

# VOKSEN

*uddannelse*

Nr. 116 · April 2016

HF på vej



Det effektive VUC



Bedre læringsresultater



VUC

# Hvad ska' vi nu,

## Læs i dette nummer

- Hvad ska' vi nu, lille hf? ..... 2
- Det effektive VUC? ..... 4
- Undervisningseksperimenter og kollegial dokumentation som vej til bedre læringsresultater ..... 10
- Fra de glade 90'ere til de meningsfyldte 10'ere ..... 16
- Konflikt håndtering for TAP og studievejledere på VUC ..... 18
- En vision fra en nybegynder – VUC om 3 år ..... 22

Af Lars Krogh,  
lektor ved Thy-Mors HF & VUC

■ Selvom regeringen nu er kommet med et udspil til reform, så er den ikke løsningen på de udfordringer, der for øjeblikket er synlige i hf med stort fravær og frafald, manglende motivation, kursister med svag faglig og personlig baggrund osv.

Den forrige regering nedsatte en arbejdsgruppe til at komme med bud på fremtidssikring af hf. I denne arbejdsgruppe var udgangspunktet en enighed om, at hf fortsat skulle eksistere, at den fulde studiekompetence skulle bevares, at hf var en stærk uddannelse i forhold til at sikre unge en adgang til uddannelse og et løft i kvalifikationerne.

Udvalget var også enige om at anbefale, at der blev en højere grad af opfølgning i forhold til kursisternes faglige og studiemæssige udvikling i uddannelsen. Flere undersøgelser peger på, at underviseren har en afgørende rolle for mange af vore kursister, og at de har et stærkt behov for en direkte og ofte individuel tilbagemelding på deres aktiviteter i undervisningen. En stærkere formativ evaluering, der er sat i system og som er obligatorisk og integreret i undervisningen. Her vil være både en direkte anvisning til kursisterne om hvad de har behov for at forbedre i fagene og samtidig en styrket relation mellem underviser og kursist. Tiden til denne aktivitet kunne bl.a. findes ved en omlægning af nogle af de aktiviteter, der i dag er beskrevet i bekendtgørelsen som tutorsamtaler, omlagt skriftlighed, værksted, 7% timerne i fagene mv.

En styrkelse af anvendelsesorientering blev drøftet som et element, der kunne motivere og styrke kursisternes arbejde i fagene. Det forudsætter at fagplanerne blev gået igennem og set på i lyset af at fagene hver især og på tværs i højere grad skulle rette sig mod anvendelsesorienterede aktiviteter. Disse ville selvfølgelig være forskellige fra fag til fag, men allerede nu kan vi se at kurser forskellige steder forsøger sig, og bl.a. projektet "Gymnasiet tænkt forfra" hvor hf også er med peger på erfaringer, der kan bruges i den retning. En aktivering af fagenes indhold styrker kursisternes forståelse af fagene og fagenes anvendelsesmuligheder bl.a. i samarbejdet med fag på tværs.

Endelig skal også nævnes, at der var enighed om at se på optaget på hf. Dette var ikke alene set i forhold til et evt. karakterkrav, men også i for-

---

## VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.  
Tlf. og fax 45 89 32 73. E-mail [sfa@kvuc.dk](mailto:sfa@kvuc.dk)  
Redaktion: Søren Ferslov Andersen (ansv.)  
og Benny Jacobsen.  
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 1.000  
Forside: Nermin Durakovic  
Layout: Karen Hedegaard. Tryk: Kailow Graphic  
Deadline for artikler til nr. 117 er den 20. maj 2016

# lille hf?

hold til kursistgruppens mangfoldige baggrund. Hf er rummelig, og det var der enighed om, at den fortsat skal være. På den baggrund er det muligt at styrke optaget og opfølgningen af den enkelte kursist. For nogle kursister er der tale om faglige huller forskellige steder. Gennem et styrket optag kan det afklares, hvor kursisten har sine huller og der kan hurtigt sættes ind med støtte i det eller de områder, hvor kursisten har behov. Dette kunne være via ad hoc kurser i grammatik eller andet. Det kunne også være gennem en systematiseret opfølgning mht. læsedidaktik – hvordan læses fagligt stof med udbytte. Endelig kunne det også være en opfølgning af mere personlig karakter, der kunne have som mål at afklare kursistens motivation – alt med den forudsætning, at der kunne sættes ind med tidlig indsats.

I denne sammenhæng kunne overvejes om der skulle etableres et særligt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne, UU, kommunen og evt. andre omkring de kursister der har så store udfordringer hvor flere nødvendigvis må arbejde sammen, da uddannelsesinstitutionen ikke alene kan løfte opgaven

I forvejen har det vist – bl.a. DEA-rapporten om hf – at uddannelsen er i stand til at løfte kursisterne effektivt. Dvs. at selvom indgangen er svag, så når kursisterne langt i sammenlignet med andre gymnasiale uddannelser. Denne løfteevne kunne styrkes gennem en målrettet indsats.

Kursistgruppen på hf er mangfoldig – også når det gælder de veje de hver især har bag sig. Dvs. at ved indgangen på hf har rigtig mange tidligere uddannelsesforløb bag sig, har nogle sociale hændelser bag sig eller andet, der har været begrundelsen for at vælge hf. Det betyder også, at for mange kursister er hf -uddannelsen alene ønsket om en gymnasial ungdomsuddannelse og i den sammenhæng er der tale om at mange undervejs afsøger og afklarer med sig selv hvilken uddannelse de efterfølgende skal videre med.

For mange kursister bekræftes de gennem uddannelse i at de har både interesser og evner til at tage en videre uddannelse, og for en del er der tale om en længere videregående uddannelse.

På den baggrund er det afgørende, at hf bevarer den brede almene studiekompetence, der giver kursisterne adgang til alle videregående uddannelse, og hvor en stor del af de længere videre-

gående uddannelser ikke har fagspecifikke optagelseskrav i form af engelsk på A eller kemi på B.

Vi ved også at mange af disse kursister, der gennem deres hf er blevet motiveret for og afklaret på en længere videregående uddannelse også gennemfører og får et rigtigt fint resultat og dermed jobmulighed efterfølgende. Set i dette lys vil en evt. beslutning om at hf ikke skal give adgang generelt til videregående uddannelse være en blindgyde i uddannelsessystemet for denne gruppe.

Det vil være en god ide at lave forskellige hf-spor for de kursister, der er målrettede mod en efterfølgende videreuddannelse lige fra sygeplejerske til erhvervsøkonom, men også en uni-pakke de steder hvor kursistgruppen er tilstrækkelig stor. At bygge hf op alene i spor vil være en begrænsning og i ministeriets udvalg var der enighed om oprettelse af spor og fagpakker vil være godt der hvor der er basis for det, men ikke som et generelt princip.

Det almene og det studieforberedende skal være sidestillet i en hf, hvor kursistgruppen har behov for begge dele og for at finde sig selv i forhold til den evt. faglige linje, der skal følges i en videreuddannelse. Hf har allerede vist at uddannelsen er i stand til at løfte målgruppen væsentligt og hf skal fortsat være rummelig. Der er dog behov for at se på fagenes indhold og tilrettelæggelsen af undervisningen/studiemiljøet og dermed en redigering af læreplanerne tilpasset hf. Der er ligeledes behov for at samle de mange erfaringer, der ligger allerede nu – nogle af dem tilbage fra før reformens gennemførelse i 2005 – og få disse erfaringer indarbejdet og måske er der også behov for et udviklingsarbejde for at finde de sidste gode ideer til ændringer i hf – eks. Moduleksaminer, innovativ undervisning/anvendelsesorientering osv.

Endelig skal det så også understreges, at der i den sammenhæng også er behov for at se nærmere på lærerkvalifikationerne på hf. Måske er der her behov for et målrettet indsats i form af efter- og videreuddannelse, der gør underviserne i stand til at rumme indholdet i den ny hf.

Regeringens udspil er ikke godt, og det fjerner den rolle som hf har haft gennem mange år. Der er ikke brug for at ændre strukturen i hf-uddannelsen, men derimod at ændre og forbedre indholdet, så den er noget andet end gymnasiet og stadig kan løfte de unge og give dem høje faglige kvalifikationer og studiekompetence.

# Det effektive VUC?



Af Peter Henrik Raae,  
Syddansk Universitet

*Det er som om kvalitet og effektivitet er blevet synonyme. Regeringsmanifeste, ministerieanalyser, tilsynsskrivelser og konsulentrapporter bruger ordene i flæng, og da ingen jo taler om at ville det modsatte af kvalitet og effektivitet, må det jo være fordi der er behov for mere af det. Eller taler man om kvalitet, henholdsvis effektivitet i nye betydninger? Denne artikel undersøger de forestillinger om kvalitet/effektivitet, der svirrer i sektoren og som gør både ledelses- og lærerarbejdet kritiserbart fra flere vinkler på én gang. Det samler opmærksomheden om den gruppe ledere og lærere, der sidder med udvikling af VUCs organisation og undervisning og især et udviklende samspil mellem de to områder.*

■ I 1998 kom rapporten *Kvalitet i uddannelses-systemet*, forfattet af hele seks ministerier, Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Statsministeriet og Finansministeriet.

Teksten indleder med at konstatere, at fokus i uddannelsesdebatten de senere år har drejet sig mere og mere om kvalitet. Trods navnet anlagde rapporten et strikt økonomisk perspektiv på kvalitet og en vinkel på effektivitet, der nærmede sig produktivitet. I 2002 kom *Lov om åbenhed og gennemsigtighed*, som blev fulgt op af bekendtgørelser om kvalitetsudvikling med krav til skolerens kvalitetssikring. Siden udkom forskellige ministerielle tilsynsstrategier. Sidst er *Dialogbaseret*

*kvalitetstilsyn* kommet (2014). Centralt er her økonomi og kvalitet, det sidste repræsenteret ved indikatorer, herunder de såkaldte KPI'er (Key Performance Indicators, såsom karaktergennemsnit, gennemførelsesfrekvens, overgang til videregående uddannelse, løfteevne osv.) – målstørrelser, der gør forskellen mellem kvalitet og effektivitet utydeligt.

Men også i den offentlige debat generelt synes kvalitet og effektivitet tæt forbundne og til tider nærmest forvekslelige. Den tidligere regering, der var mere rundhåndet med manifeste om regeringens projekter end den nuværende, talte med 2020-planen fra 2012 om behovet for en klarere sammenhæng mellem kvalitet og effektivitet og gjorde i den forbindelse innovation i det offentlige til et nøgleord (*Danmark i arbejde. Udfordringer i dansk økonomi frem mod 2020*). Kvalitet er ikke blevet mindre centralt i den efterfølgende tid med de skrappe sparekrav til de offentlige institutioner. Det blev også understreget ved nedsættelse af *Produktivitetskommissionen* og dens rapporter om en effektiv offentlig sektor (2012-13).

Det interessante er imidlertid ikke blot, at kvalitet og effektivitet kobles sammen. Det interessante er *hvordan* – at selve effektivitetsbegrebet, som kvalitet kobles til, i tiltagende grad synes at være flydende og snart betegner én form for effektivitet, snart en anden og at disse effektivitetsformer kan sættes i spil overfor uddannelsesinstitutionerne på måder, der gør det nærliggende at opfatte dem som en klemme – effektivitetsklemmen!

I det følgende præsenterer jeg en model, der viser, hvordan det effektivitetsbegreb, som kvalitet henviser til, ja tilsyneladende bliver synonymt med, faktisk dækker en helt palet af 'effektiviteter'. Effektivitet er derved en flydende betegnelse, som gør det effektive VUC til en diskuterbar størrelse. For mig at se stiller det nye ledelseskrav, men ledelse fra nye positioner og med andre funktioner, end man ofte har blikket rettet mod.

## **Kvalitet og effektivitet i forskellige betydninger**

Jeg har på næste side opstillet en model, der frembringer fire forskellige begreber om effektivitet. Jeg bruger modellen til at pege på, hvordan ud-

	Teknisk blik (‘det entydige’)	Institutionelt blik (‘det flertydige’)
Eksternt orienteret	<b>Outputbaseret</b> <b>Producers nok?</b> Input/output (økonomisk, tilfredshed mv. – kvantitativt orienteret) <b>Investor</b>	<b>Outcomebaseret</b> <b>Producers det rigtige?</b> Bruger-/almenorienterede ydelser (effekt, kvantitativt/kvalitativt) <b>Aftager</b>
Internt orienteret	<b>Strukturbaseret</b> <b>Producers i den rigtige ramme?</b> Strukturelt match mellem opgave og omverden mhp. teknologi og kapacitet <b>Topleder</b>	<b>Procesbaseret</b> <b>Producers på den rigtige måde?</b> Aktivitet og engagement, samarbejds- og ledelsesprocesser <b>Den professionelle</b>

dannelsesstyringen herhjemme de senere år i tale og handling har flere effektivitetsforståelser i spil, dog, synes det, med særlig vægt på en eksternt orienteret, stærkt kompleksitetsreducerende effektivitetsforståelse, der risikerer at medføre en meget begrænset kvalitetsforståelse. Det betyder noget for den balancering, som institutionerne skal foretage, mellem modellens forskellige begreber.

*Outputbaseret effektivitet* er, hvad vi også betegner produktivitet. Det er et stærkt reducerende effektivitetsbegreb, som egentlig ikke kerer sig om indholdet i, hvad man laver, men om ydelsen kvantitativt set ’giver tilstrækkeligt’ for de resourcer, man lægger ind i foretagenet. Outputbaseret effektivitet er således investors blik – dens symbol er bundlinjen.

*Outcomebaseret effektivitet* er langt sværere at afgøre entydigt og vil orientere sig mod mere kvalitative størrelser. Outcome er det, vi normalt kalder effekt, effekten i forhold til aftageren eller brugeren. En organisation – i dette tilfælde VUC – har interesse i såvel høj output- som outcomebaseret effektivitet for at stå sig godt med sin omverden.

*Strukturbaseret effektivitet* handler om, hvorvidt der er god sammenhæng mellem organisationens eller institutionens struktur og dens kerneprocesser. Denne sammenhæng er ikke helt entydig, men der er trods alt almindelig organisationsteoretisk enighed om, at ikke alle organisationers strukturer er lige effektive i den givne kontekst. Derfor er strukturbaseret effektivitet anbragt i den af de to søjler, der er mest entydig. Strukturbaseret effektivitet vil ofte være i fokus for toplederen.

Når man taler *procesbaseret effektivitet* er man derimod ligesom i tilfældet med den out-

comebaserede effektivitet henvist til det flertydige og altid diskuterbare: Hvori består de processer, som tilgodeser bedst mulige ydelser? Det kræver skoling og erfaring, især hvis den outcome, processerne skal bevirke, ikke bare er kompliceret, men også kompleks, dvs. bestående af modstridende elementer. Procesbaseret effektivitet er derfor et fokus for de uddannede og trænede, de professionelle.

De fire effektivitetsbegreber er trods deres forskellighed gensidigt afhængige, og man må fordele sin opmærksomhed mellem dem, ikke mindst, hvis man har et samlende ansvar for den enkelte institution. Den venstre søjle vil være orienteret mod styring og rammer og ikke så meget mod indhold, den højre søjle er derimod vendt mod indhold og måden, hvorpå indholdet bliver til. Den øverste række orienterer sig mod organisationens omverden og vil måles med dens alen, den nederste række mod organisationens indre. En institutions strategier for udvikling skal skabe en sammenhæng her.

### VUC: Et komplekst outcome – og proceseffektivitet

Lad os anlægge de fire effektivitetsperspektiver på VUC. Min hensigt er som nævnt at pege på en forskydning i sproget om kvalitet og effektivitet, som vi bør være opmærksomme på. På den ene side er det en forskydning, der retter sig generelt mod offentlige institutioner, men på den anden side er forskydningen måske af særlig væsentlighed, når det gælder VUC, der jo er en ægte velfærdsorganisation, født af et politisk projekt, der talte om uddannelse til uddannelsesfremmede – manden bag ploven, som det dengang hed.

VUC har vel aldrig levet et helt roligt liv.

Afhængigheden af de konjunkturmæssige bølge-  
gange har været til at få øje på. Uroen har imid-  
lertid skiftet karakter. I mange år har årsagen ud-  
over forventelige bølgegange i kursiststilstrømning-  
en været reformer – ændringer af uddannelsens  
opbygning og dens læreplaner. Ikke mindst AVU-  
området har været mange indholdsmæssige tilpas-  
ninger igennem. Fokus for disse styringstiltag har  
været outcome – at revidere uddannelserne, så de  
blev tidssvarende, så formålet med revisionerne  
har været orienteret mod aftagerne.

I uddannelsessammenhænge er aftagerspørgs-  
målet imidlertid ikke helt enkelt. Her er flere in-  
teresser, og man kan argumentere for, at dette i  
særlig grad udfordrer VUC. Først og fremmest er  
der kursisterne. Hvis en uddannelse skal være ef-  
fektiv i kursisthenseende, skal den give mening for  
den individuelle studerende – det, man i styrings-  
sproget betegner ydelsens brugerorientering, og  
her har kursistgruppens efterhånden meget sam-  
mensatte karakter udfordret. Men dernæst er der  
også det brede aftagerspektrum, når vi tænker på  
dem, som kursisterne bruger deres erhvervede pa-  
pirer i forhold til. Ganske vist har der eksempelvis  
på VUCs hf-afdeling været en tendens, at flere og  
flere (især i de større byer) går efter en hel og af-  
sluttet eksamen, hvilket vil sige, at andre uddan-  
nelseinstitutioner er aftagerne, men dels er der  
stadig mange bevæggrunde til at søge enkeltfags-  
systemet.

Både af hensyn til brugerne og de konkrete af-  
tagere har VUC tidligt været kendt for individuel-  
le tilrettelæggelser og særligt tilrettelagte forløb.  
En tredje og ikke uvæsentlig interessant er imid-  
lertid 'public at large', offentligheden, der er målet  
for ydelsens almene aspekt. VUC skal som alle  
andre – især almene – uddannelser – medvirke til  
at danne borgere, der kan begå sig og tage ansvar  
i et moderne samfund. Lige i denne relation er  
presset på dynamik måske knap så dominerende  
som for de øvrige nævnte, om end det dog gør sig  
gældende på det seneste (såsom nyudviklede for-  
løb vendt mod flygtninge og indvandrere).

Men i det store og hele kan man sige, at det,  
der forstås ved *outcome-baseret effektivitet* for  
VUCs vedkommende sammenlignet med andre

uddannelser har ændret sig relativt hurtigt og har  
gjort det over en længere periode.

Der er dog et forhold, der gør, at sådanne til-  
pasninger ikke er ganske enkle. Det forhold, at  
der ikke nødvendigvis er tæt sammenhæng mellem  
de konkrete og umiddelbare forventninger, en kur-  
sist nærer til uddannelsen, og forventningerne fra  
'samfundet som helhed', er en kendt problemstil-  
ling i undervisningsverdenen. Det giver komplek-  
sitet, at læreren skal opfylde såvel de individuelle  
forventninger og de samfundsbestemte – lærere  
oplever det som, at de skal *skabe* motivationen  
hos kursisten, at man ikke blot kan tage den for  
givet. Efterhånden som kursistgruppen sammen-  
sættes på nye måder og med mere spredte forud-  
sætninger og efterhånden som reformerne stiller  
ændrede krav, mærker lærerne det som et udvik-  
lingspres på deres praksis.

Da jeg i sin tid startede min underviserkarriere  
(på VUC), var det stadig muligt at sidde ned bag  
et kateder og undervise. Det er vist kun undtagel-  
sesvis muligt endnu? I tidens løb er udviklet en del  
teori om lærerarbejdets tiltagende relationskaben-  
de karakter – teorier, der beskriver undervisnin-  
gens processer. Væksten i procesord inden for fel-  
tet kan ses som et refleks heraf: Læring, lærings-  
målsorientering, læringsledelse osv. – alt sammen  
tegn på, at ændringer i, hvad der er effektivitet i  
VUCs outcomeperspektiv hænger sammen med  
den *procesbaserede effektivitet*, som tydeligvis er  
et lærerdomæne. Den brede kursistsammensæt-  
ning og den stadige forskydning i kursistsam-  
mensætningen betyder, at dette effektivitetsper-  
spektiv er centralt og i fokus for institutionerne.

### **Strukturel effektivitet og et nyt pres på produktivitet**

Når nu kerneprocesser er så komplekse, som anty-  
det ovenfor, virker det umiddelbart naturligt, at  
den indsigt, som lærerne har, skal sikres en stor  
indflydelse på beslutninger vedrørende institutio-  
nens overlevelse. Skoler har muligvis derfor tradi-  
tionelt være relativt flade organisationer med en  
kraftigt udviklet udvalgsstruktur, ofte med en  
lærerforsamling centralt placeret i strukturen.  
Man kan sige, at strukturen, hvori man organise-

rede sig, på den måde afspejlede det komplekse lærerarbejde: Eventuelle beslutninger må filtreres og oversættes til mange individuelle praksisser formeret om mange fag osv. VUCs klassiske struktur med de mange udvalg er af samme grund ikke en særlig hurtig struktur, og det gør den sårbar, når krav på dynamik i form af tilpasning øges. Det stiller spørgsmål ved VUCs *strukturelle effektivitet*, og her kan man iagttage afgørende ændringer: Ledelse har de senere år også lovgivningsmæssigt fået tilkendt langt større beføjelser.

Selvfølger har der altid været kig på VUCs ressourceforbrug. Det har før i tiden i stor udstrækning være lov- eller aftalereguleret – så og så mange på et hold, så og så mange timer til lærerne pr fag. Ledelsen har skullet udnytte disse centralt bestemte rammer ved at fylde hold og lærerskemaer godt op, men traditionelt har man i en vis grad kunnet læne sig op ad, at amterne havde en lovfæstet forpligtelse. To forhold ændrer grundlæggende på dette og formulerer effektivitet på en ny måde – selvejet og den nye tilsynspolicy. Begge forhold sætter samstemmigt fokus på effektivitet som målelig produktivitet, *outputbaseret effektivitet*.

Det ene forhold er selvejet. Selvejet (og taxameterfinansieringen, der fulgte selvejet) betegner en styringsmæssig *de-regulering*: Nu 'frisættes' VUC til en form for marked – kan man gøre sig tilpas attraktiv som uddannelsessted, så kan man som enkeltinstitution få bedre økonomi. Offentlige institutioner må ikke gå efter overskud, som private organisationer må, men økonomisk polstring er aldrig af vejen. Derfor bliver 'stykpris' – hvad koster den enkelte kursisttime – et væsentligt parameter. Det er et entydigt outputmål.

Det andet forhold er tilsynet. Tilsynet består i effektivitetsmonitorering ved mængder af indikatorer, der er kommet til siden *Lov om åbenhed og gennemsigtighed* i 2002. Monitoreringen er dog andet og mere end blot at følge institutionernes performance – det er som antydning tillige et tilsyn, der *følger op* ved at sammenligne institutionerne og udvælge de lavest-performerende for nærmere undersøgelse og efterfølgende regulering ved kontrakter. Denne relativt nye, men i disse år kraftigt

effektuerede tilsynspolicy betegner en re-regulering. Rereguleringen måler på performance, det vil sige ikke på ydelsen i dens kvalitative udtryk (såsom outcome), men på talmæssige, dvs. reducerende repræsentationer. Denne teknologi fremmer opmærksomheden på outputbaseret effektivitet.

De- og reregulering sætter fokus på sammenhængen mellem outputbaseret effektivitet og strukturbaseret effektivitet, altså sammenhængen i den venstre søjle i figuren. Det er en sammenhæng, der peger på en anden og mere fremtrædende opgave for ledelsen end i den tidligere uddannelsesinstitution.

I lyset af *deregulering* vil en effektiv struktur give en strategisk ledelse et stort beslutningsrum, så man med hurtige beslutninger kan vinde markedsandele, og som har råderum indadtil til at fylde hold effektivt op og tage lærere ind og ud af undervisningen, så timerammer udnyttes bedst. Man kan se en af de seneste overenskomster, OK13, som en refleks af denne tendens: Derfor afløses centrale akkorder af individuel, mundtlig forhandling, så tid og opgaver kan bringes i spil uden lange og besværlige ny-aftaler. Man kan sige, at VUC-ledelsen i det deregulerende perspektiv installeres med en ny suverænitæt, som dog samtidig tilfører et nyt ansvar: Den store fleksibilitæt, som overenskomstens porteføljeledelse giver, får først mening, i og med at ledelsen har stor indsigt i lærerens individuelle opgaveløsning. Det udfordrer ledelsen og peger på, at ledelse er andet og mere end styring.

I lyset af den *reregulerende tendens* tegnes et andet perspektiv. Den monitorering, som ministeriet i øjeblikke gennemfører, placerer ikke VUC-ledere som suveræner, men principielt set som mellemledere. Ganske vist omtales KPI'erne og alle de data, som STIL – Styrelsen for It og Læring – opbevarer i deres data-varehus som indikatorer på kursisternes læring, trivsel osv., men i den effektuerede tilsynsstrategi kan de meget vel komme til at udgøre en hård virkelighed med påbud rettet mod den enkelte uddannelsesinstitution. Selv om denne outputmåling altså omtales som *indikatorer på kvalitet*, gøres skolen ansvarlig for dem *som om det var kvaliteten*. Det stiller krav til den



strukturelle effektivitet: Er der interne tilbagemeldingssystemer – rutiner og procedurer – som gør, at målinger får effekt på undervisningen? Gør strukturen det muligt at følge op og tilgodese, at eventuelt mangelfulde resultater omsættes i fornyelser, der kan give bedre tal? En del af de nye måleredskaber, der i øjeblikket udvikles til folkeskoleområdet, tilsigter at levere redskaber til sådanne systemer: Ved at måle på en lang række parametre er det hensigten, at ledelsen får mulighed for at give den enkelte lærer, det enkelte lærerteam eller den enkelte faggruppe såkaldt databaseret feedback. Værktøjet skal med andre ord facilitere sammenhæng mellem performance- eller output-baseret effektivitet og strukturbaseret effektivitet. Man kan dog have den indvending, at tallene i sig selv ikke er handleanvisende – der skal andet og mere til. Også det peger på, at ledelse er andet og mere end styring.

### Styring og ledelse i en styringstid

Indtil nu har jeg især påvist den oplagte sammenhæng mellem de to facetter af effektivitet i figurens to søjler hver for sig. Overskriften for venstre søjle er det *tekniske blik*. Det tekniske blik er stærkt kompleksitetsreducerende. Her er indholdets kvalitative karakter *i princippet* uvigtigt. Det yderliggående eksempel på aktører i den venstre søjles to kvalitetsbegreber er henholdsvis hedgefond-investoren, der alene er interesseret i afkastet, og koncernchefen, der kun ser på koncernens overlevelsessevne.

Overskriften for den højre søjle er det *institutionelle blik*. Det er et mere kompleksitetsomfattende blik. Det retter sig mod, hvordan effekten af ydelsen er, eksempelvis effekten på kursisternes liv, og det retter sig mod, hvordan de processer er, der skal bevirke denne effekt. Venstre søjle *reducerer kompleksiteten for at kunne styre* – højre søjle *udvider kompleksiteten for at kunne tilpasse ydelsen konkrete mennesker i konkrete kontekster*. Søjlerne har så at sige forskellige erkendelsesinteresser, men er alligevel indlysende nok afhængige af hinanden. For at kunne styre, skal der været noget at styre, men indhold skal på den anden side også styres for at kunne frembringe en samlet effekt.

I debatten på VUC giver forskellen efter min erfaring anledning til gensidige projektioner. Venstre sides aktører anser til tider de aktører, der alene er opmærksomme på højre side, for lidt naive eller sværmerisk anlagte idealister. Højre sides aktører ser derimod venstre sides aktører som stridende djøf'ere og regnedrenge, der ikke kan få øje på den egentlige mening med aktiviteten. Problemet er blevet mere ømtåleligt på VUC efter at selvejet har decentraliseret dette skisma: Det blev med selvejet overført fra et statslige eller amtsligt niveau til den enkelte institution. Det enkelte VUC fik i 2007 retten til at gå fallit og samtidig pligten til at levere på de mange indikatorer *samtidig med*, at man skal levere en undervisning, kursisterne oplever livsoplysende og som giver mening for aftagerne.

Der er to grunde til, at man må forvente, at de to nævnte søjlers konkurrerende og konfliktuerende karakter i øjeblikket er og i fremtiden i stigende grad vil være mærkbar – en aktuel og en tendentiell.

*Den aktuelle grund* har med de aktuelle nedskæringer at gøre, hvis virkninger muligvis forstærkes af, at beskæftigelsen så småt og med store regionale forskelle er begyndt at stige og kursistgrundlaget dermed at falde. Det gør ondt på VUC, men uden at forklejne denne grunds alvor, er det trods alt kendte vilkår for sektoren.

*Den tendentielle grund* er i denne artikels sammenhæng vigtigere at pointere. Den har at gøre med den langsomme stramning af institutionstilsynet. Her begynder arbejdet med på én gang at stille krav til institutionernes kvalitetssystemer og de mange detaljerede data, som nu er indsamlet, at vise sig i nye, mere detaljerede effektivitetskrav til institutionerne. Det sker ud fra den legitime betragtning, at skatteyderne må sikres effektiv udnyttelse af de mange penge. Tilsynet skal – som der står i *Dialogbaseret kvalitetstilsyn* – medvirke til, at målet om fagligt stærke uddannelser til alle nås via såvel det økonomiske-administrative som det pædagogisk-faglige tilsyn (2014, s. 4). Men den teknologi, som tilsynet betjener sig af, er ny i dansk uddannelseskulturel sammenhæng.

Konflikten mellem venstre og højre søjle, som



denne opskrivning udgør, er ikke nødvendigvis ond, men den *kan blive ond*. I det omfang VUC har evnen til omsætte de abstrakte indikatorer til handleanvisning for udviklingen af undervisningen, dvs. så længe indikatorerne – den output-orienterede effektivitet – får lov at *irritere* og *udfordre* de tre øvrige felter og indgå i den stadige balanceren af dem, kan presset fra output-kanten være nyttigt. Men i det omfang, det ikke er tilfældet, eller i det omfang, indikatorerne (efter udenlandsk forbillede) kommer til at indgå i en *standardiseret benchmarking* af institutionerne, så bliver kompleksitetsreduktionen destruktiv: Så ses bort fra de særdeles forskellige vilkår og de variationer i lokal mission, der netop er så karakteristisk for VUC.

Håndteringen af det fornyede styringspres, som følger af opskrivning af venstre hjørnes effektivitetsperspektiv, er overladt til de enkelte institutioner og giver et forøget ledelsespres – og netop *ledelsespres*: For at styringen kan blive til praktisk mening, skal den oversættes til handling-i-kontekst, og der er en ledelsesopgave, der ikke kun angår topledelsen.

### **Effektivitet som et spørgsmål om praktisk ledelse fra nye positioner**

Fra min stol ser det ud som om, der er kommet en ny opmærksomhed på mellemlidelse også på VUC. Der er to samvirkende grunde. Dels bliver VUC til større institutioner ved fusioner. Det betyder, at topledelsen bliver 'mere topledelse' og rykker længere væk fra den pædagogiske og didaktiske praksis. Men dels skyldes det også det effektiviseringspres, jeg har omtalt, som sætter de mange forskellige perspektiver på effektivisering i spil og som derfor fordrer øget opmærksomhed på at skabe en vis balancerende sammenhæng mellem dem. Det er her, mellemlidelse får en opgave.

Mellemlidelse er her ikke nødvendigvis formelle uddannelsesledere, men folk på mange niveauer: Det er dem, der skaber *praktisk fokus* i

arbejdet med de opgaver, der opstår som følge af det nye effektivitetspres, såsom faggrubeledere, projektledere osv. I modellens optik vil de fungere som enzym i at skabe sammenhæng i nederste række, mellem strukturel og processuel effektivitet: Dels har de en funktion i den strukturelle effektivitet. Hvordan organiserer man arbejdet tæt på den pædagogiske og didaktiske praksis på måder, der understøtter nye vilkår bedst muligt? Man kan se de mange udgivelser om professionelle læringsfællesskaber som en refleks af det problem. Dels har de en funktion i forhold til den processuelle effektivitet. Hvordan kan mening retableres, så motivation bedst muligt fastholdes eller genskabes? Måske man kan se væksten i (fag-)didaktisk teoriudvikling og forskning som en refleks af dette behov.

Hvad, der for mig at se er en vigtig funktion for denne mellemlidelse, er evnen til ud over at kunne 'lede ned' at kunne 'lede op' i organisationen. Indikatorer har det med at dirigere opmærksomheden hen på en reduceret udgave af det problematiske. At lede op består i at kunne skabe et anerkendende blik på, hvad der *allerede er undervejs* og som man *muligvis kan bygge videre på*. Indikatorer er som sagt ufølsomme over for kompleksitet, og ændring af komplekse rutiner tager tid. At lede op vil også sige at skabe blik for, at udvikling ikke består i kalkering af kontekstafhængig best practice, men at undervisningsudvikling er en langsommelig ændring, der nødvendigvis må foregå *i den konkrete kontekst*.

Det forhold, at kvalitet og effektivitet i tiltagende grad bruges synonymt, betyder, at presset på den lokale udvikling tager til. Der florerer mange generiske opskrifter på den effektive organisation. De mangler krop. Jeg tror ikke, der er anden vej for det effektive VUC end den risikofyldte og til en vis grad eksperimenterende balanceren mellem de forskellige effektivitetsperspektiver.

# Undervisningseksperimenter og kollegial dokumentation som vej til bedre læringsresultater



Af Sten Clod Poulsen,  
chefkonsulent, cand. psych.  
3. udv. udgave 160221

[www.metaconsult.dk](http://www.metaconsult.dk) – [www.laeringiskolen.dk](http://www.laeringiskolen.dk)

■ Fra program 6. januar 2016. Hvad vil det sige at foretage ”små undervisningseksperimenter” med dokumentation og evaluering så kolleger i hele Sprogcenter Midt kan få glæde af dem. Hvad kan være ”et eksperiment” og hvordan beskriver man det på en overkommelig måde? Hvordan kommer man til at tale på en konstruktiv måde om egen og hinandens pædagogiske praksis? Hvordan kan man bruge observationer? Gennemgang af eksempler og metodik. Gruppedrøftelser af mulige eksperimenter hhv. øvelse i beskrivelse af allerede foretagne eksperimenter.

## Indledning

”Undervisningseksperimenter” vil sige at lærere gør en ekstra indsats på et skarpt afgrænset område i undervisningen. Gør sig ekstra umage og viser særlig resultatorienteret omhu og koncentration. ”Undervisningseksperimenter” associerer til ”forskning” og forskning er meget ressourcekrævende. Det er derfor vi har både offentlige og private forskningscentre med budgetter på trecifrede millionbeløb. Når undervisningseksperimenter fra flere sider i disse år anbefales af pædagogiske fagfolk som vejen frem i skoler og uddannelsesinstitutioner – fx Hattie og Nuthall – må det betyde noget andet. For nu er det lærerne, som skal bære forsøgene og de skal foregå helt lokalt i deres egen skole og deres egne klasseværelser. Og de

skal være overkommelige og derfor udføres på teambasis. Eksemplerne i det følgende er anonymiserede og generaliserede, men bygger på autentiske klasserumsiagttagelser hhv. faglitteratur. ”Undervisningseksperimenter” og det japanske koncept om ”lesson study” (se på nettet) er i forlængelse af hinanden.

I Danmark foretager lærere som led i den daglige undervisning mange små og større forandringer for at se, om de forbedrer elevernes læringsresultater. Sådanne forandringer er også eksperimentelle, men ofte tillige helt private. I bedste fald fortæller læreren løst og hurtigt lidt om det til kolleger og det kan give en diskussion ud fra praksis. Egentlige undervisningseksperimenter er mere systematiske, mere ambitiøse mht. dokumentationen og mere vidtspændende i deres sigte: En afprøvet fokuseret forbedring, som virker, skal bruges af alle lærere på skolen. Den skal gå ind som en fast del af ny normal daglig praksis.

## Et eksempel

En matematiklærer i folkeskolen har talt med kolleger om, at det er godt at repetere timens indhold sammen med klassen, men gør det nogen forskel, hvis han gør det sidst i timen eller først i næste time. Han laver en systematisk variation og konkluderer, at det er klart bedre at repetere den foregående times indhold først i næste time, fordi eleverne ved slutningen af den foregående time er for trætte til at koncentrere sig og fordi repetitionen i den følgende time viser, hvilke faglige pointer eleverne har fået fæstnet i deres langtidshukommelse.

Hvis nu han afprøvede denne erfaring i en række andre klasser. Hvis nu hans kolleger i lærerteamet gjorde det samme. Hvis nu de skrev nogle overskuelige noter ned om hvor mange faglige pointer timen indeholdt og hvor mange eleverne kunne huske i slutningen af timen hhv. først i næste time så ville der opstå en meget enkel empirisk dokumentation. Eksperimentet ville forudsætte, at læreren er klar på læringsmålene med timen og antallet af vigtige faglige pointer.

Hvis teamet ønskede at fordybe sig i denne pædagogiske problemstilling kunne det lave en

indre arbejdsdeling: Hele teamet er med til at aftale eksperimentet. Nogle lærere står for den eksperimentelle undervisning. Nogle i teamet observerer disse teamkollegers undervisning for at få ideer til pædagogisk-metodisk forbedring af den fælles klasserepetition og skrive notater under observationen til diskussionen i lærerteamet. Nogle i teamet gør dataene op og sammenskriver en minirapport over forsøget. Og nogle tager sig af formidlingen til andre team og dialog med de andre team om indholdet. Til sidst samler teamet op sammen, forbedrer minirapporten og sender den ud. Så ville der gradvist opstå et dybere dokumentationsgrundlag, fordi den enkelte lærers egne iagttagelser blev udvidet med kollegernes iagttagelser og overvejelser.

Hvad er ”erindringseffekten” hvis eleverne først repeterer i små grupper og dernæst sammen med læreren i planum opbygger en fælles rekapitulation af den forrige times indhold og læreren laver en lille opgørelse over hvor mange vigtige faglige pointer klassen kan huske?

Hvad nu hvis læreren indskyder en individuel fase før gruppearbejdet, hvor den enkelte skal sidde for sig selv og notere det, der kan huskes? Hvad nu hvis læreren går fra individuel repetition til grupper til plenum og til sidst igen lader eleverne sidde uden hjælpemidler og nedskrive de vigtigste pointer fra den foregående time? Så ville der opstå et ret systematisk datamateriale, hvor man kunne lave enkle talopgørelser over elevernes faglige fastholdelsesniveau.

På dette tidspunkt kunne teamet forfatte et kort skrift – 2-3 A4 sider – som blev formidlet til alle kolleger på skolen med opfordring til at bruge systematisk repetition. Kollegerne kunne opfordres til at sende feedback til det eksperimenterende team mht. deres ideer til forbedring af sådanne faglige repetitionsindsatser i undervisningen.

Andre team på skolen kunne samle sig om andre eksperimenter vedrørende løft til elevernes læringsresultater. I løbet af nogen tid kunne en større del af undervisningen være baseret på evidens fra sådanne lokale undervisningsforsøg. *Beretigelsen af det ekstra timeforbrug ligger alene i, at*

*resultaterne bliver brugt af alle til at løfte læringsresultaterne på hele skolen.* For derved får det enkelte team noget tilbage fra de andre team, som kan lette og forbedre teamets undervisningsindsats.

Det enkelte team kunne derfor nøjes med i løbet af skoleåret at udføre og kommunikere fx tre undervisningseksperimenter og kunne ”høste” resultaterne af et lignende antal eksperimenter i hvert af de andre team på skolen. Hvis to team får vidt forskellige resultater med samme eksperiment er det en glimrende anledning til at gå dybere ind i sagen. Det er sådan at forskningsbaseret viden udvikles gennem årene. Det kunne være at klasserne havde forskellige forudsætninger, at lærerne i praksis havde lavet forskellige eksperimenter eller gjort dem op på forskellige måder. Der er altid mulighed for fejlkilder og mangler i forskning.

### **Forudsætninger for gode undervisningseksperimenter**

1. Der skal udvælges en læringsproblematik, som er konkret, og som det er højt prioriteret at få løst bedst muligt. Undervisningseksperimenter tager lærertimer og der skal prioriteres mht. sagens vigtighed.
2. Når man skal gå i dybden med de vigtigste detaljer er man nødt til at afgrænse opgaven. Ellers er det umuligt at bedømme læringseffekten. Brede pædagogiske problemstillinger kan ikke som sådan være genstand for pædagogiske lokale forsøg fx ”selvstændige elevprojekter”. Det skal være en veldefineret del af det bredere tema, der gøres forsøg med. Og sådan er det også i den professionelle forskning – uden afgrænsning ingen dybde og præcision.
3. Der skal meget gerne være et klart vidensgrundlag for de ”hypoteser” man gerne vil afprøve. Men nogle gange er lærernes egen intuition det bedste idegrundlag. Lærere ved meget om undervisning og læring, men ofte er denne viden ikke på sprog og kan i så fald ikke skrives ned eller kommunikeres. Det er nødvendigt med fælles relevante fagpædagogiske begreber. Hvad enten ideen kommer fra faglitteratur, er-

faring eller intuition er det vigtigt at finformulere og præcisere tanken bag eksperimentet. Skriftligt. Kort. Præcist.

4. Opbygningen af et undervisningseksperiment kan ske gradvist over nogle måneder, som beskrevet i det indledende eksempel.
5. Minirapporten om eksperimentet skal være klar og struktureret, så andre lærere kan se og forstå, hvad det har omfattet og hvad der er kommet ud af det.
6. Der skal være klare kriterier for læringseffekt. Også derfor skal eksperimentet være klart afgrænset. Fx "hvordan lærer eleverne bedst et større ordforråd i et sprog?"
7. Det er godt, hvis resultatet kan gøres op i tal. Men resultatet kan også gøres op i klare præcise beskrivelser af hensigtsmæssig elevadfærd. Det er her man har brug for kollegiale observatører fordi de har overskud til præcise notater. Det har læreren som har travlt med at undervise ikke.
8. De kollegiale observatører skal især lægge mærke til, om læreren faktisk gør det, som det er aftalt at der skal gøres. Det er en almindelig fejlkilde i effektundersøgelser at der rent faktisk ikke er gennemført den undervisning, som er vedtaget. Hvis læreren gør noget andet skal det opfanges – det kunne jo være bedre end den pædagogik, som blev aftalt i teamet.
9. De kollegiale observatører skal anstrenge sig maksimalt for at ramme en neutral beskrivende sprogtone i deres notater. Vilkårlige vurderinger er uproduktive. Det er helt utilstrækkeligt at skrive fx "der var god stemning" i gruppen.
10. Hvis der eksisterer officielle testbatterier på området kan de afgrænsede undervisningseksperimenter med fordel kobles på udvalgte testspørgsmål, så resultaterne kan sammenlignes med større talmaterialer. Dette er ofte ikke muligt. Her kan teamet overveje selv at lave meget enkle "trin-beskrivelser" af noget de er kollegialt enige om er "bedre" hhv. "dårligere" (med begrundelse).
11. Et eksempel. Da A. Sjølund i 1950'erne skulle vurdere det pædagogiske klima i vuggestuer fandt de frem til en skala: A) Der er ikke smil

mellem barn og pædagog. B) Barnet smiler til pædagogen som ikke smiler tilbage. C) Pædagogen smiler til barnet. D) Pædagogen smiler til barnet og barnet smiler igen. E) Barnet smiler til pædagogen og pædagogen smiler igen. Det var ikke raketvidenskab, men gav rigtig god mening.

12. Det er vigtigt at lave en efterkontrollerende gentagelse af andre teams undervisningseksperimenter. For nylig har det vist sig i psykologisk forskning at resultaterne fra mange projekter ikke bekræftes af gentagelser. Så er det tiden at gå dybere ind i hvad det kan skyldes.
13. Evidens, data, empiri kan samles gennem mange metoder: Observation, interview, spørgeskemaer, IT-baserede eller på papir. Test og målinger osv. osv. Det gælder om at gøre det enkelt og ikke indsamle flere data end man umiddelbart kan bearbejde. Hellere fem gode spørgsmål end 25 gode spørgsmål.
14. Formidlingen til andre skal være i en nogenlunde standardiseret skriftlig struktur, så skolens forskellige undervisningseksperimenter kan sammenholdes. Så de – små – rapporter giver ensartede oplysninger og kan læses uden spildtid. I checklister fra "Impact cycle" konceptet er der gode ideer at hente.
15. Sådanne minirapporter skal direkte kunne bruges i andre læreres undervisning. Der skal være korte afsnit om tankegangen bag forsøget. Kronologisk kortfattet beskrivelse af forløbet. Og praktisk "hvordan" vejledning.
16. Ved mere komplekse pædagogiske problemstillinger kunne flere team gå sammen og aftale hvem, der eksperimenterede med hvad. Så de enkelte småforsøg er sammentænkt fra starten og man kan få et bredere billede belyst. Herefter kan opnås en bredere, koordineret "terrainhævning" af undervisning og læring. Fx kunne forskellige team tage fat i forskellige elementer i "selvstændige elevprojekter".

### **Dokumentation som gensidig pædagogisk inspiration**

For at udvikle undervisningen og det pædagogiske arbejde må man kunne gå tæt på den pædagogi-

ske praksis: Man må se hinandens undervisning og bruge sproget til at skabe et ”refleksionsunivers”, hvor man tænker over praksis, og hvor nye muligheder formuleres, så de kan blive afprøvet.

Videndeling om undervisning – videndeling om pædagogik, som virker bedre – kan tage flere former: Vise, fortælle om, lyd- og videoptagelser eller skriftlig dokumentation. Skriftlig kortfattet opsummering af en vigtig pædagogisk erfaring er vigtig derved at processer kan beskrives og pointer fremhæves og materialet er i permanent form og kan drøftes i team mhp. at indkredse det, der skal afprøves i den enkeltes undervisning.

Man skriver for at fastholde sine egne tanker, for at gå i dialog med sig selv og for at udvikle tankerne videre. Skriftlighed adskiller ideen/tanken fra personen. Tekster gir hurtig indføring af nye kolleger i aktuelle arbejdsformer, viden & køre-regler. Tekst konkretiserer samarbejde om forbedring af arbejdsformer og undervisningseksperimenter. Tekst giver udveksling af erfaringer med kolleger i andre team og i andre lignende undervisningsinstitutioner. Dette at man kan beskrive sin praksis giver en professionel selvbevidsthed og samtidigt en udadvendt dokumentation af arbejdets kvalitet. Det giver også kollegial respekt.

Det man kan skrive om er elementer i undervisningens praksis og om de iagttagelser man har gjort om kursisternes læring og de tanker man har gjort sig om hvordan ændret undervisning giver bedre læring. Man kan også gengive andre læreres erfaringer og sammenligne dem med ens egne. Man kan pege på endnu ikke afprøvede pædagogiske muligheder, ideer og forhåbninger. Og man kan skrive om vanskeligheder, blokeringer og skuffelser og efterlyse inspiration til at komme videre.

Det der bestemmer om en sådan skriftlighed er overkommelig at frembringe og anvende er:

- A. At man skriver om noget afgrænset
- B. At man skriver om noget konkret
- C. At man skærer alle falbelader, unødvendige indledning, forbehold osv. fra og går direkte til sagen, direkte til det centrale og vigtige.
- D. At man skriver kortfattet. En halv A4 side er bedre end tre sider.

Hvis man har brug for inspiration til skrivningen kan man bruge en liste med stikord, men man skal kun bruge de stikord, som er nødvendige:

1. Hvad er konteksten? Situationen omkring undervisningen?
2. Hvad vil vi?
3. Hvad gør vi og hvordan gør vi det?
4. Hvem gør hvad?
5. Hvad sker der så?
6. Hvad fungerer godt og giver resultater?
7. Hvad kunne fungere endnu bedre?
8. Vanskeligheder?
9. Hvordan bruger vi sproget
10. Hvad tænker vi?
11. Hvordan tænker vi? Hvad går vi ud fra er selvindlysende rigtigt?
12. Hvad føler vi? Hvad er vores intuitive viden?
13. Hvordan bedømmer vi vores praksis alt i alt?
14. Hvilke andre tror vi kan bruge disse overvejelser?
15. Hvordan kan andre bruge det her?
16. Hvad vil vi gerne vide mere om?
17. Hvad vil vi gerne afprøve i praksis?
18. Hvad har vi lært af at skrive dette?
19. Hvad vil vi foreslå kolleger at gå videre og undersøge og afprøve?

### Andre eksempler på undervisningseksperimenter

I forlængelse af eksemplet om repetition. En HF-lærer i dansk fandt på en anden variation. Hun var blevet opmærksom på betydningen af at kursisterne mærker sig lærerens faglige spørgsmål. Det er vigtigt fordi kursisterne kan bruge disse spørgerier til at styre deres lektielæsning og faglige repetition. I timen efter bad hun kursisterne dels enkeltvis og dels i grupper nedskrive de faglige spørgsmål, som hun havde stillet til klassen i den foregående time. Enkeltvis repetition gav begrænsede resultater. Gruppeindring gav naturligt flere. Og ved fremlægning i plenum viste det sig at holdet *som helhed* var i stand til at genkalde sig langt de fleste af lærerens faglige spørgsmål i den foregående time. Men altså ikke hver for sig. Der tilbagesår derfor en fase, hvor spørgsmålene renskrives, kompletteres, og gives til kursisterne, som

nu selv, aktivt, har arbejdet med at genkalde sig spørgsmålene.

Når læreren underviser bruges et særligt sprog – det pædagogiske og didaktiske sprog – med mange specielle vendinger og instruktioner. Forudsætningen for at elever og kursister kan vinkle deres læringsbestræbelser bedst muligt er, at de forstår dette instruerende lærersprog. Men det er ikke en del af fag og læringsmål og der undervises ofte ikke direkte i lærersproget. Ikke mindst i sprogfag kunne det være interessant at kolleger var observatører, nedskrev eksempler på lærerens ikke-faglige sprog. Og at læreren bagefter systematisk checkede hvor meget deltagerne egl. forstår af instruktioner og fremmedord og særlige vendinger. For ellers er lærerens sprog en barriere for faglig læring.

Ference Marton – en svensk og international pædagogisk forsker – hævder at have påvist, at lærerens præcise faglige forklaring – altså den nøjagtige sætningsbygning ord for ord – har direkte effekt på hvor meget eleverne forstår fx om elektromotorers funktion. Hvis han har ret kan lærere – i team – eksperimentere sig frem til *præcist* hvordan vanskelige faglige pointer skal formuleres for at flest mulige elever forstår pointen. Dette kan afprøves gennem undervisningseksperimenter. Det kunne fx i sprogundervisning være, hvordan man bedst forklarer hvad et ”modalverbum” er.

Hvis der i bestemte fag på bestemte tidspunkter er karakteristiske læringsproblemer hos eleverne kunne lærerne eksperimentere med ”læringsluser”. I en sådan sluse kan elever komme ind fra flere forskellige klasser og blive undervist og trænet i det samme fx at analysere en sætning grammatisk.

### **Afsluttende bemærkning om ”professionel undervisning”**

At være ”professionel” vil sige at man kender sit arbejdsfelt indgående. At man har en kvalitetsstandard. At man bruger de bedste eksisterende arbejdsformer og arbejder bevidst og systematisk med at videreudvikle og formidle sådanne arbejdsformer. Og bevidst og kontinuerligt anstren-

ger sig for at løfte kvalitet og resultater af ens arbejde.

Den professionelle – tandlæge, ingeniør, sygeplejerske etc. – bruger relevante begreber, viden og metoder. Man lærer gerne fra sig til kolleger og man lærer selv af dem og løfter derved kvalitet og resultater af sit arbejde. Man kan bedømme hvornår kendte værktøjer og modeller er løsnin-gen og hvornår ny ideudvikling og eksperimentel kreativitet er nødvendig. Man ved hvilken profes-sionel profil man besidder og man kan redegøre for det på en forståelig måde over for andre. Man skelner mellem sin egen personlighed, private holdninger og mening – og så ens professionelle arbejde. Det er uerfarne amatører, som sammen-blander private ”synsninger” med professionel viden og kunnen. Man kan ”stille sig analytisk ved siden af sig selv” og kan bedømme og beskrive sin praksis.

Efter min vurdering – som tidligere pædago-gisk forsker og nuværende pædagogisk konsulent og teoriudvikler – skal ”metodefrihed” bedst forstås som den enkelte lærers ret – og *forpligtelse* – til hele tiden i sin undervisning at eksperimentere sig frem til endnu bedre læringsresultater hos eleverne. Altså at være en professionel lærer og ikke en privatiserende amatør. Velfungerende undervisning skal ikke være en privatsag. Derfor skal de individuelle fremskridt tages op og udbygges og dokumenteres i lærerteam, således at de kan kom-munikeres til alle kolleger på skolen.

Metodefrihed må ikke betyde frihed til at *undlade at bruge pædagogiske og fagdidaktiske metoder, som der er evidens for virker.*

### **Vurdering af, hvad der virker**

Hvordan skal dette i praksis forstås? Ud fra mine undervisningsobservationer fra 1970’erne og til i dag mange steder i det danske uddannelsessystem ved jeg, at lærere, som arbejder under samme rammevilkår med nogenlunde samme elever hhv. kursister gennem årene finder frem til en nogen-lunde ens pædagogisk og didaktisk praksis. Det bliver fx tydeligt for lærerne selv hvis de gennem observationsbaseret kollegial observation kommer ind og får lov til at se hinandens undervisning.

Elevens og kursisters læringsresultater er den samlede sum af en række små fremskridt skabt i forbindelse med deltagelse i undervisningen. Hvis der tages en kundskabstest efter fx 4 ugers undervisning er det næsten umuligt at vide præcist hvilke elementer i undervisningen som har hvor stor deleffekt.

Det er først hvis der tages kundskabstest efter ganske få timers undervisning at det er muligt at danne sig et indtryk af, hvorvidt en bestemt undervisningsform medskaber bedre eller dårligere læringsresultater. Denne vurdering har som forudsætning at der også er taget en præ-test: Altså at den samme kundskabstest er brugt på alle hold både før og efter undervisningen. Der er en retesteffekt – læringseffekten af at gennemgå testmateriale – men hvis alle hold tager samme prætest – førtest – og samme eftertest efter lige mange timers undervisning kan man gætte på at retesteffekten er den samme.

Hvis med andre ord det skal afgøres om en bestemt pædagogisk metodik og fagdidaktik er bevisligt bedre end andre metoder og didaktiske

tiltag – skal evidensen indsamles efter ganske få timer. Det siger sig selv at der skal være observation på disse timer for ellers kan man ikke vide, hvad der virkede. En passant skal det bemærkes at der ikke i John Hatties ”Visible learning” er nogen godtgørelse af at sådanne komplette observationsforløb har fundet sted.

I et lærerteam er det ikke uoverkommeligt at foretage sådanne sammenlignende eksperimentel variation i korte undervisningsforløb. Men forudsætningen er: Relevant før- og eftertest. Observation undervejs. Og sammenlignelige hold. Det koster i første omgang flere lærertimer, men i anden omgang – når alle i teamet bruger den bedste undervisningspraksis – giver den fremadrettede undervisning bedre resultater.

### Referencer

Poulsen, S. C. *På opdagelse i maskinrummet – reportage fra et projekt om udvikling af læring i praksis*, ”Voksenuddannelse” nr. 105, juni 2013, s. 12-14



# Fra de glade 90'ere til de meningsfyldte 10'ere



Af Pernille Brøndum Rasmussen, rektor ved Nordvestsjælland HF og VUC i Holbæk og Kalundborg

■ For et års tid siden, maj 2015, fik jeg ansættelse som rektor på Nordvestsjælland HF og VUC, men min karriere på VUC startede for mange år siden, da jeg som nyudsprungne kandidat i 1994 fik midlertidig ansættelse på VUC Øresund i Lyngby som privat-praktiserende hf-underviser i italiensk og engelsk. Det var de glade 90'ere inden genopretningspakken kom, og det var inden de mange sammenlægninger af mindre VUC'er til større organisationer med direktører og virksomhedstankegang til følge.

I de glade 90'ere hang VUC i udkanten af uddannelsessektoren. I Undervisningsministeriet var VUC noget, man skulle huske at tage med. Med et hårdnakket ry for at bedrive aftenskoleundervisning på linje med oplysningsforbundene, var VUC da også tæt på at ende sine dage i Kulturministeriet.

Sandt nok så var en del af kursisterne motiveret af andet end et behov for en adgangsgivende eksamen, men selve undervisningen havde kun det til fælles med AOF, LOF, FOF og PLOF, at en del af undervisningen typisk lå om aftenen. Undervisningen var jo også dengang offer for den detailstyring fra ministerielt hold, som vi lider under i dag,

og faktisk var de høje krav til niveau og progression noget, de fleste kursister virkelig satte pris på – undervisningen rykkede dem. I et begynderprog som italiensk måtte man måbe over, hvor hurtigt voksne mennesker kunne blive mere eller mindre flydende i et romansk fremmedprog på ganske få år til trods for en fremskreden alder, der ifølge sprogforskningen burde have lagt en dæmper på det.

Der er nogen, der vil sige – og særligt VUC's undervisere har i en lang periode sukket det – at det var lettere dengang, da vi havde flere motiverede og selvstændige

kursister, der ofte også kunne give underviserne noget med hjem med deres store viden og indsigt og forskellighed, men en følgesvend til lethed var også en manglende eksistensberettigelse i et (måske) kortsigtet samfundsmæssigt og uddannelsespolitisk perspektiv.

Ikke, at jeg ikke er glødende fortalere for livslang læring for alle generationer til gavn for demokrati og kulturel forståelse i en global verden i hurtig udvikling. Ikke, at jeg ikke tror, at det system vi havde før genopretningspakken var gavnligt i forhold til åndeligt, mentalt og fysisk helse, og ikke at jeg nogensinde vil påstå, at jeg ikke elskede og stortrivedes med mine 15 år som hovedsagligt italiensklærer inklusiv afslutninger med kurve med lækkerier fra kursisterne.

Men for mig personligt skete der noget, da jeg begyndte at undervise 2-årige hf'ere i engelsk. Det var vanskeligere, mere kompliceret, det udfordrede mig i forhold til at motivere mine kursister og regne ud hvordan læringen kunne lykkes, men tilfredsstillelsen ved endt eksamen var så meget større, og mit personlige engagement voksede, fordi jeg kunne mærke, at jeg gjorde en reel forskel.

På samme måde skete der også noget for VUC i de år. Flere og flere VUC'er udbød den 2-årige hf og tilstrømningen af kursister med behov for at komme videre med uddannelse blev stadig stærkere. Da vi fra 2010 de facto ikke længere kunne

optage ansøgere med en videregående uddannelse, forstærkede det VUC's eksistensberettigelse.

### **The rest is history**

Selv om man kan være utroligt ærgerlig over, at vi på VUC ikke længere har et tilbud til de ansøgere, som er sultne efter viden, men ikke nødvendigvis skal bruge eksaminer til at komme videre i uddannelse eller arbejde, så må man sige, at det endegyldigt har sat en stopper for de overskrifter, der handlede om hattedamer og evighedsomgængere i russisk, som var meget skadelige for VUC som sektor. Vores plads som en vigtig brik i det danske uddannelsessystem står slet ikke til diskussion i dag. Jeg mærker det som rektor i lokalsamfundet med stadigt flere samarbejdsflader og i forbindelse med bestyrelsesarbejdet i lederforeningen, hvor det politiske arbejde har taget fart.

I dag ser jeg en VUC-sektor, der politisk tager fat i de opgaver og udfordringer, som den samfundsmæssige udvikling byder os. En sektor, der tager ansvar for at videreudvikle og følge med tiden, fx med et ambitiøst bud på en nødvendig modernisering af HF og en reform af AVU, så vi kan tage ansvar for de opgaver, der bliver stillet os i form af højere kvalitet, bedre overgange, flygtninge og skoletrætte unge og voksne, der med uddannelsespålæg bliver sat på en skolebænk, der skal tilbyde dem noget andet og noget mere.

Lokalt ser jeg lærerkollegier, der udvikler sig fra privatpraktiserende enheder til udøvere og udviklere af professionelle læringsfællesskaber, som vil gøre VUC i stand til at håndtere effektiviseringer, besparelser og krav om kvalitet. Lærerkollegier, der er så engagerede og så målrettede i deres arbejde for at hjælpe kursisterne med at lykkes, at de ind imellem ikke kan sove om natten, og som ikke længere begræder de kursister, der var engang – i halvfemserne – fordi de kursister vi har i dag, giver os mindst lige så meget og mere. Bare på en anden måde.

Vi har nogle nødder, vi skal have knækket. Personligt tror jeg, vi skal udvikle en øget modulering af vores undervisning, så vi undgår den spildtid, der kan opstå, når kursisterne keder sig, fordi de er dygtige eller fordi de ikke kan følge

med. Undervisningsdifferentiering, udgangspunktet i den enkelte kursists niveau og læringsstil. Hvordan løser vi det, når kursisterne samtidigt har behov for den tryghed der ligger i at træde ind i et kendt klasselokale med klassekammerater og faste lærere.

En anden svær nød er den detailstyring vi er underlagt fra ministerielt hold. Når nu man i starten af 00'erne gik over til kompetencetænkning, hvorfor insisterer man så på, at alle kursister har brug for lige lang tid til at klare et niveau. Kunne man forestille sig et system, hvor kursisterne rykkede videre til næste niveau, også formelt, når de rent faktisk havde kompetencerne til det, så fx samfundsfag C ikke altid skulle planlægges med 75 timer? Det er helt nødvendigt, hvis vi virkelig skal rykke og motivere danske unge og voksne, der skal videre med viden.

Og her et lille opråb: Hvis vi virkelig skal gøre en forskel i forhold til at præge udviklingen til gavn for os alle sammen, så er det afgørende, at vi står sammen som sektor, også selv om vi ind imellem har forskellige perspektiver og behov lokalt. Hvis man skal trænge igennem til de politiske niveauer skal budskaberne være enkle og fælles.

Jeg glæder mig hver dag over at tage på arbejde og være med til at udvikle og tage ansvar for VUC, om det er på min skole eller i bestyrelsesammenhænge. Lige nu glæder jeg mig til efter endnu et skoleår se resultatet af vores allesammens arbejde i den forestående eksamensperiode og dimissionshøjtideligheder. God fornøjelse og god arbejdslyst!

*Pernille Brøndum Rasmussen er cand.mag. i italiensk og engelsk i 1994 fra Københavns Universitet, 1994-2009 ansat på VUC Øresund og efter sammenlægning VUC Lyngby som hf-underviser i italiensk og engelsk. Fagkonsulent i italiensk ved Undervisningsministeriet fra 2005-2009 sideløbende med sin ansættelse på VUC Lyngby, hvor hun siden 2005 også blev studievejleder. Souschef på Nordvestsjælland HF og VUC fra 2009-2015 med ansvar for HF. Rektor samme sted siden 2015. Medlem af lederforeningen for VUC's bestyrelse siden 2013.*

# Konflikthåndtering for TAP og studievejledere på VUC



*Af Inge Voller, vicerektor på VUC Lyngby og formand for Lederforeningens Udvalg for Kompetenceudvikling i samarbejde med Anne Karin Smidt, erhvervspsykolog, aut.cand.pæd.psych.*

■ En medarbejder fra teknisk service beder nogle kursister om at smide affald i skraldespanden i stedet for på jorden. En studievejleder får en henvendelse fra en kursist, der er kommet i konflikt med en lærer. En leder beder en gruppe af kursister om at tage fødderne ned fra møblerne. En studieadministrativ medarbejder skal få en frustreret kursist til at aflevere manglende bøger, før nye kan udleveres. Alt sammen små eksempler på situationer i hverdagen, som kan føre til misforståelser og konflikter med deraf følgende dårligere trivsel – såvel for kursister som for medarbejdere på VUC.

Der er nok en generelt tendens til, at kursisterne på VUC'erne rundt omkring i landet kommer med anderledes forudsætninger og forventninger til at gå i skole, end vi ansatte forventer eller kunne håbe. Nogle kursister er sårbare og har diagnoser eller dårlige erfaringer med i bagagen, hvilket kan være grobund for en u hensigtsmæssig adfærd i mødet med VUC'et og de krav og rammer, der hersker på en uddannelsesinstitution.

## Indledning

I denne artikel vil jeg redegøre for et forløb, VUC Lyngby har gennemført med støtte fra Kompetencesekretariatet og med konsulentbistand fra aut.cand.pæd.psych. Anne Karin Smidt. Jeg kommer ind på baggrunden for og målene med projektet,

hvordan vi har struktureret forløbet herunder hvilke aktiviteter vi iværksatte, samt giver konkrete værktøjer til brug i kommunikations- og konfliktsituationer. Værktøjerne har jeg fra Anne Karin Smidt.

## Baggrund og resultater

Baggrunden for, at VUC Lyngby søgte Kompetencesekretariatet om støtte til et forløb, var, at TAP'erne og studievejlederne over de seneste år i stigende grad har oplevet episoder som de ovenstående. Det havde betydning for trivslen og arbejdsmiljøet blandt disse medarbejdergrupper, og vi har også en udokumenteret formodning om, at det har betydning for kursisternes trivsel, læring og gennemførelse. I 2013 fik vi et påbud fra Arbejdstilsynet, som gik på, at vi skulle være bedre til at håndtere konfliktfyldte situationer med kursister, så medarbejderne føler sig trygge. I den anledning har vi lavet flere forskellige tiltag, men dette projekt skal også ses i lyset heraf. Vi ville tilegne os nye kompetencer og værktøjer til at forebygge og håndtere konflikter gennem kommunikation. En anden dimension i projektet var, at de andre medarbejdergrupper end lærere havde ytrret ønske om at lave noget mere fagligt og socialt sammen for at skabe en større sammenhængskraft i organisationen, udvikle et fælles sprog om arbejdet og have en stærkere fornemmelse af, at vi trækker i samme retning.

Resultaterne af projektet levede til fulde op til vores ønsker: I forløbet fik vi mange forskellige værktøjer til at forbedre kommunikationen, forebygge konflikter, tackle konflikter (man selv er del af) og til at konfliktmægle. Yderligere skabte det en særlig kultur, at medarbejdere med administrative funktioner fik en fælles oplevelse. Det gav et fælles sprog til den samlede gruppe, en større åbenhed til at sparre med hinanden og en fælles forståelse af hinandens forskellige situationer, hvor man er i kontakt med kursister.

## Projektets forløb og aktiviteter

Vi havde nedsat en styregruppe på VUC Lyngby, som var en slags projektledelse i forløbet. Styregruppen startede med at tale sammen om, hvad vi

gerne ville have ud af forløbet og holdt møde med forskellige konsulenter, som vi formodede kunne facilitere processen og give os de nødvendige indsigter og værktøjer. Da vi havde indgået aftale med Anne Karin Smidt, begyndte tilrettelæggelsen af forløbet. Første skridt i projektet var at invitere ca. 5 kursister til et fokusgruppeinterview om, hvordan de oplever VUC Lyngby som studiested, herunder om de har oplevet konflikter eller andre episoder, som de var kede af. Kursisterne var blevet udvalgt af studievejlederne ud fra en formodning om, at kursisterne havde noget på hjerte. Med andre ord drejede det sig om kursister, der havde oplevet konflikter eller uheldig kommunikation på VUC Lyngby. Ca. halvdelen af deltagerne i projektet fungerede ved denne lejlighed som reflekterende team. Denne indledende runde gav faktisk et godt fundament at stå på. Et fundament, som vi kunne vende tilbage til i løbet af kurserne.

Sammenfattende var det sådan, at kursisterne der blev interviewet, oplevede konflikter, når de oplevede ikke at blive set og hørt, når de manglede anerkendelse af deres situation, eller når de oplever forskelsbehandling. Kursisterne er afhængige af at få en god vejledning. Det er vigtigt for dem at få taletid, og at de oplever en god relation. Når der er en potentiel konflikt eller uenighed, vil kursisterne gerne spørges ind til deres person og trivsel. De vil gerne betragtes som hele mennesker og ikke "bare" som deltagere i et eller flere fag.

Dernæst havde vi et intromøde af to timers varighed, hvor vi blev klædt teoretisk på. Vi fulgte op på fokusgruppeinterviewet, fik en teoretisk forståelse af konflikter samt god kommunikation, og tænkte over cases, som vi kunne arbejde med på kurserne. Endelig reflekterede vi over, hvilken læring vi gerne ville have ud af forløbet. Denne dag indkredsede vi vores forståelse af konflikter til nogle pointer: Konflikter er en tilstand, hvor stærke følelser er involveret, og konflikter er uoverensstemmelser, der indebærer spændinger i og mellem mennesker. Der er altså altid to aspekter i en konflikt: Der er en sag og en relation, og man er nødt til at tage sig af begge dele for at man kan finde en holdbar løsning.

Så blev kurset i konflikthåndtering afholdt

over 1½ dag. Her var temaet at håndtere konflikter, som man selv er en del af. Vi fik præsenteret og trænet forskellige værktøjer til denne del. I afsnittet om værktøjer gennemgår jeg udvalgte værktøjer.

Fordi en del af deltagerne i projektet ikke alene skal kunne håndtere konflikter, de selv er en del af, men også skal kunne konfliktmægling, afsatte vi en halv dag til træning af konflikthåndtering. Deltagerne på denne halve dag var udelukkende studievejledere og ledere, som forventes at skulle konfliktmægle mellem lærere og kursister, lærere indbyrdes eller kursister indbyrdes.

Som afslutning på projektet holdt vi et evalueringsmøde af to timers varighed, hvor vi delte erfaringer med resultatet af arbejdet med selvvalgte hjemmeopgaver. Ved samme lejlighed evaluerede vi hele projektet og læringen.

## Værktøjer og metoder

Vi tilegnede os forskellige værktøjer, som vi kan bruge til at kommunikere og løse konflikter med. Jeg gennemgår i det følgende nogle af værktøjerne kort.

### 1. Oplevelseskuben

Når man skal løse en konflikt eller tale med en anden om en uheldig oplevelse, kan det være nyttigt at anlægge forskellige perspektiver på sagen. Ved at gøre det, kan man få samtalepartneren til at forholde sig reflektivt og analyserende til sagen, hvilket i sig selv kan virke konfliktnedtrappende. Oplevelseskuben handler i al sin enkelthed om, at man skal få sin samtalepartner til at betragte konflikten/sagen ud fra fire forskellige vinkler:

Observationer	Tanker
Vilje	Følelser

- Observationer: Hvad skete der?
- Tanker: Hvad tænkte jeg om det?
- Følelser: Hvad gjorde det ved mig? Hvilke følelser havde jeg i situationen?
- Vilje: Hvad vil jeg gøre ved det? Hvad vil jeg gøre en anden gang, jeg havner i en lignende situation?

På kurset var vi alle oppe at stå og gå rundt i kuben. Vi var sammen to og to og skulle på skift guide hinanden rundt i oplevelseskuben, som var ridset op på gulvet vha. snore og sedler. Vi skulle tale sammen om en konflikt, vi havde haft, og vi bevægede os fysisk rundt i de fire hjørner i oplevelseskuben alt efter hvilket perspektiv, vi anlagde på konflikten. Den part, der lyttede til fortællingen om konflikten, kunne udforske det aktuelle perspektiv. Men den lyttende part kunne også spørge til de andre perspektiver på sagen, hvis fortælleren befandt sig meget i et af rummene, således at konflikten blev belyst fra alle fire vinkler.

Efterfølgende har vi brugt oplevelseskuben i forskellige situationer, hvor vi ikke har været oppe at stå, men hvor vi mentalt har bevæget os rundt i de fire hjørner/perspektiver. Fordi vi har en fælles referenceramme i kurset, kan vi nemmere bruge oplevelseskuben i dagligdagen og altså også uden at skulle op at stå – hvis man nu ikke er så meget til det.

## 2. Tryk og træk

I en samtale eller en konfliktsituation med eksempelvis kursister, er det afgørende, hvordan vi som autoriteter kommunikerer med de pågældende kursister. Vi fik præsenteret et værktøj, som vi kaldte ”træk og tryk”. Der er tale om to vidt forskellige kommunikationsformer. Når vi er i konflikt, er det ret almindeligt, at vi kommer til at trykke, hvilket vil sige, at man vurderer, bedømmer, forklarer, argumenterer osv. Vi ved fra dygtige mæglere, at de anvender trækstilen. Det vil sige, at de lytter, spørger, opsummerer, åbner parternes tanker om sagen op og skaber billeder af mulige fremtidsscenerier i forbindelse med løsning af konflikten.

Tryk	Træk
Foreslå	Lytte og spørge
Argumentere	Opsummere
Vurdere	Åbne sig
Presse	Skabe visioner

Vi trænede dette mange gange vha. cases, og det var for flere af os svært at trække mere end vi

trykkede, når vi følte os pressede. Måske skyldes det, at vi er autoriteter i forhold til kursisterne og tit sidder med ”det rigtige” svar. Men det opleves mere anerkendende og ligeværdigt for samtalepartneren/kursisten, hvis man også bruger den trækkende stil. Hvis man trykker i sin kommunikation, kommer man tit til at ”levere et svar”, som ikke kan ændres. Man vurderer en sag, præsenterer samtalepartneren til en bestemt vinkel på sagen og argumenterer for sin sag.

Hvis man i stedet trækker i sin kommunikation, handler det om at prøve at inddrage samtalepartneren for at vedligeholde relationen og for at anerkende de forskellige parteres ståsteder. I trækkende kommunikation skal man altså gerne lytte og spørge, opsummere (også selv om det føles underligt, fordi man siger det samme som samtalepartneren lige har sagt – men det virker) og skabe fælles løsninger/visioner. Man kan også åbne for sin eget ståsted, ved f.eks. at sige ”Jeg bliver usikker på/nysgerrig på...” mv.

## 3. Konfliktmægling

De to foregående værktøjer kan også bruges i konfliktmæglingssituationer, men vi fik faktisk også udleveret et lille huskekort til struktur på en konstruktiv mægling. I det følgende gengives og udfoldes de tre faser i samtalen:

### A. Kom parterne i møde

Efter en inviterende rammesætning skal parterne hver især redegøre for deres oplevelse af situationen. Her er det vigtigt, at man som konfliktmægler viser interesse og spørger til ønsker og behov. På baggrund heraf kan der opstilles nogle temaer, som konfliktmæglingen skal handle om.

### B. Spørg, lyt og anerkend

I denne fase breder mægler temaerne ud ved at spørge til fakta, følelser, tanker og vilje (jf. oplevelseskuben). I denne fase er det meget vigtigt, at konfliktmægler opsummerer, hvad der bliver sagt af parterne, så man sikrer sig, at de føler sig forstået.

### C. Afrund

Det kan godt være, at der ikke er opnået enighed,

men fokus for denne fase er, at der indgås aftaler om det, der kan træffes aftale om. Aftalen skal gerne være af en sådan karakter, at begge parter føler, at de vinder noget. Man skal være enig om ”det fælles tredje”. Konfliktmægler skal være opmærksom på at tjekke med begge parter, om de er indforstået med de aftaler, man indgår.

Et element i konfliktsituationer (både når man er konfliktmægler og når man er impliceret part) kan være retfærdighedsfølelsen. Det kan være nyttigt at skelne mellem fordelingsmæssig fairness og processuel fairness, som fordeler sig på følgende måde:

Fordelingsmæssig fairness-oplevelse	Processuel fairness-oplevelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fik jeg ret?</li> <li>– Fik jeg lov?</li> <li>– Hvor mange penge fik jeg?</li> <li>– Er der sket en fejl?</li> <li>– Fik jeg det samme eller mere end andre?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Følte jeg mig hørt?</li> <li>– Blev jeg behandlet med værdighed?</li> <li>– Havde jeg indflydelse på processen – kontrol?</li> <li>– Fik jeg en god forklaring</li> </ul>

Det vigtige er, at man oplever en processuel fairness sådan, at man føler sig set og hørt i processen. Det kan godt være, at man ikke får ”ret” eller at udfaldet på anden vis ikke er, som man havde ønsket, men man oplever i hvert fald, at processen har været ordentlig, og at ens synspunkter er blevet hørt. Processuel fairness er altså med til at opretholde en god relation mellem samtaleparterne.

### Læring

Når man har med mennesker og uddannelse at gøre, er tingene jo svære at generalisere, idet der er mange komplekse sammenhænge, som skitseret i denne artikel. Den læring, vi har fået i projektet, kan alligevel koncentrerer til følgende:

- Der skabes en større sammenhæng i organisationen, når man lader forskellige medarbejdergrupper arbejde sammen om noget fagligt.
- Der skabes en større sammenhørighed, når man

har et fælles sprog og en fælles referenceramme. Vi kunne bruge hinanden som kollegiale sparingspartnere i projektet – og i hverdagen.

- Det er vigtigt at anlægge forskellige perspektiver på en sag/konflikt for at gøre sagen til problemet – ikke personen.
- Vi har lært at sekvensere en konfliktfyldt samtale i ”Kom samtalepartnere i møde”, ”Spørg, lyt og anerkend” samt ”afrund”, som giver et godt stillads at holde sig til i en svær samtale.
- Det fremmer følelsen af anerkendelse, når man ”trækker” i stedet for ”trykker” i sin kommunikation.
- Vi kan bruge oplevelseskuben til at få øje på, at en dårlig løst konfliktsituation, giver os stof til nye træningsmål.
- Der er en pointe i at skille retfærdighedsfølelsen op i ”indholdsmæssig” og ”processuel” retfærdighed.
- Opsummering er et overordentligt nyttigt greb i kommunikative situationer. Og det føles ikke kunstigt for samtalepartnere. Man kan opsummere på både sag, tanker og følelser.
- I rollen som mægler, skaber det tryk, at man fortæller om sin rolle, og at man ikke er beslutningstager. Man er vært/leder for samtalen i tre faser.
- Det giver bedre aftaler og konfliktløsning, hvis man husker at tjekke, at man har forstået samtalepartnere ved f.eks. at sige ”Jeg skal lige tjekke” eller ”Har jeg forstået rigtigt...”
- Vi skal huske at bruge og tale om de erfaringer og den læring, vi har haft, i projektet, for at det rigtigt kan forankres i praksis. Vi minder hinanden om værktøjerne i dagligdagen, og de er synlige i arbejdsrummene, idet de er hængt op som oversigter, kort og plancher.

### Yderligere info?

Hvis der er nogen, der har fået blod på tanden og gerne vil have et lignende forløb, kan man kontakte Anne Karin Smidt på mail: aks@annekarinsmidt.dk

Hvis man gerne vil vide mere om forløbet, den organisatoriske forankring eller blot viden dele, kan man kontakte Inge Voller på mail: ivo@vuclngby.dk



# En vision fra en nybegynder – VUC om 3 år



Af Tue Sanderhage  
Direktør, Vestegnen HF & VUC

## Indledning

Det er påske. Jeg puster ud i den pause som helligdagene giver. Pauser er også den periode, hvor jeg får ladet op, og hvor jeg også får tid til eftertænkning over den tid der er gået. Og der er nok at tænke på.

Jeg begyndte i arbejdet på Vestegnen HF & VUC d. 1/8 2015, og siden er det gået stærkt. Jeg har brugt tiden på at lære de 200 kolleger på skolen at kende, på at lære samarbejdspartnere og nabo-VUC'er at kende, på at spore mig ind på værdier og historie, på at være bygherre på vores nye byggeri og på at ansætte to nye chefer, efter at en er gået på pension, mens en anden har fået nyt arbejde. Og så skal det da også lige nævnes, at vi har skullet bruge tiden på at skære 9% på driften som følge af Finanslov og politiske forlig. Så ja, påsken kom belejligt, og jeg puster ud og tænker efter: har vi brugt de friske øjne, som jeg repræsenterer til at få øje på, hvad der er vigtigt at bevare, hvad vi kan ændre og hvad vi ønsker skal kendetegne vores VUC i fremtiden? Og pludselig dukker der en mulighed op for at samle tankerne.

Jeg er nemlig på linje med mine kolleger der er nye i jobbet, blevet bedt om at skrive en artikel. Opgaven er, at jeg nu, efter en periode som 'turist i egen praksis', forsøger at kigge fremad og fortælle hvad jeg ser på vores VUC på den københavnske vestegn om tre år. Denne artikel er et forsøg på dette – at bygge en bro mellem fortidens

dyder og karakteristika for VUC og den nye virkelighed som møder vores sektor i de kommende år.

## Det nye bygger oven på det kendte

Artiklen skal retteligt indledes med en lovprisning af den sektor jeg nu er trådt ind i. Der er nok at hylde, og fundamentet er stærkt. Alle de nye mennesker jeg har mødt i de første otte måneder har nogle helt centrale fællestræk: de er engagerede i deres praksis, de er meget bevidste om den rolle som et VUC udfylder i samfundet, der er høj bevidsthed om den særlige pædagogik, der knytter sig til opgaven med at få givet kursisterne en 'second chance' for at få sig en uddannelse, der er både lyst og evne til samarbejde og en høj grad af fleksibilitet ift. hvor, hvornår og hvordan opgaverne skal løses. Dette gælder i alle dele af vores VUC, både i ledelse, vejledning, administration og i underviserkollegiet.

Det er for mig tydeligt, at disse kerneværdier, dette engagement og den succes som VUC jo også er og har været de seneste 7–10 år, også har skabt en meget høj selvbevidsthed. Mest på godt, men også med opmærksomhed på, hvor det potentielt kan blive på ondt. På godt, for det kommer vores kursister og vores skoler som arbejdsplads til gode, at vi trækker på samme hammel, at vores værdier er stærke og vores lyst til hinanden, kursister og medarbejdere imellem skinner igennem alle dele af praksis.

Hvis jeg skal kigge fremad, så skal vi passe på, at den meget høje selvbevidsthed og de syv 'fede år' ikke bliver en sovepude eller en modvilje mod de nødvendige udfordringer og forandringer vi skal skabe i de kommende år. Dette gælder både hos os selv på Vestegnen og i sektoren som helhed. Resten af denne artikel vil fokusere på det nye vi skal føje til alt det gode vi står for, hvis vi skal komme godt gennem kombinationen af færre midler, højere krav og hårdere konkurrence, som VUC på den københavnske vestegn og som sektor i det hele taget. På den måde bliver visionsbegrebet i denne omgang og i disse særlige tider omkranset af et nødvendighedsbegreb. Sådan må det være.



## Tre visioner for en styrkelse af det vi kan

Jeg vil nedenfor tage fat i tre nødvendige visioner. Som indledning er det dog for mig at se vigtigt, at alle tre punkter samles i et fælles arbejde for at styrke vores kommunikation om VUC'ernes placering i det uddannelsespolitiske, beskæftigelsespolitiske og socialpolitiske landskab. Hvis ikke der er høj bevidsthed i vores mediemæssige og den politiske omverden, så bliver vi som sektor kørt over. Derfor bliver vores visioner og selvbevidsthed først for alvor noget værd, når andre end os selv kender til den. Politisk og mediemæssig kapital avler økonomisk kapital. Derfor skal vi på vores eget VUC og som sektor i de kommende år bruge flere kræfter på synlighed og politisk lobbyarbejde. Det er ikke mindst et arbejde for en som mig som direktør for skolen, men det kan ikke for alvor skabe en effekt, hvis ikke det er en fælles bevidsthed hos alle medarbejdere.

De gode historier skal ud over rampen og derfor bliver det samlende ryk en bevægelse fra høj selvbevidsthed til høj omverdensbevidsthed om VUC og hvilken rolle vi spiller i velfærdsmaskinen. Og det er et kontinuerligt arbejde. Politikere og meningsdannere har nemlig kort hukommelse, og man kan hurtigt glemme, hvorfor AVU ikke ligger på erhvervsskolerne, hvorfor FVU og OBU ikke ligger på sprog- og kompetencecentre, og hvorfor HF overhovedet findes som et bredt uddannelsesstilbud til alle former for videreuddannelse.

Med min korte tid i sektoren og der hvor jeg og vi står på Vestegnen HF & VUC skal omverdens bevidsthed om os blandt meget andet styrkes via følgende tre visioner eller bevægelser:

### 1. Stærke ambitioner – vi skal styrke samarbejdet som sektor

VUC-sektoren fremstår stærkt sammentømret. Alle kender alle, alle er bærer af de samme overordnede værdier og når vi mødes er vi generøse med at dele vores viden, ressourcer etc. Når jeg alligevel skriver, at vi skal styrke samarbejdet, er det fordi det i mit perspektiv primært er internt i sektoren at vi fremstår som samlet. Hvis vi for alvor

skal styrke omverdens bevidsthed om os og vores vigtighed, er det min overbevisning, at vi i endnu højere grad skal 'bøje os ind over hinanden' og turde mene noget om hinandens praksis, og ved at turde klippe en hæl og hugge en tå i egen praksis for til gengæld at kunne fremstå samlet. To nedslagspunkter kunne være

- en samlet strategi for vores sektor. Dette arbejde er allerede i gang i Lederforeningen, men får jo først ben at gå på og skaber gennemslagskraft, hvis vi bruger det i vores daglige praksis og samspil med vores lokale omverden i form af lokalpolitikere og medier
- noget er bedre end noget andet i uddannelserne. Lige nu er der arbejde i gang med at formulere samlede sektor-forslag til et justeret HF samt AVU. Det er godt. Tør vi gå endnu videre og komme med et forslag eller udspil til vores arbejde med EUD-forberedende forløb, danskundervisning for asylansøgere/flygtninge etc? Jeg tror på at et mere samlet træk og koordineret udmeldinger hvordan vi løser opgaven – som sektor – vil tjene os godt

### 2. Stærkt uddannelses-samarbejde – kagen bliver større af samarbejde

I sektoren har mange allerede i mange år samarbejdet med andre uddannelsesinstitutioner, nogle endda i deciderede campus-konstruktioner. Min vision er at dette bliver en større del af vores praksis, både på Vestegnen og i sektoren generelt. Der er potentialer i samarbejde om uddannelse (formelt kompetencegivende og som kurser/IDV o.l.) med både erhvervsskoler, kommuner og virksomheder.

Desuden vil et styrket samarbejde også kunne gøde jorden for endnu flere campusdannelser og tætte samarbejder mellem skoler. For mig at se er der ingen tvivl om, at hvis vi for eksempel på Vestegnen styrker vores samarbejde med vores gode naboer i Khb Syd og i Roskilde, så vil vi kunne gennemføre forløb, som vi ikke kan klare eller skabe fornuftig økonomi på alene. Jeg er med andre ord sikker på, at vi skal supplere vores sunde og venskabelige konkurrence med en partnerskabstilgang. Jeg er overbevist om, at det vil

skabe vækst, fordi vi ikke bruger unødige kræfter på at kannibalisere hinanden. Bevægelser er allerede i gang og har store potentialer.

### *3. Stærke arbejdsfællesskaber – vi arbejder ikke bare samme sted, vi arbejder sammen*

Med stramme økonomiske rammer og styrkede krav om kvalitet – men også fordi det bare giver mening for en moderne uddannelsesinstitution – så skal arbejdsfællesskabet yderligere styrkes. Og her er team og faggrupper godt, men det er ikke nok at være sammen om at tale om praksis, man skal som underviser, vejleder, administration og ledelse også være sammen i praksis. På Vestegnen kommer vi i de kommende år til at skabe nye og styrkede arbejdsfællesskaber på fire områder:

- Gennem IT og digital læring, hvor undervisningen ikke skal være enten traditionel eller e-learning men skal være et stadigt miks af det bedste fra begge verdener, og denne udvikling skal være ledelsesunderstøttet, ressourcestøttet,
- Gennem fælles kompetenceudvikling, hvor vi primært kompetenceudvikler os hjemme på skolen og tæt på praksis – og helt tydeligt knyttet op på vores strategi og kursistgruppe
- Gennem team og distribueret ledelse, hvor team og faggrupper får et klart mandat og råderum
- Gennem fælles undervisning, både i forberedelse, afvikling og opfølgning

### **Afrunding**

På disse tre søjler kommer vi til at bygge lokalt på Vestegnen HF & VUC. Vestegnen er så at sige VUC-heartland. Her har for få en ungdomsuddannelse, for få har 02 i dansk og matematik fra folkeskolen, for få kommer af stabile kår, for få er fysisk og psykisk sunde. Vi kommer aldrig til at være en velordnet uddannelsesinstitution med vandkæmmede kursister. Vores opgave er at kunne de særlige, de utilpassede og de uddannelsesfremmede.

Vores ambitioner skal altså ikke gå i retning af at rette dem til, men at rette os til så vi også i fremtiden (og endnu mere end i dag) er en institution der har

1. stærke ambitioner, har et
2. stærkt uddannelsessamarbejde og har
3. stærke arbejdsfællesskaber der kan fastholde og udvikle os til at være en rummelig og innovativ skole, hvor vi er anerkendende, insisterende og myndiggørende i særlige rammer over for kursisterne.

Derfor er ambitionen, at vores VUC om tre år er stærkere vævet sammen med vores omgivelser, er langt fremme i politikeres, meningsdanneres og lokalbefolkningerne bevidsthed, og at vi er kendt for at kunne drive skole og uddannelse på en unik måde, som Velfærds Danmark simpelthen ikke kan undvære – og at Velfærds Danmark ved det!



- HF på vej
- Det effektive VUC
- Bedre læringsresultater