin stavning og herunder inddrage it, og så vil Lærke gerne blive bedre til at afsnitsinddele sin tekst samt aktivt kunne revidere sin tekst. Det kan opstilles således:

(se næste side)



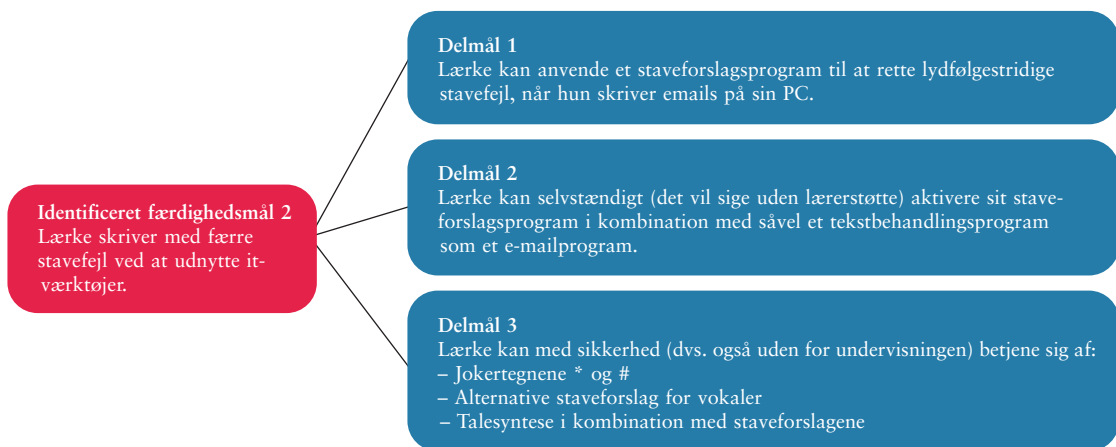
Figur 1. Overordnet formål og identificerede færdighedsmål for Lærke

Næste skridt er at formulere et eller flere delmål for hvert færdighedsmål. Af pladshensyn vil vi dog her kun udfolde delmålene for færdighedsmål 2 og 3 i det følgende.

Færdighedsmål 2: Lærke skriver med færre stavfejl ved at udnytte it-værktøjer

Status er at Lærke har set et stavforslagsprogram på en pc, men ikke rigtig kender programmets

muligheder. Hun synes ikke at stavforslagsfunktionen på hendes iPhone vejleder hende så godt. Lærke er ikke en erfaren it-bruger; fx reagerer hun hvis programmets visning forandrer sig, eller hvis navigationen gennem programmet ikke forekommer hende intuitiv. Men Lærke vil meget gerne lære at anvende kompenserende it. Det fører os frem til disse delmål:

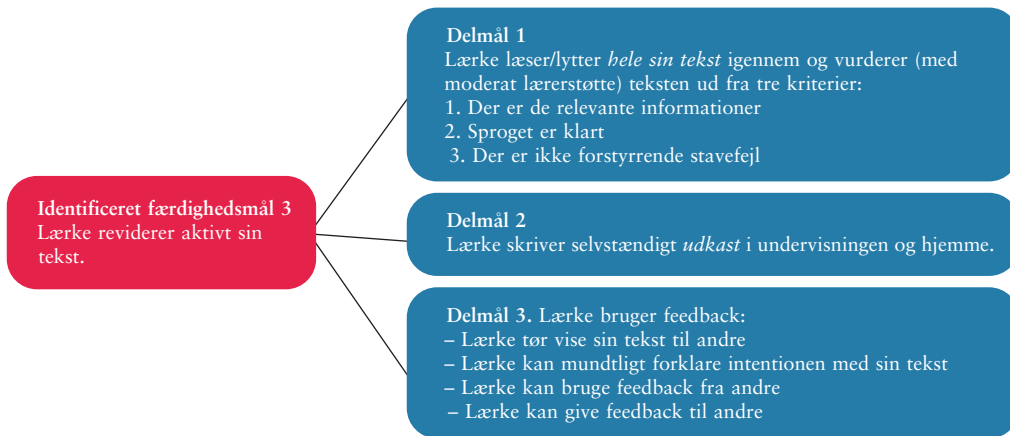


Figur 2. Delmålene for Lærkes andet identificerede færdighedsmål.

Færdighedsmål 3 – Lærke reviderer aktivt sin tekst

Lærke gennemlæser sjældent sine tekster, og hun viser dem kun til sin kæreste hvis det er nødvendigt. Ser hun selv på teksterne, synes hun det er overvældende, og hun retter på må og få og allermost på ordniveau (mest stavning, nogle gange

ordvalg). Hun har observeret andre flytte rundt på hele afsnit, men det gør hun aldrig selv. Lærke er ikke glad for at slette tekst (den har taget lang tid at skrive). Lærke har heller aldrig hjulpet andre med deres tekster. Det fører os frem til følgende delmål:



Figur 3. Delmålene for Lærkes tredje identificerede færdighedsmål

Løbende justering og endelig evaluering

Undervisningen vil afsløre om planen er for (u)ambitiøs, men så kan Lærke og underviseren i samråd justere på målene undervejs. Der kan tilføjes eller fjernes enten delmål eller hele identificerede færdighedsmål.

Når det skal vurderes om Lærke har nået sine mål (fx 'slet ikke', 'i nogen grad' eller 'til fulde'), afhænger det af hvordan succeskriterierne er formuleret. I Petersen 2007 kan man blive inspireret til nogle mulige målestokke, som fx *frekvens* (fx 'Hvor ofte får Lærke rettet lydfølgestridige stavefejl med sit it-værktøj?'), *sammenhæng* (fx 'Kan Lærke både anvende jokertegn i klassen og derhjemme?') eller *guidning* (fx 'Med hvor megen lærerstøtte kan Lærke vurdere sine egne tekster?'). Se også mere i Bek & Thomsen, 2013. Men evalueringen afhænger endvidere af hvad man måler *med*. Nogle mål evalueres gennem observationer i undervisningen eller i produkter undervejs, andre gennem samtale, andre ved deltagerens brug af logbog og andre igen ved testing, fx diktater. Og så er det helt afgørende at man vurderer det der er opstillet mål for. I evalueringen bør det også være fuldt ud legitimt at ikke alt er nået eller opnået, og at der er basis for et eventuelt nyt forløb hvori disse og nye delmål flettes sammen.

Der skal være detaljer

Opstilling af evaluerbare undervisningsmål kræver detaljer. Men vi hører faktisk ofte undervisere udtrykke at målsætningerne ikke skal være så detaljerede for de *svage ordblinde*. Indvendingen lyder at de svage deltagere 'bare' skal have kompenserende it eller arbejde med skriftsprog 'i det små' fordi det andet er alt for kompliceret. Det er vi ikke enige i. Det er måske fordi man forveksler komplekst (sammensat) med kompliceret (indviklet). På *over-*

fladen kan udfoldelsen af vejen fra overordnet mål til detaljerede evaluerbare delmål se kompliceret ud. Og når vi tager fat i de kritiske delfærdigheder og forudsætninger og rækkefølgen af arbejdet med dem, kan det for nogen tendere pedanteri – men det nytter ikke med løse, brede formuleringer. Bli-ver formuleringerne lige vel faglige, skal de forklares for deltageren, men ikke *udelades*.

Sådan gør du:

- 1) Identificér deltagerens formål med at gå til undervisning,
- 2) Analysér hvilke skriftsproglige færdighedsmål der knytter sig til dette formål,
- 3) Afdæk inden for hvilke af færdighederne deltageren har utilstrækkelig viden og kompetence,
- 4) Prioritér i mængden af relevante færdighedsmål, og vælg de vigtigste ud i dialog med deltageren,
- 5) Opstil specifikke delmål for hvert af de udvalgte færdighedsmål, og formulér dem så det er muligt at evaluere målopfyldelsen undervejs og ved forløbets afslutning,
- 6) Justér målformuleringerne undervejs hvis det er nødvendigt.

Referencer

- Bek, K. & Thomsen, I. (2013): *Struktur er portvægten til god undervisning*. Læsepædagogen, 2.
- Olsen, M. & Gandil, T. (2014): *Nye tydelige færdighedsmål motiverer voksne deltagere i ordblindeundervisningen*. Voksenuddannelse, nr. 110, oktober. www.ucviden.dk/portal-ucc/files/27778347/Olsen_Gandil2014.pdf
- Petersen, E. (2007): *Målsætninger – terminologi og opstilling*. Dansk Audiologopædi, 43 (1).
- Undervisningsministeriet (2013): *Vejledning om Ordblindeundervisning for voksne*. VEJ 9600 www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158886

VUC Storstrøm i spidsen for Videncenter for anvendt IKT



Artiklen er skrevet af Michael Bang og Flemming Nielsen, som deler projektledelsen i Videncenter for anvendt IKT. Michael er konsulent i centret og organisatorisk tilknyttet VUC Storstrøms IT-pædagogiske team. Flemming er HR- og udviklingskonsulent i VUC Storstrøm.

■ “Vores IT-pædagogiske konsulenter og innovative lærere har brug for sparring og vi har brug for flere alternativer end vi selv har mulighed for at teste.”

Derfor har VUC Storstrøm taget initiativ til udviklingen af Videncenter for anvendt IKT og vi har valgt at invitere regionale partnere op til dans i denne udvikling. Her i november 2014, hvor vi skriver artiklen til *Voksenuddannelse*, er det flere år siden de første tanker blev udviklet, så vi har spurgt projektchef Kristian Madsen, hvad den oprindelige motivation var, og hvordan han nu ser på sammenhængen mellem VUC Storstrøm og Videncenter for anvendt IKT.

“Den strategiske prioritering af IKT hos os skal ses i et lidt længere historisk perspektiv” siger Kristian, “Vi har som alle andre indført en digital platform med administrations- og kommunikationssystemer og Fronter som facilitet til undervisningen. Vi besluttede desuden for ca. 10 år siden at begynde med interaktive tavler, og i løbet af nogle år blev de sat op i alle undervisningslokaler. Samtidig oprustede vi internt med egne kurser i Fronter, Ludus Web, SMART Board osv. Det var første del af strategien og vi fik mange gode erfaringer med sammenhængen mellem IT-systemer,

pædagogisk innovation og den understøttende kompetenceudvikling.

Den næste erfaring jeg vil nævne, for at sætte Videncenter for anvendt IKT i perspektiv, er vores satsning på anvendelse af videokonference. Vi har tidligere i *Voksenuddannelse* fortalt om Parallelundervisning og Global Classroom, hvor lokaler i andre byer, eller kursister hjemme bliver koblet sammen med et af vores undervisningslokaler med videokonference – nyeste skud på stammen er et samarbejde med DBU om virtuel HF til unge professionelle fodboldspillere (red: se mere her www.dbu.dk/Nyheder/2014/November/Global_Classroom). Det har været meget krævende, fordi vi bevægede os ud i en ny måde at anvende teknologi på. Systemerne er specielt udviklet til VUC Storstrøm, og vi kunne ikke få kurser og rådgivning udefra, for ingen andre havde samme systemer. Det var i refleksion over vores forskellige erfaringer med IT-pædagogisk innovation, at vi fik ideen med et tættere og mere kontinuerligt samarbejde med andre skoler. Vores IT-pædagogiske konsulenter og innovative lærere har brug for sparring og vi har brug for flere alternativer end vi selv har mulighed for at teste. F.eks. anvender mange af vores lærere i dag screen casts og andre videomaterialer i undervisningen, inspireret af nogle af partnerne i videncentret.”

Kunne Videncenter for anvendt IKT ikke have været bygget op i samarbejde med andre VUC'er? Så ville lærerne jo have meget til fælles?

“Vi har meget samarbejde med andre VUC'er i hele landet, f.eks. initiativet omkring fælles materialeudvikling til fjernundervisning. I forhold til videncentret er ideen netop, at vi kan finde inspiration fra skoler der ikke ligner os selv. De anvender andre programmer, og på andre måder end vi

■ Videncentret samler viden og forankrer det ved involvering af ledere, konsulenter og undervisere. Vi videndeler digitalt, afholder kurser, laver workshops og konferencer og leverer rådgivning inden for indkøb, implementering, didaktik, drift og strategiudvikling.

selv ville komme i tanke om. Desuden giver den regionale geografi os mulighed for at mødes og benytte de fysiske faciliteter som Videncenter for anvendt IKT jo også er,” forklarede Kristian Madsen.

Videncenteret har egne lokaler hos VUC Storstrøm i Næstved, hvor der er et SMART Board træningscenter, videokonference faciliteter, studie til videooptagelser, redigeringsfaciliteter, og en speciel opstilling til undervisning ”1 til mange” med videokonference (undervisning med videokonference fra et studie til mange kursister hjemme).

Ideen bag Videncenter for anvendt IKT er, at partnerne i fællesskab kan udvikle og implementere pædagogisk IKT bedre og i større omfang end hver for sig. Partnerne, Lolland Kommune, Center for erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster (CELF), University College Sjælland, Roskilde Universitet og VUC Storstrøm, driver videncenteret som et projekt fra januar 2013 til december 2015. I løbet af projektperioden skal der udvikles en plan for centrets fremtid, og det ligger i konceptet, at aktiviteterne skal tænkes og udvikles i forhold til de behov som skolerne har inden for anvendelse af IKT til undervisning.

I forbindelse med ansøgning om økonomisk støtte fra Region Sjælland beskrev vi en række indsatsområder, som flere eller alle partnere havde særlig interesse i at udvikle. Det var bl.a. anvendelse af videokonference, mobile enheder og videomaterialer i undervisning. Region Sjælland ønsker at fremme innovation og samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner i regionen og støtter Videncenter for anvendt IKT med 2 mio. kr. af det samlede budget på 4 mio. kr. Udviklingsfilosofien i centret er, at særligt dedikerede og kompetente medarbejdere mødes på tværs af partnerskabet, udveksler erfaringer og ideer, konceptudvikler, afprøver, finpudser og udbreder derefter til en større kreds på hver af de deltagende skoler. I nogle tilfælde går vi skridtet videre og udbyder de nye aktiviteter som åbne kurser og workshops for alle interesserede i sektoren. Det aktuelle åbne udbud, som også omtales sidst i artiklen, kan ses på www.viaIKT.dk.

Videncenter for anvendt IKT ledes af en styre-

gruppe med en repræsentant for hver partner, og centret råder over en fuldtidsmedarbejder og en del ressourcer fordelt på flere medarbejdere hos partnerne, som bidrager ad hoc afhængigt af opgavernes indhold.

Udfordringer og potentialer for anvendelse af IKT i undervisning

Undervisning er vokset på alle dimensioner siden vi fik informations- og kommunikationsteknologi på uddannelsesinstitutionerne. Vores fag vokser hele tiden i bredden. Det vi engang blev uddannet til i faglighed, det er vokset, uanset om det er sprog, naturfag eller kulturfag. Samtidig er differentieringen vokset i både bredde og dybde. Det vil sige, at vi skal levere undervisning til en bredere gruppe kursister end før, i et bredere fagligt spekter. Måske derfor er vi blevet beriget med en række nye pædagogiske metoder, om det så er læringsstile, classroom management, Cooperative Learning, LP-model eller andet, så er det den tredje dimension som lærerens praksis skal indeholde. Hvordan ser det så ud fra lærerens perspektiv? Her er det vigtigt, at de ekstra dimensioner i undervisningen ikke bliver omsat til opgaver som udelukkende kommer oven i de eksisterende opgaver – det vil gøre den samlede pakke større og måske uoverskuelig og uhåndterlig. Dvs. at opgaverne skal planlægges, udføres og evalueres anderledes og – undskyld udtrykket – smartere. Det er der forskellige erfaringer med, og en af dem er øget anvendelse af IKT.

Med reflekteret anvendelse af informationsteknologi kan ressourcerne optimeres drastisk, og endda med god læring til følge. Fra at have været privatpraktiserende undervisere, kan vi dele indhold til undervisningen, facilitere cooperative learning, tilbyde selvtræning og fuldautomatisk evaluering til vores kursister. Mange af de administrative byrder der ligger i lærerlivet, de kan automatiseres, og optimalt, frigøre læreren til at komme i i øjenhøjde med sine kursister og praktisere faglig læring i moderne fællesskaber.

Men det er både et paradigmeskifte i lærerkultur, i ledelseskultur og i brug af undervisnings-

materialer som skal finde sted, førend den enkelte kursist og lærer kan drage nytte af alt det nye teknologi i dagligdagen.

Strategi og ledelse

Videncenter for anvendt IKT arbejder også med IT-pædagogisk ledelse. Vi har f.eks. fået en opgave for Uddannelsesrådet for Lolland og Falster. Uddannelsesinstitutionerne, som tæller alt fra grundskole til bachelorniveau, har besluttet at samarbejde tættere om undervisernes kompetencer i forhold til pædagogisk IKT. Derfor har uddannelsesrådet besluttet at afholde en fælles IT-pædagogisk konference som start på det nye skoleår. Første skridt, bortset fra en masse koordinering og udvikling, er, at skolelederne tilbydes et fælles seminar om IT-pædagogisk ledelse. Skolelederne har mange forskellige erfaringer med udvikling af IT strategier, valg af konkrete løsninger og opkvalificering af organisationens kompetencer, så der er god basis for erfaringsudveksling.

Videncenter for anvendt IKT skal bidrage med facilitering af seminaret, gennem introduktion af begreber for de forskellige elementer i IT-pædagogisk ledelse. Det er et godt eksempel på, hvordan vi indsamler viden og omsætter denne i en konkret aktivitet, hvor vi breder viden ud til en bred kreds. I vores seminarer omkring IT-pædagogisk ledelse introducerer vi begreber og metoder, f.eks. i forhold til at identificere forretningskritiske elementer i forhold til investeringer. Vi taler om, hvordan den strategiske ledelse kan kvalificere dialogen med IT-afdelingen og projektledere: Hvad skal man spørge efter, hvad skal dokumentation indeholde, og hvilke muligheder har skoleledelsen for at udvikle organisationens kompetencer i forhold til de påtænkte eller allerede foretagne investeringer. Afhængigt af fokusområder for seminaret kan vi give inspiration til, hvordan dokumentationssystemer kan bidrage til samarbejde med undervisere om pædagogisk udvikling.

Videncenter for anvendt IKT er optaget af, at IKT-baserede undervisningsstrategier er væsensforskellige fra traditionelle ledelsesstrategier i skoler. Hvor bogens indhold er kendt, og de pædagogiske

metoder er velbeskrevne og gennemforskede, så er IKT-læreprocesserne baserede på oceaner af internetbaserede kilder, som hele tiden forandres. Til lige kan vi ikke garantere, at hverken netværk, computere eller læringssoftware er tilgængelige og velfungerende, i samme grad som vi kender det fra bogen og tavlekridtet. Lederen må i højere grad basere sit virke på tillid og coaching, end på kontrol og styring.

På samme tid kan lederen heller ikke garantere det pædagogiske personale, at alle de forskellige systemer, som findes til læring, hele tiden er tilgængelige. Ofte må lærere leve med, at grejet arter sig anderledes end forventet. Måske er der kommet endnu en opgradering, som har ændret brugerfladen, og lærerne har ikke været på kursus i de nye muligheder.

Hvordan tackles dette? På videncentret er vi i færd med at udforme et kursustilbud som supplement til den pædagogiske leder. Tillige arbejder vi på, at kunne flette ledelsesdelen ind i diplomuddannelserne som leder, hos de af vore samarbejdspartnere der i dag leverer lederuddannelser, som næsten er blottet for IKT-pædagogisk ledelse. Videncentret deltager jævnligt i VUC's ledelsesmøder, men vi oplever også en stigende interesse fra andre uddannelsesorganisationer, hvor vi deltager i ledelsesmøder hvor IKT er på dagsordenen.

Didaktikken

Fra at have været en faglig docerende autoritet der underviser, bevæger læreren sig hen mod at være den faciliterende og coachende faglige ressource. Iflg John Hattie, så er det i den coachende lærerrolle at den lærende, kursisten, får mest ud af undervisningen. Med alle de udfordringer læreren står overfor, så er det nødvendigt at gøre IT til en støttende ven, og ikke en ekstraopgave. Det vil sige at der skal ske et skifte i både undervisningsmaterialer, relationer og metoder – for at undgå at vi både gør det på den gamle måde og på den nye måde – på samme tid. Og det kræver først og fremmest ledelse at initiere den proces, og dernæst viden om metoder, og så selvfølgelig velfungerende teknologi.

Det brede mediebegreb

Med de multimodale medier kom endnu et læringsområde til sproglererne. Men der kom også endnu et sprog til kursisterne. Det blev muligt at gøre ordblinde til producenter af deres egne historier. På VIAIKT udbyder vi kurset Digitale Narrativer, hvor vi bruger pædagogiske fortællerværktøjer som metode, til at udfolde den enkeltes historie. Både i forhold til at have skriftsproglige udfordringer, men også ift socialpædagogiske udfordringer, fx i forhold til at lave en spejling, ved at lave en historie, bytte den med sidemanden, se hendes ditto historie, og så tilføje tænkebobler.

På den måde arbejdes der med relationskompetence, med metoder der ikke kunne lade sig gøre med skriftligt eller verbalt medierede fortællinger – det er simpelthen for krævende at beskri-

ve med skriftsprog eller med samtale, hvis andre skal gide at lytte til det. I det fremmedsprogfaglige rum, så indgår en grad af kultur for kursisten i tegneserien, som kan være svær for mange, hvis de skal benytte et fremmedsprog. ...et er i dag også nemt at optage video med mobilen, og redigere det i en række webbaserede let tilgængelige systemer. Men det kræver altså, at læreren er klædt på til at overlade katederet til kursisten lidt oftere, og at læreren har en fair idé om, hvilke pædagogiske metoder der knytter sig til produktion af tegneserier og videoproduktioner.

2.0 og de sociale medier

Ved at give slip på lærerautoriteten, og indtage en jævnbyrdig magtposition i forhold til sine kursister, skaber vi mulighed for involvering og socia-

Aktiviteter i Videncenter for anvendt IKT

Pitex – eksport af videobaseret fjernundervisning til bl.a. Vietnam 2014-2015. Videncentret udarbejder læringsforløb med videokonference for universitetslærere.

Strategirådgivning for ledere på større sjællandske uddannelsesinstitutioner. Efter invitationer samarbejder vi med det strategiske lederslag, om alt fra indkøb, implementering og pædagogiske potentialer.

PreBett2015 er en konference for danskere som tager til verdens største IKT- og uddannelsesmesse, BettShow i London til januar. Konferencen ventes at modtage knap 100 deltagere fra hele landet, og på tværs af kommuner, VUC'er og andre uddannelsesinstitutioner. Der er flest VUC'ere med, og det er en god blanding af lærere, ledere og konsulenter der deltager.

Lederseminar for uddannelsesråd Lolland og Falster. Til marts måned samles ledere på tværs af uddannelsesorganisationer, for at udveksle erfaringer med IKT-strategier. I den forbindelse faciliterer Videncenter for anvendt IKT en dag med oplæg, videndeling og fremadrettet planlægning, som munder ud i en fælles konference

til august, for alle uddannelsesinstitutioners personale på Lolland og Falster.

På vores kursuskalender finder man alt fra “Pædagogisk Skærmtæring”, over “Digitale Narrativer”, til “Almindelig videobrug i undervisningen” og specialværktøjer, fx Fronterkurser. Her findes også kurset for lederen der gerne vil opdateres på IKT, så det ikke kun er IT-chefen der kender til de forretningskritiske systemer. Den strategiske ledelse klædes på til at stille de rigtige spørgsmål, før aftalerne indgås med leverandørerne og implementeringen sættes igang. Kurset slutes med at nærmere kig på “Big Data”, dvs. den automatiske dokumentation der foregår, når læringen digitaliseres. Derudover arbejder vi med “IT-Kreativitet” “Raspberry Pi”, “Crowdsourcing learning” og “Produktion af WebApps til undervisningen”.

Vi bliver også løbende inviteret til at tale på konferencer. På onsdag tager vi til Kolding på uddannelsesmessens for DBU, hvor deres spillere kan melde sig til Global Football Classroom, så de både kan passe fodbold og skole på samme tid.

le læreprocesser. Teknikkerne kendt fra sociale medier bruges nu til læring. Det kan være chat og debatværktøjer som vi kender det fra Facebook og twitter, det kan være film fra youtube som kursister både selv finder og bruger, eller endda selv lægger op, som bidrag til den læreproces de befinder sig i – sammen med deres medlærende. Herved skabes øget involvering i egen læreproces.

Men det sker ikke af sig selv. Metoder skal trænes af både lærere og kursister, så der skal organiseres lidt. Og så skal der findes de nødvendige værktøjer på læringsplatformen, eller andre steder. På VUC Storstrøm arbejder vi for tiden med Kahoot.it til vores Global Football Classroom, hvor unge professionelle (og meget konkurrence-mindede) fodboldspillere er ved at tage en flexibel HF som en blanding af fjernundervisning og online telepresence-undervisning hver 14. dag. De råber og skrigger ind i skærmen, giver hinanden øgenavne og læser virkelig på lektionen, for at vinde spillet næste gang.

Hvis de rigtige værktøjer bruges, så letter det også læreren for masser af mekanisk feedback. Bare tænk hvor mange gange matematiklæreren eller dansklæreren har rettet den samme fejl manuelt i en blækregning eller diktataflevering, og hvor meget tid der kan spares, hvis maskinen lige gør det. Læg hertil, at den umiddelbare respons har en dokumenteret effekt på læringsudbyttet. Så bedre læring og lettelse af lærergerningen er her et oplagt område at interessere sig for. Alle de data som kommer ud af den lærendes anstrengelser, registreres digitalt, og kan bruges til at spotte kursister i risiko for at droppe ud af skolen. Ligeledes giver det lederen mulighed for at få indblik i de daglige aktiviteter, og danne sig et overblik over, hvor der måtte være brug for videndeling, omsorg osv.

Videncentret samler erfaringer med de forskellige værktøjer, og vores tilknyttede PhD-fellow, Charlotte Lærke Weitze forsvare sit arbejde i løbet af 2016. Udover den legitimitet en PhD giver os, så hjælper det os med at blive ordentligt udfordret på vores antagelser om hvad der virker og ikke virker med computeren tændt.

Kompetenceløft på lang sigt

Der er altså masser af didaktiske arenaer der skal kombineres med alt fra lov 409 til årshjul og teknologindkøb over en traditionel og stolt lærerkultur, til moderne servicelevel agreements, politiske strategier og så ikke mindst en dagligdag fyldt med undervisning. Vi synes at efterspørgslen er støt stigende, og rykker da også hellere end gerne ud. Vi er i den heldige situation, at vi som konsulenter kan tilbyde en række gratis ydelser; dog er vi ikke helt julemænd, for vi forventer samarbejde, hvor skolen også prioriterer egne ressourcer til kompetenceudviklingen.

Den væsentligste prioritering af vores aktiviteter er således, at få sat skub i det generelle kompetenceløft, så lærerne er klædt så godt på som muligt, til nye teknologier, strategier og elevtyper – hver eneste dag i deres arbejdsliv. Så længe lærerne siger til os, at vores arbejde letter deres lærerliv, og så længe vi kan se, at kursister får bedre hjælp til deres læring ved hjælp af IKT – lige så længe synes vi, at Videncentret er en god konstruktion. Men det kræver, at vi får viden forankret i det daglige hos lærerne, og at vi får trænet de nye lærerroller, så læreren i lige så høj grad lærer at give slip på gamle strategier, som at lære de nye at kende – for ellers bliver det for tungt at bære fagligheden ind og ud af klasselokalet.

Fra privatpraksis til målstyrede team

– undervisning på VUC gennem tiderne



Af Erling Klinkby, tidligere forstander på VUC Lyngby, som bl.a. har skrevet ”Historien om VUC”, Roskilde Universitetsforlag 2004.

■ Hvilke faktorer virker ind på den pædagogiske praksis på VUC? Et godt spørgsmål, som sikkert kan optage flere ph.d.-afhandlinger. Ud fra mine ikke-videnskabelige iagttagelser bør i hvert fald følgende inddrages:

1. Det formelle regelgrundlag (love, bekendtgørelser og vejledninger), herunder intentioner og andre autoritative udmeldinger
2. Kursistgruppen – forudsætninger, motivation, forventninger
3. Lærers kompetencer (personlige, faglige og pædagogiske) – muligheder og begrænsninger
4. Læremidler og undervisningsfaciliteter – hvad er fysisk/teknologisk muligt
5. Undervisningstradition og lærerkultur (metodefrihed, hvad tror man virker, etc.)

Med hvilken vægt de enkelte faktorer spiller ind er vanskeligt at afgøre, men min erfaring siger, at man bestemt ikke skal undervurdere sidstnævnte faktor. Kulturens og traditionens inerti gør udviklingen både glidende og ujævn – som altid når det handler om mennesker i samspil med mennesker. Umiddelbart synes ”kultur og tradition” måske ikke i særlig grad at præge VUC som institution, hvor det uformelle og pragmatiske altid har været bærende værdier. Men også i en uformel og pragmatisk tilgang ligger der en tradition og inerti, blot mere individuelt forankret. Man gør det, man

finder rigtigt, det der fungerer – hver for sig. Det vender jeg tilbage til.

Selv om det af ovennævnte grund ikke er muligt meget præcist at faseinddele udviklingen af VUC’s undervisning, kan man godt tidsfæste, hvornår forskellige tendenser slår igennem. En ikke helt forkert kronologi ser sådan ud:

1. Den traditionelle kursusundervisning 1960–
2. På jagt efter voksenprofilen 1980–
3. Det åbne klasserum 1990–
4. Fokus på unge voksne 2000–
5. Øget kompleksitet, målstyring og evaluering 2005–

Den traditionelle kursusundervisning 1960–

VUC startede i 1958 som *forberedende* undervisning i samlede kursusforløb (4–5 fag), der førte frem til tekniske forberedelseksaminer (TF og UTF). Målgruppen var den såkaldte *intelligensreserve*, yngre velmotiverede mænd, der havde forladt skolebænken for tidligt, og som nu skulle have grundlaget i orden til at påbegynde mellemtekniske uddannelser. Et udtryk for teknologisk mobilisering i slipstrømmen af sputnikchokket. Læseplanerne var særdeles kortfattede og vægtede det instrumentelle, anvendelsesorienterede. Eksamen var målet – den formelle kompetence, adgangsbilletter. Det handlede om forberedelse til *eksamen*.

Hf kom til i 1967 som en alternativ gymnasial vej til videregående uddannelse, en vej for de unge voksne, der havde været nogle år på arbejdsmarkedet. VUC blev udbyder af hf-enkeltfag fra 1970. Både i sin *struktur* og i sin *pædagogiske intention* var voksne medtænkt i hf. Den var fra starten åben nedadtil – optagelse skete efter realkompetence. Som ved TF og UTF var det primære mål også her eksamen – flere veje kunne føre til målet, også selvstudium. Der var en vis grad af medbestemmelse gennem valg af tilvalgsfag og valg af emne for 2. årsopgaven. Og der var ligeværdighed mellem lærer og studerende – læreren skulle ikke bedømme, men hjælpe/vejlede (ingen årskarakterer!), det forudsattes, at den voksnes livserfaringer kunne inddrages i undervisningen, eksemplificere

og uddybe det faglige. Som noget nyt blev der indført forberedelsestid ved prøverne.

Forankringen i *folkeoplysningen* (Oplysningsforbundenes Forberedelseskurser) gav kurserne et helt afgørende input af frihed, noget uformelt, markedsrettet, pragmatisk. Mottoet var: ”hellere gøre det rigtige end det regelrette”. *Rummelighed* var et værdimæssigt nøglebegreb i den pædagogiske tilgang.

Det gjaldt også i rekrutteringen af lærerkræfter. Kurserne ekspanderede med to cifrede procenter pr. år, hvilket gav behov for en næsten dag-til-dag rekruttering af lærere, der med hensyn til løn og karriere var risikovillige (fritidslovens daglejer-vilkår). Det blev i betydelig grad lærere med traditionel baggrund, fagligt kompetente, men uden formel læreruddannelse, herunder et betydeligt antal ”halvstuderende røvere”.

Den selv lærte pædagogik var fremherskende. Megen hjælp var der ikke i pædagogiske vejledninger, voksenpædagogik var et spørgsmål om fornemmelse, fantasi og indlevelse. Hvad der foregik inden for klasselokalets fire vægge, var et mellemværende mellem kursister og lærer – læreren var så at sige *privatpraktiserende* og blev alene evalueret via kursisternes reaktioner. Læreren *faglighed* var den afgørende faktor for god undervisning, i mindre grad evnen til at formidle, og slet ikke de fysiske rammer. Undervisningsmidler til voksne fandtes stort set ikke (DR’s projekt ”dansk for voksne” fra 1979 var blandt de første). Spritduplicatoren snurrede livligt, og kun i begrænset omfang udvekslede man undervisningsmidler. Skulle man bruge audio/visuelle læremidler, måtte man omkring Film- og båndcentralen eller i god tid bestille udbringning via den ugentlige kuffertordning (Københavns Kommune).

Kvindelige kursister, herunder en god del *henviste* og *arbejdsløse* (bistandsloven 1975), fik betydelig overvægt op gennem 1970’erne. VUC blev stedet for *livsbrud* og *nyorientering*. ”Skilsmisefabrik” var et af VUC’s øgenavne, ”Voksne uden chance” et andet. *Motivation* og *personlig relevans* blev centrale begreber i den pædagogiske indsats (på hf var psykologi det største fag i 1980!). Det væsentlige var undervisningen, ikke

eksamen – modsat tidligere. Det var ikke kursisternes karriere, der var på spil. Konsekvensen blev stort frafald og fravalg af eksamen. Kursisternes aldersgennemsnit var mellem 30 og 40 år, meget få var under 20 år.

På jagt efter voksenprofilen 1980–

På grundniveaet (9. og 10. klasse) førte undervisningen frem til de samme prøver, som blev aflagt i folkeskolen, henholdsvis folkeskolens afgangsprøve (FSA) og folkeskolens udvidede afgangsprøve (FSU). Dette førte i stigende grad til kritik, idet man ikke fandt, at de emner og temaer, der indgik i prøverne, var relevante i forhold til voksnes erfaringsverden. Og da undervisningen var *prøveforberedende*, smittede dette misforhold af på den daglige undervisning (prøvens tilbagevirkningseffekt). Kritikken bredte sig fra prøverne til hele det pædagogiske grundlag. Kravet var at få frigjort VUC’s undervisning og prøver fra det primære skoleforløb – få etableret rammer for *en egentlig voksenuddannelse*.

Med folketingsbeslutningen i 1984 om et *10-punktsprogram for voksenundervisning og folkeoplysning* blev denne målsætning sat ikke bare på den politiske, men også den pædagogiske dagsorden. Spørgsmålet hed: hvad har voksne brug for af formelle almene kompetencer, og hvordan tilrettelægges en undervisning for voksne bedst muligt? Det handlede om prøveformer, tilrettelæggelsesstruktur, indhold og pædagogisk tilgang. En almen voksenuddannelse på egne ben, men med kompetencemæssig parallelitet til folkeskolen.

Og så gik *jagten på voksenprofilen* ind. Tre års forsøgs- og udviklingsarbejde (1985-88), en række decentralt forankrede læseplansudvalg og et centralt strukturudvalg skulle afdække, hvad voksne havde brug for. Det blev en saltvandsindsprøjtning for den pædagogiske praksis på forberedelseskurserne. Hundredevis af lærere deltog aktivt i udviklingsarbejdet og i stribevis af udvalg og konferencer. En *reform nedefra* blev den resulterende AVU reform af 1989 kaldt – meget dækkende, mener jeg.

Men det med ”nedefra” var ikke alle lærere med på. Det viste sig hurtigt, at *den pædagogiske inkubationstid* var betydelig. Traditionens inerti viste sig for fulde gardiner! Frontløberne havde distanceret bagtroppen. ”Matematik er blevet til samfundsfag”, mente en del matematiklærere. Så hverdagsagtigt skulle det jo heller ikke være, hvor er selve matematikken blevet af? ”Tema-tvang” og ”projekthysteri”, ”RUC-pædagogik”, sagde dansklærerne. ”Vold mod metodefriheden”, lød det. Lærernes fagforening mente, at den nye modulstruktur ville føre til ”social uro”. Og kravet om udarbejdelse af forløbsbeskrivelser over den påtænkte og gennemførte undervisning fandt mange lærere var ”ulønnet statshoveri”.

Men alle var tilfredse med, at VUC var blevet navngivet som selvstændige institutioner, og at det ”*voksenpædagogiske miljø*” blev lovfæstet. ”Det forudsættes, at den fremtidige institutionsform vil være selvstændige voksenuddannelsescentre med egen ledelse og faciliteter, der er hensigtsmæssige for et voksenpædagogisk miljø”, stod der i bemærkningerne til loven. Det var første gang, begrebet *voksenpædagogik* blev nævnt i regelsættet.

Uanset påstand om tvang og brud på metodefrihed blev der tænkt voksenpædagogik i større omfang end nogensinde før – og vel også siden. Fagene fik fyldige læseplaner og undervisningsvejledninger, og som noget nyt blev der tilknyttet ministerielle fagkonsulenter (udviklingskonsulenter) i hele fagrækken. De generelle pædagogiske intentioner i avu-loven blev uddybet i: ”Voksenpædagogik og didaktik i Almen Voksenuddannelse”, forfattet af Spæt Henriksen og Carsten Nejst Jensen, DLH 1991. Omfanget af efteruddannelse og konferencer voksede enormt. Det legendariske ”*Vingstedseminar*” blev for første gang afholdt i 1990 og samlede mere end en tredjedel af avulærerne til foredrag og workshop. Der blev i den grad åbnet for idé- og erfaringsudveksling, og energiske lærere kastede sig over udarbejdelse af lærebøger og andet undervisningsmateriale, tilpasset avu-fagenes mål og indholds krav. Der var masser af håndsrækninger til nødstedte, reformramte lærere.

Hvert år udsendte ministeriet en rapport med evalueringer af udviklingen i de enkelte fag på avu baseret på de indsendte forløbsbeskrivelser, rapporter fra beskikket censur og tilbagemeldinger fra Vingstedseminaret. I rapporten for kursusåret 1993-94 hedder det om undervisningen i matematik bl.a.: ”Det ser ud til, at det faglige og emneorienterede forenes bedre efter justeringen af bekendtgørelsen (i 1992). Autentisk materiale indtages som noget naturligt i undervisningen, og der relateres til kursisternes hverdag. Udviklingen går således mod en mere voksenorienteret matematikundervisning, både hvad angår valg af emner og måden, der arbejdes med emnerne på, idet mere selvstændige arbejdsformer vinder indpas.” Reformens intentioner slog igennem!

Også gymnasieafdelingen gav hyppige tilbagemeldinger med evaluering, råd og anvisninger, dog sjældent specifikt for hf på VUC. Her var det gymnasiets linje, der talte. End ikke begrebet voksenpædagogik indgik i afdelingens vokabularium – det hed ungdom! Første gang, gymnasieafdelingen på skrift brugte ordet voksenpædagogik, var vist nok i en lille pjece fra slutningen af 1980’erne. Voksenpædagogik var muligvis en variant, mente man.

Det åbne klasserum 1990–

I takt med at voksenuddannelse fra begyndelsen af 1990’erne rykkede frem på den politiske dagsorden, lagde den pædagogiske krudtrøg sig. Ikke mindst bekæmpelse af arbejdsløsheden gav VUC fuld beskæftigelse. Avu-reformens nye fag og fleksible tilrettelæggelsesformer passede særdeles godt til de rundhændede puljer, der blev afsat af ministeriet. Især ”*værkstedundervisning*”, ”*introducerende undervisning*” og ”*fag med lokale læseplaner*” var anvendelige.

Det flyttede VUC ud på arbejdspladser og AMU-centre og tiltrak diverse former for ”*rekvireret undervisning*”. I den pædagogiske praksis blev fagenes mål og indholds krav tilpasset de konkrete kursistgrupper og rekvirerede formål – ofte vredet til ukendelighed. ”Turistførerkurser”, ”gartnerkurser”, ”servicemedarbejderkurser” er

blot et par eksempler på eksotiske projekttitler. Men VUC havde åbnet sig, var kommet i clinch med arbejdsmarkedet. ”Hvad voksne har brug for og hvordan”, blev et meget nærværende spørgsmål i den pædagogiske praksis. Svaret krævede sin kvinde og kunne ikke altid findes i regelsættet eller læremidlerne.

VUC's åbning mod arbejdsmarkedet blev også en åbning i pædagogisk forstand. Tolkning af avufagenes mål og indholds krav og kravene fra de eksterne rekvirenter satte skub i det kollegiale samarbejde på VUC – under tiden også på trods. Det blev almindeligt at arbejde sammen om projekter, lave *fagpakker* og tilpasse undervisningsmateriale. At ”undervise på projekt” blev almindelig betegnelse for den pædagogiske praksis i rekvireret undervisning.

Kollegial supervision og pædagogisk ledelse blev nye tendenser. ”Hvad er god praksis?”, spurgte ministeriet og opfordrede VUC til at udarbejde ”standard og profiler”. Under ”Kvalitetsudviklingsprojektet” (KUP) kunne VUC tilmed rekvirere besøg af fagkonsulenter og få taget et ministerielt tjek på kvaliteten af undervisningen. Som lærer blev det mere almindeligt at åbne døren og se sig som del af en større helhed. Den privatpraktiserende lærer var under afvikling.

Også amterne, som førhen mest havde været økonomi- og bygningsforvaltere, trådte i karakter og ville vide, hvad de fik for pengene – ”value for money”, lød kravet. På avu havde de det pædagogiske tilsyn, så der var sådan set god mening i at blande sig. Flere amter ansatte egne udviklingskonsulenter, og generelt blev der skruet op for den pædagogiske indsats – efteruddannelse, konferencer og tilskud til forsøgs- og udviklingsarbejde. I 1994 udgav Amtsrådsforeningen publikationen: ”Kvalitetsudvikling på VUC'erne – en artikelsamling”. De red med på kvalitetsbølgen – ville vise, at de var herre i eget hus!

Flere amter stillede krav til VUC om indsendelse af en årlig evalueringsrapport, herunder med vurdering af den pædagogiske indsats. En del af inputtet kom selvsagt fra de involverede lærere, som også herved afgav en form for selvangivelse. Uden tvivl fremmede for den enkelte lærers re-

fleksion over egen praksis og for den interne debat i pædagogiske råd og udvalg.

”*Værkstedet*” blev i høj grad løftestang for at åbne pædagogikken ud af klasserummet. Efter en spæd start, hvor flere kaldte det ressourcespild at afsætte plads og lærerkræfter til en så diffus aktivitet, tog lærere og ledere, der brændte for sagen, hånd om udviklingen. Studiebesøg bl.a. i Skotland og Holland styrkede troen på værkstedet. Flere gav bud på værkstedets indretning og funktion: materialebestanden, lærerrollen i værkstedet, værkstedsaktiviteter, samspillet med fagene osv. Og undervisningsministeriet støttede op med en publikation om eksemplarisk ”*værkstedspædagogik*”. Efterhånden blev værkstedet ikke bare et naturligt centrum i VUC's fysiske indretning, men også en del af den fleksibilitet og åbenhed, der er grundlæggende i VUC's pædagogiske tilgang. *Åbent VUC, åbent værksted og flexundervisning* blev nye tilrettelæggelsesformer – med tilhørende krav til lærernes pædagogiske kompetencer.

”*Ansvar for egen læring*” og andre pædagogiske strømninger om en lærerrolle frigjort fra doerende tavle-og-kridt-pædagogik matchede de fleksible tilrettelæggelsesformer, men kom i nogen grad i modstrid med kursistforventningerne hos de modne voksne, der ønskede ”traditionel undervisning”. Især avu-lærerne var bannerførere for de nye tanker, mens hf-lærerne med et solidt fagligt rygstød og blik for modens luner lænede sig tilbage og tænkte: ”det går over!”

Men det gjorde det ikke – helt. Med hf-reformen i 2005 blev værkstedsundervisning og studieværkstedet også formelt indarbejdet i den gymnasiale pædagogik og tilrettelæggelse – hvilket betød endnu et skridt mod ”*det hele VUC*”. Den største pædagogiske landvinding og den, der har givet mest intern modstand (før ophævelsen af de centrale arbejdstidsregler for lærerne), har i øvrigt været hf-reformens krav om etablering af *lærerteam*. Med dette krav mistede den privatpraktiserende lærer for stedse sin autorisation. Undervisning og pædagogik var nu (også) et fælles anliggende – og i høj grad et fokusområde for ledelsesindsatsen. ”Tørsøvning” kaldte nogle hf-lærere i starten den nye pædagogiske arbejdsform,

man var jo *enkeltfagslærer* med begrænsede opgaver til fælles. Men andre tog udfordringen på sig og fandt begrundelser for teamdannelsen også i enkeltfagsstrukturen. Teamene var kommet for at blive og slog gradvist igennem – hurtigst hvor der var en fast ledelseshånd.

Fokus på unge voksne 2000–

Efter årtusindeskiftet forskydes kursistsammensætningen hastigt mod de unge, især bestemt af politiske prioriteringer. Nu hedder det ikke længere uddannelse til alle og opkvalificering på arbejdsmarkedet. Fokus er *på unge, der skal videre i uddannelse* (95 % målsætningen). Indførelse af højere deltagerbetaling (senere fuld betaling for veluddannede) og centralisering af institutionsstrukturen bidrager samtidig til udgrænsning af de mere modne voksne, der deltager af lyst og interesse. Med andre ord: VUC's mission omkring livslang læring og det folkeoplysende aspekt nedtones.

Og med selvejet får VUC mulighed for at udbyde 2-årig hf, hvilket yderligere bidrager til forskydningen mod unge. Tyngden ligger nu på unge mellem 18 og 22 år. VUC handler om undervisning for voksne og unge, og sweeperfunktionen er den fremherskende. Voksen- og ungdomspædagogik smelter sammen – vel endda med vægt på sidste led. På en måde er vi tilbage ved udgangspunktet om end på et betydeligt mere professionelt plan. Og med den store forskel at ”restgruppen” af unge voksne i dag kræver et langt større fokus på motivation og faglig støtte, end det var tilfældet for 50 år siden, hvor målgruppen var ”de interesserede med evner og anlæg”, det man dengang kaldte ”begavelsereserven”. Diverse pædagogiske støttefunktioner (tutorer, mentorer og lignende) vinder indpas, ligesom udarbejdelse og håndhævelse af ordensregler bliver et indsatsområde – ikke helt i overensstemmelse med de voksenpædagogiske idealer!

Sammenlægning af VUC'erne til større enheder og den generelt større økonomiske dispositionsfrihed (taksameterfinansiering) giver VUC mulighed for at forbedre de fysiske rammer herunder under-

visningsfaciliteterne. Nybyggede VUC'ere er ikke et særsyn, og i udpræget grad medtænkes voksenpædagogiske krav og ny undervisningsteknologi. It bliver et pædagogisk nøgleredskab underlagt fælles institutionsstandarder og prioriterede indsatsområder (it-strategi), og it-baseret fjernundervisning / e-learning bliver flere steder et væsentligt aktivitetsfelt. Men den pædagogiske implementering af de teknologiske muligheder sker uensartet fra VUC til VUC og fra lærer til lærer – også her er der inerti i den pædagogiske praksis. VUC står midt i et generationsskifte, måske giver yngre lærerkræfter ny dynamik?

Øget kompleksitet, målstyring og evaluering 2005–

I forhold til undervisningen har VUC's overgang til selveje i 2007 især haft to konsekvenser. For det første *en øget kompleksitet*. Med amternes nedlæggelse og etablering af selvstændige institutionsregler for VUC blev det muligt (og naturligt) at tilføje VUC ordblindeundervisning og 2-årig hf, således at VUC nu rummer seks uddannelser: avu, hfe, hf2, fvu, obu, gs – hver med sine mål, indholdsbestemmelser og kursistgrupper. Ud over den større kompleksitet har tilgangen af 2-årig hf i væsentlig grad forskudt vægten i aktiviteten mod det gymnasiale. 70% af VUC's undervisning er nu gymnasial, ved årtusindeskiftet var avu og hf ca. lige store.

For det andet er der kommet endnu større fokus på *målstyring og evaluering*, bl.a. med krav om evaluering af fagenes undervisning (jf. bekendtgørelse af 2005 hhv. 2009 om kvalitetsudvikling og resultatvurdering). Med principielt frit træk på statskassen er man forståeligt nok blevet mere nøjeregnende med, hvad pengene går til – om målene forfølges og kvaliteten er i orden.

Det lovfæstede krav om løbende evaluering følger sig til de forskellige eksterne forsknings- og evalueringprojekter, der især er kommet til efter 1989, hvor VUC blev lovfæstet som institution og undervisningssektor. På egne ben blev VUC et oplagt forskningsfelt. Hvordan opfylder VUC bedst muligt sin mission og de mål, der er sat for

fagene? Er der en særlig VUC-pædagogik, og hvordan ser den ud? Blandt de større input skal nævnes:

- Camilla Scavenius og Bjarne Wahlgren: VUC-profil, 1995-96 og 1997
- Evalueringsinstituttet (EVA): VUC – avu og enkeltfags-hf, 2005
- Evalueringsinstituttet (EVA): Almen Voksenuddannelse – evaluering af reformen fra 2009, 2013-14
- Bjarne Wahlgren og Lea Lund Larsen: ”Det samarbejdende klasserum”, Cooperative Learning på VUC, 2013
- Evalueringsinstituttet (EVA): Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC, 2014

Forskningens effekt på undervisningen kan være svær at måle, men der er næppe tvivl om, at alene opmærksomheden på forskellige problemfelter og temaer har inspireret den pædagogiske debat på VUC og helt sikkert også påvirket prioriteringen af indsatsområder i udviklingsplaner mv. Hertil kommer, at de lærere og VUC’er, der har været direkte involveret i de forskellige projekter og evalu-

eringer, har haft en meget direkte anledning til at reflektere over egen indsats.

Citat fra ”Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC, 2014”:

”Analysen viser, at det er vanskeligt for lærere, ledere og studievejledere at definere, præcis hvad der kendetegner det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet på VUC. De beskriver det bl.a. som en gensidig respekt mellem lærere og kursister i en voksenrelation.

(...)

Blandt lærere er der forskellig forståelse af, om det særligt voksenpædagogiske læringsmiljø også er karakteriseret ved andre elementer, som typisk vil kendetegne andre voksenpædagogiske læringsmiljøer. Det drejer sig om, hvorvidt kursisterne kan tage ansvar for deres egen læring og deltage i læreprocessen, og om hvorvidt livserfaringer kan være løftestang for det faglige arbejde”.

I den henseende intet nyt under solen! Det voksenpædagogiske læringsmiljø er en vanskelig størrelse, ligesom begrebet ”voksen” gennem tiden har haft en betydelig elasticitet.

Sanselæring i et eksperimenterende læringsunivers Sisters Academy



*Af Gitte Bruus Albrechtsen
Afdelingsleder på HF & VUC FYN Odense
på vegne af de involverede lærere
og HF & VUC FYN Odense.*

Indledning

HF og VUC Fyn har her i 2014 gennemført et spændende forsøg med nye læringsrum, som er beskrevet nedenfor. De har investeret mange kræfter i et samarbejde med Sisters Hope omkring opbygning af et eksperimenterende læringsunivers, Sisters Academy, som har til formål at eksperimentere med forskellige læringsrum og læringsstile og yderligere at kombinere kernefagligheden i de forskellige fag med inddragelse af sanserne.

Forsøget har fundet sted i en hf-klasse, der er tonet med kreative fag, så der har været gode forudsætninger. Til forskel fra andre forsøg med læring, tager det ikke udgangspunkt i faste hypoteser og teorier, men kaster lærere og kursister ud i en åben proces, hvor bæredygtigheden må vise sig, og som slutter med flere spørgsmål end svar.

Vi har valgt direkte at bringe den evalueringsartikel, som afdelingsleder Gitte Bruus Albrechtsen har skrevet på vegne af de involverede lærere, da den indeholder mange links til levende billeder og kursistblogs, som bedre kan formidle den sanselighedspædagogik, som er kernen i forsøget end en beskrivende artikel ville kunne gøre.

Så, kære læser, hvis du vil have en kort beskrivelse af projektet, kan du læse nedenstående, og hvis du vil have en mere tæt fornemmelse af, hvad der foregik i de to uger, forsøget varede, og af

kursisternes oplevelser, så klik på links'ene til en meget anderledes skole. Hvis du ønsker at læse en mere grundig artikel om forsøget, skal du klikke på det sidste link: "Sisters Academy. Udvidelse af en ny kunstpædagogisk strategi".

Evaluerings af Sisters Academy #2014 HF & VUC FYN Odense

Den 20. november 2012 modtog HF & VUC FYN Odense tilsagn om tilskud på 275.000 kr. fra Huskunstnerordningen i forbindelse med, at der var indsendt en ansøgning i samarbejde mellem HF & VUC FYN Odense og Sisters Hope.

HF & VUC FYN Odense valgte at investere kræfter i Sisters Academy af tre grunde: Det gav mulighed for at eksperimentere med forskellige læringsrum og læringsstile og yderligere at kombinere kernefagligheden i de forskellige fag med inddragelse af sanserne.

Nu er lyssætningen og de poetiske soundscapes i hele bygningen for længst slukket, og søstrene og de 12 performere er draget hjem. Det var resultatet af et 1-årigt forberedende arbejde mellem lærerkollegiet og kunstgruppen Sisters Hope. Ved at skabe en ramme med radikalt anderledes værdier i forhold til hverdagslivet var tæsen, at man ville kunne undersøge nye lærings- og erkendelsesformer på både lærer- og kursistniveau. Læringsformer, som man i dagligdagen ikke kan afprøve i så radikal form, fordi rammesætningen er en anden.

Én ting er teori og en anden ting er praksis, og det er ingen hemmelighed, at der har været trukket store vekslere på både indirekte og direkte involverede kræfter. Der kom desværre ikke nogle fondsmidler i hus på trods af ihærdige forsøg, så projektet skulle indstille sig på ingen penge i HF & VUC FYN Odenses disfavør! Alt skulle opfindes fra bunden for at få projektet kørende i 3 uger, hvor den første uge blev brugt på at bygge scenografien op i vores lokaler på Rugårdsvej 9. Hvor skulle maden komme fra til de gratis arbejdende performere? Hvordan kunne vi sørge for overnatning til performerne? Hvordan skulle vi skaffe kostumer til 175 kursister og 22 lærere?

Hvordan skulle vi lave scenografi uden en krone på lommen?

Der har absolut været tale om et foranderligt projekt i proces til den sidste dag af fiktionsperioden, hvorfor der da også efterfølgende har været kritik fra lærerne af organiseringen af projektet, der hermed er taget til efterretning. Desuden har der hersket en vis usikkerhed i forbindelse med deltagelsen i projektet fra lærerside, hvilket er forståeligt, da det har været i proces og forandring fra start til slut. *En stor tak til deltagerne* for et stort engagement og for en *flot gennemførelse*, der for både nogle lærere og nogle kursister har været lidt på trods af de givne rammer – man blev hele tiden udfordret!

Overvældende medieomtale

Både før, under og efter projektet oplevede vi en overvældende interesse fra medierne både lokalt og nationalt. Det har været særdeles opløftende at få mulighed for at kickstarte debatten om undervisningsmetoder, skolesystemet og den måde, vi forvalter undervisning på i Danmark. Og ikke mindst med det formål at skubbe til de traditionelle læringsrammer og hvordan vi kan optimere indsatsen.

Bl.a. sendte TV2 FYN 30 min. nyhedsudsendelse live fra Sisters Academy – se her: www.tv2fyn.dk/article/450946?autoplay=1&video_id=70688

Derudover har kursisterne løbende skrevet blogindlæg om deres oplevelser under akademiet – se her: <http://sistersacademy.dk/category/studentsblog>

Løbende har vi opdateret vores facebookside – www.facebook.com/HfVucFynOdense – med egenproducerede videoer, artikler og billeder, så både lærere og kursister kunne følge med i projektets forløb.

Evaluering af læringspointer

Vi har gennemført flere evalueringer med både lærere og kursister for at samle op på så omfattende et projekt. For at være tro mod det sanselige projekt har vi gennemført kvalitative evalueringer blandt lærere og kursister med det formål at gribe fat i de vigtigste læringspointer, som vi vil arbejde videre med fremadrettet:

- Manifestationer fra de involverede lærere med tilkendegivelse af hvilke læringspointer, de forpligter sig på at integrere i undervisningen på HF & VUC FYN fremadrettet.
- Kvalitativ spørgeskemaundersøgelse blandt kursister.
- Kvalitativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Fra kursisternes side har der overvejende lydt mange lovord, men hvor det ligeledes skal siges, at der da også har været kursister, der bestemt ikke brød sig om projektet og dels fandt det for overskridende og dels fandt, at det var noget flip og ikke ordentlig læring. Alligevel er der alligevel nogle væsentlige pointer fra kursisterne, som vi gerne vil pointere:

- Jeg synes (specielt) i matematik, at det var rart, at der blev brugt anderledes metoder, og det var specielt rart ikke at sidde stille hele dagen.
- Selve miljøet med lys, lyde og rekvisitter skærpede min koncentration.
- Det var tilladt at lære på alle måder; det der passede dig bedst kunne du få lov til at prøve af.
- Tak, mange tak for at vi fik muligheden for at opleve et sådan fantastisk måde at være i skole på. Det var som om at vi fik energi af at være der, som blev sat ind på forskellige konti, i stedet for at der blev trukket fra dem, som der gør nu, hvor vi er i rigtig møghamren-dedødkedelig skole! Tak for at jeres dannelse, var med til at gøre mig mere opmærksom på mig selv, mine indre følelser og mit humør. Sisters Academy har helt klart været med til at gøre mig mere opmærksom i min måde at leve livet på.
- Tak Sisters. Håber at undervisningen bliver

ændret, og at sanseerfaring bliver en fast del af undervisningen.

Lærerne har ligeledes reflekteret over outcome:

- Det er godt at føle noget, når man lærer, så husker man bedre. Hele kroppen er med ikke kun hovedet. Alle sanser er i brug, dog ikke hele tiden.
- Jeg oplevede, at det fabulerende i universet gav ideer til nye indgange til stoffet – i mit fag: lyrik, ordforråd, repetition som metode – og det at have en professionel fotograf til at give feedback på en fotoopgave hævede nok barren. En god oplevelse.
- Den læring, de fik, er ikke så målbar i tal, men til gengæld tror jeg, at de har en dybere forståelse, som de kan få nytte af i den mere målbare læring. De har opnået en mere intuitiv og personlig forståelse for emnet.

Hvad tager vi med os videre?

Fra lærernes side har den mundtlige evaluering medført yderligere refleksioner over, hvad vi på baggrund af dette projekt med fordel kan bringe med os ind i fremtiden og i Kottesgade, og der lyder følgende anbefalinger i punktform:

- Fagspecifikke lokaler også i ny bygning med rotation, hvor de humanistiske fag udfolder sig i de naturfaglige lokaler.
- Meget mere faglig sparring, samarbejde og tværfagligt samarbejde i teams, således at man skaber oplevelser og en synergi mellem kolleger og fag – både fagfagligt og tværfagligt.
- Opfordring til at lægge elektronikken væk – både pc'ere og mobiler.
- Skabe fællesskab, sidde på gulvet i rundkreds, fælles morgensamlinger, processer, der kan danne fællesskaber i undervisningen.
- Klasseledelse: Det er læreren, der sætter rummet og den fysiske indretning

- Kasse med rekvisitter til forskellige periode og fag – skabe stoflighed ifm. med fag (ting, beklædning og andre taktile ting).
- Hjælp til lektielæsning.
- Stillerum, læsesal og Forberedelsesrum a la Åbent VUC.
- Åbne og lukkede døre – godt incitament til den nye bygning. Super spændende at invitere kolleger og andre interesserede, hvis man lader døren stå på klem.
- MeWe Space – digital læring, stemninger, æstetiske rammer qua lyd og lys. Bruge rummet til at forbedre koncentration og stimulere læring.

Hvad skal der ske nu?

I forbindelse med indflytning i ny bygning i vores nye bygning i Kottesgade er der rige muligheder for at tage de bedste erfaringer med os og arbejde videre med læringsrum. Vi får et MeWe rum (digitalt sanserum) i Kottesgade, hvor der netop kan arbejdes med de visuelle og auditive sanser i forbindelse med læring. Vi tager også de gode scenografiske ideer med i forbindelse med rumindretningen i den nye bygning.

Faggrupper og team har desuden mulighed for at intensivere udforskningen af de forskellige læringsrum og læringsstile i forlængelse af kernefagligheden og deres kursistgruppers karakteristika, hvor det giver mening for læringen.

Vi afventer dokumentarfilmen om Sisters Academy på HF & VUC FYN Odense, som vil blive offentliggjort som VIP for de involverede lærere på HF & VUC FYN her i Odense.

Desuden sker der også stadigvæk noget på Sisters Academys hjemmeside, der har med projektet at gøre, hvis man er interesseret:

<http://sistersacademy.dk/sisters-academy-1/>

ET UDVIKLINGSTILBUD TIL LÆRERE OG LEDERE

Faglig efteruddannelse og interkulturel personlig udvikling med Job-swop

Short-term Exchange/Job Shadowing

Du matches med en udenlandsk kollega, I bor på skift hos hinanden. Du arbejder sammen med din udenlandske kollega og stifter bekendtskab med et nyt lands uddannelsessystem og kultur

Vi forventer flere tilmeldinger fra Canada/Alberta og Australien/Melbourne, Victoria.

Tilmelding: Snarest for udvekslingsperioder 2015.

Udvekslingsperioder:

Besøg fra Canada 11.04-25.04 eller 15.08-25.08.2015 - **Genbesøg i Canada** 01.10-11.10.2015 –
Pris: 7.200,- kr.

Besøg fra Australien 11.08-25.2015 eller primo 2016 - **Genbesøg i Australien** 01.10-14.10.2015 –
Pris: 11.400,- kr.

Long-term Exchange/POST TO POST

Du matches med en udenlandsk kollega, I bytter job og bolig i ovennævnte lande i ½-1 år.



For yderligere information og tilmeldingsskema kontakt

Lene Mardahl på 82326653 / 22468566 eller

e-mail lma@kvuc.dk:

KVUC/Job-swop Denmark

Sankt Petri Passage 1 DK-1165 København K

www.kvuc.dk



VUC

- IKT OG VUC STORSTRØM
- RANDERS HF OG VUC
- FRA PRIVATPRAKSIS
- ORDBLINDEUNDERVISNING