

VOKSEN

uddannelse

Nr. 112 · Marts 2015

VUC lærerroller

Relationer rykker

HF – den vigtige brik

FVU og aktuelle behov

VUC

HF – en uundværlig ungdomsuddannelse

Læs i dette nummer

- HF – en uundværlig legoklods i det danske ungdomsuddannelsessystem 2
- Et bud på den nye VUC-lærerrolle 6
- FVU-undervisning i praksis – og tilpasset aktuelle behov 11
- Socialpædagogisk kompetence – relationer rykker! 14
- HF på vej fremad – i et tilbageblik 21



Artiklen er skrevet af rektor Anne Frausing og pædagogisk leder Kirsten-Anne Hoffmann fra Efterslægten, Hf-centret i Storkøbenhavn

Ekspert på en målgruppe

Når hf-uddannelsen lykkes bedst, sker det på en skole, hvor solidt kendskab til hf'erne som kerne-målgruppe og – ja, vi må sige det som det er – hvor en kærlig tilgang til målgruppens uddannelsesmæssige ve og vel er det centrale omdrejningspunkt for hele skolens virke. Alle skal ønske at løfte og at lære!

Forfatterne til denne artikel har arbejdet med hf'ere i flere årtier. Udvikling med henblik på at møde fremtidens uddannelsesbehov ligger os meget på sinde. Hf målgruppen forandrer sig over tid, men fælles for alle kursister i hf er behovet for anvendelsesorienterede, praksisnære tilgange til læringen og stor fleksibilitet i uddannelsen.

Hf's styrke ligger bl.a. i dens aldersspredning, dens variation, i fleksibilitet og i den formative evalueringskultur, der skaber tryghed i samtaler, før karakterer regner ind. Det virker fastholdende for en ung med gymnasiefremmed baggrund. Der skal bygges selvværd op, før karakterer bedømmes. Hf målgruppen er unge og unge voksne, der ikke alle er fra uddannelsesstærke baggrunde, og hf'erne motiveres af og har ofte behov for at teorierne begrundes i anvendelsen. Hf befolkes af mange semi-selvstændige unge, der ikke finder sig til rette i en præstationskultur, men i en læringskultur med mange forskellige tilgange til stoffet.

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. 113 er den 8. maj 2015

lig legoklods i det danske elsessystem

Samfundsbehov for fleksibel hf

Det samfundsmæssige behov er fortsat stort for en moderne, fleksibel hf, der ikke deler unge ind i skarpe alderskategorier. Vi har 3 ungdomsuddannelser, hvor man skal være ca. 16 år, når man starter. På hf og Eud er alderen ikke styrende – unge som unge voksne samt de helt voksne har her en unik mulighed for en first eller second chance.

Hf lykkes bedst på skoler med et veludviklet hf-miljø, hvor hf'erne ikke betragtes som B-holdet. Hf'ere trives og vokser, hvor de mødes med respekt, tillid og åbenhed i fleksible tilgange. De skal møde opfindsomhed i tilrettelæggelsesformer og en skolekultur, hvor der er en løbende interesse for at knække motivations-nødder via ny pædagogisk tænkning og innovative tilrettelæggelsesformer. Udviklingsparat pædagogik og didaktik starter i et godt lærerkollegium og et varmt arbejdsmiljø med højt til loftet.

Hf – synlig ledelse

Hf når det er bedst møder vi også på skoler, hvor ledelsen er tæt på såvel lærere som kursister, og hvor samarbejdskulturen er det afgørende omdrejningspunkt for at kunne løse de krævende opgaver, der ligger i at bringe en ung eller ung voksen fra fx et uddannelsesfremmed miljø igennem en ungdomsuddannelse med megen læring og mange krav.

Et godt arbejdsmiljø er en forudsætning

En attraktiv arbejdsplads for alle ansatte og alle kursister og et humørfyldt velfungerende arbejdsmiljø for såvel ansatte som kursister skal derfor have høj prioritet og er en forudsætning for en velfungerende uddannelsesinstitution.

Fordomme og fejlslutninger om hf

Hf er kommet for at blive – ”havde vi ikke hf, skulle uddannelsen opfindes” har Bertel Haarder udtalt. Ikke desto mindre anfægtes hf løbende af politiske vinde, for viser hf uddannelsen ikke de måltal som de øvrige gymnasiale uddannelser kan mønstre – æbler sammenlignes med pærer – døm-

mes hf'erne på baggrunde, der ikke tåler sammenligning.

Hf står endnu en gang for skud på eksamensresultater, frafaldsprocenter og overgang til videregående uddannelse, om end kursistgruppens sammensætning ikke er sammenlignelig med andre ungdomsuddannelser. Som eksempel kan nævnes, at det af kommissoriet for hf-udvalget fremgår, at hf'erne får lave eksamenskarakterer, og at denne udfordring skal adresseres i en revision af hf. Ser man på eksamensresultater med udgangspunkt i de faglige forudsætninger fra folkeskolen, så er konklusionen klar: *HF'erne klarer sig bedst af alle til eksamen!* Når hf samlet set har et lavere gennemsnit end de øvrige gymnasiale uddannelser, så ligger forklaringen i sammensætningen af kursistgruppen. Her er tale om et vejet gennemsnit. Hvis kursistgruppen havde samme sammensætning som på stx, ville eksamensresultatet være 7,6 på hf mod 7,2 på stx! (se figur på næste side).

Når reform-implementering skal lykkes

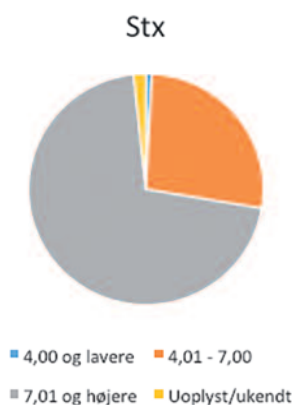
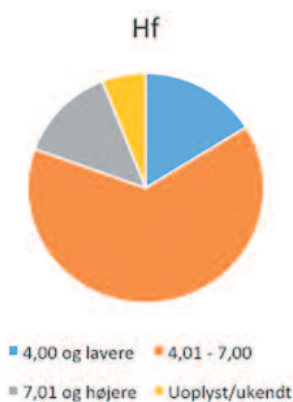
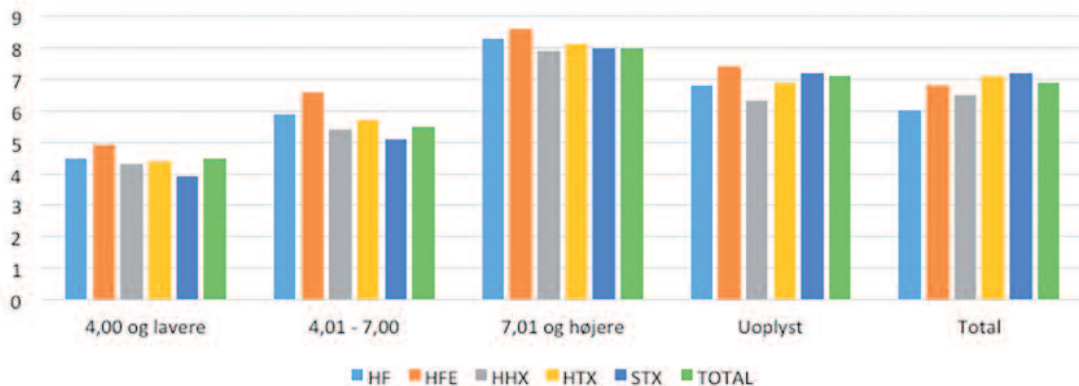
Af ovenstående grunde er det af afgørende betydning fra politisk hold at lytte til eksperter på hf-uddannelsen og sikre arbejdsglæde til de medarbejdere, der løser de udfordrende uddannelsesopgaver. Politikerne beder vi derfor om at medvirke til at sikre udviklende reformer, der giver mening for de medarbejdere, der udfører kerneydelser. Vellykket reformarbejde, der også lykkes i implementeringsfasen, skal understøtte bedre løsninger af uddannelsesopgaven på hf og ikke skabe kontraproduktive forstyrrelser. Vi er som hf institution fuldt klar til udvikling og reformarbejde, blot tilsnittene bliver de rette, så uddannelsesopgaven kan løses bedst muligt!

Dømmes Legoklodsens ude i Lego hvert 4. år?

Lad os kort dvæle ved en analogi, der handler om at blive de bedste på sit felt:

Hvad nu hvis LEGO var en offentlig politisk styret virksomhed, hvor politikerne bad ledelsen tage kerneproduktet op til debat løbende. Hvis nu legoklodsens skulle diskuteres og anfægtes ca.

Eksamensresultater og faglige forudsætninger 2014



hvert 4. år – er det nu en god ide med den klods? Skal vi tage farverne fra den, skal den blot fremstilles i sort og hvidt fremover? I ser det for jer – nej, vel? Lego performer netop så godt, fordi de kender deres kerneprodukt og dets *fleksible genstreg, alt kan bygges af samme grundform!* Virksomheden er tæt på kundernes behov og ønsker.

Hf, når det er bedst, er som legoklodsen – fleksibel, modulerbar, skalerbar. Et fag, flere fag, en hel 2-årig. Hf uddannelsen bygges i en fleksibilitet som netop kan fastholde den forskelligartede målgruppe.

Politisk tages hf-uddannelsens ”Legoklodser” op, hver eneste gang en ny regering skal vise sine resultater. Så anfægtes HF’s fleksibilitet. Skal hf’ere have frataget den generelle studiekompetence, skal de unge hf’ere bare have en B-uddannelse? Skal vi have to spor? Skal vi give køb på evalueringskulturen? Sker dette, ender hf præcis som det er gået Eud: Eud har mistet prestige, for uden toppen er det ikke muligt at løfte bunden. Ingen uddannelser kan undvære de stærke rollemodeller. Det er derfor såre vigtigt at fastholde hf profilens

aldersspredning i kursistgruppen. Det er et hf DNA, at uddannelsen både rummer unge og unge voksne, der poder hinanden i læringsrummet.

Kursisternes læring og udvikling er omdrejningspunktet

På HF-Centret Efterslægten varetager vi en betydelig uddannelsesopgave i et område med stort potentiale for at løfte uddannelsesniveaut. Vores kursister er unge og voksne med meget forskellige sociale og kulturelle baggrunde, skoleerfaringer og livsvilkår. Det stiller store krav til undervisningens tilrettelæggelse og indhold, lærersamarbejde, vejledning og til ledelse at sikre (levere de nødvendige bidrag til) kursisternes udvikling af personlige, almene og faglige kompetencer. På HF-Centret Efterslægten er der en lang tradition for forsøgs- og udviklingsarbejde med sigte på optimale rammer og metoder til støtte for kursisternes studiekompetence. Vores målrettede arbejde med udvikling af hf-uddannelsen og læringsmiljøet bærer frugt. Vi kan nu dokumentere, at vi gør en forskel. Vores løfte-

evne er i top, studenternes eksamensresultater er i top, og overgangen til videregående uddannelser er bemærkelsesværdig høj. På denne baggrund indgik Efterslægten i et forskningsprojekt (Hammer & Glahn 2014), der skulle afdække forudsætningerne for den høje løfteevne. Forskerne konkluderer, at

Skoler, der løfter, kendetegnes ved:

- At man er tæt på kursisterne
- At kursisterne oplever, at de ses, og at deres individuelle behov imødekommes samtidig med, at den faglige fane holdes højt

Lærere og ledelse:

- Er demokratiske og nærværende
- Er dedikerede og kan lide de unge
- Er meget anerkendende og støttende – og deler materialer og viden
- Er konsensusbevidste/-orienterede og tager ansvar for hinanden – taler sammen

Det udøves ved:

- At man engagerer sig i kursisterne – både socialt og fagligt
- At man besinder sig på, at man er der for kursistersnes skyld
- At man underviser de kursister, man har – ikke idéen om, hvordan kursister bør være
- At lærerne kender deres kursisttyper og kursistersnes niveau – gerne fra starten
- At der er tydelighed og præcision omkring krav til kursisterne
- At man er mere pragmatisk og løsningsorienteret end teoretisk/pædagogisk orienteret
- At man vejleder tæt
- At undervisningen skal have et formål/give mening for kursisterne
- At der er en høj grad af tilgængelighed til lærere og ledelse

Hf i fremtiden – gode råd til politikerne m.fl.

Kursistgruppens diversitet fordrer fleksible rammer for tilrettelæggelse af hf-uddannelsen. Uddannelsesstiden skal ikke være snævert knyttet til fag. Det må og skal være opfyldelsen af de faglige mål, der tæller. Vejene dertil skal afgøres lokalt med

udgangspunkt i de lokale udfordringer og muligheder. Giv uddannelsesinstitutionerne albuenum til at opbygge et hf-miljø og særlige uddannelsesrettelæggelser, der kan adressere udfordringerne med kursistgruppens sammensætning. Det er indlysende, at hf ikke kan leve op til samme måltal som de øvrige gymnasiale uddannelser, fx: Hf har en højere frafaldsfrekvens, fordi der blandt kursisterne er en højere andel af frafaldstruede (som i øvrigt ikke er snævert knyttet til de faglige forudsætninger, men har mange personlige og sociale aspekter!). Det er altså ikke alle udfordringer, der kan løftes af en revideret udgave af uddannelsen eller af en uddannelsesinstitution alene.

Lærernes engagement og udvikling er af afgørende betydning – intet må stå stille i fremtidens bedste hf-uddannelse, og der skal være stor vægt på, at alle lærere inddrages i kompetenceudviklingsarrangementer. Lærerengagement skal værdsættes, og der skal være en klar forventning til aktiv deltagelse i udvikling. Det vil være velset at give udvikling af hf-læringsmiljø høj prioritet i udviklingsprogrammet, herunder udvikling af den formative evalueringskultur! Hf har altid været pædagogisk og didaktisk udviklingsforum for de øvrige gymnasiale uddannelser. Hf er nødt til at være ”firstmover” på nye trends i ungdomskulturen, for vi finder typisk de nye typer af unge på hf først. Derfor skal hf også fortsat være et reelt alternativ til de øvrige gymnasiale uddannelser karakteriseret ved evalueringskulturen, eksamen i alle fag og generel studiekompetence samt fleksible tilrettelæggelser, der kan tilgodese mangfoldigheden.

Vi vil gerne kunne se frem til ikke ustandseligt at skulle legitimere vores arbejde med hf, der om nogen ungdomsuddannelse løfter uddannelsesniveaet og skaber social mobilitet.

Der er mange gode grunde til at anerkende indsatsen med hf, og vi har på landsplan hvert år mere end 8000 personlige sejre at fejre og være stolte af. Det er en vigtig drivkraft i ethvert lærerkollegium at være stolt af sit arbejde og sin arbejdsplads.

På Efterslægten betyder HF – høje forventninger! Til kursister, til medarbejdere og til de politikere, der sætter rammerne for vores virke.

Et bud på den nye VUC-lærerrolle



af Janus Wolff Christiansen, lærer og pædagogisk faglig koordinator på VUC Lyngby. Projektkoordinator på regionsprojektet 'Nye lærerroller'.

■ VUC Lyngby har siden 2012 i samarbejde med 4 andre VUC 'er deltaget i projektet 'Nye lærerroller' med støtte fra Region Hovedstaden. Målet var nedbringelse af fravær og frafald. Projektet var dels en opfølgning på et tidligere projekt om 'samarbejdende læring', der undersøgte mulighederne i metoden Cooperative learning i VUC-regi. Herudover havde projektet udgangspunkt i de erfaringer med 'etnodidaktik og aktionsplaner', de har gjort sig i på Randers HF og VUC. Endelig var projektets tredje ben en udforskning af den socialpædagogiske side af lærerrollen, med Dorte Ågaards begreb: lærerens relationskompetence, der er fulgt med den mere og mere sammensatte kursistgruppe.¹

De 5 VUC'er har arbejdet meget forskelligt inden for denne ramme. Det følgende er et forsøg på at sammendrage essensen af VUC Lyngbys erfaringer. Hvad har vi gjort, og hvad er vi blevet klogere på i forbindelse med 'den ny lærerrolle'? Hvad har erfaringerne ført med sig i den måde vi organiserer rammerne omkring lærerne og kursisternes læring? Det sidste er vigtigt. Når vi diskuterer, hvad en moderne VUC-lærer skal kunne, bør omdrejningspunktet hele tiden være kursister-

nes læring og muligheder for at gennemføre den uddannelse, de har valgt. Og jeg kommer ikke til at give svaret på, hvad der sikrer kursisternes læring og faglige progression. Pointen er snarere, at det er meget forskelligt. Ofte er det relationen til læreren og en klar og tydelig klasserumsledelse, men det kan også være lærerens faglige engagement, faglige emner, der udfordrer og rammer kursisterne, eller projektarbejde. Det afgørende er den fagdidaktiske refleksion og vurdering læreren foretager ud fra hensyn til kursisterne, deres indbyrdes samspil, læreplansmål etc. En hypotese for projektet på VUC Lyngby har været, at det er ved at styrke lærerens evne til at træffe disse professionelle og reflekterede fagdidaktiske valg i spændingsfeltet mellem klasserumsledelse, kursisttyperne og relationerne til og mellem kursisterne, at kursistens læring øges og dermed mulighederne for at gennemføre sin uddannelse. Dette valg kvalificeres gennem kollegialt samarbejde.

Denne tese understøttes af Uddannelsesforskeren Lars Erling Dale, der har peget på 3 kompetenceniveauer hos den professionelle lærer. Første niveau er kompetence til at gennemføre og evaluere undervisning. Men det afgørende for udvikling af professionalismisme er løftet til kompetenceniveau 2: at kunne planlægge og udforme didaktiske design. Og niveau 3: evne til at kommunikere og udvikle didaktisk teori, herunder indgå i kollegialt samarbejde og institutionelt udviklingsarbejde.²

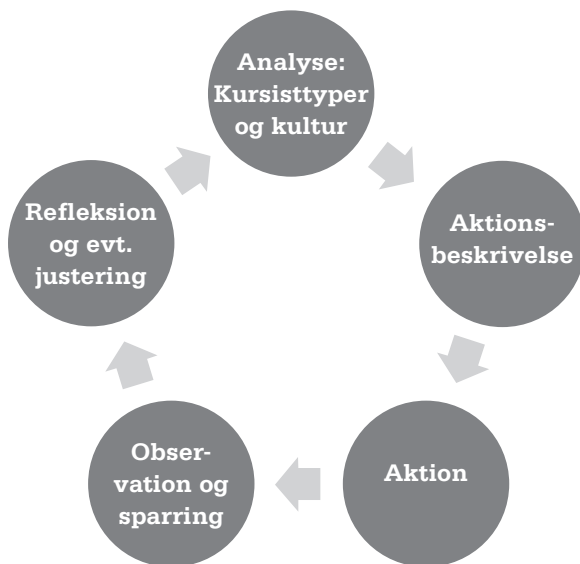
Traditionelt har VUC-læreren været stærk på det første niveau, mens det har knebet på de 2 andre niveauer. Et udgangspunkt for projektet, men også for organisationen VUC Lyngby har været at styrke lærernes kompetencer på niveau 2 og 3. En stor inspiration var Michael Paulsens og Steen Becks etnodidaktiske studier i Randers, hvor de sammen med lærerne formulerede aktioner og efterfølgende observerede deres undervisning.³

I samarbejde med Steen Beck udviklede vi, 20 AVU, FVU og HF lærere, samt to ledere, der del-

1 Læs mere om regionsprojektet hjemmesiden: <http://www.nyelaerroller-vuc.dk>

2 Dale (1999): Pædagogik og professionalitet, forlaget Klim. For et inspirerende forsøg på at 'oversætte' kompetenceniveauerne til VUC se Poulsen, Lea Lund (2011): 'Klasserumserfaringer som didaktisk læringsarena' i Voksenuddannelse nr.98.

3 Se fx Beck og Paulsen (2010): 'Etnodidaktiske aktioner på Randers HF og VUC' i Voksenuddannelse nr. 95



Model for kollegial sparring på VUC Lyngby

tog i projektet, vores egen model for aktionsforskning på VUC Lyngby.

I det følgende vil jeg beskrive de elementer, vi i særlig grad har arbejdet med på VUC Lyngby for at stimulere niveau 2 og 3, når lærerne skal tilgodese de tre ovenfor nævnte dimensioner i projektet. Vi tilrettelagde arbejdet, således at alle deltagende lærere arbejdede med aktionsplaner, observation og sparring – ud over at vi samlede erfaringerne op på møder med fælles refleksion.

Aktionsplaner

Aktionsplanen er den plan, der beskriver det, du har et særligt fokus på i din undervisning for at sikre kursisternes trivsel og dermed læring. Et didaktisk design du vil afprøve og udforske over en længere periode, konstrueret på baggrund af en analyse af dit hold eller klasse og de særlige udfordringer/potentialer det rummer. Paulsen og

Beck har udviklet en typologi over kursister, man kan tage udgangspunkt i, men det har for vores lærere særligt været deres kulturdimension, der har inspireret. Dvs. den type læringskultur kursisterne til sammen skaber, og som du som lærer i kraft af dine didaktiske valg har stor indflydelse på. I alt formulerede lærerne over 30 forskellige aktioner. Der er fx blevet arbejdet med makkerskabsgrupper for at styrke sammenhold, 'flipped classroom' for at tilgodese kursister på forskelligt fagligt niveau, CL for at styrke kursisternes samarbejdsevner, logbogskrivning for at styrke de skriftlige kompetencer. Kravene til aktionsplanerne var, at lærerne skulle overveje inddragelse af projektets tre elementer: Klasserumsledelse, kursisttyper og relationer. Inspireret af Dorte Ågaards betoning af vigtigheden af at skabe relationer til kursisterne, som forudsætning for at øge deres motivation, skulle lærerne også formulere mål for relationsarbejdet og modtage observation herpå.

Aktionsplan

Navn og klasse/hold:

Skriv fire nøgleord om aktionen:

1. Hvad går aktionen ud på (giv en overordnet beskrivelse af aktionens formål og grundlæggende idé):
2. Hvorfor udføre aktionen/hvilke problemer er aktionen et svar på? (fx hvilke kursisttyper er den målrettet, hvilken kultur søger den at påvirke, hvad ønsker du didaktisk af afprøve) :
3. Hvordan skal aktionen helt konkret realiseres? (Giv fx en beskrivelse af de første 6 lektioner):
4. Hvad er succeskriterierne for aktionen?
5. Hvordan vil en "udefra kommende" i bedste fald kunne se, at din aktion har fået det ønskede resultat?

De spørgsmål der danner udgangspunkt for lærerens aktionsplan.

Observation og sparring

Der er sjældent garanti for, at de planer vi som lærere konstruerer, er effektive. Men ved at blive skarp på at formulere mål, indsatser og hvordan resultatet af den kan ses, og ved sideløbende at få kollegaer til at observere på indsatsen og give feedback, øges sandsynligheden for at opnå et resultat, eller i det mindste en forståelse af, hvad der virker eller ikke virker. Som et tillæg til Randers projektet udarbejdede vi i samarbejde med psykolog Anne Karin Smidt en model for observation

og feedback. Det medvirkede til at skabe en professionel og tydelig ramme omkring besøgene i hinandens undervisning. Det kan være sårbart at åbne undervisningsrummet og kræver en høj grad af tillid og åbenhed. Rammesætningen omfattede, hvad der skulle ske før observation, under observation, og efter. Hver lærer var forpligtet på at foretage mindst to observationer med efterfølgende feedback pr. semester, herudover modtog de fleste af lærerne observation og feedback fra ledelsespersoner og Steen Beck.

Tanker før observation	Opgaven til din sparringspartner
Aktionsplan – de vigtigste stikord på aktionsplanen i forhold til den kommende observation:	
Dine særlige ønsker til den kommende observation: 1. Hvad skal din sparringspartner konkret observere på i klassen (1–3 ting)? 2. Hvordan skal din SP observere på relationskompetence (lærer-klasse/hold, lærer-bestemte elever/kursister, elev-elev-relationer...)	1. 2.
Hvad ønsker du især at blive klarere på i løbet af denne observation og feedback?	
Hvilke behov har du i forhold til din kollega – til formen for feedback?	

Eksempel på det skema læreren udfylder før observation

Fælles refleksionsmøder

Undervejs og på strategiske tidspunkter mødtes lærere, ledelse og vores to eksterne konsulenter Steen Beck og Anne Karin Smidt, og udvekslede erfaringer med aktionerne og det kollegiale samarbejde. Jeg opfatter disse møder som essentielle og livgivende for projektet. Hvor selve det at formulere aktionsplaner og modtage kollegial observation og feedback tangerer Dales kompetence-

niveau 2, nærmede vi os det tredje niveau på disse møder.

Med udgangspunkt i lærernes erfaringer fra praksis udfoldede sig spændende og intensive diskussioner om betingelserne for at undervise på VUC, ligesom aspekterne ved at arbejde med kursisttypologier, aktioner og kollegial sparring blev både kritisk og konstruktivt behandlet. Den model, jeg beskriver her, er i den grad et produkt

af disse møder. Vigtige 'fund' og diskussionspunkter var fx:

- Vigtigheden af at styrke præcisionen og indtænkning af de fagdidaktiske mål med forløb og aktioner gerne i form af nogle konkrete faglige mål.
- Problematisering af den individualisering af uddannelsesopgaven, aktionsplaner i enkeltfagsystemet kunne give anledning til. Presset på den enkelte lærer er i forvejen stort. Understreger betydningen af ledelsesmæssig og organisatorisk opbakning, samt fælles kollegiale diskussioner.
- Forkastelse af ideen om læreren som socialpædagog, og diskussion af hvor grænsen går for relationsarbejdet. Hvor meget betyder lærerens relationskompetence som fastholdelsesstrategi? Er det opmærksomhed kursisterne mangler? – Alle kursister?
- Rummelighed/inklusion: Kan der skabes god undervisning for alle?

Resultater, forankring af projekterfaringerne og udfordringer

Nationalt center for kompetenceudvikling (NCK) har stået for effektmålingen af projektet. Det har ikke været en let opgave, da der har været en betydelig forskel i den måde, de deltagende VUC'er har angrebet opgaven på – og at der i et stort projekt som dette, sker en betydelig læring undervejs. NCK har ikke færdiggjort deres analyse, men det ser ud til, at projektet overordnet har haft en lille men positiv effekt på kursisters fravær og frafald. Generelt må man sige, at der altid er en tendens til, at udviklingsprojekter viser positive effekter, alene i kraft af den energi og det fokus, de genererer. Problemet med udviklingsprojekter kan være, at der kan være en tendens til, at energien og erkendelserne herfra langsomt fader ud, medmindre man i organisationen forsøger at forankre disse erkendelser og fund i organisationen.

Styrken ved dette projekt har været, at ledelses- og organisationsniveauet fra starten har været tænkt ind i relation til lærernes kompetenceudvik-

ling, netop med blik for vigtigheden af at sikre udviklingen af en organisatorisk ramme, der kan understøtte lærerens arbejde med kursisterne.

Ledelsen har således også deltaget i kompetenceudvikling med blandt andet dette kulturskifte i retning af øget samarbejde for øje.

Sideløbende med projektet kan peges på en række tiltag der, også i fremtiden, vil kunne forankre nogle af de vigtigste fund i projektet. To vigtige og perspektivrige tiltag skal nævnes her:

1. Udvikling af en pædagogisk profil for VUC Lyngby. Lærere, pædagogisk udvalg og ledelse har i samarbejde udviklet en pædagogisk profil, der skitserer rammen for det pædagogiske arbejde en lærer på VUC Lyngby forventes at kunne udføre og udvikle. Profilen er bygget på de 3 kompetenceniveauer Dale peger på, samt VUC Lyngbys værdigrundlag. Profilen anvendes allerede som omdrejningspunkt for MUS, lærernes kompetenceudvikling og nyansættelser. Evnen til alene og sammen med andre at formulere aktioner, observere undervisning og agere sparringspartner, samt arbejde med relationer, indgår som centrale elementer i denne. Den pædagogiske profil kan ses som et konkret bud på lærerrollen på VUC anno 2014. Kunsten har været at gøre den konkret nok til at den kan fungere retningsgivende, men samtidig også generel nok til at kunne rumme kompleksiteten i lærergerningen. Den vil blive justeret løbende.
2. Tolærerordning. 30 lærere deltager i øjeblikket i en tolærerordning, der er rammesat ud fra modellen udviklet i regionsprojektet. Tolærerordningen er udvidet på den måde, at lærerne i mange timer simpelthen er til stede i hinandens undervisning for at støtte kursisters læring. Modellen overvejes som en fremtidig ramme omkring skolebaseret efteruddannelse på VUC Lyngby.

Træerne vokser ikke ind i himlen. Det tager tid at udvikle læreres kompetencer. For mange lærere i VUC-sektoren er erfaringer udi at formulere reflekterede fagdidaktiske undervisningsdesign,

observere og få feedback, samt arbejde i det relationelle felt omkring kursisterne få og i bedste fald mere erfaringsbaserede end funderet i forskning og observation. Den privatpraktiserende lærer lever stadig i bedste velgående, og det skal vi nok ikke begræde.

Fokus må være, hvordan den læreren bedst muligt støttes og inspireres. Det er trods alt stadig evnen til at 'manøvrere i de mudrede vande', når du står alene i mødet med kursisterne, der er vigtig. På den anden side er det strukturelle pres på at inkludere flere kursisttyper og at fastholde dem i deres uddannelsesvalg øget betragteligt. Det er et ansvar, de færreste lærere ønsker eller bør bære alene, hvilket kalder på større organisatorisk opbakning og kollegial støtte.

Hvis man vil skubbe på for en professionalisering, der også sigter mod at styrke lærerens sam-

arbejdskompetence og kritisk didaktiske sans, kræver det inddragelse af lærerne, styring og retning og ikke mindst, at man gearer organisationen til det. Følgende er nogle af de spørgsmål, vi er efterladt med: Hvordan skabe tid og rum i skemaerne til mere kollegialt samarbejde og sparring? Hvordan synliggør vi effekten af dette samarbejde for lærerne, mhp. at finde ud af hvad der virker og ikke virker?

Den helt store sidegevinst ligger efter min mening i at vi, lærere og ledelse, står vældig meget stærkere i mødet med den enkelte kursist i hans eller hendes læringsproces gennem styrkelsen af vores egne evner til at samarbejde, at opstille mål, give og modtage feedback, være nysgerrige og åbne, kritisk selvevaluerende og bevidste om de modstande, der følger med læring.

FVU-undervisning i praksis – og tilpasset aktuelle behov



Af Gitte Elster, erhvervskonsulent ved Campus Vejle

Der er et stort behov for fvu-undervisning på virksomhederne. Det har VUC'erne vidst længe, men det har været svært at få kurser op at stå. I artiklen gives en personlig beretning om, hvordan det er lykkedes at skabe et lokalt netværk. Netop netværksdannelsen har betydet, at det er muligt for virksomhederne at sende medarbejdere på kursus.

■ Jeg blev ansat på Vejle Forberedelseskursus, senere VUC Vejle, i august 1983. Lige nyuddannet fra Skårup seminarium med linjefagene matematik og fysik/kemi. I år 2001 tog jeg FVU læreruddannelsen i matematik, og i 2004 blev jeg halvtids underviser og halvtids projektleder for nyledige akademikere, som skulle opdateres på it- og kommunikationsområdet, for at de kunne ”omskoles” til andre job end f.eks. gymnasielærere. Det var springbrættet til at komme i dialog med virksomheder, da akademikerne skulle i 4 ugers virksomhedspraktik.

På samme tid kom jeg med i socialfondsprojektet ”Genvej til kompetencer”, sammen med andre uddannelsesinstitutioner i trekantsområdet. Her mødte jeg bl.a. konsulenter fra Kursuscentret i Vejle og det lå lige til højrebenet, at have hinandens produkter med i tasken, når vi hver især var på virksomhedsbesøg for at snakke om medarbejderudvikling.

Da VUC Vejle i 2010 fusionerede med Vejle Handelsskole og Kursuscentret i Vejle og blev til Campus Vejle, lå det i kortene, at jeg blev fuldtids erhvervskonsulent. Fordelen er, at jeg har hele paletten med lige fra tilbud om ordblindeundervis-

ning, fvu, IT, salg, ledelse, økonomi, fag på akademiniveau mm. Det betyder, at uanset sammensætningen af medarbejdere på en virksomhed, vil der altid være noget, som er interessant for nogle af medarbejderne. Det gør en stor forskel i forhold til udelukkende at have de almene uddannelser med samt FVU og ordblindeundervisning.

I hjertet er jeg dog stadig en VUC'er og jeg brænder for at gøre en forskel for de kortuddannede/ufaglærte. Selv om behovet for FVU har været der i mange år, har det ikke været nemt at overbevise virksomhedsledere/produktionsledere om, at det gavner både virksomheden og den enkelte, at give relevante medarbejdere et løft indenfor basiskompetencerne læsning/skrivning og regning. Med den gradvise indførelse af bl.a. mere dokumentation, brug af intranet, kvalitetskontrol, e-post, e-boks og borger.dk, har både virksomheder og medarbejdere fået øjnene op for nødvendigheden af at kunne anvende en computer og at kunne læse, udfylde elektroniske formularer, ændre i selvangivelsen elektronisk mm.

I efteråret 2013 kom jeg ved en tilfældighed i forbindelse med en tillidsmand i en stor produktionsvirksomhed i Vejle. På det tidspunkt var det meget fremme i medierne, at alle borgere indenfor det næste år skulle tilmeldes E-post. Derfor havde vi på Campus Vejle lanceret FVU dansk og regning og den digitale borger. Det var et koncept, som tillidsmanden vidste, at rigtig mange kollegaer kunne have gavn af.

Jeg fik et møde i stand med den uddannelsesansvarlige fra virksomheden, som syntes om idéen, og det blev besluttet, at jeg skulle komme op til dem og screene relevante medarbejdere fra en enkelt afdeling. Det var selvfølgelig et frivilligt tilbud, som de fleste dog tog imod. Størstedelen af medarbejdere var ufaglærte og havde høj anciennitet, og de ramte lige ind i målgruppen for FVU. Det viste sig desuden, at knap 20% var ordblinde.

Virksomheden fik et godt overblik over de, der havde behov, og som samtidig havde givet udtryk for, at de gerne ville på kursus. Der blev etableret hold á 8 personer, som alle var på trin 1 eller 2 i FVU dansk og trin 1 i FVU matematik. De var selvfølgelig blevet orienteret om det overordnede



Forberedende voksenundervisning

Dansk og den digitale borger

Du bliver bedre til at:

- kommunikere med det offentlige
- bruge nemID
- finde rundt på www.borger.dk
- udfylde elektroniske formularer
- kommunikere med ledelse og kollegaer
- hente digital post
- læse og forstå vejledninger
- bestille billetter/rejser mm. på pc
- formulere dig på skrift
- bruge tekstbehandling

Sted	VUC Vejle, Boulevarden 48
Dato	Efter aftale
Tidspunkt	Efter aftale Minimum 40 lektioner

Gæstelærer: Kathrine Mørcholdt Buus,
Digital Vejleder fra Borgerservice

Pris medarbejdere: Undervisningen er gratis
Der kan søges SVU på 652 kr. pr. dag.

Matematik og den digitale borger

Du bliver bedre til at:

- bruge netbank/nemID
- forstå din lønseddel
- tjekke din selvangivelse
- finde rundt på skats hjemmeside
- forstå grundlæggende regning og matematik
- opstille budgetter i Excel
- regne med procenter
- hjælpe dine børn med lektier

Sted	VUC Vejle, Boulevarden 48
Dato	Efter aftale
Tidspunkt	Efter aftale Minimum 40 lektioner

For yderligere information kontakt:

Gitte Elster

Mobil: 76 43 61 77

Mail: ge@campusvejle.dk

Bilag: FVU-materiale til virksomhederne

indhold af undervisningen, og at it i høj grad ville blive inddraget, hvor det var relevant. En digital vejleder fra Borgerservice var gæstelærer på holdene og ledte medarbejderne trygt igennem de områder, som allerede var indført og fortalte om alt det, der ville komme i løbet af de næste par år.

Forløbet blev afsluttet med en prøve og med en evaluering, hvor tillidsmanden og virksomhedens uddannelsesansvarlige deltog. Virksomheden kørte 3 hele hold igennem i løbet af efteråret 2013 og foråret 2014. Tilbagemeldingerne var fantastiske. Udsagn som: Endelig et kursus jeg

kunne gå direkte hjem og bruge fra dag 1” og ”Tænk hvis jeg havde fået så meget ud af min skolegang, så havde verden set anderledes ud for mig” eller ”Det bedste har været, at jeg kunne hjælpe min datter med % regning”.

Planlægningsmæssigt var det en stor udfordring for virksomheden at skulle stille med mindst 8 medarbejdere pr. hold. Den uddannelsesansvarlige sagde til mig, at hans ønskescenarie var, at der var flere virksomheder med tilsvarende medarbejdergrupper, som hver kunne levere et par medarbejdere i rul eller på skift, så de kunne byde ind med flere eller færre afhængig af presset på produktionen. Jeg syntes, at idéen var rigtig god!

Da jeg hovedsagelig selv booker mine møder med virksomhederne, gik jeg i en periode målrettet efter at afdække behovet for FVU og den digitale borger i relevante virksomheder. Der var virkelig sket en mærkbar ændring i interessen for at hjælpe medarbejderne til at få opfrisket de basale færdigheder, når de samtidig blev understøttet af it. Barriererne er, at de synes det er et ømtåleligt område, så de skal guides og hjælpes i forhold til at få ”taget hul på bylden”, men det er noget jeg rigtig gerne hjælper med. Selvfølgelig er der stadig ledere, som ikke mener, at det er virksomhedens ansvar at hjælpe medarbejderne til at blive bedre indenfor områder, som ikke er fagspecifikke!

I løbet af kort tid havde jeg fået positive tilkendegivelser fra 12 virksomheder, som gerne ville med i et uddannelsesnetværk. Omdrejningspunktet skulle være FVU og OBU, men der var også interesse for at gå sammen om andre kurser, bl.a. engelsk, kommunikation og konflikthåndtering. Jeg indkaldte til et møde i maj 2013, som både den uddannelsesansvarlige for den pågældende virksomhed og jeg stod som initiativtagere til. Det var startskuddet til et fantastisk netværk. Vi har på nuværende tidspunkt afholdt 3 møder. Nogle virksomheder sender kun en leder. andre har også tillidsmanden med. De forskellige virksomheder lægger på skift hus til.

Så kom der for alvor gang i informationsmøder og i screeningerne, og fra uge 43 og frem til jul har der kørt 4 hold á 80 lektioner med 10-12

medarbejdere fra 5-6 virksomheder fra netværket som deltagere. Fra uge 2 i 2015 kører 3 hold á 60 lektioner med ordblinde og efterfølgende endnu 2 hold FVU og den digitale borger.

Da en virksomhed havde haft sine to første medarbejdere af sted, skrev de en artikel indeholdende interview af de pågældende medarbejdere som kom i deres interne nyhedsblad. Det skærpede interessen blandt dem, der endnu ikke var kommet på kursus, så de selv pressede på i virksomheden for at komme af sted.

Jeg tager altid selv ud og screener og har samtaler med medarbejderne. Jeg gør meget ud af at notere oplysninger om skolegang, fokusområder og it-kendskab, således at der er mulighed for at sammensætte så homogene hold som muligt. Oplysningerne videregives også til underviserne, så de har et forhåndsindtryk af holdet. De medarbejdere, som er i målgruppen, får også udleveret den lille skrivelse med, hvad undervisningen bl.a. kan indeholde.

Når der er sat navne på, hvem der skal på kursus, mailer jeg desuden en lille skrivelse til min kontaktperson i virksomheden, som han kan udlevere til medarbejderne. Det er meget vigtigt, at de er fuldstændig orienteret om, hvad der skal ske. For mange er det første gang, de skal på skolebænken i 40 år og det kan være skræmmende!!

En vigtig forudsætning for successen er selvfølgelig, at det er de helt rigtige undervisere, der er på holdet. De skal ikke vælges ud fra, hvem der er i timeunderskud, men blandt dem, som har mod på og lyst til at gøre FVU undervisningen lidt anderles. Vi har en håndfuld undervisere, som decideret beder om at få virksomhedsholdene. Det giver også mig ro i maven, når jeg ved, at de kan levere varen og på et splitsekund kan ændre indhold eller retning, hvis der er behov for det.

Successen med uddannelsesnetværket breder sig stille og roligt. Nu er virksomhederne selv begyndt at spørge andre virksomheder, om de også vil være med i netværket. Der er mange områder indenfor medarbejderudvikling, der kan samarbejdes omkring – både fagspecifikt og indenfor personlig udvikling. Jeg ser frem til at være en del af udviklingen.

Socialpædagogisk kompetence – relationer rykker!



Af Bjarne Wahlgren, Kristina Mariager-Andersson og Sia Hovmand Sørensen,
Nationalt Center for Kompetenceudvikling, Aarhus Universitet.

Resultater fra et udviklingsarbejde om nye læreroller

■ *Behovet for socialpædagogisk kompetence*¹ var overskriften på en artikel i Voksenuddannelses jubilæumsnummer i april 2012. I artiklen blev der stillet spørgsmålet: Kan mere fokus på kursisternes trivsel og udbytte begrænse frafald på VUC? I artiklen blev der omtalt et udviklingsarbejde, der omfattede kompetenceudvikling af lærergrupperne på fem VUC'er² i Region Hovedstaden i perioden 2012-2014. Lærernes socialpædagogiske kompetence skulle øges. Artiklen sluttede med at konstatere, at det ville blive interessant at se, om indsatsen ville få de forventede virkninger, nemlig at nedbringe fravær og frafald og forbedre undervisningskvaliteten.

Nu, tre år efter, foreligger der et kvalificeret svar baseret på erfaringerne fra et omfattende udviklingsarbejde, hvis resultater præsenteres i det følgende.³

Udviklingsarbejdets grundtanke er, at udvikling af lærernes socialpædagogiske kompetence forbedrer undervisningen og læringsmiljøet, og dette har en positiv effekt på kursisternes fravær, frafald og karakterer.

Hvad omfatter den socialpædagogiske kompetenceudvikling?

Den socialpædagogiske kompetenceudvikling har bestået i udviklingsforløb for ca. 20 lærere på hvert VUC, kaldet keredeltagerne. Undervejs i forløbet er der sket en vidensdeling mellem keredeltagerne og den samlede lærergruppe på det enkelte VUC samt mellem VUC'erne. Forløbet har været nogenlunde det samme på de fem VUC'er, om end der også er forskelle VUC'erne imellem.

Keredeltagerne kompetenceudviklingsforløb har haft relationskompetence som omdrejningspunkt.⁴ Herudover har kompetenceudviklingen omfattet indsigt i kursisttyper⁵ som handlingsgrundlag for indsatsen. Implementeringen af

1 Vi anvender begrebet 'socialpædagogiske kompetence' til at betegne den kompetence, som omfatter evnen til at fokusere på og håndtere de sociale elementer i undervisningen. Den socialpædagogiske kompetence er operationelt defineret i den udviklede skala, som præsenteres i artiklen.

2 Projektet, 'Nye Læreroller på VUC', er beskrevet på projektets hjemmeside: www.nyelaereroller-vuc.dk.

3 En udførlig beskrivelse af evalueringen af projektet og de anvendte metoder findes på NCK's hjemmeside, www.nck.au.dk i rapporten 'Nye læreroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed'.

4 Denne tilgang er inspireret af Dorte Aagaard, der har undervist lærerne på VUC'erne.

5 Fokus på kursisttyper er inspireret af Steen Beck, der har undervist lærerne på VUC'erne.

lærernes nye socialpædagogiske kompetencer er søgt styrket gennem forskellige former for kollegialt samarbejde og med coaching af lærerne og tilsvarende af kursisterne. På nogle VUC'er er der også gennemført andre uddannelsesaktiviteter, fx i kooperativ learning.

Formen for den samlede kompetenceudvikling og den efterfølgende vidensdeling har tilsvarende en række fællestræk VUC'erne imellem. Der har været gennemført kursusforløb for kernetagere og som nævnt forskellige former for implementeringsaktiviteter. Kursus- og seminaraktiviteterne har haft et omfang af omkring en uges 'kursusvirksomhed'. Implementeringsaktiviteterne har været af et tilsvarende omfang. Der er forskel på formen og omfanget af disse aktiviteter de fem VUC'er imellem, men forskellene er samlet set på et par dages varighed (afhængig af, hvordan man opgør tidsforbruget).

Med henblik på kompetenceudvikling af den samlede lærergruppe har der været afholdt forskellige former for pædagogiske aktiviteter, oftest i form af pædagogiske dage. Her har kernetagere videregivet deres viden og erfaringer. Omfanget af og formen for disse aktiviteter er forskellig fra sted til sted, men er samlet omtrentligt på tre pædagogiske dage fordelt over projektperioden.

Et væsentligt element i det samlede projekt har været ledergruppens ageren med henblik på at sikre vidensdeling og institutionsudvikling. Det har været vigtigt, at ledelsen 'bakkede op om de nye tiltag', og for at befordre denne proces indgik der en kompetenceudvikling af ledergruppen i projektet. Formålet var, at sikre en institutionsforankring af de socialpædagogiske aktiviteter, herunder sikring af incitament, som nu og her og fremover ville fremme en fortsat øget fokusering på frafald. Kompetenceudviklingen har haft et omfang på samlet omtrent en uge fordelt over flere perioder.

Det overordnede resultat af den samlede kompetenceudvikling er 'et øget fokus' på frafald på

de enkelte institutioner. Der er i den forbindelse udviklet mere eller mindre formaliserede retningslinjer for, hvad man skal gøre, når man spotter en 'frafaldstruet' kursist. Lærernes og ledelsens opmærksomhed på problemet er blevet skærpet. Dermed er der sket en ændring i institutionernes kultur, idet den socialpædagogiske dimension er blevet tydeliggjort. Det er noget, man taler med hinanden om.

Herudover er der på nogle VUC'er igangsat konkrete enkeltaktiviteter. Fx introduktionsforløb, beskrevne retningslinjer for ansvar og samarbejde mellem medarbejdergrupper om frafald, inddragelse i MUS, socialpædagogisk kørekort, særlige vejledningsforløb og 'konsekvenspædagogik' i form af grænsesætning.

Dokumentation af udviklingen

Som nævnt er der tale om et udviklingsprojekt strakt over næsten tre år. For at dokumentere og evaluere projektaktiviteterne er der gennemført en sideløbende dataindsamling.

Dataindsamlingen har omfattet elektroniske spørgeskemaer til lærerne om deres socialpædagogiske kompetencer og handlinger. Skemaet er udfyldt tre gange i perioden. Udviklingen af lærernes socialpædagogiske kompetence er endvidere beskrevet gennem en række interviews. Endvidere har ti lærere udfyldt logbøger om de socialpædagogiske aktiviteter i deres undervisning.

Til måling af udviklingen af lærernes socialpædagogiske kompetencer og deres handlinger er der udviklet to skalaer.⁶ For at afdække lærernes egen opfattelse af deres socialpædagogiske kompetence, blev de stillet de følgende otte spørgsmål. De skulle på en fempunktskala, hvor yderpunkterne var henholdsvis, 'jeg er meget god til', og 'jeg kunne blive noget bedre', angive, hvor gode de var til at håndtere de forskellige handlinger. Lærerne er blevet stillet spørgsmål om hyppigheden af de tilsvarende handlinger.

⁶ Såvel skalaen til måling af lærernes socialpædagogiske kompetence som deres socialpædagogiske handlinger viste sig at have meget præcise metriske egenskaber og vil kunne anvendes i andre undersøgelser.

Skala til måling af socialpædagogisk kompetence: Hvor god er du til ...

1. At give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback
2. At rose den enkelte kursist for at deltage aktivt i undervisningen
3. At tale med kursister om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen
4. At vejlede kursister, du ikke kan lide
5. At spotte kursister, der mistrives
6. At skabe netværk mellem kursister på dine hold
7. At læse det sociale samspil på dine hold
8. At håndtere konflikter mellem kursister på dine hold

Ledernes kompetenceudvikling er målt gennem to interviewrunder med udvalgte ledere i marts-april 2013 og i august 2014. Lederinterviewene beskriver, hvilke initiativer der er taget for at implementere kompetenceudviklingen. Lederne har herudover udfyldt logbøger i efteråret 2013. Der er udfyldt tre logs af hver leder.

Viden om læringsmiljøet er indhentet i interviews med kursister og gennem kursisttrivselsundersøgelserne. Interviewene omfatter kursisternes opfattelse af såvel lærernes interventioner som det samlede læringsmiljø.

Måling af ændringer i fravær, frafald og karakterer har krævet en betydelig indsats, idet der skulle etableres en opgørelsesmetode fælles over årene og fælles for de fem involverede VUC'er for at sikre en valid analyse. Data om de tre variable er indsamlet for alle kursusårene fra 09/10 til 13/14. I de aktuelle analyser udgør kursusårene 09/10-11/12 baseline, mens 12/13 og 13/14 er de kursusår, hvor der måles effekt af indsatsen.⁷

Bliver lærerne mere kompetente, og gør de noget andet?

Har lærerne udviklet en socialpædagogisk kompe-

tence, og handler de mere socialpædagogisk i løbet af projektet?

Svaret er, at kompetenceudviklingen har haft betydning. Lærerne har fået øget socialpædagogisk kompetence, og de udfører hyppigere socialpædagogiske handlinger. Den største udvikling er – som forventeligt – blandt keredeltagerne. Men der kan også påvises ændringer i den samlede lærergruppe.

Keredeltagerne på både AVU og HF vurderer deres socialpædagogiske kompetence bedre i 2014, end de gjorde i 2012. Den mest markante ændring for keredeltagerne på både AVU og HF er den selvvaluerede kompetence til at løse konflikter.

For keredeltagerne på HF er det endvidere ændringer af kompetencen til at skabe netværk mellem kursisterne og kompetencen til at tale med kursisterne om deres personlige situation. For keredeltagerne på AVU er det især ændringer af kompetencen til at læse det sociale samspil på et hold og kompetencen til at give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback.

Den samlede lærergruppe på HF, med undtagelse af den fjerdedel, som vurderede deres kompetence højest i 2012, vurderer overordnet deres socialpædagogiske kompetence bedre i 2014, end den gjorde i 2012.

Det kan altså konstateres, at der er en effekt; men effekten er forskellig de forskellige delkompetencer imellem. De mest fremtrædende ændringer i kompetencerne relaterer sig til relationskompetence, som er et omdrejningspunkt i kompetenceudviklingsforløbet. Det kan ligeledes konstateres, at der er forskelle mellem HF-lærere og AVU-lærere med hensyn til, hvad lærerne tager med sig fra kompetenceudviklingen.

Lærerne er blevet bevidste om, at arbejdet med det relationelle ikke blot er gavnligt for kursisternes faglige udvikling, men tillige er en legitim og vigtig del af den ny og udvidede lærerrolle. Det sammenfattes af en lærer:

⁷ Arbejdet med udarbejdelsen af en anvendelig opgørelsesmetode har krævet en betydelig indsats for at sikre stabile og valide målinger i perioden. Arbejdet er udført i samarbejde med Kirsten Habekost, Vestegnen HF og VUC og Susanne Gullander, VUC Lyngby.

'Jeg synes, vi har mange funktioner. Vi underviser ikke bare. Jeg tænker, man kan næsten ikke være lærer her uden at gøre det [arbejde med relationer]. Vi har bare aldrig rigtig fået det systematiseret. Tidligere har jeg måske tænkt: "ah, det går fra min undervisning". Men hvis vi får den der relation til kursisterne, så kan vi næsten hælde [viden] på dem, og hvis vi ikke har den, så er der næsten ikke hul igennem [...] nu er jeg klar over, at arbejdet med relationer er en del af det, jeg laver.'

En anden lærer sammenfatter yderligere årsagen til, at lærere skal have det, der i projektbeskrivelsen er beskrevet som fagfaglige, fagdidaktiske og socialpædagogiske kompetencer:

'Der er tre ting, en lærer skal kunne. Lave relationer, være klasserumsleder og være fagligt velfunderet. Men rækkefølgen er vigtig. Relationerne kommer før ledelsen, som igen kommer før det faglige. [...] Hvis folk ikke har tillid til én som person og som leder, så kan det være lige meget. Så er de svære at flytte fagligt.'

Særlig vigtigt er det her, at det netop er den socialpædagogiske kompetence, som går forud for – og er en forudsætning for – de andre to.

Både kernetagere og den samlede lærergruppe vurderer i 2014, at de hyppigere foretager socialpædagogiske handlinger, end de gjorde i 2012. Undtagelsen er den fjerdedel af lærerne, som hyppigst foretog socialpædagogiske handlinger i 2012. Ændringen af handlemønsteret er mest markant på AVU.

For den samlede lærergruppe på HF er den mest fremtrædende ændring fra 2012 til 2014 hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om, hvordan de trives på VUC. For kernetagerne på HF er der også en tydelig ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne reagerer på mistrivsel.

For den samlede lærergruppe på AVU er de mest fremtrædende ændringer hyppigheden af at reagere på mistrivsel og af at håndtere konflikter. For kernetagerne på AVU er der også en tydelig

ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om deres trivsel på VUC, og hvor ofte de vejleder om uddannelsen.

Det kan altså konstateres, at de mest fremtrædende ændringer i de socialpædagogiske handlinger relaterer sig til kursisters trivsel. Det kan ligeledes konstateres, at der er forskelle mellem HF-lærere og AVU-lærere med hensyn til, hvad lærerne tager med sig fra kompetenceudviklingen.

Lærere arbejder på forskellig vis med det relationelle aspekt, dvs. det, der ikke er knyttet til den traditionelle undervisningsopgave. De lærere, som finder relationsarbejdet og særligt den tætte og mere personlige kontakt til kursisterne udfordrende, har gennem projektets kompetenceudvikling fået viden om og (konkrete) redskaber til arbejdet. En lærer udtrykker det således:

'Jeg har lært at tænke mere efter i forhold til min rolle over for eleverne, har lært at være mere reflekteret og måske lidt mere handlende. Det vil sige prøve at forøge min kontakt til de enkelte elever og prøve at handle på de oplysninger, jeg får, i de situationer. Udbygge min kontakt med de enkelte, både lige inden timen og lige efter, eller når jeg går rundt i klassen. Fx med nogle bemærkninger, hvor jeg træder ud af lærerrollen og prøver at vise et forhold mellem mig og den enkelte elev. Det synes jeg, jeg er blevet meget mere bevidst om og bruger det også mere målrettet for at kunne få det mere personlige forhold til eleverne.'

Når denne lærer taler om at træde 'ud af lærerrollen', skelnes der rent sprogligt mellem den faglige rolle og den sociale rolle, som to forskellige sider af lærerens arbejde, og dét er eksemplificerende for de lærere, som har fundet arbejdet med relationer udfordrende. Samtidig viser citatet, at lærernes kompetenceudvikling på forskellig vis har givet inspiration og i flere tilfælde konkrete redskaber til at arbejde relationelt. Nogle arbejder således med en meget systematisk måde til at sikre den personlige kontakt til kursisterne:

'Jeg har en regel med, at jeg skal være i kontakt med samtlige kursister, jeg har, hver gang jeg møder dem. Hvis det ikke lykkes i timen,

så må jeg stille mig over til døren og sige tak for i dag, når de går ud af døren. Så har vi i hvert fald set hinanden i øjnene’.

Ledelsen understøtter dette arbejde ved at tale om det med lærerne. En leder siger:

‘Den nye lærerrolle indeholder, at vi er nødt til at forholde os til de mennesker, vi underviser. Det er ikke kun undervisningen, det, jeg skal formidle. Det er også personerne, der er i lokalet, jeg skal forholde mig til. Det er udfordrende for nogle, andre tager det ind under huden med det samme. [...] Det er bredere [end] undervisningsdifferentiering, når man taler relationskompetence. [...] Kursistgruppen har ændret karakter. De er ikke forberedt til undervisning’.

Kursisterne oplever det ligeledes som vigtigt at ”blive set” og at blive behandlet som *‘voksne mennesker, og ikke bare elever, der skal køres gennem en maskine’* (AVU-kursist). En HF-anden kursist forklarer, hvad det blandt andet kan indebære:

‘Jeg synes, de er meget gode til at læse, hvordan de skal håndtere os forskelligt. For vi er jo vidt forskellige i klassen. Jeg synes, de er rigtig gode til at håndtere de forskellige typer, vi har i klassen. Det har jeg ikke følt før overheadet.’

Vi kan konstatere, at lærerne har udviklet deres socialpædagogiske kompetence, og at de udfører flere socialpædagogiske handlinger. Ændringerne knytter sig til forskellige aspekter af den socialpædagogiske kompetence og til forskellige socialpædagogiske handlinger. Der er forskel på udviklingen mellem HF og AVU, idet det er forskellige aspekter af den socialpædagogiske kompetence, der lægges vægt på de to steder.

På en række punkter er der ikke sket større ændringer som følge af kompetenceudviklingen. Det gælder for flere af de socialpædagogiske delkompetencer og tilsvarende handlinger. Det gælder for viden om kursisttyper, og det gælder for opfattelsen af den relative betydning af den social-

pædagogiske kompetence for alle HF-lærere og for de AVU-lærere, som ikke har været kerne-deltagere.

Der er en tendens til, at ændringen er mindst for de lærere, som i forvejen mente, at de havde den socialpædagogiske kompetence og udførte socialpædagogiske handlinger i stor udstrækning.

Man kan undres over, at de dokumenterede ændringer mellem 2012 og 2014 samlet set ikke er større. Ikke mindst på baggrund af de positive meldinger, som lærerne giver i interviews om deres udvikling i projektperioden. Men vi må konstatere, at ændringer tager tid. Dette understøttes af, at vi for HF/STK-lærerne kan se, at der er sket en væsentlig større udvikling af socialpædagogisk kompetence og handlemønster i andet projektår end i første. På den baggrund er det sandsynligt, at projektet har igangsat en positiv udvikling, som vil fortsætte i de kommende år.

Har kompetenceudviklingen konsekvenser for fravær, frafald og karakterer?

Der tegner sig et broget billede, når vi samlet ser på udviklingen i fravær, frafald og karakterer.

Med hensyn til kursisternes fravær er der gennemgående en begrænset effekt af kompetenceudviklingen.

Samlet set er der et mønster, der peger på en tydeligt bedre udvikling i fravær hos kernetagere end hos de andre lærere. Man kunne antage, at denne forskel var et udtryk for selvselektion, idet kernetagere som udgangspunkt havde et lavere fravær, men der er i udgangspunktet ikke en systematisk forskel i fraværet mellem kernetagere og de andre lærere. Derfor peger dette på, at den mere intensive kompetenceudvikling for kernetagere har en positiv effekt på fraværet.

Vi kan konstatere, at der i projektperioden generelt *ikke* er en gennemgående positiv udvikling i fraværet på institutionsniveau, da fraværet i flere tilfælde stiger lidt hos den store gruppe af andre lærere.

Der er i projektperioden sket et fald i frafaldet. Det fordeler sig således på uddannelser:

På *HF2* er der i projektperioden et samlet fald i frafaldet fra baseline til 13/14 på alle fem VUC'er. Frafaldet stiger på fire af institutionerne lidt i første projektår, hvorefter det så falder tydeligt og bliver lavere end baseline i andet projektår. Det største fald er på knapt tyve procentpoint og yderligere to institutioner har fald på mindst syv procentpoint.

På *HFe* er der et fald i frafaldet fra baseline på alle fem VUC'er i projektperioden. Det største fald er på lidt over syv procentpoint.

På *AVU* er der i projektperioden et fald i frafaldet på alle VUC'er med undtagelse af et enkelt VUC. Det største fald i frafaldet er på knapt syv procentpoint.

Vi kan altså konstatere, at selvom der på institutionsniveau generelt ikke er en positiv ændring af fraværet, ser vi en positiv ændring af frafaldet.

Frafaldstallene viser, at de samlede lærergrupper på alle institutioner bliver bedre til at få kursister til at gennemføre deres uddannelse i løbet af projektet. I flere tilfælde sker denne positive udvikling i frafald, selvom der i samme periode er en udvikling i kursistgruppens sammensætning på faktorer, fx alder, som erfaringsmæssigt kan udfordre læringsmiljøet og forøge frafaldet.

Der er andre faktorer end "nye Lærerroller", som påvirker udviklingen i frafald i en given periode. En faldende tendens til frafald kunne således være en generel tendens på landsplan. For at undersøge, om dette er tilfældet, har vi sammenholdt udviklingen på de fem deltagende institutioner med udviklingen på fire andre store danske VUC'er. Samlet set er udviklingen i frafald tydeligt mere positiv på de fem deltagende institutioner end på de fire 'sammenligningsinstitutioner'. Det gør det sandsynligt at antage, at det er de 'nye lærerroller', der har bidraget væsentligt til den konstaterede positive udvikling i frafaldet.

I projektperioden er der overordnet et broget billede af udviklingen fra baseline i karakterniveauet både hos projektets keredeltagere og hos de andre lærere. I de fleste tilfælde sker der

ikke en ændring, og blandt de ændringer, der er, er der både fald og stigninger. Det er således ikke muligt at dokumentere en generel stigning i karakterniveauet i projektperioden. Men omvendt betyder den øgede fastholdelse af kursister ikke, at karakterniveauet generelt falder.

Hvad virker?

De samlede resultater efterlader et meget komplekst billede af, hvad der er sket, og hvad der kan have effekt på det, der er sket. Der er variationer mellem de fem VUC'er, som vi ikke umiddelbart kan forklare ud fra de foreliggende data. Billedet flimrer altså, hvis man ser på de enkelte variable eller sammenligner de fem VUC'er. Samlet set over perioden tegner billedet sig mere klart. Vi kan dokumentere at:

- Der er fra ledelsen initieret et stigende fokus i institutionskulturen på den socialpædagogiske kompetence.
- Der er en stigende bevidsthed blandt lærerne om betydningen af at have og bruge den socialpædagogiske kompetence.
- Keredeltagerne i projektet har fået en styrket socialpædagogisk kompetence.
- Størstedelen af den samlede undervisergruppe foretager oftere socialpædagogiske handlinger.
- Det er især de kompetencer og handlinger, som ligger længst fra den traditionelle undervisningsopgave, som styrkes.
- Samlet set er fraværet på de fleste institutioner ikke ændret meget, men der er en positiv udvikling hos keredeltagerne.
- Der er for de deltagende institutioner samlet set sket et fald i frafaldet fra baseline på alle uddannelser. Udviklingen er på alle uddannelser samlet set bedre end på fire andre store VUC'er.
- Der er ikke sket et generelt fald i karakterniveauet.

Man kan på den baggrund konkludere, at der er sket en positiv udvikling. Den er ikke voldsomt stor. Men udviklingen går i den rigtige retning, og udviklingen i frafald er samlet set bedre end på andre VUC'er.

Det er ikke muligt at pege på specifikke indsatser, som løser problemerne. Men der kan peges på at:

- At udviklingen af lederens kompetence styrker institutionskulturen og retter fokus på frafald.
- At ledelsens markante fokus på frafald og det socialpædagogiske arbejde fremmer processen.
- At udvikling af lærernes relationskompetence har betydning for det sociale samspil i klassen.
- At fokusering på det socialpædagogiske aspekt i undervisningen ændrer undervisningens form og lærernes selvopfattelse.
- At arbejdet med aktionsplaner styrker implementeringen af nye kompetencer.
- At coaching styrker implementering af nye kompetencer.
- At en bevidst spredningsstrategi på den enkelte institution udvikler kompetencen hos den samlede lærergruppe.

- At fokus på socialpædagogisk kompetence-udvikling af den samlede lærergruppe synes at skabe mest positiv udvikling i læringsmiljø, fravær og frafald.

Alle disse faktorer synes at have en positiv virkning på det samlede forløb. Det er vanskeligt at sige, om alle disse aktiviteter er nødvendige forudsætninger for en positiv udvikling. Men vi kan konstatere, at der, hvor aktiviteterne har det største omfang, og hvor vidensdelingen er mest gennemført, er der samlet set den største effekt.

Den praktiske, pædagogiske og uddannelsespolitisk vigtigste konklusion er, at et massivt og øget fokus på betydningen af socialpædagogisk kompetence ændrer institutionskulturen, og denne ændring har en positiv effekt på frafald.

HF på vej fremad – i et tilbageblik



Artiklen er skrevet af Birgit Smedegård Olesen (underviser på VUC Storstrøm) og Søren Fersløv Andersen (Rektor på KVUC)

■ Som et led i reformerne af ungdomsuddannelserne er turen nu kommet til hf, som for grundighedens skyld bliver tilgodeset med et helt udvalgsarbejde af særlige sagkyndige. Som nøgleord til det udvalg, som UVM vil nedsætte til at udarbejde et forslag er nævnt følgende: den nye hf-uddannelse skal styrke kursisternes motivation, så færre falder fra undervejs, og flere efterfølgende vil ”læse videre”. Samtidig skal kursisterne have et fagligt bedre udgangspunkt for videreuddannelse end i dag – for eksempel gennem flere adgangsgivende fag og en mere struktureret og differentieret undervisning. Hf-uddannelsen skal fortsat være en meget anvendelsesorienteret uddannelse, som er god til at løfte en meget sammensat kursistgruppe. Mange har ytret sig i paradigmet:

1. At hf var engang meget anderledes og bedre
2. Det hf er blevet, er ikke så godt, så
3. Nu må vi lave hf anderledes og bedre igen.”

Der er mange synspunkter på og opfattelser af de tre forenklede statements, så i denne mulige mangfoldige diskussion giver det god mening at se på hf's historie: hvad ville man i 1967 med hf-uddannelsen, og hvad har ændret sig siden, som kan begrunde ændringer?

Helt konkret udspang hf af behovet for at ændre adgangsvejen til læreruddannelsen fra den étårige præparandklasse til en længere og bedre forberedelse. Men hf's fædre og mødre havde også

uddannelsespolitiske visioner af socialdemokratisk tilsnit: de ønskede at skabe en uddannelse, som i sin rekruttering og sit indhold og struktur skulle være et alternativ til gymnasiet (Stx i dag), som især var en uddannelse for unge fra socialgruppe I+II. HF skulle være med til at skabe lighed gennem uddannelse. Af samme grund var det afgørende, at uddannelsen ikke måtte ende som en blindgyde, og selvom dens studiekompetence ikke var afklaret fra starten, var der klare signaler om, at den skulle være åben både nedad og opad. Og i løbet af nogle år blev hf en gymnasial uddannelse med adgang til alle videregående uddannelser. Og det lykkedes at forene uddannelsesbehovet hos både unge og voksne og samtidig være fundamentet for en adgangsgivende eksamen, som ikke var en kopi af studentereksamen.

Uddannelsen var ikke – som mange i dag har en fejlagtig opfattelse af – tænkt som en uddannelse for voksne. Det fremgår tydeligt af betænkningen fra 1967, at målgruppen primært var unge direkte fra skolen, men også unge og ældre, som efter at have forladt skolen havde ombestemt sig og ønskede at uddanne sig til en boglig videreuddannelse.

Uddannelsen var fra starten tænkt som en fleksibel forberedelse til en adgangsgivende eksamen med studiekompetence. Den blev fastlagt til to år, men med mulighed for kortere og længere forløb alt efter den enkeltes behov for at nå målet.

Det fremgår tydeligt af betænkningen, at man var bevidst om, at mange i målgruppen ville have behov for særlig støtte, hvis det skulle lykkes dem at nå målet. Det blev formuleret, at der ville være behov for andre og mere selvstændige undervisningsformer, mere inddragelse af eleverne i beslutningsprocesserne, mere vejledning, gerne en undervisning der ikke krævede hjemmearbejde, da man skønnede, at dette ville være et problem for mange. Fagrækken skulle bestå af en række almene fællesfag og mange valgfag. Etablerede fag som gymnasiale fag: latin, oldtidskundskab blev fjernet og nye kom ind som fx samfundsfag og psykologi. Det blev efter overvejelser besluttet, at der skulle være eksamen i alle fag og ikke medtællende årskarakterer, da man dels ikke mente, at de kur-

sister, der havde fulgt undervisningen skulle have en særstilling i forhold til dem, der gik op til eksamen uden at have fulgt undervisningen, dels at man ikke mente, at et årskaractersystem i den sædvanlige form kunne indpasses hensigtsmæssigt i hf-eksamens udformning. Det blev foreslået, at man gav standpunktskarakterer af rent vejledende art.

Uddannelsen skulle kunne rumme både den modne og ambitiøse studerende og den usikre og fagligt svage elev – man troede på, at det var muligt skabe et alment fundament, som kunne ligestilles med den daværende studentereksamen. Det viste sig muligt, men der har løbende været stillet spørgsmålstegn ved, om denne højere forberedelseseksamen nu også var god nok.

Målgruppen

I betænkningen fra 1967 er målgruppen for uddannelsen ikke specificeret. Som nævnt tænkes der udover unge direkte fra skolen på alle, der har skaffet sig de nødvendige kvalifikationer. Man forventer, ”at eleverne på Hf-kurserne kommer med ret forskellige forudsætninger for at vurdere deres arbejde og uddannelsesmæssige situation, og at en betydelig del af dem vil være i en alder, hvor tilpasningsproblemer og andre vanskeligheder af personlig karakter kan indvirke på deres muligheder for at få udbytte af undervisningen og derigennem på deres fremtidsmuligheder. Denne forventning er begrundelsen for, at man anser det for nødvendigt, at der etableres en fast vejledningsordning, så eleverne har nem adgang til at søge hjælp med en række af de problemer, der kan opstå under kursustiden.” (side 12 i betænkningen).

De første par år var der stor set en ligelig rekruttering af mænd og kvinder, men allerede få år efter starten på den 2-årige hf-uddannelse blev andelen af kvinder større. Samtidig med at uddannelsen fra at rekruttere 2–3% af en årgang voksede til at rekruttere ca. 10% af en årgang. Mange direkte fra folkeskolen, men endnu flere efter et kortere forløb i en ungdomsuddannelse eller på arbejdsmarkedet.

I debatoplægget ”Hf – et dansk eventyr” fra

1995 af Margit Christiansen, Birgit Smedegård Olesen og Søren Ferslov Andersen bliver der opstillet fem idealtyper til hf:

1. Være den *bedste ungdomsuddannelse* for de supermodne elever i 10. klasse
2. Være en *ungdomsuddannelse for de gymnasiefremmede miljøer*. Underforstået at det såkaldte socialgruppe I-II kulturmiljø og værdigrundlag ikke er dominant i et hf-forløb.
3. Være et 2. gangstilbud for dem, som er droppet ud af en af ungdomsuddannelserne: *uddannelsernes sweeper*.
4. Være en *overbygning* for de mange som forlader handelsskolernes grunduddannelse efter et år – helt planlagt.
5. Være et moderne studenterkursus for dem, som er gået ad deres egne veje: *uddannelsernes libero*.

En aktuel miniundersøgelse fra VUC Storstrøm viser følgende skolebaggrund i en hf-klasse og deres mål med uddannelsen:

avu-hf på VUC Storstrøm:	5
Afbrudt: Hg:	2
Afbrudt Eud og én færdig Eud:	6
Afbrudt gymnasial uddannelse:	4
Flere års arbejde:	2

Det peger på ”en ret alsidig kursistgruppe”, som alle har været i gang med noget efter folkeskolen.

HF'ernes uddannelsesvalg

Tal fra 1995 i Gymnasieskolernes Rektorforening: 2-årigt HF nu og i fremtiden (2001) giver følgende oversigt over hf'ernes studievalg:

KVU	MVU	LVU	Ialt
6,2%	41,3%	14,2%	62,1%

I Lars Klewes De gymnasiale uddannelser som adgangsvej til fortsat uddannelse (2009) er oversigten udvidet med erhvervsuddannelserne i den følgende oversigt over hf'ernes studievalg (årgang 2004 beskrevet i 2007):

EUD	KVU	MVU	LVU	Ialt
12%	5%	35%	15%	67%

Registerundersøgelsen her ser alene på de studieaktive på et opgørelsestidspunkt og ser således bort fra dem, som allerede har afsluttet eller er droppet ud. Samlet set får man et ret dækkende og tydeligt mønster og en mindre undervurdering af den samlede effekt (:overgang fra hf til afslutning af en videregående uddannelse), som i flere undersøgelser er skønnet til mellem 75–80%, jvf. blandt andet ovennævnte undersøgelse p 33. I den slags ”gennemførelsesbeskrivelser” taler vi oftest om tidsperioder på 10-15 år for at få den samlede effekt beskrevet.

Mønsteret på landsplan vil blive opløst i mange nye mønstre, når man kigger på de enkelte skoler og deres lokale og demografiske kontekst. Som et eksempel kan man bruge Frederiksberg HF-Kursus, hvor andelen, som vælger en akademisk uddannelse er meget højere end landsgennemsnittet, idet 49% af årgang 2007 fra Frederiksberg hf fem år senere har afsluttet eller er i gang med en akademisk uddannelse, hvor det tilsvarende landstal er 22%. (Lars Klewe i årsskriftet HF Vinkel 2014 side 20f).

HF’erne har samlet set en noget anden og bredere uddannelsesprofil end stx’erne, men gennemførelsen er stort på niveau – selvfølgelig lidt mindre qua hf’ernes sociale baggrund. I ord kan man beskrive profilen ved, at der er rigtig mange, som vælger en MVU (en professionsbachelor-uddannelse), mange vælger en LVU og mange vælger en erhvervsuddannelse, og der er nogle, som vælger en KVVU.

Det understøttes af den omtalte aktuelle miniundersøgelse, som viser at i den samme klasse fordeles kursisternes mål med uddannelsen sig sådan, at 7 sigter mod en mellemlang videregående uddannelse, 4 mod en lang videregående uddannelse, 1 en kort videregående uddannelse, 2 vil læse videre, men har ikke besluttet sig mere konkret, mens det for de sidste enten er hovedmålet at bevise, at de kan tage en hf-eksamen, eller de har ikke taget nærmere stilling til målet.

Hvordan skal den reformerede hf-uddannelse se ud?

Læseren kan synes, at der i denne artikel lægges

uforholdsmæssig stor vægt på hf’s historiske udgangspunkt. Det er ikke for at give en tung historisk redegørelse, men fordi det forekommer forfatterne, at de fremsynede politikere, der skabte uddannelsen for næsten 50 år siden på eminent vis har samlet en broget populations uddannelsesbehov og sammensat en uddannelse, der sikrer at de 10%, som ikke bruger de andre uddannelser, også tager en studiekompetencegivende uddannelse.

På baggrund af den oprindelige geniale konstruktion i 1967 og de punkter, Undervisningsministeriet har opstillet som kommissorium, ser vi en vision, der samler elementerne til en tidssvarende hf:

- *Hf skal være anvendelsesorienteret ud fra den ønskede videreuddannelse*

Den mest brugbare definition af begrebet ”anvendelsesorientering” på hf er, at den skal tilrettelægges ud fra de fremtidsmål og -planer, den enkelte kursist har. Hun/han skal starte med i samarbejde med en studievejleder at udarbejde en uddannelsesplan, og ud fra den sammensættes den 2-årige uddannelse med fællesfag, tilvalgsfag og andet såsom praktikperioder, særlige opkvalificeringskurser osv. Fagene tones indholdsmæssigt efter den planlagte anvendelse både indholdsmæssigt og niveaumæssigt. Det er en stærk motivering, at man ved, man skal bruge det, man lærer, og det vil virke fastholdende. Der skal være kontakt med videreuddannelsesinstitutioner – såvel lærere som studerende. Måske en slags mentorordning. Målene skal naturligvis revideres undervejs.

- *Hf skal være engagerende*

Den stærke målretning vil virke engagerende og fremme gennemførelsen, ikke mindst hvis den kan kombineres med aftaler om, at kursisten er sikret adgang til uddannelsen. Og så skal man holde fast i, at arbejdsformerne skal være dialogorienterede, kursistaktiverende – alt det som Hattie og andre ved, der skal til for at skabe læring og lyst til læring. Lærereforedrag (bl.a. ved tavlen) skal ikke være dagligdagens dominerende arbejdsform.

- *Hf skal være fleksibel og individuelt tilrettelagt*

Hvis den skal kunne leve op til behovene og forventningerne fra den brogede gruppe af unge og unge voksne, der søger uddannelsen, skal den være fleksibel og individuelt tilrettelagt. En slags enkeltfagssystem, hvor kursisterne går i klasse med kammerater, som har fagene på forskellige niveauer/forskellige afstigningstrin. Det er en styrke ved hf, at kursisterne er forskellige – også aldersmæssigt. Hf skal fortsat være én uddannelse med mange forskellige konkrete tilrettelæggelsesmåder efter lokale og individuelle behov.

- *Hf skal være rammen om fællesskab*
Uddannelsen bygger på et klasse-hold-fællesskab, hvor lærerne med deres faglige og pædagogiske kompetence stimulerer læringen i et ligeværdigt fællesskab med kursisterne. Et godt holdarbejde med fælles aktiviteter styrker fastholdelsen.
- *Hf skal være åben nedadtil og opadtil*
Det kan være logisk at kræve karakteren 02 af de kursister, som søger hf direkte fra folkeskolen. Det indikerer, at de har opnået den mindste basisviden, som er hensigtsmæssig for at starte på en ungdomsuddannelse. De fleste hf'ere, især dem der starter på VUC,

har været ude af skolen i mindst 1 år, så det er lige så logisk, at deres optagelse skal være betinget af en individuel vurdering, der går på, om de med deres erfaringer har opnået et tilstrækkeligt niveau.

Og opadtil skal hf stadig give almen studiekompetence. Imidlertid kan den differentierede og individuelle sammensætning af fag og niveauer sikre, at de er forberedte til netop den valgte videreuddannelse.

- *Hf skal ikke have medtællende standpunkt-karakterer*

Vi tror, det er en vigtig del af hf'ernes dna, at de ønsker at gå på en uddannelse, hvor de ikke i det daglige skal tilpasse deres adfærd efter at please læreren for at få en god karakter. Imidlertid er det barsk med de kolossalt mange eksaminer over en kort periode. På STX er næsten 2/3 af karaktererne på eksamensbeviset årskarakterer. Man kunne udvikle andre evalueringsformer, ikke kun eksamensformer. Det kunne være afløsningsopgaver, tests, alle mulige forskellige produkter, som afleveres til intern evaluering evt. fra praktikstederne i samarbejde med Hf-kurset.

The logo for VUC (Videregående Uddannelse) is displayed in a large, white, stylized font against a dark blue background. The letters are bold and have a slightly cursive, modern feel.

- VUC lærerroller
- Relationer rykker
- HF – den vigtige brik
- FVU og aktuelle behov