

# VOKSEN

*uddannelse*

Nr. 113 · Juni 2015

Uddannelsesprisen 2015



Ny mellemedelse



Hf'erne kan



VUC

# HF-Cold Hawaii VUC's Uddannel

## Læs i dette nummer

- HF-Cold Hawaii vinder VUC's Uddannelsespris 2015 ..... 2
- Strategi, udvikling og 'ny mellemløse' ... 5
- Hvem sammenligner man hf'erne med..... 10
- Funderinger omkring fusionerede skoler ... 14
- Justering eller paradigmeskift i de ungdoms- og voksen-gymnasiale uddannelser ..... 17
- VUC-lærerens praksis i centrum ..... 22

---

## VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.  
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail [sfa@kvuc.dk](mailto:sfa@kvuc.dk)  
Redaktion: Søren Fersløv Andersen (ansv.)  
og Benny Jacobsen.  
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.200  
Forside: Nermin Durakovic  
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic  
Deadline for artikler til nr. 114 er den 25.9.2015

VUC's Uddannelsespris har været uddelt årligt siden 2010, på vegne af VUC Bestyrelsesforeningen og Lederforeningen for VUC.

Prisen er en anerkendelse af medarbejdere i VUC, der har gjort en vigtig indsats, der har fremmet VUC's uddannelser og uddannelsesmiljø. Og så følger der jo også en økonomisk gevinst med i form af 25.000 kr. til de medarbejdere, der vinder prisen.

Uddannelsesprisen 2015 har fokus på "Det samarbejdende VUC". Der har altså været fokus på indsatser og projekter, som på en særlig udviklingsorienteret og nytænkende måde viser, at VUC samarbejder med relevante aktører og interessenter. Der er kommet i alt 12 indstillinger til prisen i år.

### Og vinderen er... HF-Cold Hawaii

Om vinderprojektet og prismodtagerne udtaler Charlotte Juul Andersen, VUC Bestyrelsesforeningen:

*Prisen gives i år til en indsats, der på forbilledlig vis adresserer en højaktuel udfordring – nemlig den, at Danmark har brug for solide og motiverende undervisningstilbud – også i vandkantsdanmark. Der er tale om en indsats, der på en meget flot og helhedsorienteret måde eksemplificerer, hvordan VUC samarbejder med og inddrager ressourcerne i lokalmiljøet.*

*Vinderen af VUC Uddannelsespris 2015 er de fire lærere, der står bag "HF-Cold Hawaii" ved Thy-Mors HF & VUC.*

*HF-Cold Hawaii er en hf-uddannelse, hvor windsurf og surf i og omkring "Cold Hawaii" i Klitmøller kombineres med en klassisk 2-årig hf-uddannelse. HF-Cold Hawaii er med sin særlige lokale profil og afsæt i det autentiske surfmiljø et innovativt og nytænkende tilbud inden for det gymnasiale uddannelsesområde i Danmark.*

*De fire dygtige lærere og ildsjæle fra Thy-Mors HF & VUC, der står bag "HF-Cold Hawaii" er:*

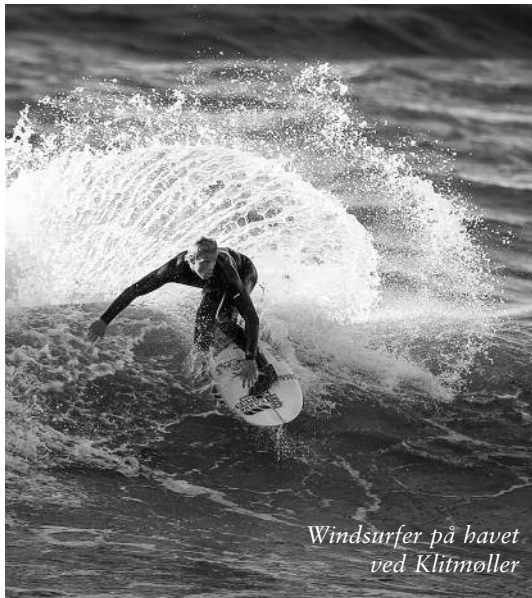
- Catherine Lønholdt
- Claus Jokumsen
- Stella Bach
- Peter Toftgaard Dubillot

# vinder sespris 2015

## Begrundelse for valget af "HF-Cold Hawaii"

Der er flere årsager til, at vi i dommerkomitéen har besluttet, at jeres projekt skal have VUC's Uddannelsespris 2015, fortsætter Charlotte Juul Andersen:

1. Med HF-Cold Hawaii adresserer I en højaktuel udfordring. Vi er alle enige om, at Danmark har brug for motiverende undervisningstilbud. I har skabt et sådan tilbud ved at udnytte den passion unge mennesker kan have for surfing i en uddannelsesmæssig ramme. Og her kan Cold Hawaii noget særligt. Tilbuddet formår at tiltrække hf-kursister og endda også medarbejdere, der ellers ikke ville bosætte sig i området. På den måde går Cold Hawaii mod strømmen – mod hvad der ellers tænkes muligt. Det er innovativ tænkning.
2. I arbejder tilmed på efterfølgende at kunne fastholde kursisterne i regionen ved at tilbyde forskellig former for samarbejder med og brobygning til videregående uddannelser.
3. Uddannelsen sætter fokus på at styrke kursisters innovative og internationale handlingskompetencer. Med fokus på et digitalt læringsmiljø er det muligt at integrere undervisning, innovation og surfing på nye måder, som understøtter en positiv synergi i forhold til kursisters samlede læringsudbytte.
4. HF-Cold Hawaii er på fornemste vis bygget op omkring det lokale miljøes ressourcer – det særegne med Klitmøller – det perfekte surfmiljø og bruger det som motivationsfaktor. HF-Cold Hawaii skaber altså nye læringsrum ved at udnytte naturen og havet som læringsrum. I har på den måde udviklet et læringsmiljø som i høj grad er frigjort fra traditionelle undervisnings-, organisations- og bygningsformer.
5. Initiativet formår at bygge bro til lokalsamfundet ved fx at sikre et studie- og kollegiemiljø for hf-kursisterne på Cold Hawaii. Alle kursisterne bor i nærmiljøet på Klitmøller gl. Kro & Badehotel. Dette element er vigtigt at tænke med – man må aldrig underkende betydningen af de sociale relationer, der kan udvikle sig, når kursisterne bor sammen.



Windsurfer på havet  
ved Klitmøller

6. Dommerkomiteen hæfter sig også ved, at Thy-Mors HF & VUC har en vision om et internationalt spor på længere sigt. Det er virkelig perspektivrigt og kunne medvirke til for alvor at sætte VUC på verdenskortet.

Alt i alt finder dommerkomitéen, at grundtankerne i Cold Hawaii kan gro mange andre steder i Danmark. Her i landet har vi jo mange lokale guldgruber. Vadehavet i vest, æbler på Lilleø, glas på Bornholm – bare for at nævne nogle få. Og jeg kunne blive ved... Der er således i initiativet bæredygtige tanker og innovative ideer, som andre VUC'er kan tage ved lære af og lade sig inspirere af. Projektets idé og den indsats, alle parter i projektet har leveret, vil i dag og fremover kunne være et godt eksempel på, hvordan man som VUC kan samarbejde og konkret udnytte de ressourcer, som det lokale miljø byder på.

## Om overrækkelsen

Overrækkelsen fandt sted på VUC Årsmødet torsdag den 19. marts 2015, på Hotel Nyborg Strand.

Catherine Lønholdt og Peter Toftgaard Dubillot fra Thy-Mors HF & VUC fik overrakt check og blomster af Charlotte Juul Andersen.

Dommerkomitéen har i år bestået af Stina Vrang Elias, direktør i Tænk tanken DEA, Pernille Brøndum Rasmussen som repræsentant for Lederforeningen for VUC og af Charlotte Juul Andersen, der kommer fra VUC Bestyrelsesforeningen.

Se flere billeder på næste side...

## Cold Hawaii...



*(Fra venstre mod højre) – Morgen Nørgaard, bestyrelsesformand, Jens Otto Madsen, rektor, Erik Dose Hvid, vicerektor, Catherine Lønholdt, teamkoordinator, Peter Toftegaard Dubillot, hf-lærer og Charlotte Juhl Andersen, VUC Bestyrelsesforening*



*Kursister fra HF-Cold Hawaii*



# Strategi, udvikling og 'ny mellemedelse'



Artiklen er skrevet af Peter Henrik Raae, Lektor og Ph.D ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

*I artiklen viser jeg, hvordan de krav, der fra centralt hold stilles til VUC, i stigende omfang rettes mod selve kerneprocessen undervisning. Intentionen er optimering gennem udvikling. Jeg argumenterer for, at en ny form for mellemedelse vinder indpas, fordi den er et uudnyttet potentiale i den strategiske udvikling, som de nye krav lægger op til.*

■ De statslige forventninger til, hvad VUC skal og kan, er både skiftet og strammet over det sidste ti-tyve år. I perioder så det ud som om de nye forventninger om optimering kunne håndteres med smidigere tilrettelæggelser, lige fra rullende optag til fjernundervisning. Flere forhold gør, at nye og smidige tilrettelæggelser ikke gør det alene. Dels er kursistgruppen i samme periode blevet langt mere sammensat. Dels – og væsentligst – er de politiske krav efter årtusindskiftet kommet meget tættere på, hvad selve undervisningen skal bevirke, og samtidig er den politiske interesse for at kigge VUC over skulderen efter disse virkninger øget. Nogen siger, at det professionelle råderum er blevet mindre, andre, at behovet for at være skarpe på de strategiske valg er større.

Det er muligvis en diskussion om kejsersens skæg, men de ændrede rammevilkår gør, at en eksperimenterende omgang med kerneprocessen er nødvendig som aldrig før og at strategier for udvikling fokuserer mere direkte på kerneprocessen undervisning end tidligere. Hvad voksenundervis-

ning er, er i stadig mindre grad en selvfølge. Jeg vil argumentere for, at det sætter lyset på medarbejdergrupper med en funktion, der allerede er begyndt at vokse frem også på VUC: Lærere med midlertidige ledelsesopgaver inden for den strategisk besluttede undervisningsudvikling.

Jeg bygger artiklen op i tre dele: Første del omhandler de ændrede rammevilkår for VUC. Anden del angår de centrale krav møde med institutionen og hvorfor disse ikke bare med et fingerknips er i stand til at ændre kerneydelsen. Tredje del handler om ledelse af udvikling, en ledelsesmæssig og kollegialt overset og underskattet funktion også på VUC. Funktionen kalder jeg *ny mellemedelse* – en betegnelse, der først og fremmest omfatter kollegiale ledere med særlige, tidsbundne opgaver, til tider kaldet projektledere.

## Reformering og udviklingskrav fra mange sider

Artiklens første del er styringshistorisk. Jeg ridser kort vigtige ændrede rammevilkår for VUC op, der dels angår uddannelsernes indhold, dels deres økonomi. Pointen er imidlertid for det første, at begge typer vilkår fra hvert sit hold sigter på at optimere uddannelsernes virkning, for det andet, at dette har afgørende betydning for uddannelsernes ledelse: Begge sætter undervisningens udvikling i fokus.

1. *Uddannelsernes indhold:* VUC har ganske vist lige siden Lov om almen voksenuddannelse fra 1989 været et politisk redskab i arbejdsmarkedspolitikken, og vi kender fra VUCs op- og nedture, hvordan VUCs aktivitet i endnu længere tid har været komplementær til de økonomiske konjunkturers bevægelser. Siden årtusindskiftet har politikken på uddannelsesområdet imidlertid taget en kvalitativ drejning. Først handlede arbejdsmarkedspolitikken om at tune den nationale uddannelsespolitik til (antagelser om) en omkalfatrende vidensøkonomi. Inden for VUC-området afsatte det sig i nye krav til undervisningen, den såkaldte kompetence- og innovationsdagsorden, og i mål om den kommende arbejdskrafts evne til selvvedligeholdelse. Politikken var en drejning af

livslang uddannelse fra et menneskerettighedsanliggende hen mod et arbejdsmarkedsanliggende. Fokus kom på differentierede indsatser, på mere bevidst progression og på træning af kursisternes bevidsthed om deres læring ('studieunderstøttende systemer'), og det viste sig i hf-reformen fra 2005 og AVU-reformen fra 2009.

2. *Uddannelsernes økonomi*: I 2007 blev VUC statsligt selvejende. Det betød, at den markedsafhængighed, som VUC på sæt og vis havde levet med i mange år, blev anderledes afgørende, fordi ansvaret for den økonomiske overlevelse nu var VUCs eget. Taxametrene er en måde at finansiere på, der samtidig udgør incitamenter til at fremme indsatser for lokal attraktion, mod kursistfrafald osv.: Det *booster* ledelsens strategisk vurderende blik og gør udvikling af kerneydelsen afgørende på en ny måde.

Med den finansielle krise fra 2009 bliver kvalitetsudvikling under stram økonomi et tema, jf. 2020-planen fra 2012 – og godt forberedt allerede i Lov om gennemsigtighed og åbenhed fra 2002 bliver KPI (Key Performance Indicators) et nyt moment: Uddannelsesinstitutioner måles og *rankes* på gennemsnit, gennemførelsesprocent osv. Også det skærper ledelsesblikket på udvikling.

Og endelig bør OK13 nævnes. En intention med overenskomsten var øget fleksibilitet, og overenskomsten indfører som noget afgørende et nyt ledelsesinstrument, porteføljen. Det vigtige er, at den ledelsesmæssige dialog nu skal helt tæt på lærerne.

Alt i alt er udviklingspresset fra centralt hold øget og værktøj til at gennemføre den leveret. Det er dog på den anden side ikke det samme som, at retningen er entydig – og man kan argumentere for, at den ikke er det (Hjort & Raae, 2014). Fagbekendtgørelserne har for eksempel vanskeligt ved at reflektere kompetencemålene – deres mange faglige mål trækker i traditionel retning. KPI-målingen stritter i mange retninger – det enkelte VUC vil for eksempel altid kunne kritiseres, hvad enten det søger at tage et stærkt socialt ansvar, eller det vil gøre sig særlig attraktivt for hurtigløbere. Og generelt bygger målinger på allerede kendt kvalitet

– og det er i modsætning til det krav om innovation, der var så centralt i regeringens 2020-plan.

Så måske skulle man ændre formuleringen til: Alt i alt er udviklingspressene øget. At vi nu taler om pres i flertal, har følger for måden at tænke strategisk udvikling. Jeg vil nævne tre forhold: *For det første* betyder de modsætningsfulde pres, at strategiske beslutninger vil være legitimt kritiserbare både fra den ene og den anden kant (Pedersen, 2004). Strategisk udvikling kan i mindre grad gøre krav på at være endegyldige løsninger, og strategi bliver i højere grad et spørgsmål om at *eksperimentere* sig frem mod nye, midlertidige balancer, som måske vil kunne tilgodese nogle, men sandsynligvis ikke alle udviklingspres (Christensen & Kreiner, 1991, Borum, 2002). *For det andet* bliver det tydeligt, at den strategiske ledelse selv så at sige rykker op i organisationen, bort fra lærerpraksissens rutiner. Toplevelse bliver et spørgsmål om hele tiden at iagttage organisationens måder at møde omverdenen, konstant at *balancere* de flertydige pres – hvilke man vil lede ind i organisationen, hvilke man vil afskærme organisationen mod. Endelig, *for det tredje*, er en følge af de modsætningsfulde pres, at en ny ledelsesmæssig opgave trænger sig på. At strategisk ledelse 'rykker op' rummer den risiko, at strategiske beslutninger ikke får et praktisk liv. En forstærket ledelsesopgave vil være en øget opmærksomhed på *rammerne for de nødvendige eksperimenter*, sådan at strategien kan genskabes i den professionelle praksis, men nu i den fornuft, der gælder inden for den. Den argumentation vil jeg uddybe i det følgende.

### **Når krav møder organisation**

Dette afsnit omhandler, hvorfor strategiske planer ikke uden videre kan omsættes i praksis.

En måde at beskrive organisationer på er at tage udgangspunkt i de rutiner, de arbejdende i organisationen udvikler. Rutineblikket på organisation fastholder en særlig dobbelthed – enheden af udvikling og stabilitet: På den ene side ændrer og finjusterer lærere hele tiden deres rutiner i mødet med virkeligheden. Men alt er ikke blot flydende – organisationer søger samtidig at etable-

re hierarkier og statiske strukturer for arbejdsdeling, koordination og for konfliktløsning for derved at skabe overblik og enkelhed i mylderet af rutiner. Overblik og genkendelighed aflaster – funktionelt, fordi man ikke skal genopfinde alt forfra hver dag, mentalt, fordi man kan have et indtryk af, at det er den samme institution, vi taler om i dag som i går. Genkendelighed i det funktionelle er afsættet for, at den mentale konstruktion, vi kalder en organisation, dannes hos hver enkelt medarbejder (Weick & Westley, 1996).

At overkomme dobbeltheden indeholder meget ledelsesarbejde, især under udvikling. Et godt, internt orienteret ledelsesarbejde skal kunne etablere rammer, som kan tillade den stadige tilpasning uden at rammerne selv bestandigt ændres, sådan at de kan støtte de rutinejusteringer, der hele tiden finder sted. Samtidig tiltager konfliktindholdet i ledelsesarbejdet, ikke mindst når udvikling skal ske efter et eksternt pres, dvs. et pres, der ikke tager afsæt i problemer, der opleves i de praktiske rutiner. Et eksempel er den politiske kompetencedagsordens pres på undervisningen eller OK13's innovationspres, der bliver omtalt som "*don't work harder, but smarter*". Begge tager afsæt i forhold uden for det praktiske arbejde med eleverne – det har så at sige udgangspunkt i en anden 'fornuft': En administrativ styringsfornuft sættes over for en daglig praksisfornuft. Ledelsesarbejde udfordres nu, fordi de rammer, der skal sikre genkendelighed og mening, presses. Der er to sammenhængende grunde. Den første vedrører rutinerne væsensforskellighed – lærernes rutiner over for de administrative rutiner, den anden selve forandringshasten. Tilsammen giver det et problem vedrørende mening, som er afgørende:

*Læreres rutiner* er selvsagt knyttet til undervisning. Forskning beskriver, hvordan læreres undervisningspraksis snarere end at tage udgangspunkt i fagmålene består af valg baseret på erfaring, der medierer mellem fag og elever (Arfwedson, 2001). Det får uddannelsessociologer til at hævde, at lærere faktisk er forbløffende meget orienteret mod de belønningsstrømme, der kommer 'nedefra', fra kursisterne, frem for dem, der kommer 'ovenfra', fra ledelsen (Lortie, 2002). De *skole-*

*administrative rutiner* er orienteret mod mediering mellem omverdenskrav til institutionen og den koordinering og arbejdsdeling, der skal finde sted indadtil. Det gælder eksempelvis økonomiske rutiner, såsom at følge læreres arbejdsbelastning, så de menneskelige og økonomiske ressourcer går op. Her er der mere tale om en ganske anden fornuft, en 'styringsfornuft'.

En klassisk fremstilling af det sammenstød har Mintzberg beskrevet ved professionsorganisationen (Mintzberg, 1983). Fordi begge typer 'fornufter' er nødvendige for sådanne institutioners effektive virke, vil konflikterne ikke kunne ophæves – fornufterne vil til stadighed konkurrere om opmærksomhed. Derfor taler forskere om en 'forhandlet orden' som noget karakteristisk (Jespersen, 1996). Konflikterne i professionorganisationen opløses altså ikke – man må finde måder at leve med dem. Før OK13 fandt de eksempelvis deres orden i detaljerede akkorder, efter OK13 skal man forhandle en orden ad nye veje, som først over tid kan stabiliseres og skabe genkendelighed.

*Forandringshastigheden* er et forhold, der skærper det foregående. I en forhandlet orden kan man ikke argumentere med entydig fordele – balancen vil altid være kritiserbar fra den ene eller den anden position, og først når eller hvis den nye balance har vist, at den kan fungere som ramme om rutiner, bliver den meningsfuld (hvis den altså bliver det!). Det tager tid. Det er først, når lærere *erfarer*, at nye undervisningsmæssige rutiner lades sig udføre i deres praksis, at lærere er solidariske med beslutningen (Huberman, 1997).

Når ting permanent skal (ny-)forhandles udæskes ledelsesarbejdet, fordi den institutionalisering, jeg omtalte ovenfor, kun i begrænset form finder sted: Ledelsen er henvist til hele tiden at *tale en mening frem* for lærere, der imidlertid ikke nødvendigvis har erfaret den. Og besværligheden skærpes af, at lærerarbejde kræver et andet og mere personligt engagement end for eksempel industrielt gulvarbejde. Og tidligere har jeg netop vist, hvordan forandringspresset er accelereret.

Forskning peger på, at i sådanne situationer begynder organisationer generelt at lede efter nye opskrifter. Nogle gør det for at løse konkrete pro-

blemer, andre for at forsikre omverdenen om, at man skam er med på noderne – ofte er begge motiver involveret (Røvik, 1998). VUCs talrige udviklingsprojekter kan ses om eksempler på en sådan 'leden efter opskrifter' – tydeligere profilerede fagpakker, supplerende tutorordninger, synlig læring-projekter:

Det rejser spørgsmålet, om hvorvidt samme opskrifter nu også bliver forankret i praksis? Spørgsmålet sætter lys på, hvad jeg har kaldt ny mellemedelse som stedet, hvorfra denne ny mening ikke blot tales frem, men hvor der eksperimenteres med undervisningspraksis. Det er her, lærerene kan udvikle det repertoire, der kan ændre erfaringerne.

### **De nye og modsætningsfulde krav til undervisningsudvikling**

Hvad ny mellemedelse så overordnet set skal, er emnet for det følgende.

Interessant i denne artikels sammenhæng er en ny spænding, der på det seneste er opstået. På den ene side tales til lærernes professionalisme. Det gælder den politiske kompetence- og innovationsdagsorden, som jeg har nævnt, de 'langtidsholdbare kvalifikationer' – at kursisterne bliver i stand til at arbejde selvstændigt og kreativt på egen hånd. Det er 'bløde' krav, der forudsætter lærernes evne til 'lytte til' og på baggrund af deres erfaring at skønne, hvorvidt elever og kursister udvikler den ønskede selvstændighed osv. Lærerprofessionalisme bygger på, hvad jeg har kaldt den pædagogiske fornuft. På den anden side gælder eksempelvis performanskrav, de såkaldte KPI'er, som hviler på testning og simple administrative opgørelser. Her er ikke tale om professionelle skøn. KPI'erne giver mening i forlængelse af, hvad jeg før benævnte den administrative fornuft.

Det nye er, at nu er det administrative ikke begrænset eksempelvis til time-fagfordeling og økonomi og lignende klassiske PAM-område på VUC. Den administrative fornuft er nu ført *tæt på undervisningen*, med den intention, at den administrative fornuft skal udfordre den pædagogiske fornuft. KPI-tal (præstationer, gennemførelse, løfteevne mv.) skal for eksempel gælde som tilbagemel-

dingsløjfer for lærernes praksis. Et andet eksempel er OK13's porteføljekonstruktion. Afsæt for porteføljedrøftelserne er den effektive udnyttelse af den økonomi, der er bundet i lærerlønningerne. Men i relation til de konkrete valg, den enkelte lærer står over for i den enkelte lektion, er den administrative fornuft imidlertid ikke særlig handleanvisende. Skal den have betydning ikke blot som stressfremkaldende, men som fantasifremkaldende udfordring af praksis – jamen så må den *genskabes* i form af konkrete eksperimenter med undervisningen med henblik på at udvikle repertoarer for pædagogisk praksis, der virker meningsfulde at rutinisere på længere sigt.

Det er her, den indholdsmæssige opgaver for en form for ledelse opstår, som kan virke som mellemkomst mellem de to fornufter. Det kræver imidlertid, at jeg redegør for, hvad jeg forstår ved ledelse.

### **Ny mellemedelse**

Ledelsesbegrebet har i teori ændret sig over tid. Den opfattelse, jeg her refererer til, tager afsæt i processer, der overalt sker i folks omgang med hinanden: Man taler med hinanden og forsøger at påvirke hinanden. Ledelse forstås i den sammenhæng som processen, der definerer virkelighed for andre på måder, der virker meningsfulde (frem for for eksempel at forstå ledelse som det at anviser specifikke løsninger). Det betyder ikke nødvendigvis, at man er enig i den virkelighedsfremstilling, som man præsenteres for – men at det er et bud, som fremstår på en måde, så man må forholde sig (Smirchich & Morgan, 1982).

Når en sådan ledelsesforståelse vinder indpas på bekostning af direktiv eller løsningsanvisende ledelse, skyldes det sandsynligvis, at virkelighedens *komplekse forhold* er blevet mere fremtrædende – og det gælder ikke mindst i uddannelsesverdenen, jævnfør indledningens beskrivelse af de modsatrettede krav til uddannelsesinstitutionerne: Der er færre ledere, der kan påkalde sig legitimitet ved at tage den rigtige beslutning i den givne situation – snarere bliver ledelse et spørgsmål om at angive retninger for de ledte, der selv må finde den konkrete, praktiske balance som er mulig i den givne situation. Videre er det sandsynligvis en følge af,



at det *komplicerede* er blevet mere evident. Det gælder også det pædagogiske eller didaktiske område – for eksempel viden om, at pædagogiske løsninger sjældent er generelle, men afhænger af tid, sted og ikke mindst de personer, der indgår i processerne.

Skal sådan 'meningsskabende ledelse' have noget for sig, skal den have indsigt i de ledtes praksis. Først da vil den kunne etablere et fælles udviklingsfokus, dvs. fortælle virkeligheden på en måde, der rummer *genkendelse uden at være den samme*. Og her er vi ved pudlens kerne: Jeg tror, vi vil se en opmærksomhed på den ledelse, som opstår i mellemrummet mellem den fornuft, der refererer til den nødvendige administrative logik, og den fornuft, der refererer til lærerpraksis. Det vil være en ad hoc ledelse, det vil sige en midlertidig ledelse, der påkalder sig og er i stand til at opnå legitimitet ved sin indsigt i en partiel del af den praksis, som af den ene eller den anden grund er kommet i fokus for eksperimenterende forandring. Det er en person eller en gruppe af personer, der for eksempel på basis af dårlige tal har ideer til eksperimenter, der kan omsættes i udviklingsprojekter, og som derved omsætter den administrative fornuft til, hvad der giver mening for de øvrige deltagere i den praksis, der er under udvikling.

Ny mellemlidelse er med andre ord ikke det samme som den ressource, VUC i øjeblikket formaliserer og ansætter som pædagogisk ledelse. Ny mellemlidelse er en ad hoc ledelse, som sker fra mange positioner spredt ud over organisationen. Den virker i sammenstødet mellem de forskellige praktiske fornufter ved at formulere fornyende, eksperimenterende håndteringsforsøg tæt på praksis – improvisationer, som det hedder i den litteratur om organisationsudvikling, der søger at formidle et tilstrækkelig komplekst syn på organisationsudvikling (Christensen & Kreiner, 1991, Borum, 2002).

Det er min formening – bestyret af interviews, en kollega og jeg i øjeblikket foretager – at skoleinstitutioner kan vinde en del ved at få øje på de lærere, der har ledelsespotentialer i den henseende, men som velovervejetholder sig væk fra de formaliserede ledelsesposter.

Fornyelse af skolers undervisning er ikke en simpel top down-proces – faktisk sker der så meget fra udformning og beslutning af en strategi til dens virkeliggørelse, at man snarere bør sige, at strategi frem for at implementeres skal genskabes. Man kan se dette som et bedrøveligt tab af en godt tænkt strategis finesser, men man kan også se det som en nødvendig proces i en egentlig transformation. Det betyder, at man ser strategiplanens rolle som en 'forstyrrelse' af de selvfølgeligheder, der opstår omkring den eksisterende praksis's rutiner, og som en kun løs ramme, der blot skal prioritere blandt de forskellige eksperimenter. Men når det kommer til selve omsætningen eller genskabelsen af strategien i lærerpraksis, er der brug for den ny 'forandringsmellekomst'.

*Peter Henrik Raae er Ph.D. og lektor på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Hans forskningsområde er organisation, ledelse og skoleudvikling. De seneste par år har han blandt andet beskæftiget sig med efteruddannelse af lærere på gymnasium og VUC i ledelse af projekter i undervisningsudvikling.*

#### Referencer

- Arfwedson, G. (2001). *Nyare forskning om lærere. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Borum, F. (2002). *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Christensen, S., & Kreiner, K. (1991). *Projektledelse i løst koblede systemer*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Hjort, K., & Raae, P. (2014). *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan*. København: Gymnasieskolernes Rektorforening. [http://issuu.com/rektorforeningen/docs/velf\\_rdsledelse\\_web](http://issuu.com/rektorforeningen/docs/velf_rdsledelse_web).
- Huberman, M. (1997). *Critical Introduction*. I M. Fullan (Red.), *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Jespersen, P. (1996). *Bureaukratiet – magt og effektivitet*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pedersen, D. (2004). Ledelsesrummet i managementstaten. I D. Pedersen, *Offentlig ledelse i Managementstaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Røvik, K. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Smirich, L., & Morgan, G. (18/3 1982). Leadership: The Management of Meaning. *Journal of Applied Behavioural Science*.
- Weick, K., & Westley, F. (1996). *Organizational Learning: Affirming an Oxymoron*. I S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord, *Handbook of Organizational Studies*. London: SAGE Publications.

# Hvem sammenligner man hf'erne med?



Af Birgit Smedegård Olesen,  
underviser på VUC Storstrøm

## De kvantitative undersøgelser i rapporten

Det er altid meget interessant at modtage en EVA-rapport om en uddannelse, man selv beskæftiger sig med. Det gælder også rapporten: *Hf – profil og funktion. En undersøgelse af hf-kursister på toårig hf*. Det er fint at læse om hf'ernes motiver og oplevelser i forhold til deres hf-uddannelse. Men den sammenhæng, forfatteren af rapporten, vælger at sætte interviewene med kursisterne ind i, er efter min opfattelse problematisk og uhensigtsmæssig i forhold til den udvikling og reform af hf-uddannelsen, som er i gang.

Således er denne lille artikel en problematisering af rapportens beskrivelse af hf i sammenhæng med de andre tre gymnasiale uddannelser. Hf og hf'ere kan have deres problemer, og de skal være med i overvejelserne over, hvordan hf skal udvikle sig, men de negative faktorer og problemer, rapporten fra Evalueringsinstituttet beskriver, skal være retvisende og ikke af en sådan art, at man tænker ”*Man merkt die Absicht und wird verstimmt*”.

Det er som om, rapporten på forhånd har nogle opfattelser, ja ligefrem fordomme om hf, som den så dokumenterer ved hjælp af et dertil udvalgt statistisk materiale. Og at man lægger konklusionerne til rette, så de passer på de ændringer, man kunne forestille sig angående en hf-reform.

Læs indledningen side 4:

”Hf har en række udfordringer set i forhold til de øvrige gymnasiale uddannelser. Hf-studenter opnår gennemsnitligt lavere karakterer end studenterne på de øvrige gymnasiale uddannelser. De overgår i mindre grad til videregående uddannelser og har et større frafald på de videregående uddannelser. Samtidig er der et større frafald i løbet af hf. Disse forhold skal ses i lyset af, at kursistgruppen på hf har en større andel kursister med et svagt fagligt udgangspunkt (målt på grundskolekarakterer) og fra gymnasiefremmede hjem end de øvrige gymnasiale uddannelser.

De samlede udfordringer for hf har sat fokus på, om hf er tilrettelagt hensigtsmæssigt. I den sammenhæng mangler der viden om, hvilken funktion hf har for forskellige kursister, og hvordan kursisterne oplever hf.”

Det er noget af en mangelliste – man kan undre sig over, hvordan de (hf'erne) overhovedet kan befinde sig i selskabet af gymnasieuddannelser og finde vej til en videregående uddannelse.

Man kan reagere på listen med de mange mangler ved at søge forklaringer på eller undskyldninger for dem: ”det er også fordi hf'ere har så mange problemer, det er på grund af den sociale arv, det er fordi uddannelsen kun er 2/3 så lang” – eller hvad man nu kan komme på af andre.

Man kan også vælge at gå i kødet på påstandene om alle manglerne i forhold til de andre gymnasiale uddannelsers elever og undersøge, om de holder statistisk. Jeg har valgt det sidste.

Jeg stiller ikke spørgsmålstegn ved de tal, der bringes i sammenligningerne mellem hf og stx. Men jeg anfægter metoden i rapporten, når den lægger ud med at skrive ”Hf har en række udfordringer set i forhold til de øvrige gymnasiale uddannelser”, og så fortsætter med udelukkende at sammenligne med stx, som sin størrelse til trods dog kun er én af de fire gymnasieuddannelser. Rapporten legitimerer det ved at skrive:

”For at perspektivere resultaterne om hf-studenternes uddannelsesvalg efter hf sammenlignes hf-studerne med studenter fra samme årgang

*fra stx. Analysen er afgrænset til en sammenligning med stx, som har vægt på de samme faglige hovedområder som hf.”*

Det er alt. Der er ikke yderligere argumentation for, at man i en indledning, der sammenligner hf med alle de andre gymnasieuddannelser, vælger kun at sammenligne med stx.

Mest dækkende ville denne kvantitative del af rapporten have været, hvis man sammenholdt alle de fire gymnasieuddannelser, men da dette kun er en artikel, vil jeg tillade mig at udvælge hhx som den uddannelse, det kan give mest mening at sammenligne med. Af andre grunde end fagsammensætningen: nemlig populationernes karakteristika. Det er veldokumenteret i mange undersøgelser, at studiesucces såvel i uddannelserne som i valg og gennemførelse af videre uddannelse er afhængig af sociale faktorer: forældres uddannelse, etnicitet o.a. (Se fx UVMS hjemmeside om studentereksamenskaraktererne 2014, hvor der står: ”Eksamensresultatgennemsnittet er stærkt påvirket af den højeste fuldførte uddannelse blandt studenternes forældre, dette stort set uafhængigt af typen af gymnasial uddannelse. For alle gymnasiale uddannelser stiger eksamensresultatgennemsnittet med forældrenes højeste fuldførte uddannelse.”).

Undersøgelser har vist, at hhx er den uddannelse, som er bedst til at løfte den sociale arv, og at hf er næstbedst. De to uddannelser har en elev-

sammensætning, som minder om hinanden på det punkt. Stx er stadig statistisk set en uddannelse, som forholdsmæssigt rekrutterer flere elever fra højtuddannede forældre, og en nylig undersøgelse viser, at dette er blevet forstærket i de seneste år, se *EVA-rapporten: ”Gymnasieelevers baggrund og forskellighed”*, maj 2015

Sammenligningen bestræber sig på at bruge de samme eller sammenlignelige tal om eleverne. Undersøgelsen vil omfatte 3 faktorer, som nævnes i rapporten: Elevernes forældrebaggrund, elevernes overgang til videre uddannelse efter eksamen og deres karakterer ved eksamen.

### **Elevernes forældrebaggrund**

Den nye EVA-rapport om gymnasieelevernes uddannelsesbaggrund viser to elementer: dels hvilke uddannelsesbaggrunde eleverne kommer fra, dels udviklingen heri siden 2001. Konklusionen på det sidste er, at andelen af elever fra hjem med højtuddannede forældre (højtuddannede hjem defineres som hjem, hvor minimum én af forældrene har en lang videregående uddannelse) er steget på alle andre uddannelser end hf, hvor andelen er den samme.

På alle de fire ungdomsuddannelser er andelen fra uddannelsesfremmede hjem (defineret som hjem, hvor grundskole er det højeste uddannelsesniveau hos forældrene) faldet. Andelenes størrelse i 2001 og 2012 ses nedenfor:

#### *Forældrenes uddannelsesmæssige baggrund for de fire gymnasiale uddannelser*

Uddannelsesbaggrund	Grundskole 2001	Grundskole 2012	Lang videregående uddannelse 2001	Lang videregående uddannelse 2012	Anden uddannelse 2001	Anden uddannelse 2012
– Hf	13%	10%	7%	7%	83%	83%
– Hhx	12%	5%	6%	7%	82%	87%
– Stx	6%	4%	21%	22%	74%	78%
– Htx	8%	5%	7%	11%	86%	84%

I denne henseende ligner hhx mere de andre gymnasieuddannelser.

Af tabellen markerer hf sig som den uddannelse, der har den største andel af elever fra uddannelsesfremmede hjem. Stx markerer sig tydeligt som den uddannelse, der har klart flest forældre fra højtuddannede hjem.

### Sammenligning af hf'ernes og hhx'ernes overgang til videregående uddannelse

Jeg har brugt registertal fra Danmarks Statistik for det samme år som rapporten: *de elever der færdiggjorde deres uddannelse i 2011 og hvor de befinder sig i 2013, 27 mdr. efter.*

Jeg er ikke i besiddelse af de samme kategorier, men har tallene fra Undervisningsministeriets databank. Forskellen er, at denne statistik opererer med "uoplyste" som en kategori ved siden af de andre kategorier, som omfatter de uddannelser, som dimittenderne er i gang med. Det ændrer dog ikke størrelserne.

	hf	hhx
– Uoplyst/ukendt	27,5%	17,8%
– Forberedende uddannelser mv.	0,2%	0,1%
– Gymnasiale uddannelser	0,3%	0,1%
– Erhvervsfaglige uddannelser	15,3%	18,8%
– Korte videregående uddannelser	8,3%	17,6%
– Mellemlange videregående uddannelser <sup>1</sup>	48,4%	45,5%

Som det ses af tabellen minder de to elevgruppers adfærd efter eksamen meget om hinanden. Der er flere elever fra hhx, der efter 27 måneder er i videregående uddannelse (81,9%) mod hf'ernes 72,0%. Hf'erne har lidt flere kursister i gang med en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens hhx'erne har lidt flere i gang med en erhvervsfaglig uddannelse end hf og mange flere i

gang med en kort videregående uddannelse end hf. Hovedforskellen mellem dem er de ca. 10% flere uoplyste på hf.

Hvis rapportens udsagn om, at hf har en plads mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne, som er imod dens formål som gymnasial uddannelse (rapporten side 9), må dette i endnu højere grad gælde hhx.

*"Undersøgelsen viser, at hf i ungdomsuddannelses-systemet i praksis har en plads mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. En del af kursisterne har tidligere gået på en erhvervsuddannelse og har valgt hf for at skifte bane væk fra den faglærte vej.*

*En forholdsvis stor del af de færdige hf-studenter vælger desuden at begynde på en erhvervsuddannelse efter hf, hvilket ikke er i overensstemmelse med hf's formål, nemlig at være afsæt til en videregående uddannelse. Hf er her et supplement til en erhvervsuddannelse, som formelt set ikke er nødvendig for at begynde på en erhvervsuddannelse."*

Også med hensyn til de karakterer som eleverne afslutter deres studentereksamen med, er der store ligheder:

Gennemsnitskarakterer	2012	2013	2014
– hhx	6,2	6,3	6,4
– hf	6,2	6,2	6,2

Som det fremgår af tabellen ligger gennemsnitskaraktererne meget tæt på hinanden. Jeg ved ikke, om der nu er en tendens til, at karaktererne på hhx har en tendens til at "løbe fra" hf'erne, eller hvad karakterforskellene skyldes de sidste 2 år, men det vil være søgt at konkludere, at hf'ernes karakterer er signifikant lavere end hhx'ernes.

Det er vigtigt, at en sådan rapport giver et dækkende, nuanceret og retvisende billede af hf

<sup>1</sup> Heri omfattes både de mellemlange og de lange videregående uddannelser

sammenlignet med de øvrige gymnasieuddannelser, blandt andet fordi rapporten bruges som argument for visse ændringer i hf som en del af det reformarbejde, der er i gang.

### **Aspekter af de kvalitative undersøgelser**

Rapporten placerer sig meget bevidst som et indlæg i den kommende reform af hf. Det er nævnt i forbindelse med de kvantitative undersøgelser ovenfor, og det er også tilfældet i de kvalitative dele, som giver et godt indtryk af hf'ere.

Jeg vil nævne karakteristikken af hf'ernes mangfoldighed. Der står side 8:

*”Det mangfoldige miljø på hf er både en stor styrke og en udfordring. Styrken knytter sig til spredningen i kursisternes alder og tidligere erfaringer, da denne mangfoldighed i høj grad appellerer til kursisterne, som oplever et rummeligt miljø på hf, som de trives i.*

*Den store udfordring ligger i kursisternes meget forskellige forudsætninger og motivation for at være på hf og deltage i undervisningen. Det er en stor opgave for hf at rumme de meget forskellige former for motivation og sikre et læringsmiljø og en undervisning, der kan rumme alle kursister.*

*Det vil her være vigtigt fremadrettet at sætte fokus på, hvordan undervisningsdifferentiering bedst gennemføres på hf, og herunder også uddannelsesstedernes erfaringer med niveaudeling og holddeling, hvor udfordringen er at finde en balance, så enkelte hold ikke i for høj grad præges af fagligt meget usikre kursister eller kursister, der er meget lidt motiverede.”*

Det er for mig at se en vigtig fremadpegende pointe i rapporten, som reformmagerne skal vægte højt. Jeg kan henvise til den artikel, jeg har skrevet sammen med Søren Ferslov Andersen i sidste nummer af Voksenuddannelse (nr. 112), hvor vi nærmere har udviklet en vision om en hf-uddannelse, hvor udgangspunktet er kursistens uddannelsesplan, som er udarbejdet i samarbejde med vejlederen ved optagelsen, hvor hold- og klassedannelser sker ud fra det mål hver kursist har med sine fag og niveauer.

Samtidig er tanken, at uddannelsesplanen skitserer det fagområde, som kursisten sigter mod i sine videreuddannelsesplaner, så hf-uddannelsens indhold i stor udstrækning bliver mere funktionelt motiverende, fordi den er anvendelsesorienteret og målrettet via samarbejde med videregående uddannelser og erhverv.



# Funderinger omkring fusionerede skoler



*Chefkonsulent Sten Clod Poulsen,  
www.læringiskolen.dk*

## Introduktion

Denne artikel bruges som anledning til personlig eftertanke. I min bog om teamkoordinatoren som kollegial udviklingsaktør (se reference) indleder jeg med at kortlægge teamkoordinatorens bredere baggrundsvilkår i skolen: Den pædagogiske kultur, den sociale kapital og den fusionerede skole/uddannelsesinstitution.

I kapitel 3 om fusioner beskriver jeg nogle meget negative erfaringer, som jeg gennem årene har gjort som konsulent på en række forskellige fusionerede skoler og uddannelsesinstitutioner. Mine iagttagelser handler om de to grænseflader mellem for det første lærerne og de lokale ledere og for det andet mellem de lokale ledere og topledelsen. Med "topledelsen" mener jeg skolechef, direktør, rektor, forstander etc. samt de øverst placerede ledere, som tilsammen udgør institutionens øverste myndighed. Min tese er, at mellemedernes position er blevet gjort ret umulig og at dette i markant grad vanskeliggør teamkoordinatorernes arbejde.

## Den forvaltningsfaglige rationalitet og den læringspædagogiske rationalitet

I korte træk går de kritiske iagttagelser ud på at den øverste ledergruppe isolerer sig på et ukrænkeligt organisationsniveau, hvor de ikke kan nås af de lokale ledere, som derfor ikke når frem med deres erfaringer vedr. lærernes bestræbelser for at skabe gode læringsresultater. Topledelsen kan ikke

nås dels på grund af organisatoriske og mentale barrierer og dels fordi de lokale ledere i vidt omfang holder problematiske erfaringer hos sig selv fordi de ikke længere har tillid til at topledelsen lytter. Med andre ord forhindrer organisationen sig selv i at lære af sine erfaringer

I bogen går jeg skarpt i rette med topledelsens ageren. I dag fokuserer jeg i højere grad på, at denne ageren er et resultat af en ministeriel udvikling mere end et resultat af topledelsens egne prioriteringer.

## Finansministeriet og undervisningsministeriet

I 1990'erne skete der på statsniveau en historisk forskydning af magt fra de fleste sagsrettede enkeltministerier og til finansministeriet, som igangsatte overordnede projekter, der resulterede i en styringskultur som var økonomifikseret og måltalfikseret. Baggrunden var en "træthed" på høje niveauer over at ministerier ikke arbejdede omkostningseffektivt, overskred deres budgetter, prioriterede mindre rationelt og var styret af indre historisk bestemte områdekulturer (sundhed, sociale forhold, uddannelse, miljø etc.) som ikke havde nogen synderlig respekt for folketingsbeslutninger. I en vis forstand kan man forsvare finansministeriet med at de blot ønskede at knæsatte det grundprincip, at det i et demokratisk samfund er politikerne, som bestemmer og at deres beslutninger skal føres helt igennem.

Problemet var – og er – at finansministeriet – DJØF rationaliteten – her overså at der altid i det åbne demokrati har været en prekær balance mellem den politisk-forvaltningsmæssige magt og de "områdesagkyndiges" ekspertise. Grundproblemet i DJØF tænkningen var – og er – at der ingen respekt og forståelse findes for andre former for faglighed end deres egen. Med "prekær" mener jeg at det i min forståelse er lige katastrofalt, hvis balancen tipper for langt over til den ene eller til den anden side. Således er det også et problem hvis fx overlæger på et hospital ud fra egne personlige interesserer prioriterer bestemte behandlingsformer eller medikamenter eller begynder at

skalte og valte med betroede midler. I skoleverdenen betragter jeg de seneste tredive års fastlåsning til et socialkonstruktivistisk læringssyn som en sådan forkert balance idet de sagkyndiges – såvel forskeres og læreres – forståelse har været lukket og mangelfuld. Så begge parter i den prekære balance kan tage alvorligt fejl.

Fra ca. år 2000 og videre frem blev stadigt flere ministerier banket på plads i forhold til en overordnet økonomisk logik. Det førte bl.a. til en gradvis udskiftning i ministeriet af ledere med faglig områdeerfaring med ledere med DJØF baggrund.

### **Når ministerier opkaster sig som områdeeksperter**

Så undervisningsministeriet bliver underordnet og måtte anlægge en ny drakonisk styringstænkning, hvor institutionerne skal rette ind *uanset om styringslogikken er forkert i forhold til faktiske real erfaringer og faglig ekspertise på et givet område.*

I den første fase af moderniseringen af uddannelsesområdet var dagsordenen ”markedsorientering, indbyrdes konkurrence og lokal selvstændighed”. Det løste imidlertid ikke problemerne med svigtende læringsresultater i det danske uddannelsessystem.

Folkeskolereformen og KL’s lockout er som en ”næste fase” overordentlig interessant. Dels var begivenhederne en logisk forlængelse af hele af den finansministerielle og KL-mæssige styringstænkning: Lærerne skulle også indordne sig og bankes på plads koste hvad det ville.

Samtidigt skete der imidlertid noget helt andet: *Undervisningsministeriet benyttede anledningen til at kæmpe et andet læringssyn igennem. Flere nye doktriner blev ophævet til at være sandheder af ukrænkelige art – i stil med DJØF-logikken – og blev indbygget i reformen uden mulighed for modkritik. Her forsøgte en DJØF kultur også at gøre sig til eksperter mht. læringspædagogisk sagkyndighed og derefter også her kræve fuldstændig underkastelse uanset hvilke reale forhold, som kunne anføre imod de overordnede beslutninger.*

Problemet der herved opstår er, at virkelighe-

den kan vise sig at modsige forvaltningen. Husk fx atomkampagnens og en række eksperters stædige kamp mod indførelse af atomkraftværker i Danmark. Husk debatten om hvor i Danmark det radioaktive affald skulle graves ned. Det står stadig på Risø for ingen ville have det og dermed faldt atomudviklingen i Danmark til jorden.

Når vi i valgkampen i maj-juni i år ser at Venstre pludseligt undsiger den logik, som partiet selv har været stærk tilhænger af – tænk sundhedsreformer og kommunalreformen – har vi den paradoksale situation at partiet undsiger den inklusion, som netop repræsenterer deres egen økonomistiske tænkning.

Nu ser jeg ikke lærere som fejlfri og upartiske sagkyndige, idet jeg selv mange gange har mødt pædagogisk konservatisme af den mest stædige art i mit møde med nogle lærergrupper. De ser ofte situationen helt lokalt og ønsker ikke at anlægge overordnede helhedsperspektiver – det overlader de til ledelsen, som de derefter punkter for totalitære styringstendenser. Min tese er derfor på ingen måde at afgørende spørgsmål vedr. valget af læringssyn altid skal overlades til lærerne, fordi de kollektivt kan blive enige om at tage fejl. Og i så fald er en stærk overordnet ledelse nødvendig. Problemet er imidlertid i dag at topledelsen har *måttet underordne sig nogle politisk besluttede nye pædagogiske doktriner: Inklusion, bevægelse og læring, IT i undervisningen, synlig læring osv.* som kan være delvise alvorlige fejltagelser. Og hvem er så i stand til at bringe undervisningsministeriet til pædagogisk fornuft?

### **Topledelsens skrøbelige position**

Følgen af udviklingen er derfor at topledelsen i fusionerede skoler og uddannelsessituationer skal forvalte en styringsmæssig virkelighed, som har indbyggede uforligelige modsætninger mellem DJØF-logik og politisk bestemte nye pædagogiske doktriner.

Her er det at jeg genovervejer kritikken i min bog af den fusionerede skole og i dag klarere ser topledelsens vanskelige situation. Topledelsen har allerede i en årrække været ansat på en social

kontrakt, som indebærer en fuldstændig accept af den overordnede styringsfilosofi. Hidtil har man imidlertid kunnet give lærerne et stort frirum til selv at vælge læringsforståelse og tilrettelægge undervisningen. Hvilket har givet mellemlederne visse handlemuligheder og fleksibilitet. I dag skal den samlede ledergruppe imidlertid *også* bekende sig til uddannelsespolitiske beslutninger om *hvilken læringsforståelse, som skal være grundlaget for undervisningen*.

### De forkerte måltal

Undervisning er ikke skolens ydelse over for samfundet. *Læringsresultaterne* er skolens ydelse over for samfundet. DJØF-tænkningen fra 90'erne er baseret på den naive grundantagelse at blot undervisningen detailstyres så følger gode læringsresultater. Dette ved vi i dag ikke holder.

Måltal vedrørende undervisningens omfang og tilrettelæggelse er derfor en fejlslået strategi. En modstræbende selvkritik ses i det seneste år i at tænkningen om måltal forskydes fra "at spare på undervisning" til "at kræve minimumsniveauer mht. læringsresultater".

Problemet – og det er tungt – som de opadtil loyale skoleledelser derfor kæmper med nu og fremover er: Hvad nu hvis den læringspædagogiske virkelighed ikke følger de politisk bestemte pædagogiske sandheder? Hvad nu, hvis jorden ikke er flad, men er rund? Den katolske kirke måtte til sidst opgive doktrinen om at de havde bedst forstand på universets opbygning: Det var ikke jorden, som var universets centrum – jorden cirkulerede omkring solen som igen blot var en af utallige andre sole. I dag er det sjældent at den katolske kirke dummer sig ved at udmelde drakoniske påstande om faglige og forskningsbelyste temaer. Hvad med undervisningsministeriet?

### Ledelse og læring

Paradokset i det nye styringsbegreb fra folkeskole-reformen "læringsledelse" er med andre ord, at da vi rent faktisk ikke endnu har et dybere kendskab til hvordan man skaber vellykkede læringsresultater i skolen så indfører "læringsledelse" endnu et umuligt krav til skoleledelser om at lede noget som vi ikke nøjere ved hvad er. Selve ordet "læringsledelse" er et "oxymoron" et udtryk med en indbygget modsætning fx "skynd dig langsomt". Læring kan i dag ikke ledes af den enkle grund at vi ikke ved nok om læreprocessen i skolen og fordi topledelse er så beslaglagt af forvaltningsmæssigt arbejde at de ikke har tid til at følge med i faglitteraturen om læringsforståelser.

Fusionerne førte topledelsen stadig længere væk fra læringsniveauet i skolen. Når den moderne skoleledelse derfor med "læringsledelse" skal tage endnu en ministeriel doktrin til sig *for at komme tættere på læringen* opstår endnu en prekær position: Man *snakker* læring medens man *handler* organisation. Man kan ikke *handle* læring, ikke ledelsesmæssigt, for vi ved ikke nok og "John Hattie koncernen" er ikke på noget nær et tilstrækkeligt svar, vi ved *ikke* om fysisk bevægelse *i sig selv* fremmer læring, vi ved *ikke* i hvilket omfang inklusion er mulig og meningsfuld osv.

Ideen om "det ufejlbarlige ministerium" er en ide af samme karakter som ideen om "den ufejlbarlige kirke". Det er på tide at forlade doktrinær tænkning. Det er nødvendigt med lokal civilcourage.

### Referencer

Poulsen, S. C. *Teamkoordinatoren – den kollegiale udviklingsaktør* i skoler og uddannelsesinstitutioner, Slagelse: MetaConsult Forlag, 2014, 269 s.

# Justering eller paradigmeskift i de ungdoms- og voksen-gymnasiale uddannelser



Artiklen er skrevet af Kirsten Vinstrup Jakobsen og Erik Prinds, begge har for nylig forladt gymnasieskolen og er pensionerede i en alder af henholdsvis 63 og 65 år

■ Der er behov for et paradigmeskift i undervisningen i ungdoms- og voksenuddannelserne.

## Forenklet diagnose

### Elevproblemer

1. Elever og kursister lærer for lidt i.f.t. de mange timer, de har til rådighed. De er umotiverede. De taler f.eks. ikke om opgaver, men om afleveringer. De er ofte i for ringe grad forberedte. Mange arbejder ikke, fordi de ikke deltager direkte i undervisningen. Der er for stort et frafald.
2. Eleverne forstår ofte ikke meningen med det stof de gennemgår.

### Strukturproblemer

1. Fagstrukturen har med nogle få undtagelser været den samme i over hundrede år siden 1903. Dette gælder dog ikke HF, som blev oprettet i 1967. Undtagen samfundsfag, som er udskilt fra historie, er alle nye fag indført som valgfag. Denne fastfrosne struktur virker historieløs i forhold til samfundsudviklingen.
2. Klasseundervisningsformen blev introduceret samme år af Ernst Kaper og er kun sporadisk suppleret med andre undervisningsformer. En

lærer – en klasse – et fag er stadigvæk mainstream.

3. Elever og kursister bliver ikke tilstrækkeligt studieegnede, fordi undervisningen i fag ikke giver dem mulighederne herfor.
4. Undervisningen er ikke tilstrækkelig, hvis man ikke forholder sig til de overordnede mål og til de faglige mål i læreplanerne. De overordnede mål – udover dannelse – defineres ikke, men må fortolkes af hver enkelt lærer. I undervisningen og ved eksamen er kernestoffet orienteringspunktet.
5. Der udvikles ikke et lærersamarbejde, hvor lærerne forpligtende samarbejder om det faglige indhold, dannelse og kompetenceudvikling for klassen og den enkelte elev.

De nævnte problemer eksisterer og er erkendte. I 2005-reformen kom nogle nye tiltag, der dog ikke afgørende løste dem. Nu vil man fra politisk hold løse problemerne med, at for mange elever og kursister tager GSK, ved at hindre nogle elever i at komme i ind på uddannelserne. Men det ændrer jo ikke vilkårene for dem, der får lov til at få adgang.

Disse forslag er med Argyris ord "a single loop" hvilket vil sige, at man ændrer adfærd inden for fastlagte antagelser. Argyris argumenterer i stedet for "a double loop", hvor man diskuterer, hvad målene bør være for uddannelsen i det fremtidige samfund, og hvordan man realiserer dem ved f.eks. at tage udgangspunkt i unges kritik eller passive adfærd eller i at diskutere, om klasseundervisning er den optimale læringsituation for de fleste elever.

En løsning kunne være, at videregående uddannelser gav de nødvendige specifikke fagkompetencer, de studerende behøvede på deres uddannelserne. I stedet for at de bestemte, at gymnasiale- og voksenuddannelser skulle indrettes efter deres behov.

Vi vil derfor rejse spørgsmålet om, hvad elever og kursister bør lære og kunne, hvorledes de skal lære, fagenes rolle og sammensætning og organiseringen af undervisningen. Det giver ikke megen mening at diskutere uddannelsernes indretning,

hvis man ikke tager udgangspunkt i, hvad elever og kursister bør lære. Tingene er jo foranderlige.

### **Hvad skal eleverne tilegne sig i en ungdomsuddannelse?**

Man kan ikke diskutere undervisningens indretning uden at diskutere målene. Det har den nuværende uddannelsespolitiske diskussion ikke forstået. Man kan ikke kræve mere faglighed uden at definere, hvad behovet for uddannelse er.

#### *Faglighed og studiekompetence?*

Her bliver begrebet *faglighed*, som er en flydende betegnelse, vigtigt. Alle partier taler om, at fagligheden skal styrkes. Men ingen definerer, hvad faglighed er. Nogle vil mene, at man skal kunne sit kernestof fuldt og helt. De lægger ikke vægt på dannelse og studiekompetence. Vores opfattelse af faglighed er anderledes. Det er ikke nok at kunne sit fag, man skal også kunne anvende stoffet på autentiske problemstillinger. *Studiekompetence* er kendetegnet ved, at der ikke findes autoriserede definitioner, og at begrebet udelukkende fokuserer på de videregående uddannelser. Men i langt de fleste arbejdssituationer vil det være nødvendigt at kunne sætte sig ind i nyt stof – ikke for stoffets skyld, men for at kunne behandle de problemstillinger, man støder på. Og dette vil ofte ske i tværfaglige netværk.

Steen Beck er på baggrund af interviews med universitetslærere nået frem til tre elementer: selvstændighed, vedholdenhed og evne til overskue et stort materiale.

#### *Almene kompetencer*

Omkring årtusindskiftet startede flere internationale organisationer og tænketanke en diskussion om nye mål for uddannelserne. En diskussion som indtil nu kun i begrænset omfang har sat sit præg på det danske uddannelsessystem. UNESCO udgav i 1996 med Jacques Delors bogen: "Learning: The treasure within", der er en humanistisk vision som svar på et nytteorienteret og økonomisk skolesyn, jf. konkurrencestaten. Den er båret af fire søjler: lære at lære, lære at gøre (erhvervs-

mæssigt), lære at være sig selv og lære at leve med andre. Bogen vil ændre uddannelsessystemet, for at mennesker i livslangt perspektiv kan forholde sig i en globaliseret verden. Det er mere en filosofi end en praktisk vejledning. Siden har forskningsbaserede tænketanke under EU og OECD formuleret målsætninger, som er lidt mere konkrete. Som eksempel kan nævnes innovation (finde nye løsninger på teknologiske, sociale og andre spørgsmål), kreativitet (evne til at tænke double loop), kommunikation (inkl. IT), kritisk sans, samarbejdsevne, lære at lære og problemløsning. Disse benævnes også som almene eller tværfaglige kompetencer. Det er nødvendige kompetencer for unge mennesker, for at de kan fungere godt i forhold til videreuddannelse, arbejdsmarked, demokrati og personligt liv. Vi mener, at de bør spille en central indholdsmæssig rolle og ikke kun spille en symbolsk rolle i § 1 og derefter være uden substantiel betydning i læreplanerne. Målet er således noget, der skal gøre eleverne egnede til at varetage opgaver – også om 25-30 år. Problemet er, om man generelt set kan opnå disse kompetencer inden for den nuværende struktur for gymnasiale uddannelser, herunder VUC.

#### *Almindeligvis og dannelse*

Almindeligvis er almindeligvis defineret som den dannelse, man tilegner sig gennem at beskæftige sig med de fag, der findes i den pågældende uddannelse. Men vi mener, at fagrækken skal ændres, således at fag nydefineres og evt. sammenlægges og får nye navne. F. eks. kunne man etablere et nyt fag, der hedder litteratur, således at litteraturundervisning i fagene decimeres, til gengæld for at mundtlig og skriftlighed i fremmedsprogene opprioriteres. Der lægges i dag for megen vægt på kerne stof og for lidt på faglige mål. Kerne stof skal reduceres betydeligt og erstattes af supplerende stof afhængig af, hvilket projekt man deltager i. Viden er uendelig og foranderlig, derfor bør man være fleksibel mht., hvad der skal læres. Derimod kan man være mere fast i kødet mht., hvad man skal kunne, og her kommer de faglige mål i spil. Et fagligt mål, der starter med "indsigt i .." bør ikke accepteres. Her skal man fjerne alle pensum-



baserede faglige mål og i stedet lægge vægt på elevernes evne til at arbejde med stoffet og faglige metoder og bl.a. inkludere de ovennævnte studiekompetencer, almene kompetencer, hvor de er relevante og den nedenfor nævnte dannelse, således at undervisning og eksamen tager udgangspunkt i de faglige mål. Men hvor er så dannelsen henne?

Dannelsen er den bedst beskrevne målsætning i Gymnasiebekendtgørelsen § 1 og med næsten identisk ordlyd, men kortere i VUC bekendtgørelsen. Dannelse dækker ikke over viden, men over evnen til at være aktiv borger, at kunne tage selvstændig stilling og indgå i dialog med andre. Her omtales også innovation, kreativitet og kritisk sans. Både UNESCO og OECD lægger også megen vægt på at leve sammen andre, være tolerante og kunne kommunikere. Det underlige er, at dannelsen kun optræder i gymnasiebekendtgørelsens §1. Herefter forsvinder begrebet i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser, og i læreplaner bliver det til almindelse, som er noget helt andet. De faglige mål omfatter ikke dannelsen, og den testes ikke til eksamen, heller ikke innovation, kreativitet eller kritisk sans testes systematisk. Det mener vi er en stor fejl. Evnen til at stille kritiske spørgsmål er meget centralt i dag og i et fremtidigt samfund, der vil være præget af mainstream tænkning.

Det er vigtigt, at såvel faglige som almene kompetencer testes ved eksamen. Man kan ikke tilegne sig almene kompetencer uden i en faglig kontekst. Man kan ikke tilegne sig fagene uden at inddrage de almene kompetencer og dannelse. Sker dette ikke, bliver der ikke tale om dybdelæring.

### **Hvordan lærer kursister og elever bedst?**

En ungdomsuddannelse kan opbygges på tre forskellige måder (her er fokus stx og hf).

1. Uddannelsens søjler er fagene. Disse har et antal timer i et antal år, og der undervises særskilt i disse fag ud fra fagenes formål og fagenes kerne- stof. Elevers og læreres skema består stort set

af, hvilke fag man har de forskellige dage. Elevernes skoledag består typisk af 3–4 fag, som er selvstændige øer, som ikke har noget at gøre med det, man i øvrigt beskæftiger sig med resten af dagen.

2. Uddannelsens centrale søjler er fagene, som der undervises særskilt i. Men dette suppleres med perioder, hvor man beskæftiger sig med flerfaglige forløb (pt. i stx med især AT, men også med NV og med AP, i hf med kultur- og samfundsfagsgruppen og med naturvidenskabelig faggruppe).

En stor del af skemaet består af de enkelte fag. Selv om der f.eks. i hf står kult-samf på skemaet, vil en del af undervisningen bestå af særfaglig undervisning i hhv. religion, samfundsfag og historie – men oftest med det fælles tema / den fælles problemstilling der efterfølgende skal arbejdes med som omdrejningspunkt. Men størsteparten af undervisningen i denne model er centreret om det enkelte fag suppleret med tværfaglig tid.

3. Uddannelsens søjler er *problemstillinger*. Har er fagenes formål og kerne- stof og elevernes tilegnelse heraf ikke *målet*, men *midlet*. Fagenes viden og færdigheder inddrages i den rækkefølge og i det omfang, der er nødvendig, for at eleverne kan løse komplekse problemstillinger på en faglig kvalificeret måde. Den rækkefølge, fagligheden tilegnes i, er bestemt af det, problemløsningen kræver. Elevers og læreres skema vil derfor være meget mere flydende og ikke ens et semester igennem.

### **Hvordan kan de nye mål realiseres gennem model 3**

Politikerne taler om en justering af de gymnasiale uddannelser – primært stx. Men dette er slet ikke vidtgående nok.

Der skal ske et paradigmeskift, således at det fagdefinerede og fagopbyggede gymnasium ændres til en problem- og opgaveløsende uddannelse. Undervisningen tager udgangspunkt i overordnede problemstillinger, hvortil fagene er midler til at finde svar og løsninger. Man må forestille sig, at

der kan være flere problemorienterede forløb samtidig.

Disse forløb skal være meningsfulde og gerne ende med et produkt. Dette betyder ikke, at lærernes faglige kompetencer er overflødige, men at de skal bruges på en helt anden måde.

Et problem i ungdomsuddannelserne i dag er elevernes manglende motivation. Men vi mener, at langt de fleste elever gerne vil engagere sig – hvis de får mulighed herfor. En central teori herom stammer fra Deci og Ryan, der udtaler, at alle mennesker har brug for at tilegne sig kompetencer, at opleve autonomi og have et socialt tilhørsforhold. Dette gælder også for elever i ungdomsuddannelserne.

Elever vil gerne engagere sig, hvis opgaven er meningsfuld ( dvs. er relevant, autentisk eller eksistentiel), og hvis de oplever sig som medskabere af deres egen læring.

I denne forbindelse bliver lærernes arbejde i høj grad centreret om den fremadrettede feedback til den enkelte elev. Når vi fokuserer på den enkelte elev, er det ikke som fortalere for individualisering af skolegangen, men for at skabe mulighed for et arbejdsfællesskab, hvor alle føler, at de kan bidrage.

Jf. Den new zealandske forsker Hattie er jævnlig feed-back fra læreren til den enkelte elev en af de væsentligste forudsætninger for, at der finder læring sted. Denne formative evalueringssamtale vil foregå som en samtale mellem lærer og den enkelte elev, hvor de taler om a) hvor langt eleven er nået, b) hvordan læringsprocessen er foregået og c) hvad næste skridt er. Her er det vigtigt at eleven deltager aktivt og selv formulerer sig om de tre punkter. Ansatser til dette findes allerede i den nuværende HF bekendtgørelse. En systematisk og hyppig feed-back vil også muliggøre en differentiering mellem forskellige elever. Vi mener, at regeringens forslag om, at den enkelte elev skal have ret til en times samtale med lærerne årligt, er forkert formuleret. I stedet bør de efter behov have ret til at få samtaler løbende med deres faglærere om deres faglige udvikling.

Vi tager vel ikke meget fejl, når vi påstår, at kravet i HF og stx. bekendtgørelserne om at kur-

sisterne og elever skal have *bevidsthed om og evne til at kunne håndtere egne læreprocesser og beherkskelse af forskellige arbejdsformer* ikke er fuldt ud realiseret i de ungdomsgymnasiale uddannelse. I den sammenhæng ville feed-back samtalerne kunne spille en vigtig rolle, samtidig med at kursisterne og eleverne skal have adgang til en introduceret video/IT oversigt over læringsformer.

Fagene er ofte opbygget efter en bestemt logik, som bygger på tradition, men der kunne være en helt anden rækkefølge. Derfor mener vi, at kursister og elever skal have et kursus i et fagligt element, når de har brug for det. De skal ikke først have en mængde fagkurser, hvorefter de så skal arbejde tværfagligt. Det giver ikke faget legitimitet og dermed heller ikke eleverne motivation.

Det er vanskeligt at fremme ny faglighed, studiekompetencer eller dannelse, som vi taler om, når vi organiserer undervisningen, som vi gør i dag. Der er brug for længerevarende perioder, hvor eleverne arbejder projektorienteret og problemløsningsorienteret, som også anbefales af Keyconet, en forskningsbaseret tænketank under EU ([http://keyconet.eun.org/teacher\\_guides](http://keyconet.eun.org/teacher_guides)).

*“Traditional classroom learning environments may not be the most appropriate context for the effective development of key competences (Cook and Weaving, 2013). Teaching methods which have been identified as conducive to the development of key competences include interdisciplinary, cross-subject teaching, team oriented learning, individualised approaches (eg. individual study plans) and project-based work (Gordon et al, 2009) Project-based learning can be regarded as: Learners’ responses to real-world problems....in terms of a longer term, cumulative activity that may take place individually or in groups, and usually requires a final practical outcome (Cook and Weaving, 2013)”*

En digitalisering af undervisningsmateriale og udvidet kommunikation også internationalt, hvor elever f.eks. taler med elever fra andre lande, vil være en integreret del af et paradigmeskift. IT-etik og kritisk sans ift. dokumenter på nettet skal stå centralt. Det er vigtigt i en informationsmættet verden.

Almendannelse omtales ikke i VUC bekendtgørelsen af gode grunde. Men vi mener at paradigmeskiftet også kan finde sted på enkeltfags HF, alene af den grund, at der på VUC området allerede nu i den generelle bekendtgørelse § 27 stk. 2. står "Undervisningen tilrettelægges praksisrelateret og anvendelsesorienteret i de sammenhænge, hvor det er relevant for opfyldelsen af de faglige mål i de enkelte fag og faggrupper. Dette indebærer, at der inddrages autentiske problemstillinger fra samfundslivet, arbejdslivet og hverdagslivet, som kan danne udgangspunkt for arbejdet med fagenes mål og indhold med henblik på at undersøge og udvikle anvendelsen af faglighed i praksis." Her kan man se tendenser til paradigmeskiftet, men blot som noget, læreren kan vælge. Det er ikke obligatorisk, hvilket det efter vores opfattelse bør være.

Vi kan i denne korte artikel ikke besvare de mange spørgsmål paradigmeskiftet rejser som f.eks. eksamen skema osv.

Vi mener at det faglige niveau i både traditionel forstand og i vores definition vil øges, hvis elever og kursister arbejder med problemløsning ud fra epokale (Klafki) og livspraktiske problemer. Hvis elever og kursister arbejder med et projekt, hvor f.eks. en bestemt del af matematisk disciplin anvendes til at diskutere klimaproblematikken, så vil de få en dybdeforståelse og en evne til at stille spørgsmål både til de faglige redskaber og selve problematikken, som de ellers ikke ville have fået, hvis de var gennemgået i forskellige fag for sig. Så får det anvendelsesorienterede pludseligt et indhold. Uddannelse er ikke kun for erhvervslivet og konkurrencestaten, men også for at borgerne kan få et godt liv og indgå i et livslangt læringsforløb.

Aktuel ph.d. afhandling:

# VUC-lærerens praksis i centrum



Af Lea Lund, ph.d. i uddannelsesforskning, kandidat i generel pædagogik, folkeskolelærer, lærebogsforfatter, Aarhus universitet.

Aktuelt ph.d.-projekt sætter VUC-lærerne på AVU og HF-uddannelserne i centrum. Afhandlingen "Lærerens verden – almenpædagogiske refleksioner over klasserumserfaringer" har særligt fokus på, hvordan undervisningens udfordringer håndteres.

■ Min forskning ligger i tråd med de seneste perspektiver på VUC-lærerens nye rolle fx beskrevet i Voksenuddannelse nr. 112.<sup>1</sup> Når nytænkningen af lærerrollen relateres til den nye kursistgruppe er det fordi, at gruppen fremkalder særlige udfordringer, og fordi der stilles store forventninger til VUC-skolernes gennemførelsesprocenter og kursistoptagsdiversitet.

Nye pædagogiske tiltag ses som et uomtvisteligt vilkår, men her er min aktuelle forskning ikke udelukkende et bud på handleanvisninger, snarere en afdækning et spadestik dybere. Først må vi vide mere om, hvordan lærerens arbejde opleves og håndteres under disse nye forhold. Måltetheden må tage afsæt i den praksis, der ønskes forbedret, styrket eller fornyet. Heri udgør ph.d. afhandlingen en værdifuld brik.

## Forskningens afsæt

VUC-skolerne udgør en betydningsfuld rolle som bindeled mellem almenkvalificerende uddannelses-tilbud, arbejdsmarkedet samt videreuddannelse.<sup>2</sup> Med den uhomogene kursistmasse, hvor en stor del af kursisterne falder fra studierne, er det vigtigt at undersøge, hvordan VUC-lærerne tackler undervisningens udfordringer; og hvorvidt og i hvilken grad lærernes praksis udgør et didaktisk læringspotentiale. Hertil vil den opmærksomme læser svare at enhver praksis i sig selv udgør et potentielt læringsrum, eftersom praktikerne agerer til daglig heri og undervejs finder handlemåder og strategier for sin praksisudførelse. Men spørgsmålet er om og hvordan VUC-lærerne udnytter det potentiale praksis alene har at tilbyde?

I ph.d.-projektets empiriske del undersøger jeg, hvordan 10 VUC-lærere opfatter og forstår deres egen praksis. Genstandsfeltet er her deres informelle og erfaringsbaserede praksis set i relation til de didaktiske kompetencer, der er i spil i undervisningssammenhænge. Det er væsentligt at slå fast, at målet er at opnå indsigt i, hvordan udfordringer opfattes og håndteres af læreren selv, både før, under og efter selve undervisningssituationen. Undersøgelsen går i den forstand lidt modsat store dele af tidens tendens, der fokuserer på lærerens store eller lille effekt på kursisternes fremmøde, karakterer, sociale kompetencer, undersøgt gennem frafaldsanalyser, kursisttypologianalyser eller undervisningsmetoditegnelser.<sup>3</sup> Min undersøgelse synger heller ikke med i evidensbølgens kor, hvor målbeskrivelsesindikatorer af lærerens praksis målt i teacher effectiveness er rammesættende. Projektet bygger i stedet videre på forskning i læreres praksis, på den antagelse, at lærerne udvikler en praksisviden i deres praksis både gennem intuition og refleksion. Som Michael Eraut udtrykker det: "Professionals continually learn on the job, because their work entails engagement in

1 Marts 2015, særligt elementerne i artiklen: 'Et bud på den nye VUC-lærerrolle' af Janus Wolff Christensen.

2 Som også Christine Antorini fastslog på VUC's årsmøde 2014

3 Dette fokuseres der på på forskellig vis af fx (Beck & Paulsen, 2011; CeFU, 2011; CUBION, 2010; Darling-Hammond, 2000; EVA, 2010a, 2010b; Hammerness et al., 2005; Lund & Wahlgren, 2010; Pless & Hansen, 2010; Region Hovedstaden, 2011; Wahlgren, 2010)

*a succession of cases, problems or projects which they have to learn about*".<sup>4</sup> Forskning i læreres praksislæring og teachers thinking feltet har vist, at erfaringernes og overbevisningernes betydning for lærerens pædagogiske handlinger og overvejelser er determinerende for deres praksis. Med denne indsigt in mente og ud fra den realitet, at størstedelen af lærerens karriere foregår som chef i eget klasserum, må praksis inkluderes som en mulig læringsarena, der er værd at undersøge.

### Projektets empiriske afsæt

Projektet rummer dels et teoretisk og dels et empirisk studie i voksenlærernes praksis. Den empiriske del er forankret på et af landets 31 VUC'er i form af en kvalitativ dybdegående undersøgelse af 10 VUC-læreres overvejelser og handlinger. Resultaterne er fremkommet via en deskriptiv fænomenologisk inspireret analyse og dernæst via en vurdering af de deskriptive fund via en didaktisk argumentationsanalyse. Resultaterne herfra bidrager i almen pædagogisk forstand til oplysning om VUC-lærerne, som en lærergruppe med et hav af didaktiske udfordringer, de forventes at håndtere. Dog kan undersøgelsens resultater ikke påberåbe sig generaliseringer, grundet omfanget af lærerantallet i datamaterialet, men via dybde kan der påpeges mønstre, som viser sig at afspejle visse ligheder med andre undersøgelsesresultater på VUC-feltet nævnt indledningsvist.

I bestræbelserne på at indfange kompleksiteten og det udtalte – inden for den Schönske sump og Polanyis intuitivt tavse balancekørsel – rettes blikket på praksis ud fra en metodisk triangulering bestående af lærerens refleksionsnotater, interviews samt observiews.

### Konklusioner fra den empiriske del

Analyserne af undersøgelsens fænomenologiske del viser, at VUC's klasserum fordrer konsekvent og konstant undervisningsdifferentiering og metodevariation; at lærernes inklusionspædagogiske tilgange afspejler forskellige roller som søger at

opfylde de mange behov. Lærerne spænder nemlig bredt mellem flere roller. På den ene side er de styrende både i valg af form og indhold og i kraft af deres autoritetsposition i relation til at irettesætte adfærd og taleform, fx i form af en formynderisk, kontrollerende sanktionsudøvelse. På den anden side er lærerne samtidigt også inkluderende, empatiske, omsorgsfulde, støttende og til tider sokratiske i deres tilgang.

Lærerne oplever væsentlige udfordringer af forskelligartede karakterer, og herved bliver det tydeligt, at det ikke er en tilstrækkelig løsning at foreskrive én undervisningsmetode frem for en anden; dette sikrer ikke i sig selv, at læreren kan analysere sin tilgang og ændre herpå.

Undersøgelsen viser også, at lærerne oplever dilemmaer og paradokser, der manifesterer sig som afmagtsfølelser og uforløste spændinger i et klasserum med unge og voksne myndige borgere, der ifølge uddannelsernes bekendtgørelser bør føres ud af deres selvforskyldte umyndighed. Som en af de mandlige hf-lærere skriver i sit refleksionsnotat:

*"Det bedste jeg kunne finde på var at forsøge at disciplinere ("nu prøver vi lige", "Mikkel nu skal du høre efter" osv.). Det endte jeg med at jeg smed en af de foromtalte fyre ud. Herefter var der ro, ro som på en kirkegård. Operationen lykkedes men patienten døde....(...)... Jeg følte mig taget på sengen, havde ingen kort at spille udover at vise, hvem der bestemmer på holdet".*

Myndighedsaspektet i Kantiansk forstand er således også et pædagogisk paradoks for en voksenunderviser. De dilemmaer, som den inklusionspædagogiske tilgang skaber, betyder, at vi i VUC-regi må se på voksenundervisningen fra en ny og anden vinkel, end de traditionelle – de humanistiske og de progressive.

Analysens didaktiske argumentationsperspektiv peger endvidere på; At når lærerne oplever afmagt overfor de voksne unge og kursister, da synes lærernes praksiserfaringer ikke at bidrage til pædagogiske løsninger herpå; At lærernes

<sup>4</sup> Eraut, M. (1994). Developing Professional Knowledge And Competence The Falmer Press .



praksisform primært består af mavefornemmelser og ureflekterede beslutninger, belæg og afprøvninger, derved formår praksis ikke at udnytte et potentielt didaktisk læringspotentiale; At arbejdet med lærernes praktiske ræsonnementer gennem udviklingen af praktiske argumenter kan bidrage til, at praksis kan udgøre dels et læringsorienteret og dels et pædagogisk, almen didaktisk afsæt.

Undersøgelsen påpeger det problematiske i, at lærernes overvejelser ikke er bundet i et didaktisk vokabular, hvilket kalder på en større bevidsthed om pædagogikkens og fagenes synergi, og vidner specifikt om et behov for iværksættelse af det pågældende lærerkollegies effektivering af et didaktisk reflekterende rum.

#### Referencer

- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. *Gymnasiepædagogik*, (80), 1–280.
- CeFU, V. fastholdelse. (2011). *Hold fast – Slutrapport over 19 fastholdelsesprojekter på gymnasiale uddannelser*.
- CUBION. (2010). REKOMENT – afsluttende evalueringsrapport.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research. EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES, 8(1), 1–44.
- EVA. (2010a). *Fastholdelse i uddannelse, Forsøg med mentorstøtte*, AOF Nord, notat. EVA.
- EVA. (2010b). *Opfølgning på evaluering af projekt "Lige muligheder for alle"* (pp. 1–8). EVA
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358–389). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Lund, L., & Wahlgren, B. (2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – læring og lærerkompetencer. Midtvejsevaluering af VUC-projektet "Det samarbejdende klasserum."* NCK
- Pless, M., & Hansen, N. M. (2010). *Hf på VUC – et andet valg*. CeFU.
- Region Hovedstaden. (2011). *Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed*. VUC Lyngby, HF & VUC Nordsjælland, VUC Vestegnen, VUF og VUC Hvidovre – Amager S.
- Wahlgren, B. (2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – læring og lærerkompetencer*. Retrieved from

#### Om Lea Lund

Leas tilknytning til VUC-feltet udspringer af en generel interesse i almen didaktik og læring i arbejdslivet. Hendes forskningsfokus omhandler didaktikken både teoretisk og praktisk, herunder læreres læring og undervisningsstrategier, relateret til undervisning af både børn og voksne. Lea har arbejdet som forskningsassistent ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, samt på Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Lea er pt. ansat som videnskabelig assistent på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus universitet.

Mail: lealund@edu.au.dk

Download afhandlingen: [www.dpu.dk/om/llla](http://www.dpu.dk/om/llla)



- Uddannelsesprisen 2015
- Ny mellemedelse
- Hf'erne kan