

VOKSEN

uddannelse

Nr. 124 · April 2018

Unipakker

Karrierelæring

Nyt om FGU

Midt i en hf-reformtid

VUC

Ord fra nord: Mit VUC de næste tre år



Rektor Lene Yding
VUC&hf Nordjylland

Voksenuddannelsesområdet er politisk styret. Skulle dette ikke allerede have været klart for alle, er det blevet det inden for det seneste år. Med en bred politisk aftale ændres VUC'ernes opgave på det forberedende område fra 1. august 2019.

Jeg har været leder på VUC siden 2009. I den periode har vi som resultat af andre politiske be-

slutninger (kontanthjælpsreform og erhvervsskole-reform) haft til opgave at gøre særligt de unge klar til videre uddannelse. Det var de kursister, vi kaldte "de nye kursister".

I samme periode har vi fået en gymnasie-reform med et nyt hf, som giver adgang direkte fra 9. klasse, og som er så interessant en uddannelse, at også andre uddannelsesinstitutioner ønsker at kunne udbyde den. Det er politiske beslutninger, vi har forholdt os til. Og på samme vis vil der sikkert komme nye politiske beslutninger, som vi kommer til at forholde os til i fremtiden. Så det er naturligvis ikke nyt, at voksenuddannelsesområdet er politisk styret.

Alligevel kommer de næste tre år nok til at indebære større forandringer som følge af politiske beslutninger, end selv VUC-sektoren er vant til. Og ikke mindst kommer det til at ske over kortere tid. VUC får en ændret uddannelsespolitisk rolle. VUC får en ændret kursistsammensætning. VUC får et ændret indtægtsgrundlag. Og VUC får en ændret medarbejdersammensætning. Som en konsekvens af disse forandringer kommer i hvert fald vores VUC til at se både kritisk og konstruktivt på sig selv som organisation – både hvad angår organisatorisk identitet og kultur og formel organisation. Og vi kommer til at se på os selv både indefra og udefra, i den udstrækning vi er i stand til det.

Læs i dette nummer

- Ord fra nord: Mit VUC de næste tre år..... 2
- Didaktisk organisatorisk kapacitets-opbygning 6
- I karrierelæringens tegn..... 13
- Nyt om den forberedende grunduddannelse 16
- Unipakker på Frederiksberg hf-kursus 21
- Midt i en reformtid 24

VOKSENuddannelse

Kong Georgsvej 17, 2950 Vedbæk.
Tlf. 45 89 32 72. E-mail sfa@kvuc.dk
www.vucvoksenuddannelse.dk

Redaktion og layout: Søren Ferslov Andersen (ansv.)
og Karen Hedegaard
Udgiver: I/S Voksenuddannelse. Oplag: 800
Forside: Nermin Durakovic
Tryk: Kailow Graphic

Deadline for artikler til nr. 125 er den 25. maj 2018

Den kommende tids forandringer betyder, at VUC kommer til at have fokus på skabelsen af en ny organisatorisk identitet. Skabelsen af organisatorisk identitet er dynamisk og foregår i en proces mellem selvforståelse og omdømme; altså i samspillet mellem VUC's forankrede kultur (hvordan VUC opfatter sig selv) og VUC's omdømme (den måde, VUC opfattes af andre). Det er vigtigt, at der er balance mellem de to. Og det er der ikke nødvendigvis, vurderet ud fra det seneste års politiske arbejde med voksenuddannelsesområdet.

VUC'ernes generelle omdømme har de seneste par år været præget af en italesættelse af VUC som et "hamsterhjul", hvor unge mennesker kan blive ved med at gå uden mål og med, og med alt for høj fravær. Hvor de unge bliver holdt fast på VUC, hvor de fortsætter på hf og ikke på erhvervsuddannelserne (som det politiske ønske er). Og hvor undervisningen er for skolastisk og for lidt anvendelsesorienteret (som er det politisk fremherskende ideal om undervisning). Dette image kan fx ses i den Deloitte-rapport, som regeringen fik udarbejdet for godt et år siden, og som er indgået som baggrundsmateriale og begrundelse for nødvendigheden af at udvikle FGU'en. Samtidigt har man i Finansministeriet kunne følge de voksende udgifter til AVU, som er fulgt med de unges øgede søgning til denne uddannelse.

VUC's negative omdømme har været svært at bryde med, trods ihærdige forsøg fra VUC-sektoren på at modargumentere via fakta om det meget store antal unge, der på VUC får de adgangsgivende karakterer til erhvervsuddannelserne. Om den relativt lille andel af kursister, der fortsætter på hf. Om den meget lille andel af kursister, der går på samme uddannelsesniveau mere end én gang. Og via gode kursisthistorier, der viser et moderne voksenundervisningsmiljø på VUC'erne.

Og når aktiviteten på AVU er vokset, opfatter vi i VUC-sektoren det som en konsekvens af politiske beslutninger (kontanthjælpsreform og erhvervsuddannelsesreform) – og ikke som et resultat af sektorinteressesvaretagelse eller aggressiv markedsføring fra VUC'ernes side. Omdømmet

hviler med andre ord på en overbevisning hos ikke mindst en del politikere og andre vigtige aktører på uddannelsesområdet, som det har været vanskeligt at ændre.

Dette omdømme kan ikke genkendes hos VUC's egne ansatte, som har et helt andet billede af VUC's identitet. Den interne definition af hvem vi er, er bundet op på en selvforestilling om, at VUC er et målrettet tilbud af høj faglig kvalitet, hvor unge og voksne – uanset uddannelsesbehov – får lige nøjagtigt det uddannelsesstilbud, som de har brug for, i et moderne uddannelsesmiljø. At VUC er en uddannelsessektor, der altid søger at løse de uddannelsespolitiske opgaver, den bliver bedt om – og tilmed gør det ret godt. Og at vi er meget samarbejdende med det omgivende samfund og bidrager i en større sags tjeneste. Og når så analyser viser fx et stort frafald eller fravær på AVU, ser vi det på VUC som en alt for enøjet måling og analyse af den samlede positive effekt, som VUC har for de unge og samfundet.

Når vi i den kommende tid skal arbejde med at skabe en ny organisatorisk identitet, er vi nødt til at tage højde for denne ubalance. På den ene side skal vi undgå, at vi alene forankrer vores organisatoriske identitet i vores egen selvforståelse med risiko for at blive selvoptagne og selvtilstrækkelige og tonedøve for omgivelserne. Ikke mindst de politiske, som vi er helt afhængige af som uddannelsessektor. På den anden side skal vi undgå, at vi i et forsøg på at tilpasse os de eksterne forventninger (og det vi tror, andre forventer) mister vores kultur og identitet, så vi alene står tilbage med en skal af image uden nogen kerne af kulturel identitet. Helt konkret kræver det derfor, at vi bevidst forholder os til samspillet mellem den kulturforståelse, som formes internt i VUC's organisation, og det image og omdømme, VUC har eksternt.

I en situation som nu, hvor såvel det eksterne omdømme som den interne kultur har behov for at blive redefineret i en ny organisatorisk identitet, er der behov for at få tingene til at give mening på en ny måde – en ny form for sensemaking. Gennem en længere årrække har sensemaking på

VUC i stor udstrækning været bundet op på den rolle, vi har haft i forhold til de unge, der ikke er gået den lige vej gennem uddannelsessystemet. Den rolle ændres nu på det forberedende område. Nu og i de kommende år er der altså behov for, at der stilles en anden type sensegiving til rådighed såvel internt som eksternt. Derfor er der behov for en ny konstruktion af fælles mening for, at VUC kan (gen)skabe sin organisatoriske identitet.

Det forberedende område (AVU, FVU og OBU) har naturligt nok fyldt meget det seneste år, og det gør det fortsat både på vores eget VUC og i sektoren. Vi skal dog passe på ikke at glemme hf. VUC har en stor andel hf-kursister og ansatte, hvis uddannelse og ansættelse ikke berøres (direkte) af de forandringer, som den politiske aftale om FGU medfører, men som fortsat kræver fokus. Hf er en suveræn uddannelse, og der er fortsat behov for, at det danske uddannelsessystem har et alment gymnasialt tilbud også til dem, der ikke gik direkte på en gymnasial ungdomsuddannelse lige efter grundskolen.

Hf kan noget andet end de andre gymnasiale uddannelser, og hf på VUC kan noget andet end hf på gymnasierne. Og det er godt, at der er denne bredde og disse forskelle – ikke mindst i et område som Nordjylland. Blandt førsteprioritetsansøgningerne til Aalborg Universitet har en pæn andel deres adgangsgivende eksamen fra VUC&hf Nordjylland, og de fordeler sig på alle fakulteter. På grund af det relativt lave uddannelsesniveau i Nordjylland er det essentielt, at unge og voksne tager også lange videregående uddannelser for, at regionen kan fortsætte sin udvikling. Og VUC er med til at sikre adgangen til disse uddannelser for en bred målgruppe. Derfor skal vi værne om og udvikle hf.

Hf-aktiviteten i Nordjylland er dog generelt faldende (både på VUC og på gymnasierne), og samtidigt er erhvervsskolerne begyndt at interessere sig for hf. Det kan komme til at udfordre os. I Nordjylland har vi på VUC et godt samarbejde med gymnasierne om hf, og det strider mod vores tradition og kultur at tænke i konkurrence og ”hf-markeder”. Vores tilgang har været, at de, der

vil gå på hf på gymnasierne, ikke vil gå på hf på VUC; mens de, der vil gå på hf på VUC, vil ikke gå på hf på gymnasierne. Og derfor er det bedst for alle at samarbejde, hvad vi gør ift. fordelingsudvalget, pædagogikum i små fag og nu udbud af universitetsfagpakken. Når erhvervsskolerne så begynder at søge om ret til at udbyde hf, forstyrrer det denne fælles forståelse, når vi ved, at der ikke mangler hf-kapacitet i Nordjylland. Vi kan derfor komme i en situation, som kræver, at vi alle er i stand til at se på hf-behovet i regionen snarere end vores egen institutions behov – samtidigt med, at besparelser og aktivitetsnedgang på andre områder (hos os på AVU og på gymnasierne på STX) naturligt nok gør, at det kan være ganske svært – særligt uden for Aalborg.

Vi skal altså – ud over det eksterne omdømme og den interne selvforståelse – også kunne rumme en kultur, der fremover skal være rettet mod de voksne og tættere mod arbejdsmarkedet på det forberedende område, mens vi samtidigt skal sikre et godt gymnasialt miljø, der aktivitetsmæssigt kommer til at udgøre en større andel af VUC’s samlede aktivitet. Da hf-aktivitetsniveauet ser ud til at blive udfordret de kommende år, ligesom den hidtidige fælles kultur mellem hf-udbyderne kan komme under pres, er der nok at tage fat på i forhold til også denne del af VUC’s kulturelle identitet.

Ud over at have fokus på den kulturelle del af VUC’s identitet, kommer vi på vores VUC også til at forholde os til vores formelle organisationsdesign – altså, hvordan vi vælger at organisere vores VUC.

VUC&hf Nordjylland er et ”geografisk defineret VUC”, og enhver formel organisering af institutionen må tage højde for de geografiske betingelser. VUC&hf Nordjylland dækker 9 af de 11 nordjyske kommuner (knap 6.500 km²), hvor der er mere end 150 km fra nord til syd og over 70 km fra øst til vest, og hvor der bor ca. 523.000 mennesker. De 212.000 af dem bor i Aalborg kommune, så der er tale om en region, hvor der uden for Aalborg er en ret lav befolkningstæthed. Der er med andre ord langt mellem husene – og busserne. Samtidigt ligger det generelle uddannel-

sesniveau for Nordjylland under landsgennemsnittet, og fraregner man Aalborg, ligger det betragteligt under landsgennemsnittet. Disse betingelser har konsekvenser for, hvordan man kan organisere en uddannelsesinstitution som VUC.

Herudover er VUC i Nordjylland et ”fusio-neret VUC”, der består af syv tidligere selvstændige VUC’er. Det er ikke noget, vi tænker meget over i hverdagen, men det nuværende formelle organisationsdesign er i en vis udstrækning historisk betinget. I forarbejdet til udspaltningen af FGU-aktiviteten skal vi derfor kritisk og konstruktivt se på vores egen organisering og overveje historiske forhold og fremtidige behov og muligheder. Igen er det ikke et spørgsmål om enten-eller, idet vi skal have respekt for den lokale forankring og den lokale historie, men samtidigt bliver vi nødt til at se på, hvordan vi i fællesskab sikrer et synligt og nærværende VUC i vores store dækningsområde.

Vores tilbud skal fortsat gavne flest mulige i vores dækningsområde, og vi tilstræber den bedst opnåelige og bæredygtige lokale tilstedeværelse. Det betyder, at vi formodentlig kommer til at arbejde med forskellige udbudsformer fra fjernundervisning, som kursisten kan følge hjemmefra, over et VUC-tilbud, som tilbydes fra et ”enkeltstående undervisningslokale”, til et VUC-tilbud, som udbydes i et fuldt udbygget undervisningsmiljø med studievejledning, sociale aktiviteter, mv. Fra et kursistsperspektiv vil den enkeltes valg og mulighed for transport realistisk set være afgørende for hvilke VUC-tilbud, der i praksis kan væl-

ges. Det helt centrale er, at der så vidt overhovedet muligt er et VUC-tilbud til alle, der har brug for det.

Vores organisering skal sikre, at kursisterne og VUC som en helhed får mest muligt ud af vores stadigt mere begrænsede midler og ressourcer. Det betyder, at vi også skal se på, hvordan vi organiserer det ret store maskinrum, der ligger neden under kursisternes uddannelsesstilbud. Det drejer sig i høj grad om det pædagogiske arbejde: Vi skal fortsætte kvalitetsarbejdet med vores uddannelser og undervisning og udviklingen heraf, hvor vores dygtige undervisere og pædagogiske ledere har fokus på kerneopgaven, på lærersamarbejde med højt professionelt niveau og en kollektiv tilgang til og ansvar for kursisternes uddannelse.

Herudover skal vi sikre, at de øvrige opgaver, der kræves for at have et velfungerende og veldrevet VUC – herunder ledelse, administration og bygningsdrift – løses fagligt og ressourcemæssigt fornuftigt. Vores VUC’s størrelse og geografiske betingelser giver både udfordringer og muligheder, og vi skal se kritisk og konstruktivt på os selv som organisation, med respekt for såvel kultur og historie som forandringer og fremtidige behov og muligheder.

De kommende tre år kommer til at betyde forandringer for VUC. Både for VUC-sektoren generelt og for vores VUC i Nordjylland specifikt. Det er vigtigt, at vi gør os umage, så der også om tre år er et godt VUC-tilbud til dem, der har brug for det – også uden for de store byer. Det bliver spændende, og jeg føler mig privilegeret over at få lov til at bidrage.

Didaktisk organisatorisk kapacitetsopbygning

– en nærliggende strategisk udfordring for VUC



Af Peter Henrik Raae,
lektor, Institut for Kulturvidenskaber

Mange tegn i sol og måne peger på, at arbejds-gange skal effektiviseres, den organisatoriske transparens øges for at trimme organisationen til pres fra økonomi, offentlig styring og reformer. Men risikoen er, at en sådan effektivisering taber det forhold af syne, at presset på VUC's udvikling efterhånden ikke er knyttet til de periodiske reformer, men er permanent. Det peger til gengæld på, at det gammelkendte VUC-begreb om livslang læring nu ironisk i lige så høj grad kommer til at gælde lærere og ledere som kursisterne: Spørgsmålet om organisatorisk kapacitetsopbygning, som man de senere år har diskuteret i almen organisationsteori, rykker nu også ind i uddannelsesinstitutionernes horisonter. Artiklen diskuterer den udfordring, der følger af et efterhånden permanentgjort udviklingspres, og argumenterer for, at opbygning af didaktisk organisatorisk kapacitet bliver et felt for ledelsen.

Livslang læring er ikke et ukendt ord blandt voksenundervisere, men måske ikke alle er helt klar over, at fra et begreb født i UNESCO-sammenhæng blev det erobret af OECD med udgivelsen Lifelong Learning for All (1996). Det er ganske betegnende: Fra en (vision om en) global ret for mennesker og en pligt for det offentlige at udbyde bliver voksenundervisning knyttet til arbejdsmarked og økonomisk vækst.

I VUC-sammenhæng er den økonomiske be-

grundelse for VUC's uddannelsesvirksomhed temmelig tydelig. Det er den dels når det gælder selve undervisningen. Kvalificering til et arbejdsmarked er centralt i både hf- og AVU-reformer. Og dels, når det gælder det konkurrenceforhold, VUC er i, i forhold til andre uddannelser. Dette tosidede pres gør, at forandrings- og udviklingspresset aldrig stopper – det bliver tvært imod permanent: Reformen retter sig ind efter arbejdsmarkedets behov, og konkurrencen på 'uddannelsesmarkedet' betyder, at man kun undtagelsesvis kan slække på overvejelser over, hvordan man kan fremstå som en tilstrækkelig attraktiv uddannelse blandt andre mulige.

Jeg vil i denne artikel argumentere for, at dette forandringspres rejser en strategisk udfordring, der er en smule anderledes end tidligere, og som let bliver overset eller fravalgt i en ledelsesmæssig hverdag, hvor mange hensyn skal tages. Begrebet, som jeg vil introducere, rider i øjeblikket konsulentverdenen lidt som en mare, men der er grund til, at det er tilfældet: Organisatorisk kapacitetsopbygning er en refleks af det permanentgjorte forandringspres. Jeg vil tillige her – fordi vi taler om en uddannelsesinstitution – tale om en særlig version af kapacitetsopbygning, didaktisk organisatorisk kapacitetsopbygning. Og jeg vil argumentere for, at det er en udfordring, der revitaliserer pædagogisk ledelse som et strategisk fænomen, der tydeligt udspiller sig mellem ledelse og lærere, som formår at integrere didaktisk udviklingsarbejde i arbejdet med kerneydelsen. Den sidste del af ordet – organisatorisk kapacitetsopbygning – tilføjer endnu et niveau, nemlig, at man ud over at kunne identificere og løse opgaver med at tilpasse sin ydelse, også skal skabe rum for, at erfaring med og viden om udviklingsarbejde kan fastholdes og nyttiggøres.

Jeg vil først og i et overordnet perspektiv beskrive den transformation i de politiske forestillinger om uddannelse, som ikke mindst har været tydelig i VUC's sammenhæng, og som udgør den politiske ramme om den strategiske udfordring. Dernæst vil jeg se på to aspekter af udfordringen, som det permanentgjorte udviklingspres rejser – nemlig først en opgave, der vedrører evnen til at

tydeliggøre didaktiske valg for både skolen selv og for dens omverden, og dernæst en opgave, der vedrører, hvordan strategi som kapacitetsopbygning forstås.

At beskrive den uddannelsespolitiske ramme: Tre transnationale strømninger i uddannelsespolitik

Der er tradition for i uddannelsessociologi at skelne mellem tre strømninger i uddannelsespolitik: En politik formet efter principper, der er orienteret mod demokrati og social retfærdighed, en politik, der refererer til den såkaldte humankapital og endelig en politik udformet efter markeds- og accountability-principper (se fx Bell & Stevenson, 2006).

Strømning demokrati og social retfærdighed ser uddannelse som et moralsk projekt. I Danmark har den ikke mindst baggrund i 2. verdenskrigs humane katastrofe, og antagelsen er, at sådanne katastrofer kan og bør modvirkes ved uddannelse. Humankapitalstrømningen har et ganske andet mål, der angår økonomisk vækst, en vækst, der tænkes opnået ved konkurrenceforspringet, som en nations eller regions veluddannede befolkningsgruppe kan give. Strømningen vender sig kritisk mod klassisk økonomi, som den finder er for snæver i sin forståelse af økonomiske vækstfaktorer. Den tredje og sidste strømning, markeds- og accountabilitytilgangen, afviser begge disse tilgange til uddannelsespolitik og betegner dem som ideologiske og formynderiske. Uddannelse betragtes som et individuelt valg og gode, og den statslige indsats skal alene organisere rammer, så uddannelsessystemets effektivitet øges. Rammerne skal fremme konkurrence mellem uddannelsesudbydere, og samtidig skal krav til institutionerne skaffe gennemsigtighed, så brugerne kan foretage informerede valg.

Opdelingen er analytisk, dvs. skematisk med henblik på at fremstille de bærende principper og derfor mere velegnet som et blik, der gør historiske forandringer inden for den enkelte nations uddannelsespolitik synlige, end den kan gælde som beskrivelse af faktisk forekommende politik. Ser vi imidlertid med det blik på dansk uddannelsespoli-

tik, stod demokrati- og social retfærdighedstilgangen stærkt i Danmark efter anden verdenskrig, men allerede i 50'erne talte man om, at uddannelse var det danske 'råstof', man måtte satse på, hvilke viser hen til humankapitalsynspunktet.

Humankapitalsynspunktet og marked og accountability bliver dog for alvor tydelige hen mod 1900-tallets slutning. Humankapitalsynspunktet fik således et ordentligt skud i og med OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik i 1990'erne. Markeds- og accountabilitytilgangen, der er den senest-tilkommende strømning i Danmark, kom til i samme periode men med et afsæt, der i mindre grad har sit udspring i klassisk liberalisme og i højere grad skal ses som ét blandt mange (New Public Management-inspirerede) midler i kampen for at få styr på velfærdsudbygnings store offentlige udgiftsstigninger fra 1960'erne.

I dagens politik kan vi finde tydelige træk fra alle tre transnationale strømninger. Især har indslaget fra de to sidste, humankapital- og markeds- og accountabilitystrømningen været markant i de sidste tyve års uddannelsespolitik.

Livslang læring er i den optik, som OECD og humankapitalstrømningen har tilført, blevet til den såkaldte kompetencedagsorden, som ingen uddannelsesinstitution kan undsige sig. Kompetencedagsordenen skulle gøre fagenes anvendelsesdimension tydeligere, så uddannelsernes langtidsholdbarhed på et arbejdsmarked styrkedes. Især HF har mærket kompetencedagsordenen, nemlig i omstilling af en faglighed, der oprindeligt var præget af at være mere eller mindre overtaget fra datidens gymnasium. Nu kom i stedet krav om fagsamarbejder til, der skal tilgodese en mere sag- (frem for fag-)orienteret didaktik.

Effektivisering har siden det første moderniseringsprogram af det offentlige fra 1982 været eksplícit mål. Det statslige selveje og konkurrenceudsættelse af VUC er elementer heri. En effekt er, at nu skal VUC gøre sig attraktiv på det lokale 'marked', hvad der da også har sat gang i mangt og meget. Accountabilitydelen af strømningen kan også ses – først med Lov om åbenhed og gennemsigtighed fra 2002, siden med Undervisningsmini-

steriets Datavarehus, der lever data til monitorering af institutionerne.

Læring – et begreb, der forener?

Bemærkelsesværdigt er imidlertid, at vi snarere taler om en addition af politiske mål end om det skifte, som opregning af de tre transnationale kunne formode: Sporene kommer i den praktiske institutionelle virkelighed så at sige til at 'ligge oven i hinanden'. Stadig er dannelse og demokrati et formål (som i demokrati- og social retfærdighedstilgangen), ligesom arbejdsmarkedsreformer ofte har uddannelsesmæssige implikationer (som beskrevet af humankapitaltilgangen, i øvrigt velkendt af såvel AVU som hf på VUC) osv., men det nye er, at de potentielt konkurrerende og konfliktuerende elementer i de forskellige strømninger har fundet sammen i en hypet og altfortærende diskurs om læring. Den kan kun få være imod – hvem kan være imod, at alle bliver så dygtige som de kan?

Det, man dog alligevel kan være kritisk over for, er, at spørgsmålet om, hvad man skal lære og hvad målet med det lærte egentlig er, ofte bliver nedtonet. Det betyder, at alt det, som de tre (analytisk frembragte) strømninger gør tydeligt, tendentielt fortoner sig. Se som eksempel på sidste gymnasie- og hf-reform: I forligsaftalen har dannelse for første gang overhovedet fået flere tekstsider tildelt (det er jo et svar på hvilket sigte, der er med læringen), men går man til selve loven, så er det læring og skolernes effektivisering af læringsudbyttet, der er det dominerende i bekendtgørelsens bestemmelser. Hvorfor bliver tendentielt til et spørgsmål om hvor meget og til et spørgsmål om effektivitet og arbejdsmarkedstilknytning.

Det er selvfølgelig ikke et politisk problem – reformen er jo demokratisk vedtaget. Men det kan være et uddannelsesmæssigt problem, og det udfordrer VUC, for hvordan reflekterer man bredden i de forventninger, man som uddannelsessøgende med rette kan have til en uddannelse?

Den didaktiske udviklingsudfordring

Det er her, jeg finder den første af de to udfordringer for VUC, som jeg indledningsvis omtalte. VUC har tradition for at forholde sig til voksnes

forventninger – ikke sådan, at man nødvendigvis underlægger sig dem, men på VUC er det på en anden måde end på ungdomsuddannelserne klart, at forholder læreren sig ikke i et vist omfang spejlede til kursisternes forventninger, stemmer de lynhurtigt med fødderne. Et snævert effektiviseringsfokus på undervisningen vil være katastrofalt. Et didaktisk blik på undervisning er i alle tilfælde vigtigt, men når udviklingspresset øges og strategi for undervisningsudvikling kommer på tale, er det dobbelt vigtigt: Didaktik stiller nemlig spørgsmålet til undervisning anderledes end læring, for didaktik spørger til undervisningens indhold, begyndelse og form, og for at gøre sammenhængen med strategiske valg tydelig, vil jeg kort omtale forskellige former for didaktik.

Ellen Krogh taler i en artikel om en række didaktiske grundparadigmer, hvoraf hun nævner fem: Basisfagsdidaktik, etnodidaktik, udfordringsdidaktik, eksistensdidaktik og utilitaristisk didaktik. Da man kan sige, at den udfordring, jeg taler om, kommer fra den sidste, den utilitaristiske, nævner jeg den først.

Betegnelsen utilitaristisk didaktisk paradigme citerer Krog forskerne Wayne Sawyer og Piet van dem Ven for. Det er en tilgang, hvor undervisningens hvad, hvorfor og hvordan knyttes sammen ud fra, hvilken nytte, man kan have af udbyttet – temaer og stof vælges ud fra, hvad der fungerer bedst i at uddanne et velfungerende menneske. I næste omgang melder spørgsmålene sig så: Velfungerende i forhold til...? Arbejdsmarked, individet selv, det lokale, nationale eller globale fællesskab? Det er den utilitaristiske didaktik uden holdning til – man kunne kalde den teknokratisk, hvis den er enerådende.

Ikke desto mindre får man øje på utilitaristiske træk i den styrke, læringsdiskursen og spørgsmål om effektivisering af læringsudbyttet har i den aktuelle uddannelsespolitik. Min fornemmelse – også begrundet i mit virke i forskningsbaseret efter- og videreuddannelse af lærere – er, at det til tider kommer bag også på lærer-ildsjæle og ikke mindst på ledere med pædagogiske opgaver, at det at begrunde mere præcist, hvilke antagelser, man har gjort sig i dette eller hint udviklingsprojekt, på

måder, der ligger ud over den utilitaristiske ramme, kan være en udfordring. Men også en sund udfordring, som gør, at man forholder sig mere præcist nuanceret til, hvori en uddannelsesmæssig mission kan bestå!

Af samme grund fortsætter jeg med de fire paradigmer, som Krogh beskriver med reference til Frede V. Nielsens undersøgelser: Basisfagsdidaktik, udfordringsdidaktik, etnodidaktik og eksistensdidaktik.

I det basisfagsdidaktiske paradigme vælges temaer og kernestof ud fra den faglige systematik, sådan som faget fortolkes i den faglige tradition for eksempel på universiteterne. Basisfagsdidaktikken har en vis VUC-tradition, især nok på hf. Dels som følge af, at hf på VUC aldrig – også af taktiske grunde – fik sig tydeligt defineret som et særligt voksengymnasialt tilbud, anderledes end de ungdomsgymnasiale. Dels hænger den basisfagsdidaktiske tradition sammen med en særlig efterspørgsel. VUC's særlige historie var de første mange år efter uddannelsens etablering at leve op til de hede ønsker fra kursisterne om at få del i den kage, de aldrig var blevet tilbudt – så didaktiske valg blev kun i begrænset omfang rejst som spørgsmål i undervisningen!

Det udfordringsdidaktiske paradigme er måske især kendt fra de samfundsfaglige fag, men også fra de mere tværfagligt orienterede naturvidenskabelige fag (fx biologi). Man vælger her temaer ud fra deres eksemplariske værdi i forhold til overordnede samfundsmæssige problemstillinger – politiske kriser, miljøets bæredygtighed eller lignende. Det gør man, fordi uddannelse handler om at danne borgere, der via deres indsigt er i stand til at tage kritisk medansvar for udviklingen. I 70'erne var det for eksempel ikke ualmindeligt, at undervisning i samfundsfag på VUC skete ved deltagelse i en demonstration eller ved at følge en 'vild strejke' tæt.

Etnodidaktikken vælger temaer og metoder ud fra, om de fremmer kursisters muligheder for at tematisere egne erfaringer. I dette paradigmes lys handler uddannelse om at give alle en stemme og om at give alle stemmer værdi i den samfundsmæssige debat og meningsbrydning – også dem,

der uddannelsesmæssigt er blevet forfordelt. Ovenfor skrev jeg, at didaktiske valg muligvis af historiske årsager oprindeligt ikke blev særligt udfordret på VUC. Min erfaring er dog, at især på AVU finder man lærere, der er etnodidaktisk engageret, for eksempel ved projekter, der er orienteret mod at give indvandrerkvinder stemme og selvtillid.

Det fjerde paradigme, som Krogh med Nielsen omtaler, kalder eksistensdidaktik. Her anses temaer og stof centrale, som repræsenterer særligt meningsfulde kulturelle udtryk og som rammer, fordi mennesker er meningsøgende væsner. Det eksistensdidaktiske knytter sig muligvis især til de kunstneriske fag og er kritisk over for den vestlige tendens til at splitte følelse og intellekt: Det handler om med undervisningen at få stoffet til at tale, så man oplever helheder af fornuft og følelser. Uddannelse gælder ikke blot oplysning – den gælder mindst lige så meget oplivning, som Christen Kold engang sagde i forbindelse med friskoleundervisning.

Netop fordi den institutionelle omverden, som VUC befinder sig i, i bund og grund er så præget af den tænkning, der kan beskrives inden for humankapital- og markeds- og accountability-tilgangene, er der risiko for, at læringspresset i den utilitaristiske udgave kommer til at være måden, som man udstikker strategisk uddannelsesudvikling. Det betyder, at evnen til at diskutere og identificere også alternative valg, vigtige også for de voksne, der søger VUC, risikerer at blive nedtonet. De didaktiske grundparadigmer gør det muligt at etablere en position, hvorfra alternativer bliver tydelige – de muliggør med andre ord didaktik som metarefleksion, som Ellen Krogh, Ane Qvortrup og Torben Spanget Christensen kalder det (2016): En mulighed for som underviser (og som leder af undervisere) at løfte sig over beslutningssituationerne og se dem som kontingente valg – valg, der kunne være anderledes – men derfor også som valg, der kalder på begrundelse.

Det er essentielt, at man tager den udfordring op som en del af det strategiske udviklingsarbejde og ikke mindst som en del af ledelsen af det strategiske udviklingsarbejde: Strategi skal diskuteres didaktisk blandt de ledere og de lærere, der fore-

står udviklingsarbejdet. Stadig – på trods af den kraftigere påvirkning fra humankapital- og fra markeds- og accountabilitytænkning – der er i dansk uddannelsesplanlægning tradition for relativt brede rammer, når det gælder den konkrete undervisning, hvad der gør valg og begrundelser for valg vigtige. At se og at opfordre til at se på uddannelsesudvikling i et sådant didaktisk 'paradigmeprisme' kan måske tilmed få den helt praktiske hverdag på så tilpas afstand, at den didaktiske fantasi pirres.

Organisatorisk kapacitetsopbygning

Den anden udfordring, jeg vil omtale, gælder den organisatoriske kapacitet – endog i en udvidet version: Hvordan man opbygger en kapacitet, som betyder, at organisationen er i stand til at opretholde sin evne til at udvikle sig. Det er det, begrebet organisatorisk kapacitetsopbygning tilsigter: Kapacitetsopbygning adskiller sig fra, hvad man almindeligvis forstår som organisatorisk udvikling ved at sætte fokus på evnen til løbende at kunne identificere problemer, at kunne integrere ny viden og til at kunne udnytte eksisterende viden med henblik på at løse de problemer, man har identificeret.

Det er ikke tilfældigt, at organisatorisk kapacitetsopbygning er blevet et begreb, der flourer i dag (Jensen & Krogstrup, 2017, Milén, 2001) – man kan se det som en refleks af det øgede udviklingspres, som jeg har omtalt. Selvfølgelig kondenseres presset i perioder, hvor eksempelvis en ny reform skal implementeres – men det karakteristiske er som nævnt, at udviklingspresset er blevet permanentgjort, hvorved også evnen til at revidere den strategiske profil træder i karakter.

I mere teknisk orienterede organisationer kan man forestille sig, at dette er et forhold, som en udviklingsafdelings specialister tager sig af. Meget tyder på, at en sådan fremgangsmåde ikke holder inden for såkaldt velfærdsprofessionelle organisationer. Den afgørende forskel er, at relationen mellem professionel og klient – her mellem lærer og kursist – er en væsentlig del af selve ydelsen. Det betyder i forbindelse med udvikling, at den professionelle selv skal kunne se en mening med foran-

dringen. Samtidig er meget af den professionelle – her lærerens – viden om, hvad han eller hun gør, såkaldt tavs viden. Tavs viden er godt – den sætter os i stand til at manøvrere i mange, også komplekse situationer. Men tavs viden har også en bagside, som især viser sig ved forandring: Den gør os konservative, fordi vi umiddelbart og uden at tænke nærmere over det løser problemer i forlængelse af den tavs viden, og det vil jo ofte sige i traditionens favør (Olson, 1992).

Det betyder, at man på et VUC ikke blot kan sætte en leder eller en udviklingsafdeling til at udvikle koncepter, der uden videre kan ventes implementeret. Nogle uddannelsesforskere går så vidt, at i stedet for at tale om implementering taler de om lokal individuel eller gruppemæssig genskabelse (Bove, Ball & Gold, 1992). Det er argumentet for, at organisatorisk kapacitetsopbygning må ske blandt lærere, med deltagelse af lærere involveret i den praktisk udvikling af det nye, for også at give kapaciteten en vis masse, som gør det muligt at kalde den organisatorisk.

Samtidig stiller det imidlertid spørgsmål videre til både organisation og lærerprofessionalisering. Det diskuterer jeg i de to følgende afsnit.

Organisation og rum til læringsomveje

Et af de klassiske dilemmaer, som organisationsteori beskriver, omhandler, hvorvidt man tilrettelægger sin organisation efter principper om ressource-rationalitet eller efter, hvorvidt der er rum for læring. Går man efter det første, dvs. den velbeskrevne, transparente organisation, hvor der er mange tilgængelige manualer, gennemtænkte procedurer og veltilrettelagte rutiner med afklarede kommandoveje og arbejdsfordelinger – eller går man i højere grad efter den mere løse og ad hoc-orienterede organisation med de risici, det kunne indebære, for at ting falder til jorden, mellem to stole eller hvor konflikter om roller og opgaver opstår? Meget tyder på, at en tendens i retning af den sidste og mere løse organisering giver de bedste rum for læring, fordi den faciliterer for, at folk selv er opfindsomme (Ellström, 1992).

Fra skoleverdenen har jeg i anden sammenhæng på empirisk baggrund beskrevet noget pa-

rallelt hertil ved, hvad jeg har kaldt henholdsvis en bureaukratiserende ledelsesforestilling, der læner sig op ad en transparent og velbeskrevet organisation, og en organisationsforestilling, som jeg kaldte 'ledelse via midten' (Raae, 2011).

Den sidste ledelsesforestilling svarer i højere grad til den mere løse organisationsform omtalt ovenfor. Hvor den første ledelsesforestilling synes mest orienteret om konsolidering af de organisatoriske processer, forekommer den sidste i højere grad orienteret om udvikling. I forbindelse med reformimplementering forsøger ledelsen i den første at gennemtænke, hvad der kan opstå af problemer, og i manualer eller lignende at beskrive, hvordan de kan tackles. Den anden ledelsesforestilling vil i højere grad distribuere udviklingsopgaven til team – i hf-verdenen for eksempel om en fagpakke – hvor teamet er pålagt et udviklingsansvar for håndtering af et selvidentificeret problem, selvfølgelig forhandlet med ledelsen inden for en bred strategisk ramme (Raae, 2011). Den bureaukratiserende ledelsesforestilling går (groft og ununanceret sagt) efter den på kort sigt effektive problemløsning. 'Ledelse via midten' går ikke i første omgang efter den mest ressourcerationelle indsigt men efter at gøre så mange som mulige erfaringer med forandring. Det er her, man kan tale om organisatoriske kapacitetsopbygning.

Selvfølgelig er der i realitetens verden tale om balancering af de to principper, for en organisation der ganske lader stå til bruger for mange ressourcer også på at få selv trivielle processer fra hånden. På den anden side er det en almindelig erfaring – og en erfaring, der får større og større vægt med det stigende udviklingspres – at selv den mest systematiserende organisation kommer ud for situationer, som systemet ikke kan håndtere. I sådanne situationer vokser og vokser presset på ledelsen, et pres, der forøges af, at det ledelsesudviklede system også tenderer mod, at medarbejderne tillæres hjælpeløshed og at henvise problemer til - ledelsen.

Mod en lærerprofessionalisering, der inkorporerer udviklingsviden?

En side af organisatorisk kapacitetsopbygning an-

går således professionalisering af medarbejderne. I professionsorganisationer som skoler handler det om en ændret professionsopfattelse. Almindeligvis siger man, at professionelt arbejde er kendetegnet ved selv at kunne forestå såvel planlægning, gennemførelse som evaluering af en arbejdsproces. Men som en refleks af et øget udviklingspres er det spørgsmålet, om ikke man efterhånden må tilføje endnu et aspekt, der angår udvikling: Evnen til – sammen med andre – at udvikle det professionelle arbejde, så en given eller forandret opgave løses på nye måder inden for givne institutionelle rammer?

Den problemløsningsevne, jeg sigter til, består ikke i blot den kreativitet, man altid har kunnet finde blandt pædagogiske ildsjæle, men snarere i fantasi kombineret med systematik i måden, hvorpå man går til problemløsningsopgaven. Hvordan kan problemets løsning struktureres som et projekt over tid, inden for den organisatoriske ramme, der er til stede (økonomi, tid, vidensressourcer), og i dialog med den strategi, der er lagt for de pågældende VUC? Det kræver en projektfaglig viden, der ikke forfalder til strikt planlægnings-tænkning, men er forberedt på og kan overskue, at udviklingsprocesser altid og principielt forløber anderledes end man har forestillet sig (Raae, 2014).

Begge dele – en ikke for stift struktureret organisation og en viden om, hvordan projekter gennemføres – er nødvendige bestanddele for organisatorisk kapacitetsopbygning.

I kombination med den omtalte evne til meta-didaktisk refleksion er det forudsætningen for didaktisk organisatorisk kapacitetsopbygning – men bemærk, at den didaktiske organisatoriske kapacitetsopbygning er et forhold, der udspiller sig mellem den pædagogiske ledelse og (for at man kan kalde det organisatorisk) i det mindste en vis gruppe af VUCs lærere.

Strategi under nye vilkår

Et udtryk blandt skoleledere i disse år er 'at rebe sejlene'. Det er meget forståeligt, at mange vælger at sige sådan. Det øgede pres på institutionerne mellem det centrale tilsyns kvalitetskontrol, ansva-

ret for en taxameterbaseret og derfor konkurrenceudsat økonomi, generelle nedskæringer, hvortil kommer bestandige reformer, betyder, at man skal være påpasselig med at sætte sejl. Men hvis det at rebe sejlene betyder, at man koncentrerer sig om at få den daglige drift til at fungere upåklageligt, er der en risiko for, at morgendagens opgave forsømmes. Det kan få ledere til at tænke strategi som velbeskrevne planer over de næste års udvikling.

Samtidig er sådanne strategiske planer som aldrig før risikobetonede, fordi det mangesidige og permanente udviklingspres er så uforudsigeligt. Det er grunden til, at det giver god mening at tænke strategi i relation til didaktisk organisatorisk kapacitetsopbygning. Det betyder, at i stedet for planer, der angår konkrete projekter om undervisningsudvikling og hvordan man tilfører organisationen den nødvendige viden, så de kan realiseres, bør der snarere lægges planer, som omhandler, hvordan ledere og lærere får erfaring med udviklingsprojekter men også får nogle teoretiske begreber, der kan sætte folk i stand til at analysere, begrunde og på den baggrund diskutere erfaringerne.

Litteratur

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes and Impact*. New York: Routledge.
- Bove, R., Ball, S.J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Jensen, J., & Krogstrup, H. (2017). *Capacity Building i den offentlige sektor*. I H. Krogstrup, Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor. København: Hans Reitzels Forlag.
- Milén, A. (<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67394/1/a76996.pdf> (dec. 2017) 2001). *What do We Know about Capacity Building? An Overview of Existing Knowledge and good Practice*. Department of Health Service Provision.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January . Paris: OECD.
- Olson, J. (1992). *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milson Keynes: Open University Press.
- Raae, P. (2011). *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasireforms implementering*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudie, Syddansk Universitet.
- Raae, P. (2014). *Projekter i udvikling. At strukturere, styre og lede projekter om gymnasieundervisning*. København: Frydenlund.

I karrierelæringens tegn

– det første år med reformen på Aarhus HF



*v. studierektor Poul Laurrup
og uddannelseschef Lene Madsen*

Karrierelæring er det nye sorte i hf-reformen, og vi er kommet godt i gang med reformen på Aarhus HF og VUC i vores 6 hf2-klasser. Selvfølgelig er vi hen ad vejen blevet overrasket over hvor meget brainstorm, knofedt og engagement, det har krævet at realisere de intentioner der ligger i bekendtgørelsen. Vi har gjort os brugbare erfaringer, så vi ved hvad vi skal gentage og hvad vi skal ændre på næste skoleår, og vi ser spændende perspektiver i reformen for den fortsatte udvikling af HF og målretning af uddannelsen til de unge.

6 fagpakker der også kan vælges som udvidede fagpakker

På Aarhus HF og VUC har vi været meget optaget af ikke at sælge ud af vores DNA: at en stor del af vores kursister fortsætter på en lang videregående uddannelse efter HF. Vi har derfor forsøgt at gå på to ben – dels markedsføre vores HF målrettede professionsuddannelser og korte videregående uddannelser – samtidig med at vi har formidlet det stærke budskab, at HF er en gymnasial uddannelse der i lighed med de øvrige ungdomsuddannelser, giver adgang til universitetet.

Vi har udbudt 6 fagpakker – og alle kan kombineres med ekstra valgfag, så de tillige fungerer som en udvidet fagpakke. Vi har tænkt i fagpakker der favner bredt, men også haft et særligt ønske om at opdyrke nye profiler, især inden for det merkantile område, som tidligere har været svagt

repræsenteret hos os. Vi gik efter et realistisk udbud af 6 forskellige fagpakker – med forventede 6 klasser, var der stor sandsynlighed for at de fleste fagpakker kunne realiseres – evt. i kombination.

Se skema på næste side.

Hvad valgte kursisterne så?

Vi har på første år et frafald svarende til en klasse, så 5 klasser fortsætter på andet år. Der har været god søgning til alle fagpakker, bortset fra Medier og Design som ikke bliver oprettet. Resultatet efter kursisters valg i februar er 1 klasse Science og Sundhed, 2 klasser Menneske og Samfund, 1 klasse Kommunikation og Sprog i kombination med Menneske og Samfund, 1 klasse Samfund og Business i kombination med Politi og Forsvar. Vi havde forventet at Menneske og Samfund ville appellere til flest kursister – med fagpakkefagene samfundsfag b og psykologi c og mulighed for både psykologi b eller matematik b som valgfag, falder Menneske og Samfund i rigtig mange kursisters smag. Her kan de holde alle muligheder åbne, hvor de andre fagpakker er lidt snævrere og mere målrettede i deres fokus.

10% af kursisterne har valgt udvidet fagpakke på andet år, 40% har ønsket udvidet fagpakke efter deres hf-uddannelse. Vi har gjort meget ud af at vejlede kursisterne til at tage et realistisk valg, dvs. hvis man har dårlige standpunktskarakterer, har fravær og mangler skriftlige opgaver, så er det *ikke* en god ide at vælge en udvidet fagpakke.

Vi er glade for at der har været så god sammenhæng mellem det antal fagpakker vi udbyder, og kursisters faktiske ønsker. At 3 klasser afspejler hver deres fagpakkeprofil – og to klasser består af et mix af to fagpakker, der trods alt er beslægtede, giver en rigtig god mulighed for at tone fagpakkerne på andet år, sådan at profilen kan komme til at skinne tydelig igennem, også i fagpakkens obligatoriske fag. Netop for at have mulighed for at gå all in i den professionsorienterede toning, har vi valgt at organisere klasserne på ny på andet år, sådan at kursisterne i fagpakkerne også har dansk, engelsk og KS sammen. Det har betydet at lærerne i disse fag der starter på første år og fortsætter på andet år, har måttet undervise

Fagpakke	Beskrivelse	Pakkefag	Udv. pakkefag
Science & sundhed	Du interesserer dig for, hvordan kroppen og naturen fungerer. Du overvejer at uddanne dig til biolog, læge, fysioterapeut, diætist eller måske ingeniør.	Mat. B Biologi B	Fysik B Mat. A
Menneske & samfund	Du interesserer dig for menneskets udvikling, og hvordan samfundet fungerer. Du overvejer at studere psykologi, jura, blive lærer, pædagog eller socialrådgiver.	Samfundsfag B Psykologi C	Historie A Engelsk A Filosofi C
Samfund & business	Du interesserer dig for samfund, politik og markedsføring. Du overvejer at uddanne dig inden for statskundskab, økonomi eller på erhvervsakademiet.	Samfundsfag B og EØ C	VØ B og Mat. A
Kommunikation & sprog	For dig der vil kunne kommunikere globalt på flere sprog. Du overvejer at uddanne dig inden for kommunikation, sprog eller litteratur.	Fremmedsprog B (tysk fortsætter / arabisk, spansk, fransk beg.) Psykologi C	Historie A Filosofi C Engelsk A
Politi & forsvar	For dig der gerne vil kombinere uddannelse og arbejde med fysisk aktivitet. Du har måske lyst til at uddanne dig inden for politi eller forsvar – eller blive lærer.	Idræt C-B Samf. B	Mat. B Historie A Filosofi C
Medier & design	Du trives i kreative processer og du interesserer dig for medier og design. Du overvejer at uddanne dig til journalist, arkitekt, designer eller arbejde med medieproduktion.	Mediefag B Design C	Mat. B Engelsk A

efter fælles forløb, for at sikre at kursisterne på andet år møder op med samme forudsætninger, selvom de kommer fra forskellige klasser.

Professionsorientering

Vi ser nogle spændende perspektiver i HF-reformens fokus på at kursisterne igennem praktik-projektperioder og karrierelæring motiveres og afklares i forhold til deres fremtidige valg af uddannelse og job. Det er karakteristisk for vores kursister, at de stiller mere skarpt ind på, hvad hf-uddannelsen kan føre til. De er på den måde lidt mere instrumentelt indstillede, fordi fagene og uddannelsen især er et springbræt til en fremtidig karriere. Derfor er det også oplagt, at fagene udnytter det potentiale, der ligger i at tydeliggøre sammenhængen mellem skolefagene og de virkelige problemer, som de forskellige professioner uden for skolen skal løse hver eneste dag. Vi forventer derfor, at det vil motivere kursisterne, hvis fagene i højere

grad fremstår anvendelsesorienterede. Naturligvis med respekt for, at vi er en almen gymnasial uddannelse og ingen erhvervsuddannelse!

Praktik- og projektperioder

Vi har afviklet to praktik-projektperioder, PP1 i oktober/november og PP2 i januar-februar. Vi har indgået i et tæt samarbejde med Studievalg Østjylland – men ellers har vi selv stået for undervisningen i de to forløb.

Praktik-projektperiode 1 (PP1) bestod af 2 hele workshopdage i oktober, hvor kursisterne på tværs af alle 6 klasser skulle udvælge 2 workshops ud af 8, som repræsenterede forskellige interesseområder (jf. Uddannelsesguiden.dk) og dermed forskellige erhverv. Der kan desuden trækkes tråde fra interesseområderne til vores 6 udbudte fagpakker. I PP1 var der fokus på, at kursisterne skulle have en konkret oplevelse af, hvordan det er at arbejde/løse problemer inden for disse

bestemte interesseområder og deres erhverv.

Workshoppen “Opklar et mord” relaterer fx til interesseområderne Fysik/matematik og Biologi/kemi/natur – og dermed til fagpakken Science og sundhed. Her skulle kursisterne ved at anvende naturvidenskabelige og matematiske metoder ved forskellige stationer finde frem til, hvem der kunne have begået mordet. De involverede fag var biologi, fysik og matematik.

Et andet eksempel er workshoppen “Rethinking Sprout,” hvor kursisterne fungerede som ansatte på et reklamebureau, hvis opgave var at markedsføre et bestemt produkt, nemlig pennen “Sprout”. Her fik kursister en oplevelse af, at ar-

bejde konkret inden for interesseområderne Medier/kommunikation og Kunst/design. De involverede fag var mediefag og design.

Kernen i PP2 var et projektforsløb, hvor kursisterne i grupper selvstændigt arbejdede med bestemte professionsorienterede cases. Det afsluttede produkt var en synopsis og en formidlingsopgave. Her kunne kursisterne fx. som sygeplejersker beslutte behandling og gennemføre en vejledende samtale med en patient med hjertekarsygdomme, eller de kunne ud fra viden om, hvilke forestillinger danskerne gør sig om deres hjem, målrette ejendomsmæglernes markedsføring af boliger til salg.

Planlagte aktiviteter (valg af fagpakke)	
5. januar	Besøg af Studievalg: Workshops om viden, selvindsigt og handling i forhold til dit karrierevalg 1.p, 1.q og 1.r: Kl. 9.00–11.50: Start i auditoriet, ellers almindelig undervisning (se Ludus Web) 1.t, 1.u og 1.v: Kl. 12.20–14.50: Start i auditoriet, ellers almindelig undervisning (se Ludus Web)
6. januar	Frist for valg af de fagpakker, du vil besøge den 10. januar
10. januar	Fagpakkedag Kl. 8.15– 9.00 i auditoriet: Præsentation af valg af fagpakke Kl. 9.10–11.50: Du besøger herefter 3 forskellige fagpakker
15. januar	Sidste frist for valg af den fagpakke , du vil lave projektarbejde indenfor.
6. februar	Projektuge , hvor du arbejder med virkelighedsnære, erhvervsrettede problemer. <ul style="list-style-type: none">• Du har selv valgt, hvilken af de 6 fagpakker du vil arbejde indenfor• Du indkredser et problem, der hører til inden for de erhverv/uddannelser, som en bestemt fagpakke er målrettet• Du samarbejder med kursister fra din parallelklasse, hvor du<ul style="list-style-type: none">(a) skal ud af huset og samle information til din opgave, og hvor(b) produktkrav er en synopsis og formidling til kursisterne i din klasse Projektugen slutter den 9. februar kl. 14.00
21. februar	Sidste frist for valg af fagpakke

PP2-perioden fra 5. januar til 21. februar

Systematisk arbejde med elevernes refleksion over deres udbytte af PP-forløbene

Lærerne har udviklet kreative metoder til kursisternes evaluering af forløbene – individuelt, gruppevist og klassevist i plenum – herefter individuelt i studiebogen. Begrundelsen er, at deltagelse i praktik-projektforløb kun får den ønskede effekt, hvis der planlægges seancer, hvor kursisterne guides gennem en refleksionsproces over deres udbytte: Hvad har de lært om fag, om verden og om sig selv og den fremtidige karriere? Dvs. refleksionsøvelserne er forudsætningen for, at eleverne får det ønskede udbytte af praktik- og projektperioderne.

Karrierelæring – muligheden for at udbrede professionsorienteringen til hf-enkeltfag

Karrierelæring er muligheden for, at den nye tilgang til fag som ligger i PP-perioderne, også kommer ud til enkeltfagslærerne. Vi har derfor gennemført et fælles pædagogisk arrangement i foråret 2017 om karrierelæring som afsæt for drøftelser i faggrupperne om, hvordan der kan arbejdes med karrierelæring inden for de enkelte fag. Som opfølgning har alle lærere igen i september 2017 deltaget i et arrangement med Studievalg Østjylland om uddannelsessystemet med henblik på hvilke typer uddannelser, der især er relevante for de forskellige faglige hovedområder. Formålet er at give lærerne viden om andre typer uddannelser end de akademiske, med henblik på at de bedre kan professionsrette deres undervisning.

Endelig har flere lærerteams arbejdet med karrierelæring inden for dansk og samfundsfag

i forbindelse med SOKL (vores aktionslæringsprojekt "Samarbejde om Kursisternes Læring"). Flere af de forløb der her er udarbejdet, vil med fordel kunne integreres som en fast bestanddel af vores måde at arbejde med karrierelæring på i fagene, også på enkeltfag.

En logistisk stor udfordring

Det er kommet bag på os hvor meget ekstra planlægning hf-reformen kræver. For at få plads til en

udvidet fagpakke integreret i 2. HF, var det nødvendigt, at vi afviklede flere timer på uddannelsens første år. Det har betydet, at undervisningen måtte køre længere end på øvrige hold, nemlig helt til 30. maj. Det giver rigtig mange udfordringer på en skole med så mange eksaminer, som er kendetegnende for HF og VUC. De lærere der underviser i eksamensperioden, kan jo ikke samtidig eksaminere andre hold eller være censorer – og det lægger så omvendt pres på den resterende del af eksamensperioden. Planlægning af både en intern og en ekstern eksamen i NF her til sommer – og i KS til jul, lægger beslag på rigtig mange lærerkræfter – og det betyder, at dage, der kunne være brugt til undervisning, fyldes op med eksamen, med det resultat at skoleåret bliver endnu mere komprimeret.

Det har også stillet store krav til skolens skemalægger at planlægge papegøjeklasser med koordinering af valgfagene – for slet ikke at tale om opgaven med at synkronisere med enkeltfagstilbuddet, fordi de udvidede fagpakker kun kan realiseres ved at blive fyldt op med enkeltfagskursister.

Studieadministrationen er også kommet på overarbejde – både i administrationen af Praktik-projektforløb og den praktiske organisering af timepuljetimerne. Vi har afviklet praktik-projektperioder på tværs af klasser – og kursisterne er derfor indgået i forskellige grupperinger fra gang til gang, alt efter hvilket fokus og interesseområde, de har valgt. Det har kostet mange mandetimer i studieadministrationen at oprette moduler og knytte kursister til på ny ved hver aktivitet. Det samme gør sig gældende for puljetimerne. Vi afvikler puljetimer i dansk, engelsk, matematik og kemi – og vi tilbyder differentieret undervisning til kursisterne. Men kursisterne er jo ikke på samme niveau i de forskellige fag – så også her skal der oprettes forskellige håndholdte hold fra fag til fag i ludus. Og det tager tid!

Virker reformen?

Vi oplever at praktik-projektperioderne har bidraget til at afklare kursisterne i deres valg af karriere/ fagpakke, selvom vi også har mange kursister,

der mener, at det er helt unødvendigt, for de er allerede afklaret med, hvad de skal, når de starter hos os. Men faktisk har hele 26% af kursisterne tilkendegivet, at de har ændret opfattelse af, hvilken fagpakke de skulle vælge efter de startede på deres uddannelse. Og man kan sige, at de kursister der ikke har ændret holdning, er jo så i hvert fald blevet bekræftet i, at deres oprindelige valg er rigtigt – det er jo også en afklaring. Kursisterne har tilsvarende været meget sikre på den fagpakke, de endte med at vælge, og meget få er vendt tilbage med ønsket om at vælge om.

Nu mangler vi stadig reformens andet år, før vi har det fulde indtryk af mulighederne i praktik-projektperioderne og den professionsorienterede tilgang. Her indgår vi i et tættere samarbejde med VIA og med Erhvervsakademiet både i form af at undervisere fra de to institutioner kommer til at undervise på holdene, og at kursisterne kommer

på besøg på begge institutioner i studiepraktik, desuden abonnerer vi på U-days, alle uddannelsesinstitutioners Åbent Hus arrangement i Østjylland, inklusive Universitetet, i foråret.

Det spændende er, om bekendtgørelsens krav om praktik-projektperioder i det to-årige hf som sidegevinst kan resultere i at HF generelt bliver mere anvendelses- og professionsorienteret. Allerede med 2005 reformen, blev det HF's varemærke at være anvendelsesorienteret, uden det dog for alvor fik afsmittende virkning på fagenes indhold. At være tvunget til at tænke ud af boksen og bruge fagene på helt nye måder i Praktik-Projektperioderne, tror vi naturligt vil få en afsmittende virkning på den øvrige HF-undervisning. Og her vil et mere systematisk arbejde med at udvikle lærerkompetencer inden for karrierelæring uden tvivl også have en effekt.

Nyt om den forberedende grunduddannelse

Af Birgit Smedegård Olesen, konsulent

Det er en meget stor reform

I interviewet med undervisningsminister Merete Riisager i sidste nummer af bladet udtaler ministeren sig blandt andet om den forberedende grunduddannelse. Hun siger: "Det er klart, at det betyder nogle forandringer for VUC. FGU'en er en meget stor reform, fordi det er en institutionsreform, hvor man lægger forskellige institutioner sammen, og derfor vil det opleves som meget voldsomt."... "...vi har været meget ambitiøse med FGU'en, det glæder mig, at alle partier tilslutter sig en reform, som sikrer, at de unge, der ikke er kommet i gang, kommer ind på en forberedende uddannelse, hvor de både kan få hjælp til at rette op på de problemer og udfordringer, de måtte have, og kan komme videre med dansk og matematik på ét og samme sted. Det er jo helt afgørende, at man kan skabe den ramme og samle alle de ting på ét sted."

Groft sagt indeholder aftalen enighed om, at der skal nedlægges en række eksisterende uddannelser og oprettes én forberedende grunduddannelse. Det medfører, at der skal etableres nye institutioner i en flerleddet, lokal proces.

Politisk aftale og lovvedtagelse

Tidsplanen – fra 1. februar 2018 til august 2019

Den 13. oktober 2017 blev den politiske aftale indgået mellem de fleste af folketingets partier. Siden har resten tilsluttet sig, så der er tale om et sjældent bredt forlig. Det er lige før man glemmer, at der endnu ikke er vedtaget nogen lov, som man kan gå ud fra i det forberedende arbejde med at implementere uddannelsen. Men nu er lovforslagene (FGU-lovforslaget er delt op i 4 del-lovforslag) kommet og har været udsendt til høring med frist den 21. februar. De endelige lovforslag blev fremsat den 21. marts og er planlagt til behandling i Folketinget den 17. april med henblik på vedtagelse inden sommerferien. Først derefter kan Undervisningsministeriet gå i gang med at udarbejde indholdet i uddannelsen.

I høringsfasen har de allerfleste koncentreret sig om at kommentere de elementer, hvor de kon-

kre lovforslag har afvejet fra den politiske aftale. Det handler meget om de snitflader, der vil opstå mellem FGU'en og de andre uddannelser, hvordan overgangene er. Større problematikker er der i vejledningen, som opfattes som meget mangelfuldt og uklart beskrevet og i forholdet mellem de enkelte kommuner og institutioner og skoler.

Hele processen er startet med Undervisningsministeriets udspil til de andre instanser, som skal medvirke. Undervisningsministeriet er uddannelsesejer og derfor initiativtager og ansvarlig for, at det hele er sejlet i havn, når uddannelsen tager imod de første elever i august 2019 i nye institutioner.

Kommunernes rolle

Af aftalen fremgår det, at det fremover er kommunerne, der skal have det fulde ansvar for at gøre alle unge parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse. Det er kommunerne, der står for koordineringen og vejledningen af de unge, målgruppevurdering og visitering til FGU.

Der skal være et tæt samspil mellem den kommunale ungeindsats og institutionerne/skolerne om den enkelte unge.

Det felt kan gå hen og blive en alvorlig knast. KL har oprindeligt ønsket, at den nye uddannelse skulle være kommunal, men det er endt med at blive en statslig uddannelse, der samtidig lægger ansvaret for den enkelte unges gennemførelse af en ungdomsuddannelse over på den enkelte kommune. Af KLS høringssvar fremgår det da også, at kommunerne frygter, at de ikke får den nødvendige frihed med målgruppevurderingen, så de kan lave en samlet afvejning af mulige tilbud og indsatser. Af lovforslaget fremgår det, at staten vil fremsætte nærmere regler om procedurer og frister for målgruppevurdering, og dette opfatter KL som en markering af, at kommunerne vil blive spundet ind i krav, der er begrænsende for deres egne beslutninger.

Fra mange sider siges det, at et afgørende element for en succes med den nye uddannelse bliver samarbejdet mellem de kommunale ungeindsatser og de kommende FGU-institutioner, jvnf. Frants

Regels artikel i foregående nummer af bladet, der bl.a. behandler problematikken om, hvor vejledningen af de unge ligger, og hvad det er for en type vejledning, der tænkes på.

Det er helt kommunens ansvar, at den unge får en uddannelsesplan, som hun/han har med sig hen på FGU-skolen. Her udarbejder man en forløbsplan for eleven, som er en konkretisering af uddannelsesplanen. Dette er helt FGU-skolens ansvar og opgave, men flere høringsparter udtrykker, at det er meget uklart, hvilken vejledning UVM udstyrer FGU-skolerne med.

Placeringen af institutioner og skoler/uddannelsessteder

Her i første del af 2018 handler det om processen, hvordan Danmark skal opdeles i såkaldte dækningsområder med hver sin FGU-institution med tilhørende skoler/uddannelsessteder. Det er det første, der skal afklares, og Undervisningsministeriet har den 12. januar udsendt et brev til de kommunale instanser: KL, KKR og kommunerne med anmodning om, at de regionale kommunale kontaktråd efter 1. februar igangsætter den lokale proces, som udarbejder dækningsområder og placering af institutioner og skoler. Med brevet følger oversigter over de nuværende produktionsskoler og VUC'er og oversigt over elevgrundlaget for de enkelte kommuner. Det er kommunekontaktrådene, der skal drive processen og sikre, at de nuværende forberedende institutioner inddrages. Så lige nu er der fuld gang i et samarbejde på kryds og tværs med at få lavet et danmarkskort med indstilling til ministeren om, hvor institutionerne og skolerne foreslås placeret.

De skal placeres i geografisk nærhed til den unge. Udgangspunktet er, at alle skoler skal rumme alle tre spor, og de skal have en tilstrækkelig størrelse, til at være økonomisk og faglig bæredygtige. Samtidig er det hensigten, at der skal være en skole i hver kommune, dog således at meget små kommuner med et for lille elevgrundlag ikke selv skal have en skole, mens store kommuner kan få flere skoler. Det bliver noget af et puslespil. Undervisningsministeriet arbejder med, at der skal oprettes ca. 90 skoler, som forankres i et mindre

antal selvejende institutioner, ca. 30, med selvstændige bestyrelser og ledelser. En institution forventes at rumme ca. 470 årselever. Da der i Danmark er 98 kommuner, lyder det meget godt med en skole i hver kommune, men når man så ser på Undervisningsministeriets materiale om det forventede antal elever i hver enkelt kommune med fx 947 årselever i København og ned til et éncifret tal i de mindste kommuner, så er det oplagt, at der i de store kommuner kommer til at være flere skoler, mens der bliver en række små kommuner, som ikke får deres egen skole.

Endelig skal placeringen af skolerne tage hensyn til, at man kan bruge eksisterende bygninger som fx produktionsskoler og VUC'er.

Denne proces forventes afsluttet med, at de kommunale niveauer senest den 1. juni sender deres indstilling til undervisningsministeren, som efter forhandlinger med partierne efter sommerferien 2018 træffer endelig afgørelse om oprettelse af placeringen af institutionerne.

Et inkluderende læringsmiljø

Undervisningsministeriet lægger vægt på, at der i de nye skoler skabes et inkluderende læringsmiljø. Den nye uddannelse tager udgangspunkt i produktionsskolernes særlige pædagogik kombineret med de almenfaglige elementer fra VUC. Noget af den viden, man har bygget på i planerne om den nye uddannelse er, at målgruppen af unge, som ikke er i gang med en ungdomsuddannelse eller har et arbejde, har behov for at være i et miljø, hvor de anerkendes hver især, og hvor der er sammenhæng mellem teori og praksis. Lærerne er hovedsagelig overført fra produktionsskolerne og VUC, og hovedudfordringen er at samle deres faglige og praksisrelaterede kompetencer, så de kan indgå i det tværfaglige samarbejde mellem værksteder, almen undervisning samt specialressourcer. Det tænkes, at kompetenceløftet kan ske ved optimal udnyttelse af indbyrdes løft af hinandens kompetencer, ikke mindst ved brug af lærerne i FVU-dansk og -matematik og læselærere.

Undervisningsministeriet beskriver det som udvikling af en ny fælles professionsidentitet, hvor målet er at lærerne tilegner sig hinandens styrke-

områder i udviklingen af den inkluderende læringskultur, som arbejder mere praksis- og helhedsorienteret, end det er tilfældet i dag.

Uddannelsen opbygges om hold- og arbejdsfællesskaber, og samtidig skal skolerne have fokus på at skabe et attraktivt socialt liv for de unge. Der skal skabes rammer, som naturligt rummer for eksempel fælles sociale arrangementer, musik, kreative og idrætsaktiviteter, museumsbesøg og ekskursioner. Der kan tænkes i madordninger (der er afsat penge i det politiske forlig til støtte til madordninger for eleverne) fx som en del af et eventuelt køkkenværksted og en trivselspolitik.

Målene for FGU

Målene for FGU'en er at de unge erhverver de kompetencer, der skal til for at gå i gang med en ordinær uddannelse eller sekundært at kunne bestride et ufaglært job. Det skal måles ved tre retningsgivende mål:

- Andelen af unge der opnår uddannelse eller overgår direkte til beskæftigelse, skal løbende forbedres
- Trivslen for de unge på FGU skal løbende styrkes
- De unges fravær skal formindskes ved målrettet at arbejde med det og afdække og afhjælpe årsagerne til det

Efter sommerferien 2018

Efter sommerferien 2018 forventes fordelingen og placeringen af alle institutioner og skoler at ligge fast, og man kan starte på planlægningen af skolerne til start året efter, august 2019.

Styrelse og ledelse af skolerne

Samtidig udnævnes midlertidige (interim)bestyrelser med ikrafttræden pr. 1. september eller hurtigst derefter. Disse bestyrelser fungerer indtil 1. marts, hvor en ny bestyrelse er udpeget og tiltrådt. Denne midlertidige bestyrelse er meget lille (en formand der har erfaring med stiftelse og ledelse af selvejende uddannelsesinstitutioner, en repræsentant for kommunerne i institutionens dækningsområde, en repræsentant for produktionsskolerne og en repræsentant for VUC). Flere af hø-

ringssvarene har kommenteret, at der mangler repræsentation for medarbejderne ikke mindst i betragtning af, at denne bestyrelse skal forholde sig til overførelsen af medarbejdere fra produktionsskolerne og VUC.

Når placeringen og dimensioneringen af institutioner og skoler er gennemført, kan man påbegynde arbejdet med at overføre personale. Alle produktionsskolelærere skal overføres, da deres uddannelse og arbejdsplads nedlægges, mens VUC'erne flytter en del af AVU-aktiviteten over på de nye skoler, den som omfatter de unge op til 25 år. Der overflyttes så mange VUC-lærere, som svarer til det volumen, der flyttes. Princippet er, at det er ens opgaver, der bestemmer, om man skal flyttes.

Den midlertidige bestyrelsesformand varetager funktionen som institutionens leder og skal gennemføre de nødvendige forberedelser indtil den nye bestyrelse tiltræder den 1. marts for, at institutionen kan starte til august. Den nye bestyrelse er betydeligt bredere sammensat med repræsentation af alle kommuner i dækningsområdet og med den samme sammensætning som lignende bestyrelser. Dog bortset fra en besynderlig formulering om, at ledelsen kan suspendere elevrådet, hvis det ikke overholder demokratiske principper. Dette har flere høringspartier udtrykt kritik af.

Indholdet i den forberedende grunduddannelse

Rent principielt kan arbejdet med indholdet i uddannelsen først gå i gang, når loven er endeligt vedtaget. Imidlertid er det problematisk, hvis læreplanerne skal være færdige i ordentlig tid. Man er bagefter tidsplanen, så man må køre ikke mens man asfalterer, men inden – som en medarbejder i UVM siger. Imidlertid er der jo næsten uhørt enighed om denne uddannelse, da alle Folketingets partier står bag den. I starten af april skal aftalekredsen godkende skabelonerne, som skal bruges til udarbejdelse af læreplaner og fagbilag. Når det er sket, kan læreplans- og fagbilagsgrupperne ned sættes og gå i gang med arbejdet.

Så det ser stadig ud til, at det hele nås, så de første elever kan starte på den nye uddannelse i august 2019.

Unipakker på Frederiksberg hf-kursus

Proces, status og videre perspektiver



Af Finn Bønsdorff,
rektor på Frederiksberg HF-kursus

Hf-reformen indebærer, at det første semester er et afklaringssemester, hvor der ikke må indgå andre valgfag end praktisk musisk faggruppe, inkl. idræt C. Det forskudte valg af en eventuel uni-pakke medfører derfor en ikke ubetydelig vejledningsindsats. De unge har svært ved at navigere i fag på niveauerne BBC + et løft til A+ et ekstra fag på B-niveau. Hvilke valgfag udbyder skolen, hvordan kan de kombineres i fagpakker, og hvilke mulige løft tilbydes i forhold til unipakkerne?

Vejledningen påbegyndtes primo september. Der skulle ikke tages stilling til, om den enkelte elev skulle vælge en professions- eller unipakke, men derimod om der var et ønske om at påbegyn-

de undervisning i tysk/fransk, fortsætter C, Spansk begynder B, Spansk begynder A og fysik på C-niveau. Frederiksberg hf-kursus har af skemamæssige årsager valgt at starte ovennævnte fag op med start i 2. semester. Det er dog ikke uproblematisk. Der er skemakonflikt, fordi der kun kan vælges et og kun et af ovenstående fag.

Hf-elever er som bekendt en meget dynamisk størrelse, som ikke sjældent ændrer fremtidsplaner og dermed fag og fagpakker, men man kan så spørge: Hvordan gik det så? Eleverne skulle aflevere deres ønsker i perioden 1. oktober til 1. november.

Resultatet af manøveren blev, at der oprettedes et fransk fortsætter C, et tysk fortsætter C, et meget stort Spansk begynder A, et lidt mindre Spansk begynder B, samt , og noget overraskende, et gigantisk fysik C-niveau med næsten 40 tilmeldte elever.

Resultatet af den første valgproces blev, at eleverne fordelte sig på hold og niveauer som stort set svarede til den skole, vi havde før reformen. Så langt så godt. Men hvordan kom billedet til at se ud med fagpakkerne i 3. og 4. semester, og hvilke unipakker udbyder Frederiksberg hf-kursus i 2018/19?

Figuren herunder viser de udbudte fag på A-niveau, og hvilke løft der skal foretages for at nå niveauerne. Bemærk, at Matematik på A forudsætter 2 løft. Dels fra C til B, og fra B til A. Man kan så spørge, hvorfor vi ikke har samlet

Udbudte fag på A-niveau

Fag Løft	Historie A	Engelsk A	Spansk begynder A	Matematik A
B -> A	X	X		
0 -> A			X	
C -> B				X
B -> A				X

disse elever på et fælles hold med løft fra C til A. Som de fleste i sektoren ved, så er matematik på B-niveau et adgangsgivende krav til rigtig mange uddannelser, og på den baggrund er Mat B skolens meste søgte valgfag.

Den struktur, vi har valgt indebærer, at samtlige elever på Mat A går på deres "eget mat B-hold" uafhængigt af om de har valgt A eller B. A-holdet sammensættes således af elever fra samtlige mat B-hold. Det kan virke unødigt kompliceret, men årsagen hertil er, at hvis/når en elev falder fra A-niveauet på grund af den store arbejdsbelastning, så vil vedkommende kunne fortsætte på sit B-niveau.

Som en af vejlederne engang har formuleret det "der er behov for en undermund, som eleverne kan falde ned i".

Hvordan er det så gået?

Der er elever i alle unipakkeme, og især den hvor der løftes til historie på A-niveau er populær. Samlet set har næsten 40 pct. af eleverne valgt sig ind på en unipakke.

Og det synes vi faktisk er ganske pænt. Hvordan vil det så udvikle sig? Ja, det bliver næppe således, at der kommer flere elever til. Retningen er den modsatte vej, fra det hårde/arbejdskrævende til det bløde/mere professionsrettede hf-forløb. Mange har ambitionen om en udvidet fagpakke, men virkelighedens erhvervsarbejde, fritidslivet, og måske bømeafhentning kommer også til at spille ind. Så mon ikke vi ender på, at 20-25 pct. vil gennemføre deres valgte unipakke. Og det er egentlig ok.

Nu er det jo den første reformårgang, der er i færd med at afklare valg og fremtidsmuligheder, og der er næppe tvivl om, at der vil ske justeringer for de kommende hf-ere, men et aspekt tror jeg nok vi vil arbejde videre med, og det er refleksionsdagen i 2. semester. Alle elever skulle ½ dag undersøge og sammensætte fagpakker i relation til deres ønske om videreuddannelse. Denne dag skulle afsluttes med et skriftligt produkt. Der var en meget høj afleveringsprocent. Rettidigt!

Eleverne har været glade for at få lejlighed til at beskrive deres ønsker og fremtidsdrømme.

Eksempler på universitetspakker

Samfundsvidenskabelig fagpakke	Niveau
Historie	A
Matematik	B
Samfundsfag	B
Billedkunst	B
Filosofi	C
Psykologi	C

Denne fagpakke er adgangsgivende til de samfundsvidenskabelige studier på universiteteme

En sproglig humanistisk fagpakke	Niveau
Spansk begynder	A
Design	B
Samfundsfag	B
+ yderligere 1 fag (fx drama eller psykologi)	C

Fagpakken er adgangsgivende til de humanistiske studier ved universiteterne.

eller

Historie	A
Fransk/tysk fortsætte	B
Samfundsfag	B
Design	B
Filosofi	C

Fagpakken forudsætter, at du starter med fransk på c-niveau i 2. semester.

Denne fagpakke kvalificerer ligeledes til humanistiske studier.

Natur- og lægevidensk. fagpakke	Niveau
Matematik	A
Fysik	B
Kemi	B

Fagpakken forudsætter, at du starter med fysik på C-niveau i 2. semester.

Reformønsker?

Især en problemstilling kalder på en politisk drøftelse, og det er spørgsmålet om i hvilken sammenhæng, der kan vælges engelsk på A-niveau.

Samfundsmæssigt set er der et ønske om mere og skarpere fremmedsprog, men engelsk på A-niveau må ikke indgå i en professions-hf. Det synes

jeg er ærgerligt. I praksis betyder det, at de elever som har valgt en unipakke med løft til engelsk A ikke kan blive på A-holdet hvis de ønsker at stige ind i en knap så timetalskrævende standard-hf. Denne problematik bør der efter min opfattelse ses nærmere på politisk.

Midt i en reformtid



Af rektor Frants Regel, VUC Vest

I 2016 vedtog regeringen en omfattende gymnasiereform der i 2017 blev skudt i gang, og version 1.0 er nu flyvende og afslutter snart sit første år på hf. Netop derfor er tiden måske også kommet for lige at stoppe op, hæve sig op over den daglige drift og skue tilbage (og frem) på det første år i den ny hf.

Landets gymnasier og VUC'er arbejder fortsat på højtryk for at implementere og finpudse de ændringer og tiltag der er kommet for det 2-årige hf, herunder etablering af samarbejder med hinanden og de videregående uddannelser. Arbejdsgrupper er i dialog omkring ændringer og udfordringer, netværk benyttes flittigt og undervisningsministeriet er på overarbejde, med et utal af spørgsmål der stilles i kølvandet på en – synes nogen måske – forhastet implementeringsfase.

Der ligger spændende tanker bag gymnasierereformen, der uden tvivl gavner den hidtidige kursistgruppe på VUC Vest, hvor op imod 80% vælger en mellemlang videregående uddannelse.

Det skærpede fokus på karrierelæring, tilføjeisen af projekt – og praktikperioder og fagpakker, der mere målrettet peger mod den videregående uddannelse, er med til at skærpe fokus på det valg, som vores (nu) elever står overfor og de refleksioner der igangsættes og understøttes af institutionens mange aktører, så de er klar til deres videregående uddannelse.

Underviserne (især i faggrupperne) og ledelsen har fået fornyet mulighed for at stille skarpt på kerneopgaven og elever/kursister i en åben dialog

om (nyt) fagligt indhold, didaktik, bedømmelseskriterier og tilrettelæggelse – hvorfor der også har været øget kursusaktivitet på ledelses- og underviserplan.

Inden for sektoren er der berigende initiativer, nye tilrettelæggelser (da hf-enkeltfag ikke går helt uberørt igennem reformen og for de flestes tilfælde nok har berøringsflade med hf2) og der hersker ingen tvivl om at det 2-årige hf har ændret sig. Det summer inden for murene, men hvad sker der i samfundet omkring os? Er reformen kommet ud til vores kommende elever eller drukner den i snakken om erhvervsuddannelser, FGU'en, en forestående konflikt etc.? Vælger de os fremadrettet til eller fra? Og hvad gør vi i huset, for fortsat at give dem en uddannelse af høj kvalitet, med et målrettet sigte, en ny tilrettelæggelse og underviser der har ejerskab af uddannelsen og brænder for at forberede eleverne på det der venter dem.

Ansøgere – (fra)fald?

Den 15. marts er netop passeret, og vi har med spænding fulgt udviklingen på optagelse.dk, for at aflæse årets ansøgertal. Med et stort opland og 2 konkurrerende udbydere i samme by som vores hovedafdeling hvor hf2 er placeret betyder det selvfølgelig også et indblik i de andre institutioners optag. Desværre går det som forventet en smule ned for VUC vest, så vi lige pt. står med 4 klasser der starter til sommer (mod 5 sidste år), men regionens tal viser, at det ikke kun er hos os. Generelt er der sket et fald i søgningen til de gymnasiale uddannelser, som lader den opadstigende kurve fra forgangne år knække. Om det netop i vores område er et tegn på faldende arbejdsløshed, små årgange, eller om de politiske vinde i retning af erhvervsuddannelserne endelig har pustet dem derover, vides ikke helt – men vi fortsætter optaget frem til skoleårets start, så der kommer nok stadig nogen ind over dørtærsklen og giver hf2 og enkeltfagene volumen.

Modsat gymnasierne i området, har vi i år ikke valgt at bejle til potentielle elever via direkte optag fra 9. klasse, som reformen ellers har åbnet op for. VUC Vest har altid tiltrukket det lidt ældre klientel, dem der har været forbi de andre institu-

tioner eller blot ikke kan se sig selv som en del af det ungdomsmiljø der forefindes der – ikke desto mindre er samarbejdet blevet understreget og udbygget indenfor det seneste år, både med de omkringliggende gymnasier og de videregående uddannelser. VUC Vest er den største udbyder af hf i området, vi har den største volumen, men ikke nødvendigvis flest der går videre til den lange videregående uddannelse – men vi har på nogle områder nok en mere fleksibel tilrettelæggelse pga. enkeltfagssystemet, hvilket betyder at vi bliver udbydere af den udvidede overbygning, som størstedelen af de omkringliggende gymnasier henviser deres elever til, hvis de vil videre.

På dette års optag – og i de netop afholdte optagelsesprøver – kan vi da også se, at det fortsat er de ældre elever, der målrettet søger voksenmiljøet og mulighederne i enkeltfagssystemet, hvor man målrettet eller blot som enkeltfagssystemet lægger op til, et fag ad gangen, kan sammenstykke de fag man ønsker og har brug for – måske til en fuld hf.

Netop mulighederne i enkeltfagssystemet er en strategi vi især italesætter hos potentielle kursister der ønsker de lange, videregående uddannelser, fordi de åbner op for andre muligheder end de ændrede vilkår på den 2-årige hf gør. Skemateknisk har vi i højere grad tilrettelagt hf-enkeltfag som pakker, der i forlængelse af hinanden giver en udvidet hf – eller hvis man ønsker det, endnu flere højniveaufag. Og det viste sig allerede sidste år at give en stigning i antallet af hf-enkeltfagskursister. Uden at tale om en renæssance for enkeltfagene på VUC Vest, så må vi dog erkende, at profileringen af disse, fleksibiliteten ift. tilrettelæggelse (bl.a. net-undervisning), og mulighederne for yderligere anvendelse ifm. VEU-samarbejdet, sammen med gymnasieformen giver nye muligheder for at bruge de ressourcer, styrker og muligheder der ligger i de to uddannelsesformer vi har i huset.

De nye børn i klassen

Reformen har – udover at give hf2 en ændret identitet – også introduceret nogle nye elementer, som vi arbejder med at implementere. De fleste er skudt i gang, herunder projekt- og praktikperio-

der, elevpuljetimer og i skrivende stund afholdes de første interne prøver i NF. Det er spændende tiltag, hvoraf nogle ligger i forlængelse af de initiativer vi allerede havde igangsat inden, men de har – som også tidligere nævnt, givet et fornyet fokus i lærersamarbejdet. Der er mulighed for at tjekke fagene efter i sømmene, udvide det samarbejde der allerede eksisterer og dyrke den gode kultur vi har omkring viden- og materialeledelse. At skolen allerede tidligere har taget hul på disse opgaver giver derfor også plads til en øget pædagogisk-didaktisk diskussion underviseren imellem – men også med ledelsen. Kerneopgaven er stadig undervisningen, samt vedligeholdelsen af det kvalitetsarbejde der udføres. Derfor har det også været vigtigt at skyde både ændringerne i fagene og de nye tiltag godt i gang, så her følger nogle eksempler på nogle af de nye tiltag:

Tilrettelæggelse og udbud

Ændringen i nogle af fagene, bestemmelsen om placering af nogle af andre og fagpakkerne har givet planlægningsenheden på vores institution en øget arbejdsopgave ifm. planlægningen af den nye hf. Da vi i de seneste år har set en enorm vækst på hf2, men en nedgang på hf-enkeltfag, er vores tilrettelæggelse også forudsat af en sammenlægning af mange af fagene, især i valgfagsblokkene. Dette giver ufravigeligt nogle bindinger, som har gjort at eks. halvårstilrettelæggelsen allerede har været indført inden reformen trådte i kraft, men også at vi har haft mulighed for at gentænke vores enkeltfagssystem og dermed nu også ser en fremgang på dette område.

På hf2 har vi valgt at udbyde 5 forskellige fagpakker (Økonomi & marketing, Velfærd og sundhed, Teknologi og videnskab, Menneske og samfund, samt sprog og kultur), hvorunder der er forskellige fagkombinationer. Ud fra statistikken kan vi se, at størstedelen af vores kursister går til de mellemlange videregående uddannelser og vi har derfor i første omgang valgt ikke at udbyde den udvidede fagpakke som del af det 2-årige forløb, da volumen hertil ikke umiddelbart er tilstede og vi desuden, ud fra det forhøjede timetal på hf og vores nuværende tilrettelæggelse, ikke vurderer at

2-årigt hf – adgangsgivende til en kort eller mellemlang videregående uddannelse			
1. semester	2. semester	3. semester	4. semester
Dansk A			
	Engelsk B		
Kultur og samfundsfag: Historie B, Samfundsfag C & Religion C		SSO	Ønsker du at søge ind på en lang videregående uddannelse, kan du efter afsluttet 2-årigt hf vælge den udvidede fagpakke på VUC Vest i Esbjerg
Naturvidenskab: Kemi C, Biologi C & Geografi C			
Matematik C			
Drama C, Billedkunst C Idræt C el. Musik C	Valg af fagpakke og valgfag	Fagpakke	
		Valgfag på C/B niveau	

det er hensigtsmæssigt at tilføje yderligere lektioner. Derimod er vi indgået i et samarbejde med flere gymnasier i vores lokalområde ifm. udbuddet af den udvidede fagpakke som følger efter en 2-årig hf og ser frem til at have detaljerne omkring dette forløb på plads inden starten af næste skoleår.

Projekt- og praktikperioder

Der er etableret en styregruppe for Regionen ifm. projekt- og praktikperioder, der lokalt udmønter sig i mindre udvalg, som samarbejder med de lokale aktører. I førstnævnte tales og aftales der i overordnede termer for at etablere samarbejdet og udførelse blandt øverst ledere inden for UC Syd, EASV og Maskinmesterskolen, hvorimod de lokale grupper finjusterer, detailplanlægger og implementerer/formidler på skolerne i området. Der er stor forskel på projekt- og praktikperioderne i

området – og det repræsenterer vel meget godt det billede der også ses på landsplan – men fælles for de involverede institutioner er en 2 +1 model, hvor de første to perioder afholdes i huset, den sidste ligger på den videregående uddannelse og afvikles i et samarbejde mellem vores hf-undervisere og studerende/undervisere på aftagerinstitutionerne. For VUC Vests vedkommende ser det således ud: *(se figur nedenfor)*

De første to projekt- og praktikperioder er afviklet og status er pt. at der stadig skal justeres, men at både undervisere, vejledning og elever er sporet ind på tanken omkring karrierelæring. I den første periode inddrog vi aktivt Studievalg Sydjylland, der understøttede processen ind i dette og omhandlede karriere, uddannelsesveje – og opfordrede eleverne til at reflektere over deres videre færd, bl.a. ved inddragelse af personer uden for huset (via interviews) og en skriftlig opgave om

	1. praktik- og projektperiode (1. semester)	2. praktik- og projektperiode (2. semester)	3. projekt- og praktikperiode (3.-4. semester)
Tid (placering)	Oktober 3 1/2 dag	januar (medio) 2-3 dage	Oktober/november 2 dage
Fokus	Afklaring af hovedinteresse, informationssøgning, refleksion etc.	Valg af fagpakke	Understøtte valg af videregående uddannelse
Inddragelse	1. fag (dansk)	Tværfagligt (fagpakker)	Fagpakkerne
Sted (placering)	In house	In house	På aftagerinstitution
Indhold	Karrierelæring, mødet med mennesket. Introducerende artikel + uddannelsesmesse (23. november 2017)	Fagpakke-messe! Workshop om mulighederne med de forskellige fagpakker	Fagene understøtter via undervisningen op om besøget/Case-højhuset

uddannelse i DK. I samarbejde med institutionerne i byen fik vi etableret en uddannelsesmesse, hvor alle 1. hf'ere i vores område var inviteret. Her blev uddannelser præsenteret, adgangskrav opridset, karrieremuligheder præsenteret og der var mulighed for at få uddybet det hele efterfølgende på institutionernes stande. Det var uden tvivl en succes, på trods af efterspørgslen af et bredere felt af uddannelser (herunder politi og forsvar) – men version 1.0 var demoen og vi satser stærkt på at afholde et lignende arrangement for næste årgang, med de erfaringer og tiltag vi allerede nu har med i bagagen.

Anden P&P hæftede sig op på valget af fagpakke, dvs. en minimesse, hvor alle valgfag også var repræsenteret og eleverne afslutningsvis elektronisk afgav deres "stemme" ift. deres videre uddannelse på stedet. Indledningsvist havde underviserne i en konstellation af fagpakke-samarbejder kreeret workshops, der kunne give eleverne en smagsprøve på samarbejde, fagligt indhold, emner etc. og dermed kvalificere deres valg yderligere. Netop dette aspekt gav underviserne mulighed for at løsrive sig en smule fra læreplanerne og tænke kreativt – og det blev der i den grad. 8 forskellige workshops om alt fra rødvin til Messi blev tilbudt, hvoraf 7 blev afviklet, og kursisterne fik på en kreativ, engageret og faglig funderet baggrund indblik i fagenes samspil og muligheder. Den efterfølgende valgmesse summede af tanker omkring fagkombinationer, efterfølgende uddannelsesmuligheder, udvidet fagpakkesnak og elever der måske ikke var mere afklaret ift. valget, men alt andet lige indgik i en dialog omkring deres tanker, frustrationer og muligheder ifm. fagpakkerne, hf2 generelt og deres uddannelse specifikt.

I skrivende stund er vi i gang med at planlægge den tredje P&P. Et stort projekt med mange involverede parter og måske også her, hvor modellen for projekt- og praktikperioder har sine svagheder, da der kan være stor forskel på outputtet i de forskellige lokale udvalg og på landsplan – men også fordi der er forskelligt engagement og prioritering af dette nye tiltag institutionerne imellem. Vigtigt for hf'erne i dette brobygningsforløb er muligheden for at slå døren ind til de (lange) mel-

lemlange videregående uddannelser og med et ensartet tiltag tilbyde vores kursister et indblik (og en involvering) i den uddannelse som de står overfor, og som samtidig fordrer samarbejdet institutionerne imellem. Det bliver spændende at komme videre med reformen i dette perspektiv, men også at skyde version 2.0 i gang med de erfaringer man indtil videre har gjort sig og de ændringer man allerede nu har på tegnebrættet.

Karrierelæring, uddannelsesvejledning – en øget indsats

Samarbejde er kodeordet for reformen – både indenfor institutionens 4 vægge, men også med aktørerne udenfor huset. Således har vi på VUC Vest allerede intensiveret samarbejdet med eks. Studievalg Sydjylland, for bl.a. at understøtte vores fokus på karrierelæring -og vejledning, men vi er også rykket tættere sammen institutionerne imellem, for at få flere af vores elever i mål – eller blot på vej.

VUC Vest har de seneste år arbejdet på at fastholde flere kursister i vores uddannelser, og dermed indgår uddannelsesvejledningen (som udelukkende består af fuldtidsvejledere) også som en vigtig samspilspartner for ledelse, undervisere og elever/kursister. Institutionerne har valgt en ressourceaktiverende tilgang i uddannelsesvejledningen ift. vores elever og kursister. Det betyder i praksis, at vores elever/kursister bliver vejledt og ledet ind i en refleksion over, hvilken retning de vil gå i, hvor de er på vej hen, hvor fagligheden er i fokus. Det har en overvejende positiv vinkel, hvor man tager udgangspunkt i styrker og kompetencer, men hvor realiteterne også står og banker på. Vejledningen er ændret fra individuelle samtaler til i større omfang at indbefatte gruppesamtaler, hvor eleverne kan spejle sig, men også i fællesskab reflektere og støtte hinanden i den proces de gennemgår i uddannelsesøjemed.

Præstationskulturen sniger sig også ind på hf, hvor mange er ambitiøse og stiler efter høje uddannelses- og karrieremål pga. et samfund/bagland der måske forventer det. Vi kan ikke fornægte, at det politiske pendul der sætter retningen, har en stor betydning både for uddannelsesinstitutioner-

ne, men i lige så høj grad for vores elever, der skal gå en uddannelsesvej. Opgøret (nogle gange også oprøret), som nogle af vores kursister må se i øjnene ifm. den ressourceaktiverende vejledning er, at de ikke nødvendigvis kan blive hvad de vil – men at de må kæmpe hvor det, hvis de vil nå i mål. Den lille definitive forskel der ligger i at få en uddannelse og så ta' den.

Indholdsmæssigt byder reformen en forandring af hf, der understøtter det uddannelsesvalg vi pt. ser størstedelen af vores kursister tage: En vej frem imod de mellemlange videregående uddannelser (UC Syd, EASV o.lign), hvor fagpakkerne skal understøtte deres valg og toner deres hf frem imod den næste uddannelse.

Strukturen er blødt en smule op i den reviderede bekendtgørelse og der kommer kontinuerligt flere svar på de mange spørgsmål, der står i kø ifm. en reform af denne karakter.

Tilrettelæggelsen finpudses og skemalægningen har fået nye muligheder, som pt. udforskes for at

give underviserne de bedste muligheder for at udfolde deres fag (også tværfagligt) og give kursisterne en kontinuitet i uddannelsen (og mere ligelig fordeling af timer henover semestrene). Ligeledes prøver vi i vid udstrækning at inddrage underviserne i reformens centrale punkter, for at arbejde med nye tiltag og initiativer der understøtter processen omkring implementering af reformen (herunder kursisters løbende refleksion og stillingtagen ift. deres videre færd i uddannelsessystemet, samarbejde med ”aftagerinstitutioner” osv.). Version 1.0 afslutter snart sit første år og vi er kommet godt på vej med reformen, som vi fremadrettet kun kan blive skarpere på og dermed tilføje endnu mere karakter på VUC vest. Fremadrettet er det ikke kun afpudsning og finjustering, men i lige så høj grad øget information om uddannelsesområdet og anskueliggørelse af mulighederne med uddannelserne på VUC Vest. Det er helt enkelt: En klar definition af vores identitet og alle de døre vi kan åbne med vores uddannelser.

Læs nye og gamle artikler på:
www.vucvoksenuddannelse.dk



- Unipakker
- Karrierelæring
- Nyt om FGU
- Midt i en hf-reformtid