

Sten Clod Poulsen
Chefkonsulent, cand. psych.

Nye læringsrum

**og fleksible tilrettelæggelsesformer
I voksenuddannelsen ved
VUC Sønderjylland**

Frigivet fra centeret til MetaConsult.
Sælges ikke længere fra centeret.

Center for Flexibel Voksenuddannelse
2004

Indholdsfortegnelse

Forord ved VUC Sønderjylland/CFV	5
Forord ved konsulenten	6
1. Hovedtemaer:	
Nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer	17
Problemstillingen indebærer en række dilemmaer:.....	17
En ny lærerprofil.....	18
Anvendelse af tre læringsrum på VUC Sønderjylland.....	20
2. Et ledelsessyn på udviklingen	22
Kursisterne, de nye tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum	22
3 VUC's profil og position i forhold til uddannelse og arbejdsmarked.....	24
Virksomheders og fagforeningers behov for kompetenceudvikling	24
Informationsvirksomhed udadtil og indadtil samt rekruttering af nye kursistgrupper	24
4. Balancen mellem kompetencemål og arbejdsmiljømål	26
Hovedopgaven i en skole	26
Forhandlinger omkring kompetencemål for læring og undervisning.....	26
5. Fagfagligheden i undervisningen	28
5.1 Fagindhold og medbestemmelse	28
Undervisningens faglige indhold og deltagermedbestemmelsen ...	28
5.2 Modulisering	30
Forskellige former for progression.....	30
5.3 Fagspecifikke særforhold og fleksible tilrettelæggelsesformer.....	31
De forskellige fag og de nye læringsrum	31
5.4 Materialer og materialeudvikling.....	32
Spørgsmål om undervisningsmaterialer	32
Faglige materialeudviklingsteam	33

6. Læringsfaglighed	34
6.1 Kendskab til læringsrum.....	34
Uensartet informering af kursister	34
6.2 Kursisten som læringsleder.....	36
Kursistens myndighedsudøvelse på VUC	36
6.3 Selvstændighed hos kursisterne	38
Livserfaringernes betydning	38
6.4 Læringsfaglige kompetencer	39
Nødvendigheden af stærkt øget optræning af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne.....	39
6.5 Sociale læringskompetencer	43
Læring og ikke blot socialt samvær.....	43
6.6 Kursisternes brug af de nye læringsrum.....	45
Forudsætninger for kvalificerede valg	45
6.7 Undervisning i læringskompetencer	46
Behovet for specifikt varieret pædagogik.....	46
7. Nye læringsrum	50
7.1 Begrebsafklaring vedrørende læringsrum	50
Litteratur.....	50
Balance og helhed mellem læringsrum	54
Petersson, Prinds og Larsen	54
Fordelene ved at forstå „rumsbegrebet“ mere konkret	55
Er de tre læringsrum ved VUC Sønderjylland nødvendige og tilstrækkelige.....	55
7.2 Tilegnelsesrummet - forudsætningen for de andre læringsrum.....	56
Læring og kompetenceudvikling.....	56
Det manglende læringsrum: Tilegnelsen	57
Læringsforberedelsen	57
Den egentlige tilegnelse af det faglige stof	58
Den praktiske anvendelse og demonstration af det lærte.....	60
Læring og de nye læringsrum	62
7.3 Seminaret	63
Seminar og holdundervisning: Fagets vidensside	63
7.4 Studievejledning og faglig vejledning	66

7.5	Fagværkstedet	68
	Lærerstyrede fagøvelser og læringsøvelser	68
7.6	Lektiecafe	69
	Det åbne læringsrum.....	69
7.7	Studietorv.....	70
	Det store åbne læringsrum.....	70
7.8	Lokaler.....	71
7.9	Projektet som læringsrum og spørgsmålet om diskussionstræning	71
	Andre vigtige læringsrum	71
7.10	Selvstyrende studiegrupper som læringsrum	73
	Det selvorganiserede hhv. det lærerorganiserede.....	73
7.11	Lærerteam og nye læringsrum og nyt indhold	73
	Udvikling af en teamkultur ved VUC.....	73
7.12	Pædagogik og nye tilrettelæggelsesformer	75
	Litteratur.....	75
	„Design“ af læringsproduktive sociale kursistrelationer.....	76
	Fleksibel prøveafleggelse	77
7.13	Klassisk læringsteori og nye læringsrum	78
	Spørgsmålet om programmeret hhv. computerstøttet undervisning	78
8.	Fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen	81
8.1	Løbende optag af kursister	81
8.2	Det virtuelle VUC og anden IT-support.....	82
8.3	Praktisk kontakt lærer-kursist	85
9.	Kursisterne	86
9.1	Fremtidig rekruttering.....	86
	De fleksible tilrettelæggelsesformer og det fremtidige kursistgrundlag	86
9.2	Kursistgrupperinger og reaktioner på de nye læringsrum	88
9.3	Kursistens sociale behov	89
9.4	Kursistsyn på de fleksible tilrettelæggelsesformer	90
10.	Lærerne	91
10.1	Lærersprofil og nye læringsrum	91
	Fremtidens? lærersprofil ved VUC.....	91
10.2	Lærers læring og omstilling	103
	Balancen mellem kritisk og konstruktiv kompetence	103
10.3	Lærersamarbejde og lærerteam.....	104
	Litteratur.....	104

Muligheder for lærersamarbejde	104
10.4 Brug af andres undervisningsmaterialer	105
10.5 Skabe kontakt mellem kursister	106
10.6 Lærerkritik af de fleksible tilrettelæggelsesformer	106
Kritiske synspunkter	107
10.7 Arbejdspres og arbejdsstress	108
Analytiske spørgsmål om arbejdsstress	108
10.8 Generationsskiftet på VUC	109
Gensidig inspiration mellem seniorlærere og nytilkomne lærere ...	109
11. Holdundervisning og fleksibel tilrettelæggelse	111
11.1 Fra variation i én tilrettelæggelsesform til varierede tilrettelæggelsesformer	111
Det ledelsesmæssige ansvar	111
Rammen sprænges	112
Undergangsforståelse og udviklingsforståelse	114
Kritisk tænkning og konstruktiv tænkning	115
Spørgsmål til holdundervisningen	116
Litteraturliste	119
Forfatterpræsentation	
Sten Clod Poulsen, cand. psych. Chefkonsulent i MetaConsult	120

FORORD VED VUC SØNDERJYLLAND/CFV

VUC Sønderjylland har nu gennem en del år arbejdet med en meget fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen for voksne. De fleksible tilbud om uddannelse og undervisning er nødvendige i dag, hvor mange kursister må passe arbejde og familieforpligtelser sideløbende med et uddannelsesforløb. Ligesom fleksibilitet i tidsanvendelse og stedet for læring også er nødvendige i dag.

De fleksible tilrettelæggelser eller Åbent VUC, som de kaldes, tog deres begyndelse i 1994/95, og der er frem til nu gjort mange erfaringer med både indhold og form. Åbent VUC er ikke kun en praktisk og organisatorisk foranstaltning. Men i høj grad også et udtryk for en pædagogisk nyorientering, hvor den individuelle læreplan er det centrale udgangspunkt for kursistens uddannelsesforløb. Med de individuelle læreplaner flyttes det pædagogiske fokus fra en overvejende lærerstyret undervisning til en form, hvor kursisten opnår at blive sin egen læringleder med afsæt i de individuelle kompetencebehov. På Åbent VUC får man mulighed for at anvende VUC som en arbejdsplads med lærerkontakter og etablering af samarbejde med andre kursister.

Vi syntes i 2002, at det ville være formålstjenligt at få en person udefra til at undersøge vores praksis. Det blev til en kontrakt med Sten Clod Poulsen, og nærværende opsamlingshæfte er det synlige resultat. Sten Clod Poulsen har gennem interviews med lærere, kursister og ledere og gennem besøg og iagttagelser samt læsning af publikationer om emnet, formået at trække en række centrale emner ud.

Rapporten er for alle der beskæftiger sig med voksenuddannelse på landets mange forskellige uddannelsesinstitutioner og skoler både på ledelsesplan og blandt underviserne. Med rapporten har vi her bragt en pædagogisk tænker af format på banen, der med sine refleksioner og anbefalinger kan være med til at føre debatten videre. Samtidig kan Sten Clod Poulsens rigt facetterede tænkning om voksne i uddannelse i dagens Danmark være med til at fremme udviklingen og kvaliteten på området.

Hans Jørgen Hansen
VUC Sønderjylland

FORORD VED KONSULENTEN

Min baggrund for at forholde mig til "nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer" er min pædagogiske forskning 1968-1990, hvor jeg ikke mindst arbejdede med læring og motivationsudvikling hos VUC-kursister. Og mine følgende år som pædagogisk udviklingskonsulent, hvor jeg arbejdede med udvikling af undervisning og lærersamarbejde samt med udvikling af organisation og ledelse ved skoler og uddannelsesinstitutioner.

Gennem dette møde mellem forskningsbaseret viden og viden fra skoler og uddannelsesinstitutioner blev jeg inspireret til en ny tænkning om læring og kompetenceudvikling. Denne blev publiceret i bogen "*Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring*". Og bogen var sammen med min VUC-forskning grundlaget for, at jeg blev bedt om at foretage den erfaringsopsamling, hvis essens fremlægges i nærværende rapport. I denne nye læringstænkning havde jeg med overlæg tænkt på almindelig gængs undervisningstilrettelæggelse - holdundervisning - således som den almindeligvis forefindes i danske skoler og uddannelsesinstitutioner.

Det interessante og udfordrende ved nærværende opgave var derfor præcis dette, at opgaven i sin egenart - nye og fleksible tilrettelæggelsesformer - problematiserede den gammelkendte tilrettelæggelse af undervisning, som udgøres af det faste undervisningshold. „Det faste undervisningshold“, der i en fastsat periode omfatter den samme gruppe deltagere, som følger samme undervisning hos samme lærer med samme faglige progression. Ved at gå ind i dette projekt ville jeg få lejlighed til at gennemreflektere mine egne udgangspunkter i ovennævnte læringstænkning mht. den bagvedliggende tilrettelæggelse af lærerens undervisning og vejledning. De tilrettelæggelsesformer erfaringsopsamlingen vedrører er (studie)værkstedet, seminar og vejledning. Også andre tilrettelæggelsesformer er mulige (f.eks. fjernundervisning, studiekredse), men ikke i denne sammenhæng blevet inddraget. Den tænkning, som fremlægges i nærværende rapport er inspireret af erfaringsopsamlingen og står for en videretænkning ud fra empiriindsamlingen.

Sagt kort er der, i de halvandet år projektet har varet, sket en ændring i min forståelse af læring i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisning. Nemlig den ændring, at jeg stadig klarere ser nødvendigheden af at problematisere „det faste undervisningshold“ og nødvendigheden af at overveje og afprøve en række andre tilrettelæggelsesformer.

Undervisningstilrettelæggelsen „det faste undervisningshold“ blev lagt fast på et tidspunkt, hvor det danske uddannelsessystem havde et primært sorterende sigte med baggrund i den tids dramatiske sociale uligheder og stænder-tænkning. Undervisning og uddannelse er i dag for alle, som har naturlige forudsætninger for at deltage. Sådan var det ikke dengang holdundervisningen blev opfundet som en social konstruktion.

Denne sociale konstruktion passede til en tid, hvor over 90% af eleverne blev sorteret *ud* af uddannelsessystemet efter få års skolegang, hvilket understøttede et samfund med voldsomme magtforskelle, økonomiske forskelle og forskelle mht. politiske rettigheder. Det ville være yderst ejendommeligt, hvis en pædagogisk ramme, som passede til en så feudal dagsorden, også skulle være optimal i dag, hvor dagsordenen er den modsatte: Ikke at frasortere det store flertal; men *tværtimod at få alle med*. At få alle unge og voksne med i videregående skolegang og uddannelse, så de opnår et kvalifikationsgrundlag, som

gør det muligt for dem at forsørge sig selv og deres familie og at indgå som selvstændigt tænkende medlemmer af samfundet.

Min grundholdning, hvad angår hele denne problematik, er i dag, at det er værdifuldt at give mere myndighed til kursisten i forhold til dennes læring og kompetencedannelse. Min grundholdning er tillige, at lærerne skal have ordentlige arbejdsvilkår i de nye fleksible tilrettelæggelsesformer. Men epoken med den enkeltarbejdende lærers *faktiske* monopol på ledelse af undervisning og læring i klasseværelset er endegyldigt ved at rinde ud. På VUC og overalt i det danske uddannelsessystem.

VUC er undervisning og uddannelse af voksne. Denne rapports overvejelser, konklusioner og rekommandationer handler om voksne, myndige personer med livserfaring og en selvstændighed, der gør det muligt for dem at tage stilling til - og bruge - de nye tilrettelæggelsesformer og læringsrum. Rapportens indhold kan derfor ikke uden særskilt erfaringsopsamling og drøftelser overføres til undervisning af børn og meget unge teenagere.

Opgaven var at udføre en erfaringsopsamling ved samtlige fem afdelinger i VUC Sønderjylland og sammenfatte materialet samt udmønte fremadrettede konstruktive udviklingsmuligheder. Disse rekommandationer er "sat af" fra teksten ved at stå som indskudte noter vekslende med mere analytiske tekstafsnit. Afdelingernes kursister, lærere og ledelse takkes for den viste åbenhed. Tillige vil jeg udtrykke min værdsættelse af hjælp og støtte fra ledelsen af VUC Sønderjylland samt af den daværende leder af Center for Voksenuddannelse, Bjarne Hendrichsen.

Kapitel 2 om et ledelsessyn på udviklingen er en sammenfatning af interviews med ledelsen. De øvrige kapitler er skrevet af undertegnede og sammenfatter kritisk-analytiske refleksioner inspireret af materialet i erfaringsopsamlingen.

Indskudte tekstafsnit med lodrette streger på hver side er rekommandationer til udviklingsinitiativer. Indskudte tekstafsnit uden sådanne streger er eksempler, metarefleksioner o.l.

Chefkonsulent, cand. psych. Sten Clod Poulsen

MetaConsult, Slagelse
info@metaconsult.dk
Marts 2004

RAPPORTRESUME

Erfaringsopsamlingen: Grundlaget for denne rapport er en bred erfaringsopsamling angående nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer ved alle fem afdelinger i VUC Sønderjylland november 2002 til marts 2003. Erfaringsopsamlingen har omfattet *seminarer, studieværksteder og vejledning* og omfattede interviews med AVU- og hf-lærere, interviews med AVU- og hf-kursister, samt gennemgang af relevant litteratur. Her gives et kort resume af rapportens hovedpunkter.

Undervisningsholdet: Undervisningstilrettelæggelsen „det faste undervisningshold“ blev lagt fast på et tidspunkt hvor det danske uddannelsessystem havde et primært sorterende sigte med baggrund i den tids dramatiske socialeuligheder og stænder-tænkning. Undervisning og uddannelse er i dag for alle, som har naturlige forudsætninger for at deltage. Sådan var det ikke dengang holdundervisningen blev opfundet som en social konstruktion. Denne sociale konstruktion passede til en tid, hvor over 90% af eleverne blev sorteret *ud* af uddannelsessystemet efter få års skolegang, hvilket understøttede et samfund med voldsomme magtforskelle, økonomiske forskelle og forskelle mht. politiske rettigheder. Det ville være yderst ejendommeligt, hvis en pædagogisk ramme, som passede til en så feudal dagsorden, også skulle være optimal i dag, hvor dagsordenen er den modsatte: Ikke at frasortere det store flertal; men *tværtimod at få alle med*. At få alle unge og voksne med i videregående skolegang og uddannelse, så de opnår et kvalifikationsgrundlag, som gør det muligt for dem at forsørge sig selv og deres familie og at indgå som selvstændigt tænkende medlemmer af samfundet.

Muligheder og dilemmaer: Ønsker vi, at kursisterne skal kunne følge forskellige læreres undervisning og derved kunne indhente og få udbedret svage punkter i læringen, da må lærerne følge samme indholdsmæssige program. Hvilket igen medfører mere standardiseret undervisningsmateriale. Hvilket igen medfører mulighed for stærk kvalitetsudvikling af materialet, fordi der kan lægges flere ressourcer i den enkelte materialeenhed. Men samtidigt begrænses kursistens medindflydelse. Og samtidigt klargøres kursistens læringsopgave. Og samtidigt kan den enkelte lærer ikke udfolde sig fagligt frit tolkende og inddragende. Og samtidigt skal paradoksal nok den samme faglærer kunne mobilisere en parat faglig viden og metode på flere forskellige niveauer fra AVU til hf, hvorved kursisterne kan få støtte til præcist det læringsniveau, de lige nu befinder sig på.

Lærerprofilen: Inden for den nye forståelsesramme bliver adskillelsen i AVU-lærere og hf-lærere et markant problem. Tværtimod er der behov for lærere, som *fagligt samarbejdende i lærerteam* lægger mere vægt på at kunne vejlede og undervise på flere niveauer inden for samme fagområde og giver slip på idealet om „hver lærer sin fagfortolkning“. Dette kommer af at studieværksteder, fagværksteder, lektielæsningscafeer og „studietorve“ bliver vigtige mellemlid mellem seminarundervisningen og kursistens personlige, private og endelige tilegnelse af stoffet. I dette mellemliggende læringsrum er det nødvendigt at „vagtlærerne“ kan vejlede på flere niveauer - og gerne i flest mulige fag. Lærerne kunne her arbejde i små team, der repræsenterede tankeformer fra faggrupperne: Naturvidenskabelig tankegang, humanistisk/samfundsvidenskabelig tankegang, sprogpædagogisk tankegang.

Læringskompetencer: Inden for den nye forståelsesramme bliver opbygning af **1)** nye læringskompetencer og **2)** opbygning af kompetence til at være „læringsleder“ for sig selv hos kursisterne *lige så vigtig* som opbygning af **3)** faglig kerneviden hos kursisten.

Vejen til den nødvendige faglige grundviden hos kursisten går i virkeligheden ikke fra lærer til kursist. Den går fra læreren som undervisningsleder til kursisten som læringsleder for sig selv og sin egen faglige tilegnelsesproces. I den lærercentrerede klasseundervisning er læreren den endelige myndighed mht. indhold, niveau og ret-

ning i kursisternes læring. I de kursistcentrerede fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum er det kursisten, som skal gøres kompetent til selvstyret læring og gøres kompetent til at foretage væsentlige læringsmæssige beslutninger *for selv at kunne overtage mere myndighed over sin egen læring*. Alt i alt tegnes en ny nødvendighed: En lærerfigur, som er særdeles dygtig mht. at være medskaber af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne, som er medbygger på undervisning og vejledning i tæt gensidigt forpligtende kollegialt samarbejde, som har en mere afgrænset fagviden på flere niveauer præsent samtidigt - og en lærerfigur som ubesværet kan trække på - og formidle brugbarheden af - et hensigtsmæssigt, velfungerende IT-supportsystem.

IT-supportsystemer: Inden for den nye forståelsesramme bliver den nødvendige organisatoriske fleksibilitet og kommunikationsmæssige intensitet kun mulig ved at lærere og kursister kvalificeres grundigt til intensiv nyttiggørelse af hensigtsmæssige IT-baserede supportsystemer. I og med at læreren vælger at tilegne sig en velfungerende brugerkompetence mht. IT-supportsystemer, kan mange lærere have den opfattelse, at de samtidigt må afgive meget af deres hidtidige myndighed over undervisningen. Supportsystemer skal være velfungerende - men jo mere velfungerende, desto mere myndighed kan læreren føle skal afgives.

Kursistgrupper: Vilklårene for undervisningen ændrer sig. I de første faser var den fleksible undervisning rettet til kursister, som havde „rygrad“ og var klar over, at de skulle yde en særlig indsats. I dag rettes tilbuddet til alle kursister. Nogle kursister er uden videre i stand til at gribe de nye muligheder. Andre kursister er ikke kompetente til at lære på egen hånd. Lærerne skal gøre meget ud af at forklare kursisterne, hvorfor det er vigtigt at kunne lære på denne måde. Netop fordi de er voksne, har de modenhed og overblik til, at man kan diskutere sådanne forhold med dem.

Der er en stor gruppe kursister, som er svage mht. helt basale færdigheder. Det kræver en særlig form, hvor man kombinerer nogle nye frihedsgrader med en læringsstruktur på de vigtige ting. Det er imidlertid et interessant - og åbent - spørgsmål, om ikke de svage kursister netop trives med den mere intense lærerkontakt, som de nye tilrettelæggelsesformer også muliggør.

En af udfordringerne til kursisterne er at arbejde i grupper og indbyrdes hjælpe hinanden. De nye læringsrum kan understøtte en efterbehandling af lærerens undervisning ved efterbehandling og opfølgning i studiegrupper. F.eks. ved, at der gives et oplæg, som så efterbehandles på flere niveauer i forskellige studiegrupper. Dette giver nye muligheder for forvaltningen om kursistens medansvar for undervisningsforløbet.

Det er muligt at nå til hensigtsmæssige kombinationer af kendte - og nye - rum for undervisning og læring. Derved tilgodeses bredere kursistgrupper og læringsbehov. Kursister, der keder sig i holdundervisningen, kan søge over i de fleksible læringsrum. Her kan de arbejde i eget tempo gennem stoffet, men må selv etablere sociale relationer, hvis ikke læreren støtter dannelsen af relevant kursistkontakt. Kursister, som er fortabt i de åbne tilrettelæggelsesformer, kan søge ind på holdundervisning hhv. deltage i flere seminarer.

Hjælpefunktioner: Der skal være mere hjælp til kursisten indbygget i undervisningen. Sådanne „hjælpefunktioner“ kan være studieværksted o.l., som er ment som en støtte såvel til svage som til velfungerende kursister, idet begge grupper kan øve sig i at lære på en mere selvstændig måde. Hvis lærerne lægger et godt skema, kan kursisterne trække på flere læreres undervisning. Her skal kursisten selv være opsøgende, og ikke alle benytter sig af muligheden. Det peger på vigtigheden af udvikling af „metakompetencer“ hos kursisterne så de selv kan se, selv kan tage initiativ til at fortælle læreren, at de nu behøver lidt ekstra støtte.

I alle tilfælde giver det løbende optag og de nye tilrettelæggelsesformer mulighed for, at kursisterne bedre selv kan bestemme tempoet i læringen.

Forhandling om læringsmål: Skoler og uddannelsesinstitutioner er i dag langt mere åbne over for omgivelsernes behov for kompetenceudvikling end tidligere, hvor målene blev meldt ud fra centralt hold. Det indebærer lokale forhandlinger med flere parter om *hvad*, der skal læres. I disse nye „læringsforhandlinger“ bliver lærerne en af flere vigtige og stadig mere ligestillede parter: Amtet, rekvirenterne, kursisterne selv, undervisningsministeriet, virksomheder - og lærerne

Kursisternes medindflydelse: De fleksible tilrettelæggelsesformer forudsætter kombinationsmuligheder og muligheder for skift mellem forskellige læreres undervisning, som igen forudsætter en vis standardisering og modulisering af undervisningen.

Det er vanskeligt at kombinere med kursistindflydelse på undervisningens faglige indhold. Denne indflydelse har imidlertid altid været underordnet det dybere faglige hensyn: Læreren har altid været den endelige garant for, at undervisningen lever op til undervisningsbestemmelserne vedr. det faglige indhold. Der har været relativt snævre grænser om den faktiske medindflydelse.

Konsensus om kernefagligheden: Ved fleksibelt tilrettelagt undervisning må lærerne i kraft af den øgede standardisering netop leve op til deres faglige ansvar: Ansvar for at udvælge det vigtigste faglige stof til modulerne. Det stof, som på den bedst mulige måde kan etablere et fast grundlag for senere faglig kompetenceudvikling. Heri ligger en meget vigtig opgave, som kun kan løses i et gensidigt forpligtende samarbejde mellem lærere, idet modulernes faglige indhold vil ligge fast. De faglige udvælgelsesovervejelser må derfor have en ganske særlig fordybet kvalitet. Med andre ord er de fleksibelt tilrettede undervisningsformer ikke en underkendelse af lærernes faglighed; men giver denne en ny og central betydning, hvad angår afgrænsningen af kernefagligheden; men ikke mht. den enkelte lærers egne ønsker og interesser inden for faget.

Modulisering og standardisering: Modulopbygning af undervisningen indebærer, at læreren planlægger i moduler - f.eks. 8 uger - hvor indholdet er ret detaljeret beskrevet, og hvor denne dokumentation er tilgængelig for kursisterne.

Fordelen for kursisterne i de nye tilrettelæggelsesformer er, at de kan indhente „huller“ i deres faglige viden ved at følge modulerne efter disses indholdsbeskrivelser. Dels parallelt dels mht. efterår og forår. Det giver også lærerne mulighed for at henvise til at få „oparbejdet“ nødvendig grundviden hos kolleger uden, at læreren nødvendigvis skal bruge faglig vejledningstid.

Hertil kommer, at læreren i en række tilfælde vil kunne henvise til gennemarbejdet undervisningsmateriale. Kursisten kan med andre ord yderligere vælge mellem at deltage i seminarer eller forsøge at tilegne sig stoffet ud fra undervisningsmaterialet. (Under forudsætning af, at et sådant opdateret og kvalificeret materiale findes).

Behovet for en parallel læreplan for læringskompetencer: Den afgørende forudsætning for at få fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum til at fungere er at udvikle de læringskompetencer, tilegnelseskompetencer, hos kursisterne, som sætter dem i stand til at være kompetente *læringsledere* for sig selv i nært samarbejde med lærerne som *undervisningsledere*. Betydningen af at gennemarbejde det nødvendige repertoire af tilegnelseskompetencer i form af *særskilte* og *parallelle* læreplaner er først i disse år langsomt ved at blive erkendt. Derfor halter den nødvendige kvalificering af kursisten til selvstændig læring og skolegang efter den organisatoriske og praktiske forandring af undervisningen

Information til kursister om nye læringsrum: Det er denne professionelle systematik omkring informationsadgangen, som er afgørende. Åben adgang til uddannelse forudsætter åben adgang til alle relevante informationer om denne uddannelse

indre organisation. Det modsatte er umyndiggørelse af voksne kursister. Det er og bliver kernen i demokratiet, at *oplyste* borgere selv tager stilling - og tager ansvar for følgerne af deres egne beslutninger. Det forudsætter relevant, forståelig og alsidig orientering - også af kursisterne på VUC om de nye tilrettelæggelsesformer.

Livserfaringernes betydning: Den selvstændighed, som kursisterne har brug for i de fleksible tilrettelæggelsesformer har mange kursister udviklet på arbejdspladserne, hvor de har været vant til at indstille sig på skiftende vilkår. Og sådanne skiftende vilkår er karakteristiske for de fleste virksomheder og institutioner i dag. Andre kursister har udviklet selvstændigheden ved at være forældre og forsørgere i forhold til familien.

Nødvendige læringsfaglige kompetencer: Kursisternes individuelle og sociale læringskompetencer bliver forudsætningen for at nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer kan fungere. Disse kompetencer kan inddeles i fem grupper:

- 1) Individuelle tilegnelseskompetencer til brug ved indlæringen af faglig kerneviden.
- 2) Læringskompetencer om effektiv deltagelse i seminar og værksted.
- 3) Sociale læringskompetencer til gensidig kursistbistand.
- 4) Gruppelæringskompetencer.
- 5) Læringskompetencer vedrørende planlægning og praktisk organisering af benyttelsen af de nye muligheder i de fleksible tilrettelæggelsesformer.

Anvendelsen af læringskompetencer i de nye læringsrum forudsætter en vis individuel og social selvregulering, altså en vis personlighedspsykologisk sammenhæng.

Den endelige læring: Det særlige ved disse læringskompetencer er, at læringen skal ske i en situation præget af nærhed og direkte social kontakt - evt. virtuel kontakt. Det vil sige, at kursisten skal kunne håndtere selve den menneskelige, sociale og kammeratlige side af situationen på en sådan måde, at der skabes optimale vilkår for egentlig læring. Med „egentlig læring“ tænkes her på den endelige tilegnelse. Inden denne kan kursisterne gennemgå vigtige *læringsforberedende* aktiviteter sammen. For eksempel få samlet alle relevante materialer sammen. For eksempel nå frem til en brugbar konsensus om *hvad*, der skal læres. For eksempel nå frem til en lignende konsensus om *kvalitetskrav* til denne læring. For eksempel planlægning af, hvordan man vil gå frem, evt. intern arbejdsdeling. Hele dette indkredsede forberedende arbejde kan ikke springes over. Hvis noget går galt her, viser det sig ved, at kursisterne har misforstået opgaven. Men det er kun forberedelse: Den endelige tilegnelse af de faglige kompetencer, som skal indoptages og blive kursistens egen parate og umiddelbart brugbare faglige viden - er en helt særlig udfordring. Hvis det overhovedet er muligt for kursister at arbejde sammen om *denne* opgave, antager det f.eks. form af hyppig gensidig overhøring med direkte feedback om, hvorvidt det er det rigtige, der er lært og om det „sidder“.

Den afgørende proces, den endegyldige tilegnelse, *indoptagelsen* af et stof kan hos langt de fleste mennesker alene ske ved en uforstyrret og langvarig koncentreret beskæftigen-sig-med stoffet, der skal læres, med det klare sigte at få det fast placeret i langtidshukommelsen. Det vil altid i læringsforberedelsen være et vigtigt spørgsmål, hvilke dele af fagets viden og metoder, der således grundigere skal indplaceres, men *når* denne vurdering er gjort, er der ingen anden vej end denne koncentrationskrævende, langsomme hukommelsesprægede proces.

Undervisning i læringskompetencer: Pædagogikken i undervisning i læringskompetencer må følge den enkelte læringskompetences karakter. Hvis der er tale om en intellektuel indsigt - f.eks. den særlige karakter et fag har nu sammenlignet med andre fag og sammenlignet med faget tidligere - er svaret en videnspædagogik: En pædagogisk metodik, som sigter mod at etablere sikker paratviden med tilhørende forståelse af denne videns betydning.

Hvis der er tale om en processuel kompetence - f.eks. i kursisternes gruppearbejde skabe læringseffektive aktiviteter - da er der behov for kommunikationstræning i realistiske rollespilsagtige situationer i retning af pædagogisk forumteater. Hvilket peger på „træningsværkstedet“ som tilrettelæggelsesform.

Hvis der er tale om standardiserede intellektuelle operationer - f.eks. hvordan man udvikler og forbedrer en disposition for en skriftlig opgave - er svaret tilrettelagte værkstedsøvelser, hvor de afgørende elementer i læringskompetencen i praksis indøves igen og igen: Fra tåget ide til klarere opgaveformulering, fra opgaveformulering til mindmap, fra mindmap til en hierarkisk disposition. Produktevaluering. Procevaluering. Træning med varierede opgavetyper etc.

Balance og helhed mellem læringsrum: Hvad er den logiske sammenhæng mellem de tre læringsrum - og mangler der læringsrum? Hvad er - i forskellige fag og på forskellige niveauer - en hensigtsmæssig vægtning mellem læringsrummene, den optimale tidsfordeling? De tre læringsrum, som erfaringsopsamlingen ved VUC Sønderjylland har drejet sig om er - som beskrevet i Kapitel 1 - følgende:

Seminarundervisning indebærer en vigtig gennemgang, fremstilling og forklaring på det faglige stof og dets indre logikker og kan bruges til en fælles diskussion af bestemte emner. Kursisterne får herved klaring på, *hvad* de skal lære - men lærer det ikke her.

Værkstedet - især fagværkstedet - giver afprøvning af kursistens anvendelse af fagets viden på de opgaver, der stilles. I studietorv og lektiecafe kan kursister tillige i princippet koncentrere sig helt om egen tilegnelse, idet de kan sidde uforstyrret.

Vejledning/konference er møder med kontaktlæreren, hvor man drøfter kursistens uddannelsesplan og kan bruges til at opklare huller i kursistens viden, som kræver længere forklaring. Og som det sted, hvor kursisten har „ret til lærerens tid“ så længe, at der er timer at trække på.

Vejledningen bruges ligeledes til igangsætning af nytilmeldte kursister.

De tre læringsrum supplerer derfor hinanden udmærket. Men med den tilføjelse, at den endelige tilegnelse også må foregå andre steder f.eks. i kursistens hjem, hvis der er fred og plads.

Fordelene ved at forstå „rumsbegrebet“ mere konkret: Det spændende ved at tænke mere konkret i *fysiske* rum er, at et naturligt følgespørgsmål handler om *tilgængeligheden* af læringsrummene og disses *adskilthed i tid*. Når læringsrum er flettet ind i hinanden, foregår i rammen af undervisningshold og primært er analytiske skillelinjer, er der *ikke åben tilgængelighed* udefra, fordi ingen uden for lærer-elev forløbet kan vide, *hvornår* et bestemt læringsrum realiseres og *hvor*. Og kursisterne kan ikke *selv* kombinere det, de har brug for.

Fastlæggelsen af en undervisnings-læringsaktivitet i forhold til tid og sted *øger tilgængeligheden markant*. Det er dette, som er det spændende ved de nye læringsrum i VUC Sønderjyllands anvendelse af dem. Der er en pris for denne tilgængelighed: At de forskellige „læringsrum“ må adskilles klart i forhold til hinanden. Og til tider måske skarpere end det er hensigtsmæssigt. Men fordelene mht. kursistens åbne adgang til det læringsrum, som der lige nu er behov for, er tydelig.

Studievejledningen: Studievejlederen er en vigtig figur med en for VUC afgørende væsentlig funktion. Når studievejlederen møder nye personer, som kommer ind fra gaden, da *er* studievejlederen „VUC X-købing“. Er en levende repræsentation af skolerne, og som sådan solo ansvarlig for det indtryk kursisterne får. Det er derfor, det er så vigtigt, at alle studievejledere optræder med en *ensartet* professionalisme mht. samtaleteknik, samtalestruktur og brugen af materialer. Der kan ikke være me-

todefrihed her - undtaget når man målrettet udvikler nye praksisformer til den fremtidige studievejledning.

Det centrale problem synes at være, at der er sket en delvis *privatgørelse* af den studievejledningsmæssige praksis. En privatgørelse, som giver kursisterne uens uddannelsesvilkår reducerer deres mulighed for at udøve myndighed over deres eget uddannelsesforløb. Erfaringsopsamlingen tyder på, at der blandt mange studievejledere og lærere er en grundlæggende mistillid til kursisters evne og vilje til at forholde sig voksent ansvarligt til klare informationer. Det må være et selvfølgelig udgangspunkt at betragte kursisterne som voksne myndige personer ved deres fulde fem. Som kan tage bestik af situationen - hvis de ellers får lov til at modtage gennemarbejdede informationer.

Værkstedstimmene: Fagværkstedet virker overbevisende rigtigt og vigtigt som „nyt læringsrum“. At kursister arbejder aktivt med opgaver er ikke nyt og har været placeret i holdundervisningen langt tilbage. Men fagværkstedet er et mere åbent rum for aktiv kursistindsats. Denne indsats er mere mangfoldig. Og den enkelte kursist kan bedre komme til at arbejde med lige præcist det, som de har mest brug for inden for faget. Kursisterne kan på lærerens opfordring arbejde med *den samme faglige aktivitet*. Men de kan *også* arbejde med *forskellige* faglige aktiviteter. Hertil kommer, at det ikke skal forstås isoleret; men som en del af et større læringsrum, der også omfatter studietorv og lektielæsningscafé. Herude - ja, netop *ude* i et mere åbent læringsfelt er ansvaret for valget af aktivitet *helt og fuldt* kursistens. Herude er det endog kursisten, som *vælger faget*. Det vil sige kursisten, som selv bestemmer, om der skal læses lektier hhv. løses opgaver i dansk, engelsk, matematik etc. I fagværkstedet, derimod, er faget givet.

Lokaler til nye læringsrum: De konkrete lokaleforhold er meget afgørende for, hvorledes de nye tilrettelæggelsesformer fungerer. Det er ikke et spørgsmål, om lokalernes alder og arkitekturmæssige æstetik. Det afgørende er funktionelle forhold om lokalestørrelse, lyd-dæmpning og flere forbundne delvist adskilte rum.

Projektarbejde: Når en større del af undervisningsmaterialet er specielt udvalgt og tilrettelagt - hvor og hvordan kan kursisten da få øvet sig i selvstændig stofindsamling, strukturering, vurdering af datamaterialer, vælge ud efter kvalitetskriterier for lødighed etc. Projektpædagogikken bliver her vigtig til at sikre, at kursisten udvikler selvstændighed og kritiske arbejdsmetoder. Derfor er det vigtigt, at de fleksible tilrettelæggelsesformer også omfatter projektlignende aktiviteter.

Lærerteam og nye tilrettelæggelsesformer: I andre skoler og uddannelsesinstitutioner er lærerteam ved at vokse i størrelse fra 2-3 til 8-10-12 lærere ofte kombineret med et niveauspring i dygtighed fra en pionerfase til en professionaliseringsfase. Større professionelle og selvstyrende lærerteam løfter her stadigt mere omfattende opgaver. De har definerede resultatforpligtelser; men også de nødvendige tilhørende handlerum og ressourcer - timer og til tider teambudget. Én af de opgaver, sådanne team arbejder med, er en mere fleksibel organisering af grupperinger af elever, kursister eller studerende inden for eksisterende/tidligere traditionsbundne undervisningshold. Det større selvstyrende team er her typisk ansvarlig for undervisning af måske 2-4 undervisningshold på nogenlunde samme niveau og med ensartede læringsmål. Derfor kan de lægge lokalt skema - med hensyntagen til teamets møder. Og derfor kan de variere de pædagogisk-metodiske arbejdsformer kombineret med grupperinger af deltagerne efter interesser, efter fagligt niveau eller efter *læringsfagligt* niveau.

Den virtuelle IT-portal: En velfungerende IT-portal, hvor lærere og kursister kan mødes om undervisning, materialer og læring, er forudsætningen for, at de nye læringsrum kommer til at fungere optimalt. Kombineret med et rigeligt antal computere på skolerne og kvalificering af helt nye voksengrupper til at bruge dem - samt re-

krutteringen af nye grupper relativt mere teknologivenlige kursister - tegner fremtiden i den retning.

Kursistrekuttering: I det halve århundrede, hvor VUC har udviklet sig, er der sket en generationsudskiftning, og de nye generationer har alt andet lige mere omfattende erfaring med selvstændig deltagelse i skolegang og uddannelse og mere omfattende erfaring med selvstændig tilrettelæggelse af deres arbejde. År for år er stadig flere danskere blevet præget af sådanne nye „modernitetsformer“ i deres liv i samfundet. Og eventuelle „overraskelseseffekter“ af den selvstændighedskrævende skolegang ved VUC vil i dag billedligt talt være et halvt århundrede mindre end dengang VUC startede. Og netop i disse år ændrer tilrettelæggelsesformerne sig hastigt flere steder i uddannelsessystemet. De nye tilrettelæggelsesformers krav er faktisk anderledes. Der fordres en betydeligt større selvstændighed og „voksenhed“ af kursisterne i de nye læringsrum. Der fordres tillige vilje til samarbejde om læringen i kursistrelationerne. Og der fordres et velfungerende sæt fagrettede læringskompetencer. Den fleksible tilrettelæggelse, hvor kursisterne tilsyneladende får mindre lærerkontakt (ved beskæringen af tiden til holdundervisning), kan imidlertid også af kursister opleves som *mere* lærerkontakt, fordi de har bedre og mere legitim mulighed for at få lærerens udelte opmærksomhed som konsulent på netop deres læring.

Kursisternes sociale relationer og udbytte: VUC er ikke primært en social foranstaltning. I materialet er der imidlertid *ikke* grundlag for at beklage afskæringen af kursisternes sociale liv. Man kan heller ikke sige *tværtimod*. Men at det bestemmes af flere samvirkende forhold. Også på undervisningshold kan den enkelte være socialt isoleret. Klikedannelsen her kan til tider være markant og uoverskridelig. Og der er ikke det samme grundlag for som lærer at bryde op i de sociale kontaktrelationer. Kursisterne er skarpsindige brugere. De kan se konkrete problemer; men ser også mulighederne. Generelt er det mit indtryk, at kursisterne lettere end en del lærere indstiller sig på, at forholdene nu er anderledes. De efterlyser nogle ting, som var lettere på holdundervisning, men er indstillet på at få det bedst mulige ud af situationen. Og deres tilfredshed vokser efterhånden, som de opdager, hvilken selvstændighed de selv udvikler

Læreren og de nye tilrettelæggelsesformer: Disse stiller læreren i den vanskelige situation på den ene side stadig at fastholde det overordnede ansvar for, at der undervises i de aftalte faglige stofområder og ansvaret for at give kursisternes læring de bedst tænkelige muligheder inden for ressourcerammen. Og samtidig afgive grader af struktur og styring til kursisterne selv. Undervisning generelt har nogle hovedmomenter:

- 1) Beskæftigelsen med det faglige stof og den fagdidaktiske tilrettelæggelse
- 2) Den pædagogisk-psykologiske metodik og tilrettelæggelse og supervisering af kursisternes læring og kompetenceudvikling
- 3) Det sociale og kulturelle møde mellem lærer-kursist
- 4) Det kollegiale lærersamarbejde

Lærerens arbejdslivstilfredshed i de fleksible tilrettelæggelsesformer bestemmes af den relative balance mellem disse momenter.

Arbejdsstress: Mange væsentlige forandringer af arbejdets tilrettelæggelse vil umiddelbart opleves som anstrengende og vanskelige. Nye arbejdsrutiner skal indarbejdes. Der vil altid være en overgangsperiode. I denne overgangsperiode vil de nye arbejdsgange ofte blive oplevet som „mere“ arbejde. Hvorvidt de i det længere perspektiv stadig rent faktisk repræsenterer „mere“ arbejde, ved man først, når forandringerne er blevet rutine. Den hidtil kendte og indkørte lærerfunktion repræsenterer jo også selv en ændring i forhold til endnu ældre rutiner og præstationsniveauer.

Generationsskiftet i lærerkollegiet: I hele det danske uddannelsessystem sker i de kommende ti år en komplet generationsudskiftning. De lærere, som var unge i 1968, går på efterløn hhv. pension. Og rigtig mange nye lærere kommer til. En af de vigtigste udfordringer til afdelingsledelsen vil være at støtte den gensidige inspiration mellem tidligere og kommende lærergenerationer. De afgangende lærere har en meget stor erfaring, og hvis essensen af denne erfaring kan udkrystalliseres i et fremadrettet perspektiv, kan de indkommende lærere få meget stor glæde heraf.

Holdundervisning og fleksible tilrettelæggelsesformer: VUC-lærere har altid måttet forholde sig til en høj grad af turbulens, hvad angår den konkrete kursist-sammensætning, som var tilstede i en given undervisningstime. Den praktiske organisering af undervisningen har derfor længe været indstillet herpå. Følgen er, at en række af de pædagogisk-metodiske og fagdidaktiske elementer, som der er brug for i fleksibelt tilrettelagt undervisning, allerede er udviklet i forbindelse med holdundervisningen. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at forandringen til fleksibelt tilrettelagt undervisning er unødvendig. Der er forskel på *inden for en traditionsbestemt ramme* at udvikle nødvendige tilpasninger af undervisningen *og på at ændre rammen*. Ved fleksibelt tilrettelagt undervisning ændres selve rammen, *hvorved der gives et mere omfattende og legitimt handlerum til kursisten, end denne havde før*. En kursist, som tidligere ikke mødte op til undervisningen, var en kursist, som forsømte aktiv skolegang. En kursist, som i dag ikke møder op - eller møder op til en anden lærers gennemgang af bestemte faglige stofelementer - er en kursist, som i højere grad har påtaget sig at være læringsleder af sin egen kompetenceudvikling.

I overgangen fra holdundervisningen til fleksibelt tilrettelagt undervisning opnås en „empowerment“ af kursisten: Kursisten *myndiggøres*, gives på en mere markant måde et afgørende ansvar for at sikre sin egen relevante læring. Dette ansvar lå i holdundervisningen de facto hos læreren. Kursisten kommer i de fleksible tilrettelæggelsesformer stadigt tydeligere til at stå i en kompetenceposition i stedet for at stå i en afventende position.

1. Hovedtemaer

Anledningen til at gennemførelsen af de fleksible tilrettelæggelsesformer har taget fart på VUC Sønderjylland - er et ændret søgningsmønster fra kursisternes side kombineret med de stramme ressourcer, som i disse årtier karakteriserer uddannelsessystemets vilkår.

De bagvedliggende årsager til nødvendigheden af en ny organisering af undervisning og uddannelse er imidlertid et meget dybere skift i samfundets fordringer til uddannelsessystemets funktionsmåde: Det faste undervisningshold er en for stiv organisationsform for moderne læring.

Det faste undervisningshold er en organiseringsform, som blev udviklet på et tidspunkt, hvor uddannelsessystemet frasorterede langt de fleste ud af skolen og ud af uddannelserne og primært samlede sig om eliten. Den tid er forbi og det faste undervisningsholds tid med det.

Problemstillingen indebærer en række dilemmaer:

Ønsker vi, at kursisterne skal kunne følge forskellige læreres undervisning og derved kunne indhente og få udbedret svage punkter i læringen, da må lærerne følge samme indholdsmæssige program. Hvilket igen medfører mere standardiseret undervisningsmateriale. Hvilket igen medfører mulighed for stærk kvalitetsudvikling af materialet, fordi der kan lægges flere ressourcer i den enkelte materialeenhed. Men samtidigt begrænses kursistens medindflydelse. Og samtidigt klargøres kursistens læringsopgave. Og samtidigt kan den enkelte lærer ikke udfolde sig fagligt frit tolkende og inddragende. Og samtidigt skal paradoksalt nok den samme faglærer kunne mobilisere en parat faglig viden og metode på flere forskellige niveauer fra AVU til hf, hvorved kursisterne kan få støtte til præcist det læringsniveau, de lige nu befinder sig på.

Inden for den nye forståelsesramme bliver adskillelsen i AVU-lærere og hf-lærere et markant problem. Tværtimod er der behov for lærere, som *fagligt samarbejdende i lærerteam* lægger mere vægt på at kunne vejlede og undervise på flere niveauer inden for samme fagområde og giver slip på idealet om „hver lærer sin fagfortolkning“. Dette kommer af, at studieværksteder, fagværksteder, lektielæsningscafeer og „studietorve“ bliver vigtige mellemlid mellem seminarundervisningen og kursistens personlige, private og endelige tilegnelse af stoffet. I dette mellemliggende læringsrum er det nødvendigt, at „vagtlærerne“ kan vejlede på flere niveauer - og gerne i flest mulige fag. Lærerne kunne her arbejde i små team, der repræsenterede tankeformer fra faggrupperne: Naturvidenskabelig tankegang, humanistisk-samfundsvidenskabelig tankegang, sprogpedagogisk tankegang.

Inden for den nye forståelsesramme bliver opbygning af **1) nye læringskompetencer** og **2) opbygning af kompetence** til at være „læringsleder“ for sig selv hos kursisterne *lige så vigtig* som opbygning af **3) faglig kerneviden** hos kursisten.

Vejen til den nødvendige faglige grundviden hos kursisten går i virkeligheden ikke fra lærer til kursist. Den går fra læreren som undervisningsleder til kursisten som læringsleder for sig selv og sin egen faglige tilegnelsesproces. I den lærercentrerede klasseundervisning er læreren den endelige myndighed mht. indhold, niveau og retning i kursisternes læring. I de kursistcentrerede fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum er det kursisten, som skal

gøres kompetent til selvstyret læring og gøres kompetent til at foretage væsentlige læringsmæssige beslutninger *for selv at kunne overtage mere myndighed over sin egen læring.*

Inden for den nye forståelsesramme bliver den nødvendige organisatoriske fleksibilitet og kommunikationsmæssige intensitet kun mulig ved, at lærere og kursister kvalificeres grundigt til intensiv nyttiggørelse af hensigtsmæssige IT-baserede supportsystemer. Overkomplekse portaler og subkompetente brugere giver hverken fleksibilitet eller intensitet i den it-baserede kontakt mellem lærere indbyrdes, mellem lærere og afdelingsledelse samt mellem lærere og kursister og endelig mellem kursisterne indbyrdes.

Indtil nu er dybden af denne opgave ikke altid blevet forstået konstruktivt: I og med at læreren vælger at tilegne sig en velfungerende brugerkompetence mht. IT-supportsystemer kan mange lærere have den opfattelse, at de samtidigt må afgive meget af deres hidtidige myndighed over undervisningen. Supportsystemer skal være velfungerende - men jo mere velfungerende, desto mere myndighed skal læreren afgive. Der kan derfor ud fra et rent logisk ræsonnement peges på, at mange læreres læringsmotivation på dette punkt kan være mere end ambivalent.

En ny lærerprofil

Alt i alt tegnes en ny nødvendighed: En lærerfigur, som er særdeles dygtig mht. at være medskaber af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne, som er medbygger på undervisning og vejledning i tæt gensidigt forpligtende kollegialt samarbejde, som har en mere afgrænset fagviden på flere niveauer præsent samtidigt - og en lærerfigur som ubesværet kan trække på - og formidle brugbarheden af - et hensigtsmæssigt, velfungerende IT-supportsystem.

VUC Sønderjylland har i det sidste tiår målbevidst været i gang med en erfaringsdannelse, som peger frem mod en gennemgribende forandring af måden, hvorpå lærere og kursister og ledelse tænker „VUC uddannelse“. Allerede i en årrække har lærerne inden for rammen af holdundervisningen afprøvet pædagogiske variationer. Disse pædagogiske tiltag er nu vokset ud af klasseværelset og har fået en anden og mere vidtrækkende betydning i de nye læringsrum, som gør adgangen til voksenuddannelse endnu mere åben for kursisterne.

Denne erfaringsdannelse er gået parallelt med tilsvarende forløb ved andre amters VUC uddannelser og parallelt med andre områder i uddannelsessektoren: Et iøjnefaldende eksempel er her tekniske skoler efter EUD-reform 2000. Der er AMU-skoler, som arbejder med løbende indtag, så de kan køre med mindre hold. Der er handelsskoler, som arbejder med fleksible tilrettelæggelsesformer og udstrakt brug af IT-supportsystemer. Men også i folkeskolen, i gymnasiet og mange andre steder i uddannelsessystemet - ingeniøruddannelserne f.eks. - gør man sig netop i disse år pionererfaringer, som peger i samme retning: En gennemgribende omkalfatring af skolers og uddannelsesinstitutioners interne måde at fungere på med udgangspunkt i reduktion af den traditionsbundne konfrontationsundervisning og åbning af andre læringsrum. Der kan være lærere og ledere, som vil have svært ved at følge med over i den nye virkelighed. Nogle vil have brug for tid til holdningsovervejelser og tid til målrettet kompetencedannelse og kollegial erfaringsformidling. Nogle lærere ønsker måske helt enkelt ikke længere at være med på VUC - men de

skal vide, at de selv samme forandringer nu sker i store dele af uddannelsessystemet.

Mange er de vanskeligheder og forhindringer, som ligger i vejen. Lige fra økonomiske vilkår, uhensigtsmæssige lokaler, professionel uerfarenhed eller konservatisme og til kursisternes hidtidige forestillinger om „den rigtige skole“. Men forandringerne bevæger sig alle den samme vej. Ønsket om at kunne bruge lærerens arbejdskraft på en mere hensigtsmæssig måde er stærkt formuleret fra bredt politisk hold. Nødvendigheden af, at børn, unge og voksne i dette „læringscentrerede“ samfund bliver „læringsledere“ for sig selv, er så højefaldende, fordi de skal fortsætte med selvansvarlig og selvstyret læring resten af livet *og derfor må forberedes til selv at kunne orientere sig og tage afgørende beslutninger om retning, indhold og dybde i deres læring og kompetenceudvikling*. Og vores viden og kunnen mht. hvad der skal til - pædagogisk, organisatorisk og teknologisk - er i dag så højtudviklet, at det ikke er mangel på viden og virkemidler, som længere skal forhindre ændringen i at træde frem. De primære hindringer er i dag stram økonomi hhv. pædagogisk konservatisme mht. til udviklingen af de „missing links“, der ligger mellem holdundervisningen og en vellykket udbredelse af de nye tilrettelæggelsesformer og aktivering af nye læringsrum.

For det er dette, som lige i disse år er ved at ske. Samtidigt med, at vi tydeligt ser vanskelighederne deri, at forandringerne falder sammen med økonomisk stramme tider i uddannelsessystemet. Samtidigt med, at problemerne skal erkendes, *træder mulighederne frem*. Det er det, der sker nu: Der åbnes et helt nyt mulighedsunivers for skoler og uddannelsesinstitutioner. Et univers, hvor ikke mindst voksne kursister og deres lærere bliver reelt ligeværdige aktører. Et univers, hvor kursisterne udvikler kompetence til at styre egen læring *og dermed fremover kan anlægge mere af denne læring på deres helt egne betingelser og dermed ikke på de betingelser, som hidtil har været sat af lærerens hævdundne fagtradition og myndighed i klasseværelset*. Et univers, hvor behovsmarkeringer fra den arbejdsverden de voksne skal leve i og leve af, tages stadig mere alvorlige i undervisningen. VUC er en adgangsvej til videregående kurser og uddannelser. Ja, men også kvalificerende i sig selv. Faglig kerneviden i en lang række fag bliver med mange virksomheders og institutioners postindustrielle udvikling en daglig nødvendighed. Læreren er dermed direkte medskaber af kursistens „kompetenceposition“ på arbejdsmarkedet - dermed *ansvarlig* for kursistens nu og her erhvervs muligheder. Og mere fremover end tidligere. Det er derfor, det i det hele taget er meningsfuldt at bruge udtrykket VUC *uddannelse* og ikke blot VUC *undervisning/kurser*. Og det er derfor, kursistens position må styrkes over for lærerens.

Den uden sammenligning vanskeligste barriere for nye tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum er, at mange lærere ser det som et markant tab af identitet og livsmening at give slip på funktionen som kursisternes centrale omdrejningspunkt i klasseværelset. En hovedrolle, som hos mange lærere er forbundet med en ensidig forståelse af læreren som repræsentant og formidler af en bestemt faglig kompetencetradition. Ensidig derved, at den faglige side af undervisningen overordnes den pædagogiske, socialpædagogiske og læringsfaglige side af undervisningen.

At komme frem til en anden forståelse af lærerjobbet, bredere, mere åben for brugernes kompetenceudviklingsbehov og med læringscentreret kollegialt samarbejde. *Det* er den centrale opgave. Det ville være så enkelt, hvis det overbevisende tegnede til primært at være et spørgsmål om „penge nok“ til de nye læringsrum. Men det centrale spørgsmål er ikke penge. Den centrale udfordring er, at læreren endegyldigt må udvikle en ny identitet og give slip på den fagcentrerede ensidighed.

Lærere, som er kritiske over for de nye læringsrum, er netop bekymrede for om disse truer faglighed og fordybelse. Her tænker de formentlig på fagfagligheden, mere end på læringsfagligheden. Det vigtige vil være at støtte lærerne i at udvide synet på deres arbejdsopgave, således at „faglighed og fordybelse“ lige så vel kan handle om undervisningens pædagogiske side, optræningen af læringskompetencer hos kursisterne, undervisningens sociale side, det organisatoriske samarbejde mellem lærerne mv.

Anvendelse af tre læringsrum på VUC Sønderjylland

Man kan i de fleste fag tilmelde sig og påbegynde et undervisningsforløb på alle tidspunkter af året. Man har også mulighed for at læse et fag over en kort periode eller strække forløbet over længere tid. Hvis man har skiftende arbejdstider eller af anden grund er forhindret i at deltage på samme tidspunkt hver uge, vil der være visse muligheder for at komme på varierede tidspunkter. Der er også mulighed for at vælge fjernundervisning, hvor man kun samarbejder med læreren via PC.

Når man vil gå på VUC, er den første man møder en vejleder. Vejlederen kan fortælle om fagene og uddannelsesmulighederne. Sammen med vejlederen laver man en uddannelsesplan. Uddannelsesplanen omfatter de fag, man har valgt, og hvornår de tænkes afsluttet. Er man først tilmeldt, får man en kontaktlærer i hvert fag. Sammen med kontaktlæreren aftaler man mere præcist, hvordan uddannelsesplanen gennemføres.

Undervisningen tilrettelægges med løbende optag i tre læringsrum: seminar, studieværksted og vejledning. Når der er løbende optag til undervisningen, er det nødvendigt, at fordelingen af undervisningen på de tre læringsrum er skemalagt og bekendtgjort for kursisterne, så de selv kan planlægge den mest hensigtsmæssige anvendelse af dem.

I det følgende defineres læringsrummene:

Seminarer. Et seminar kan være en gennemgang af særligt fagstof eller kan bruges til en fælles diskussion af bestemte emner. Indholdet af seminarerne er som hovedregel annonceret, så man i god tid forinden kan orientere sig om det. Her gennemgår alle samme del af et læsepensum, tilrettelagt således at der er mulighed for løbende indtag og afstigning med eksamen ved sommer- og vintereksamensterminen. Der er tale om skemalagt undervisning, som er åbne for kursister, som har brug for at få gennemgået de pågældende stofafsnit, som derfor annonceres i en plan over undervisningen.

Studieværkstederne. I studieværkstedet kan man arbejde i eget tempo, og man kan arbejde individuelt, i grupper eller parvis. Man arbejder efter uddannelsesplanen og med materialer, der er beregnet til selvstændigt arbejde.

Gennemarbejder selvstændigt stoffet og løser opgaver. Der er lærere til rådighed i studieværkstedet, heriblandt også de enkelte fags kontaktlærere. Der er opslag i studieværkstedet, som viser, på hvilke tidspunkter de forskellige lærere er til stede. Studieværkstedet har forskellige varianter: Fagværkstedet i forbindelse med seminarer. Samt studietorv og lektiecafe hvor kursisterne arbejder selvstændigt med fag og opgaver efter eget valg og med en vis lærerstøtte.

Vejledning. Vejledningstimer er mødetimer med kontaktlæreren. Her aftaler lærer og kursist en arbejdsplan, som styrer kursistens aktivitet og giver kursisten god vejledning om hvad kursisten selv skal sørge for at nå igennem inden eksamen. Hvis kursistens overser vigtige temaer i pensum gør læreren opmærksom på det i forbindelse med drøftelsen af kursistens stofgennemgang. Timerne bruges ligeledes til igangsætning af nytilmeldte kursister efter reglerne om løbende optag. Vejledningstimerne er som regel skemalagt. Vejledningen er også kaldt "konference-delen" og giver mulighed for individuel kontakt med læreren via telefon, post, mail og aftalte møder.

Under hensyn til kursisternes forskellige behov kan sammensætningen af læringsrummene variere. F.eks. er fjernundervisningstilbuddet sammensat af ganske få seminartimer og derudover kun vejledningstimer, som benyttes til virtuel kontakt, da kursisterne har svært ved at være tilstede. I Edb-undervisningen er der kun brug for få seminartimer og til gengæld for mange studieværkstedstimer. Andre fag, der kræver dialog, diskussion og mundtlighed skal tildeles en høj andel af seminartimer og tilsvarende færre studieværkstedstimer. Disse variationer drøftes og forandres løbende.

Ressourceforbrug: Den ressource, der udløses til undervisning med løbende optag, svarer til den udløste ressource til en kursist på et traditionelt hold uden løbende optag med det politisk fastsatte holdgennemsnit. Dvs. en AVU-kursist udløser 1/18-del af holdressourcen til faget, en hf-kursist udløser 1/22-del.

Ud over denne ressource tillægges på begge niveauer timer til værksted efter følgende modeller: På AVU er ressourcetildelingen den beregnede brøkdelt af holdgennemsnittet tillagt en værkstedstimepulje på ca. 3,5 % af det vejledende undervisningstimetotal. På hf er ressourcetildelingen den beregnede brøkdelt af holdgennemsnittet * 0,75 tillagt en konference- og værkstedspulje baseret på et eksamensregnetal.

På begge niveauer udløses der en samlet ressource, som relativt er højere end en tilsvarende holdtilrettelæggelse. Ressourcerne udløses til planlægning på den enkelte afdeling, ikke til den enkelte lærer. For at kunne planlægge med denne ressourcemodel planlægger hver afdeling derfor med det forventede samlede slutresultat, idet der anvendes estimerede kursisttal, som løbende justeres året igennem. I planlægningen tages også højde for pædagogiske og planlægningsmæssige forhold.

Endelig er der tilført ressourcer til materialeudvikling af selvinstruerende materialer og til anskaffelse af bærbare Pc'er til alle lærere.

2. Et ledelsessyn på udviklingen

Kursisterne, de nye tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum

Det kan tænkes, at de nye tilrettelæggelsesformer når en bredere målgruppe og imødekommer mange voksnes behov for fleksible læringsmuligheder.

VUC er stadig et helhedstilbud, som både vedrører faglig, kulturel og personlige/socialt kompetencer. Ved at holdundervisningen træder tilbage i betydning risikeres, at den personlige udvikling og det udviklende sociale samvær ikke tilgodeses, men ved at kombinere seminarer med studieværksted, studietorv, lektiecafe og fagværksteder opstår nye muligheder for produktivt kursusamvær omkring relevant læring. Det skal også erindres, at kursistkontakt ikke for alle kursister opstår af sig selv i holdundervisningen, det er muligt at deltage og holde sig for sig selv.

Ikke mindst er det vigtigt, at lærerens pædagogik også bliver mere aktivt formende og ansvarstagerende for kursistkontakten omkring læringen. Altså gør mere ud af den „sociale tutorfunktion“ at skabe kursistrelationer.

De nye læringsrum kan virke inspirerende både for kursister og lærere. Et åbent studietorv, som oprindeligt udvikles til et eller nogle få fag, kan give ideer til andre fags kursister og lærere om nye tilrettelæggelsesformer „hvorfor kan vi ikke gøre lige sådan i vores fag?“ vil blive et spørgsmål, kursisterne stiller, hvis de finder studietorvet imødekommende for deres behov.

Vilkårene for undervisningen ændrer sig. I de første faser var den fleksible undervisning rettet til kursister, som havde „rygrad“ og var klar over at de skulle yde en særlig indsats. I dag rettes tilbuddet til alle kursister. Der skal derfor være mere hjælp til kursisten indbygget i undervisningen. Sådanne „hjælpefunktioner“ kan være studieværksted o.l., som er ment som en støtte såvel til svage som til velfungerende kursister, idet begge grupper kan øve sig i at lære på en mere selvstændig måde. Hvis lærerne lægger et godt skema, kan kursisterne trække på flere læreres undervisning. Her skal kursisten selv være opsøgende og ikke alle benytter sig af muligheden. Det peger på vigtigheden af udvikling af „metakompetencer“ hos kursisterne, så de selv kan se, selv kan tage initiativ til at fortælle læreren, at de nu behøver lidt ekstra støtte.

I alle tilfælde giver det løbende optag og de nye tilrettelæggelsesformer mulighed for, at kursisterne bedre selv kan bestemme tempoet i læringen.

Nogle kursister er uden videre i stand til at gribe de nye muligheder. Andre kursister er ikke kompetente til at lære på egen hånd. Lærerne skal gøre meget ud af at forklare kursisterne, hvorfor det er vigtigt at kunne lære på denne måde. Netop fordi de er voksne, har de modenhed og overblik til, at man kan diskutere sådanne forhold med dem.

Der er en stor gruppe kursister, som er svage mht. helt basale færdigheder. Det kræver en særlig form, hvor man kombinerer nogle nye frihedsgrader med en læringsstruktur på de vigtige ting. Det er imidlertid et interessant - og åbent - spørgsmål, om ikke de svage kursister netop trives med den mere intense lærerkontakt, som de nye tilrettelæggelsesformer også muliggør.

En af udfordringerne til kursisterne er at arbejde i grupper og indbyrdes hjælpe hinanden. De nye læringsrum kan understøtte en efterbehandling af lære-

rens undervisning ved efterbehandling og opfølgning i studiegrupper. F.eks. ved at der gives et oplæg som så efterbehandles på flere niveauer i forskellige studiegrupper. Dette giver nye muligheder for forvaltningen om kursistens medansvar for undervisningsforløbet.

Det er muligt at nå til hensigtsmæssige kombinationer af kendte - og nye - rum for undervisning og læring. Derved tilgodeses bredere kursistgrupper og læringsbehov. Kursister, der keder sig i holdundervisningen, kan søge over i de fleksible læringsrum. Her kan de arbejde i eget tempo gennem stoffet, men må selv etablere sociale relationer, hvis ikke læreren støtter dannelsen af relevant kursistkontakt. Kursister, som er fortabt i de åbne tilrettelæggelsesformer, kan søge ind på holdundervisning hhv. deltage i flere seminarer.

Unge, som er præget af „zapperkulturen“, kan have brug for at tilhøre et fast undervisningshold, fordi de fleksible læringsmiljøer kræver rygrad. Men det bliver ikke nødvendigvis af denne grund et traditionelt forløb. Nøglebegrebet er „spor i VUC“. Individuelle spor eller hold (pakker). Noget man skaber, eller noget man følger.

Fjernundervisning er her endnu en vigtig tilrettelæggelsesform. Jo bedre en sådan kan synkroniseres med anden undervisning, desto mere fleksible muligheder har kursisten. Generelt kan man her sige, at jo mere fleksibel undervisningen tilrettelægges, desto mere struktur og organisation er der brug for. På holdundervisningen er strukturen indbygget. I de fleksible tilrettelæggelsesformer skal vi tilføre struktur. Eksempelvis fremmøderegistreringen, studieaktivitetsregistreringen. Her eksperimenterer vi med at lade kursisterne fremmøderegistrere sig selv. I øjeblikket manuelt men snart vha. stregkode-registrering, som går direkte ind i det administrative system. Det nye er, at man kan være studieaktiv på anden måde end ved fremmøde - f.eks. ved at bruge virtuelt VUC (værktøjet „Fag-forløb-sammensætning), hvorved læreren kan beskrive kursistens forløb. Og det vigtige er, at man eksperimenterer med at dokumentere studieaktivitet på anden måde end ved fysisk fremmøde - f.eks. ved aflevering af opgaveløsninger/projekter mv.

3 VUC'S PROFIL OG POSITION I FORHOLD TIL UDDANNELSE OG ARBEJDSMARKED

I det følgende afsnit vil refleksioner vedr. de nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer blive fremlagt med indskudte noter - som denne - der indeholder konkrete forslag til aktiviteter og udviklingsinitiativer, der vil styrke de nye tilrettelæggelsesformer.

Virksomheders og fagforeningers behov for kompetenceudvikling

Det vigtige er, at behov bliver markeret, og at begge parter er indstillet på at bruge tid på direkte kontakt med VUC - ikke mindst med lærerne.

Tidsmæssige rammer kan her sætte en grænse for, hvor megen tid en lærer kan bruge på besøg på virksomheder hhv. fagforeninger. Netop denne begrænsning peger på, at sådanne kontakter varetages af professionelle selvstyrede lærerteam, som siden internt på skolerne formidler deres erfaringer og opdagelser til kollegerne. En anden begrænsning kan være individuelle læreres interesse, villighed og forståelse for denne side af lærerens job. For nogle vil holdningsmæssige forhold, manglende erhvervskendskab og livsformsbarriere udgøre magtfulde barrierer mod en åben nysgerrighed overfor arbejdsmarkedets parter.

Også i forhold til andre skoler og uddannelsesinstitutioner er en nøjere udforskning af bestemte relationer vigtig. For eksempel til de sprogcentre, der i fremtiden kan blive en vigtig "fødekæde" hvad angår kursistrekruttering ved VUC.

Hvis ikke det allerede er i gang, foreslås at der igangsættes et brobygningssamarbejde med sprogcentrene for at sikre, at sprogcentrenes lærere bibringer kursisterne det rigtige ordforråd og de rigtige bøjningsformer og sætningskonstruktioner i forhold til deltagelse på VUC. VUC lærerne kan for eksempel enkelt opbygge et glossarium på f.eks. de 200 vigtigste danske ord i forbindelse med at gå på VUC. Her tænkes på de gloser, der gør det muligt at finde sig tilrette i nye tilrettelæggelser og læringsrum. Eller analysere båndoptagelser af typiske eksempler på „lærersprog“ ved VUC.

Informationsvirksomhed udadtil og indadtil samt rekruttering af nye kursistgrupper

Det er vigtigt, at der gøres noget yderligere for at informere kursister, erhvervsvirksomheder og andre berørte organisationer om de nye muligheder. En dækkende beskrivelse af de åbne muligheder for kursisterne i det løbende optag og de fleksible tilrettelæggelsesformer/nye læringsrum er vigtig i udadvendte informationsbrochurer.

Det er lige så vigtigt, at lærerne informeres om VUC's informationspraksis udadtil. Lærerne skal *vide* hvilken information, som er tilgængelig på hvilke parter. Det skal være information, som det er let for lærerne at komme til, således at de i deres egen kontakt med kursister, virksomheder og andre interessenter uden besvær kan fremtræde velorienterede og dermed lettest muligt stå som aktive formidlere af den nye fleksibilitet.

Det foreslås, at der igangsættes en enkel regional Gallupundersøgelse for at godtgøre, hvilke nøgleinformationer vedr. de nye tilrettelæggelsesformer, som er nået helt ud til beslutningstagere i virksomheder, institutioner og organisationer.

Virksomhederne har ikke altid erfaringer med tætte kontakter til skoler og uddannelsesinstitutioner. Hvis VUC skal blive mere synlige for såvel private virksomheder som offentlige institutioner, må der tages kontakt direkte og velorganiseret.

Det foreslås, at CFV afholder en konference, hvor det er et bredt udvalg af offentlige og private virksomheder fra regionen, som over for VUC definerer deres uddannelsesbehov, deres behov for kompetenceudvikling hos medarbejderne? Et mål for konferencen kan være, at nå frem til en up-to-date forståelse af, *hvilke dele* af virksomhedernes behov for kompetenceudvikling hos *ledere og medarbejdere*, som VUC kan dække. Et andet mål kan være at skabe en „event“, en begivenhed, som får pressedækning og dermed i sig selv kan medvirke til at hæve bevidsthedsniveauet vedr. mulighederne på VUC.

Hvad angår den anden side - skolernes direkte opsøgende kontakt foreslås, at der arrangeres kurser for VUC lærere i virksomhedskontakt. Det vil være vigtigt, at gøre op hvilke dokumenterede praktiske erfaringer, der foreligger og at lære af hinandens erfaringer med praktisk opsøgende aktiviteter. Det kan være relevant at gå ind på spørgsmål, som lærerens livsform i forhold til livsformer i erhvervslivet og deraf følgende grundholdninger til overhovedet at være i kontakt med virksomheder.

Af stor interesse for virksomheder og fagforeninger er den tidsmæssige placering af undervisning. Det er vigtigt at afprøve alternative placeringer af undervisning og kurser.

Det foreslås at afprøve muligheden af intensive weekendkurser fra fredag kl. 15-21 over lørdag kl. 13-18 (lørdag formiddag fri til indkøb og byture) og søndag kl. 9-17. Det vil give mulighed for systematisk vekselvirkning mellem seminar, fagværksted, faglig vejledning og individuel læringstid.

4. BALANCEN MELLEM KOMPETENCEMÅL OG ABEJDSMILJØMÅL

Hovedopgaven i en skole

Hovedopgaven i en skole hhv. uddannelsesinstitution er ikke at tilvejebringe en arbejdsplads - og dermed beskæftigelse - for ledelsen, lærerne og administrationen. Hovedopgaven for den offentlige institution er at løse en opgave for samfundet. Dette kan forekomme så banalt, at det ikke fortjener at nævnes, men jeg har omfattende konsulenterfaring for den iagttagelse, at „den gode arbejdsplads“ som tema kommer til at tage lærernes opmærksomhed i forhold til kompetenceudviklingen hos deltagerne. Selv for ganske nyligt har jeg på pædagogiske dage vedr. „den gode arbejdsplads“ på skoler mødt det *flertalssynspunkt* hos lærerne, at denne gode arbejdsplads gik forud for løsningen af skolens opgave over for samfundet. Jeg mener det modsatte må være gældende, men jeg er opmærksom på betydningen af gode arbejdsvilkår for lærerens energi, humør og dermed også gode undervisning. Opgaven på en skole hhv. uddannelsesinstitution er først og sidst *kompetenceudvikling* hos deltagerne. På VUC hos kursisterne. På universiteter hos de studerende. Og i folkeskolen hos eleverne. Kompetenceudvikling sammenknyttes med en parallel dannelsesproces og de to sider kan være tæt forbundet. Men dannelsesprocessen er snarere en ligestillet påvirkningsproces mellem læreren og de voksne kursister, som har deres egen dannelse før de møder skolen.

Forhandlinger omkring kompetencemål for læring og undervisning

Skoler og uddannelsesinstitutioner er i dag langt mere åbne over for omgivelsernes behov for kompetenceudvikling end tidligere, hvor målene blev meldt ud fra centralt hold. Det indebærer lokale forhandlinger med flere parter om *hvad*, der skal læres. I disse nye „læringsforhandlinger“ bliver lærerne en af flere vigtige og stadig mere ligestillede parter: Amtet, rekvirenterne, kursisterne selv, undervisningsministeriet, virksomheder - og lærerne. Lærere, som har været vant til selv og alene at have stor indflydelse på undervisningen - ud fra deres tolkning af undervisningsbestemmelserne fra ministeriet - kan opleve denne proces som en begrænsning af deres udfoldelsesrum og kan føle sig presset ud i uansvarlige positioner i forhold til undervisningens faglige tradition. Paradoksalt nok samtidigt med, at amtet netop forsøger at leve op til et uddannelsesansvar, der afspejler tidens og regionens behov. For lærerne - og deres tillidsrepræsentanter - kan det betyde meget, at der i skolen er en tradition for faglig kvalitet. Risikoen er her, at en skoleintern tradition for - og skoleintern opfattelse af - faglig undervisning sættes over samfundets *andre og nyere* behov for kompetenceudvikling. Det kan ikke på forhånd tages for givet, at den skoleinterne fagtradition matcher moderne kursisters - eller virksomheders hhv. offentlige institutioners - behov for kompetenceudvikling.

Det foreslås, at VUC-ledelsen overvejer, hvordan man kan opnå den bedst mulige klargøring af VUC's særlige profil vis-a-vis lærerne. Mange lærere har et stærkt behov for at få afklaret, om der primært er tale om nye *tilrettelæggelsesformer og læringsrum* vedrørende den *kendte boglige faglighed*, eller om der også er tale om at selve VUC's „fagbegreb“ er under forandring. Hvis selve fagbegrebet også er under markant forandring til også at omfatte andre former for faglighed end den bogligt-faglige - har lærerne behov for afklaring af, om det betyder: A)

At de forventes at efteruddanne sig til at kunne undervise i sådanne ikke-bogfaglige fagelementer eller B) der påtænkes ansættelse af kolleger med nye fagprofiler?

5. FAGFAGLIGHEDEN I UNDERVISNINGEN

En af lærernes bekymringer i forhold til de fleksible tilrettelæggelsesformer - ikke mindst ved hf - vedrører fagfagligheden: Niveau og omfang af det faglige stof, som undervisningen indeholder. Bekymringen er tænkt indefra en fagtradition med tilhørende bekendtgørelser. VUC ledelsen tænker også ud fra regionens uddannelses- og udviklingsbehov og kan og skal derfor også anlægge andre synsvinkler. Vi befinder os imidlertid i en tid, hvor fagligheden står meget i centrum af uddannelsesdebatten, og temaet er vigtigt. "Broen" mellem den nødvendige kernefaglighed og de nye tilrettelæggelsesformer skal skabes af undervisningsmaterialet. Dets kvalitet, modulisering og jævnlige opdatering. Her synes der at være nogle vanskeligheder - såvel i ressourcer til materialeudvikling, kendskabet til eksisterende materiale og villigheden til at bruge materialer udviklet af andre.

5.1 FAGINDHOLD OG MEDBESTEMMELSE

Undervisningens faglige indhold og deltagermedbestemmelsen

Paradokset mht. de „fleksible tilrettelæggelsesformer“ ligger deri, at en organisering af undervisningen, som giver fleksibilitet og åbne valgmuligheder for kursisten, kræver stram professionel arbejdsdisciplin af lærerne. Lærere, som er vant til store frihedsgrader i undervisningen, kan føle dette som en spændetrøje og kan ønske at nedprioritere den værdi, som den fleksibelt tilrettelagte undervisningen har mht. imødekommen af kursisternes behov for kompetenceudvikling.

De fleksible tilrettelæggelsesformer forudsætter kombinationsmuligheder og muligheder for skift mellem forskellige læreres undervisning, som igen forudsætter en vis standardisering og modulisering af undervisningen.

Dette er vanskeligt at kombinere med kursistindflydelse på undervisningens faglige indhold. Denne indflydelse har imidlertid altid været underordnet det dybere faglige hensyn: Læreren har altid været den endelige garant for, at undervisningen lever op til undervisningsbestemmelserne vedr. det faglige indhold. Der har været relativt snævre grænser om den faktiske medindflydelse.

Som konsulent har jeg omfattende erfaring med direkte observationer af læreres forhandlinger med kursisterne om det faglige indhold af undervisningen. Ofte falder forhandlingen sådan ud, at kursisterne bliver enige om en af flere muligheder, som læreren har fremlagt. Dette betragter jeg også som sagligt rigtigt, da det er læreren, som har det faglige overblik og bedst kan vurdere hvilket fagligt indhold, som er vigtigt og rigtigt i forhold til de overordnede faglige læringsmål.

Ved fleksibelt tilrettelagt undervisning må lærerne i kraft af den øgede standardisering netop leve op til deres faglige ansvar: Ansvar for at udvælge det vigtigste faglige stof til modulerne. Det stof, som på den bedst mulige måde kan etablere et fast grundlag for senere faglig kompetenceudvikling. Heri ligger en meget vigtig opgave, som kun kan løses i et gensidigt forpligtende samarbejde mellem lærere, idet modulernes faglige indhold vil ligge fast. De faglige udvælgelsesovervejelser må derfor have en ganske særlig fordybet

kvalitet. Med andre ord er de fleksibelt tilrettelagte undervisningsformer ikke en underkendelse af lærernes faglighed; men giver denne en ny og central betydning, hvad angår afgrænsningen af kernefagligheden, men ikke mht. den enkelte lærers egne ønsker og interesser inden for faget.

Disse iagttagelser og overvejelser giver anledning til et lidt vanskeligt spørgsmål: Når man fra lærerside beklager den beskårne kursistindflydelse på undervisningens faglige indhold - er det så kursistens beskårne indflydelse - eller - er det *lærerens* egen beskårne indflydelse - som man beklager?

I en årrække som observatør på VUC-holdundervisning har jeg kun været så heldig at se ganske ganske få eksempler på en kursistindflydelse, som ikke lå inden for en ret snæver lærergivet og fagstyret kontekst. Men - det er indlysende, at jeg kan have været fraværende på de tidspunkter, hvor det skete. Hvordan kan i øvrigt kursister udøve saglig medindflydelse på noget, de endnu ikke har faglig viden om?

Flere lærere nævner beklagende, at kursisternes medindflydelse er nedsat. Samtidig vanskeliggøres kursisternes aktive medtænkning, hvis ikke de får en fylldig information om de nye læringsrum. Hvis man undlader at give kursisterne en virkelig grundig information om mulighederne, sætter man dem jo netop uden for indflydelse.

For at kursisten opnår en effektiv læring i kraft af de nye læringsrum, må det faglige undervisningsindhold standardiseres i højere grad end ved holdundervisning. For særligt fagligt interesserede lærere og kursister kan dette opleves som et markant tab. Afholdelse af friere „fagsymposier“ kunne her være en modvægt:

Det foreslås, at der gøres forsøg med afholdelse af „con amore“ faglige arrangementer - måske lidt i stil med tanken bag „Folkeuniversitetet“. Det er ikke blot et spørgsmål om fagligt niveau, men lige så vel et spørgsmål om at vise sider af et fag, som ikke let finder plads i en modulopbygget undervisning. Arrangementerne kunne evt. afholdes i VUC's lokaler i samarbejde med et lokalt oplysningsforbund med fri tilmelding således, at kursisterne også i den forbindelse ville møde andre fagligt interesserede fra by og opland. Lærerne kunne deltidsansættes ved oplysningsforbundet. Ved disse arrangementer skal lægges vægt på en kombination af veltilrettelagte kvalificerede faglige oplæg fra læreren og fri, symposieagtig diskussion så deltagerne også trænes i diskussionstænkning. Det er en vigtig pointe, at kurserne afholdes i VUC's lokaler - eller fysisk meget tæt på - således at kursisterne kan opleve det som endnu et vigtigt tilbud om et nyt og fleksibelt læringsrum.

5.2 MODULISERING

Forskellige former for progression

Ofte tænkes faglighed ud fra en a priori antagelse om indre progression og sammenhæng i det fagdidaktiske forløb. Og når faget indeholder områder med en nødvendig progression, er dette også tilfældet.

Det er imidlertid et åbent spørgsmål, om det altid er tilfældet, at det faglige forløb er bygget op som en progression og ikke som relativt uafhængige „perler på en snor“. Det er vigtigt at være åbent for spørgsmålet, om hvornår tidligere stofelementer nu også rent faktisk er nødvendige forudsætninger for senere fagelementer. Med kursisters svingende fremmøde og svingende lektielæsning har det næppe altid kunnet tages for givet, at kursisterne rent faktisk tilegnede sig fagelementerne i den „fastlagte“ rækkefølge.

Det kan foreslås her at skelne mellem seriel og dependent fagprogression. Den serielle fagprogression er „perler“ af vigtigt stof i en rækkefølge, hvor stofelementerne ikke nødvendigvis betinger hinanden. Hvorimod i dependent fagprogression - f.eks. matematik - kan senere stof ikke tilegnes, hvis ikke tidligere stofelementer beherskes.

Selv i det tilfælde, hvor faget nødvendigvis må være progressivt opbygget - som matematik er det inden for den enkelte disciplin - kan situationen dog være den, at kursisten allerede har et godt greb om nogle af de vigtige fagelementer og derfor ikke behøver følge dem i den „faglogiske“ rækkefølge, som læreren og lærebogen finder er den rigtige.

Modulopbygning af undervisningen indebærer, at læreren planlægger i moduler - f.eks. 8 uger - hvor indholdet er ret detaljeret beskrevet, og hvor denne dokumentation er tilgængelig for kursisterne.

Fordelen for kursisterne i de nye tilrettelæggelsesformer er, at de kan indhente „huller“ i deres faglige viden ved at følge modulerne efter disses indholdsbeskrivelser. Dels parallelt dels mht. efterår og forår. Det giver også lærerne mulighed for at henvise til at få „oparbejdet“ nødvendig grundviden hos kolleger uden, at læreren nødvendigvis skal bruge faglig vejledningstid.

Hertil kommer, at læreren i en række tilfælde vil kunne henvise til gennemarbejdet undervisningsmateriale. Kursisten kan med andre ord yderligere vælge mellem at deltage i seminarer eller forsøge at tilegne sig stoffet ud fra undervisningsmaterialet. (Under forudsætning af at et sådant opdateret og kvalificeret materiale findes).

Det vigtige er, at undervisningens faglige indhold og progression bliver direkte synlig for kursisterne, så disse bedst muligt kan planlægge deres brug af samme lærers undervisning på forskellige tidspunkter eller flere læreres undervisning i ensartede elementer.

Når lærere kommer til at arbejde med "hinandens" kursister er det vigtigt at have ensartede holdninger til faglighed og fagprogression. Det kræver tættere lærerkontakt. Dette, at kursisterne "udefra" skal kunne se ind "hvad foregår der" giver bindinger lærerne ikke har været vant til tidligere.

5.3 FAGSPECIFIKKE SÆRFORHOLD OG FLEKSIBLE TILRETTELÆGGELSESFORMER

De forskellige fag og de nye læringsrum

Det kan tænkes, at fleksibelt tilrettelagt undervisning og nye læringsrum lettere kan bringes til at fungere inden for nogle fag end inden for andre fag.

Når der skal etableres en kompleks, fast struktureret, grundlæggende vidensmasse såsom matematik, sker dette muligvis bedst via en omhyggeligt tilrettelagt og lærerstyret undervisning, hvor der er dialog med kursisten og derigennem mulighed for at konstatere om en forståelse af grundlæggende fagelementer er tilstede. Men så snart grundlæggende viden og faglige redskaber er nogenlunde etableret, har kursisten mulighed for at lære videre selvstændigt. Og allerede tidligt afdækkes dette - kursistens forståelse af faget - gennem løsning af faglige opgaver. Det, der karakteriserer fag som matematik er imidlertid også en *fagfaglig* tradition for lærebogsskrivning. En tradition for en kompakt, koncentreret tekst, som netop forhindrer nybegynderen i at læse sig ind i faget. Så: *Hvor meget af startvanskelighederne skyldes fagets egen vidensstrukturelle karakter, og hvor meget skyldes en intern fagfaglig kodeks for lærebogsskrivning?* Denne problemstilling er ikke bundet til faget matematik men er almen: I hvilket omfang er det traditionen for skrivning af undervisningsmateriale, der letter eller fremmer kursisternes selvstændige læring?

At gå i gang med et fremmed sprog kræver imidlertid i den første periode en kompetent lærers tilstedeværelse og intensive hjælp til kursistens forståelse og læring af strukturerede faglige basiskompetencer, *dette gælder især, når mundtlig fremstilling og en rimelig forståelig udtale* er forudsætningen for enhver fremtidig praktisk-mundtlig brug af sproget. Kun en lærer kan her give kursisterne feedback. Der er endnu ingen computerbaserede sprogprogrammer, som i tilstrækkeligt omfang rummer denne mulighed.

Så min - måske for nogen - overraskende vurdering vil være, at sprogfagene i *højere grad* end komprimerede (overkomprimerede) vidensfag vil kræve en lærers nærvær og direkte feedback til kursistens sproglige udtale. Hertil kommer, at læsning og skrivning på det fremmede sprog er noget nær umuligt, hvis ikke kursisten inde i sit hoved kan støtte sig til en indre tale.

Det kan - især på HF - være, at nogle kursisters læsefærdigheder undervurderes dvs. at de kan læse sig til mere af fagligheden - f.eks. i psykologi - end lærerne mener. Problemet ved *tillæst* faglighed er, at den ikke uden videre kan bruges i dialog f.eks. ved den mundtlige eksamen. Og vi har endnu ingen computerbaserede dialogprogrammer som lever op til vor tids forventninger om selvstændig tænkning.

Det foreslås, at der dannes en særlig pulje af seminartimer hhv. fagværk-stedstimer, som kan tildeles særlige fag.

Hvad angår sprogfag, er der på basis behov for ekstra seminar-timer til opøvelsen af basal lydlig talebeherskelse, hvilket er forudsætningen for selvstændig læsning og videre tilegnelse af sproget.

Hvad angår læsefag - hum.sam. - hvor den selvstændige diskussionsbaserede beherskelse af stoffet er vigtig - er der behov for ekstra fagværkstedtimer, som eksplicit bruges til diskussionsøvelser (se senere afsnit om en mulig begrænsning i seminarundervisning). Diskussionsøvelser, som kursisterne ikke kan håndtere alene, da de ikke har en avanceret faglig kompetence, som kan fungere som korrektiv til fagligt ukorrekte argumenter.

Det skal tillige erindres, at tilegnelse af nyt fagligt stof gennem selvstændig læsning, især er en vej for personer, som er overvejende *visuelle* i deres læringsstil. Hvilket gælder for flertallet af kursister. Kursister, som lettere lærer auditivt, „på øret“ har mere behov for at høre en lærer gennemgå stoffet. Dette fører rent logisk frem til den tanke, at lærebøger og faglige kernetekster indlæses på lydbånd, som kursister kan vælge at bruge alternativt i forhold til lærebøger og udprintede tekster. Her skal man være opmærksom på, hvad der allerede er indlæst til undervisning af blinde.

5.4 MATERIALER OG MATERIALEUDVIKLING

Spørgsmål om undervisningsmaterialer (Se også afsnit 10.4)

Hvad dette tema angår, virker de indhentede udsagn om materiale så forskellige, at det ægger til nærmere undersøgelse. Der rejser sig nogle spørgsmål:

- 1) Er det sandt at der i flere fag bruges flex-materialer, som ikke er revideret i de sidste ti år eller i det mindst i længere tid - flere år?
- 2) Er det sandt at der i flere fag i det hele taget mangler relevant undervisningsmateriale udviklet specifikt til de nye tilrettelæggelsesformer?
- 3) Er det sandt, at CFV har informeret lærerne om eksistensen af fleksible og gennemprøvede materialer, som er fuldt tilgængelige, og som lærere har afvist at undersøge og at bruge?

Jeg formulerer mig tydeligt her, fordi det er et kardinalpunkt, og fordi jeg har en *fornemmelse* af, at måske ingen af parterne har givet ærlige og fuldstændige svar - men i stedet givet „ideologisk korrekte“ svar - man kunne sige „kollegialt vedtagne korrekte“ svar.

Svarene på de ovennævnte spørgsmål kan være løst kobled:

- Ad 1)** Det kan være at der er nogle ganske få materialer, som ikke i længere tid er blevet ført up-to-date. Eller det kan være at materialerne mht. kernefaglighed er OK, men i lærernes øjne er „kedelige“ - hhv. i lærernes *erfaring* ikke længere kan interessere vor tids kursister.

Jeg observerede selv i AVU dansk, hvordan en bestemt tematik fra en novelle skrevet af en dansk forfatter fra årtierne efter 2. verdenskrig kunne engagere ældre kursister og var uinteressant for yngre kursister. Her vurderer jeg, at jo mere kursisterne skal tilegne sig faget gennem selvstændig læsning og opgaveløsning, desto vigtigere er det, at de forskellige fags *eksempelside* til staidighed opdateres.

- Ad 2)** Det kan være, at der faktisk mangler materialer i nogle fag. At der ikke har været økonomiske ressourcer til at udvikle dem.

Dette vil jeg - i tilfælde af at det er rigtigt - betegne som så fatalt, at man må ophæve de fleksible tilrettelæggelsesformer i de pågældende fag/niveauer, indtil moderne kvalitetsmaterialer er udviklet.

Ad 3) Det er muligt - men uacceptabelt i forhold til udfyldelsen af lærerjobbets faglige og saglige krav - at der er lærere, som bevidst boykotter eksisterende og velfungerende materialer og lader, som om de ikke eksisterer. I et enkelt tilfælde så jeg et veludviklet hf-materiale med indbygget læringsvejledning til kursisterne. *Som forfatteren fortalte, at kollegerne ikke var særligt interesseret i at benytte.* I et andet tilfælde fortæller en lærer om en kollegas materialer, som hun blot ikke havde lyst til at bruge.

I tilfælde af, at anvendelsen af andre læreres materialer afvises med henvisning til metodefriheden, ser jeg et alvorligt problem: Metodefriheden må handle om den pædagogiske side af undervisningen. Hvis *metodefrihed* også handler om valg af undervisningsindhold via materialevalget, er det jo langt mere end *metode*-frihed.

Det kan næppe være acceptabelt, at grundigt udviklede og afprøvede materialer kan afvises af lærere, som ikke har lyst til at bruge dem. Det må være en afdelingslederopgave at gå i seriøs dialog med lærerne, hvis noget sådant er tilfældet. Det er i lige så stort omfang et ledelsesansvar i tilfælde af, at fleksible tilrettelæggelsesformer igangsættes og fastholdes, selv om der ikke findes hensigtsmæssige materialer. Dette kan ikke være et læreransvar.

Der er allerede et godt grundlag for brug af andres materialer på tværs af VUC afdelinger overalt i Danmark. Mange af de materialer, lærerne har til rådighed er i dag udviklet af lærere i andre amter. Materialerne ligger i en database, som er tilgængelig for alle lærere, og der bruges mange ressourcer på dette arbejde. Det er et landsdækkende materialesamarbejde, som sikrer, at der årligt anvendes 5-6000 arbejdstimer på materialeudvikling inden for VUC. Samarbejdet indebærer, at alle materialer står til rådighed for samtlige lærere. Og mange lærere bruger materialerne. Vigtigt er det imidlertid at lærere, der bruger kollegers materialer, forbedrer disse, gør sig erfaringer med brugen af dem - og melder tilbage til forfatteren således at denne også får den kollegiale værdsættelse, der ligger heri. Naturligvis kan en lærer tillade sig at "flå nogle sider ud" af et materiale en kollega har udarbejdet - især med kildeangivelse og især med kvalificeret feedback til kollegaen om hvordan "udsnittet" så fungerer i undervisningen.

Lærerne har i dag mulighed for at få overblik over valgmulighederne mht. materialer. Det er vanskeligere for kursisterne at få et sådant overblik. Det må derfor være en læreropgave direkte at gøre kursister opmærksom på det når der findes alternative materialemuligheder.

Faglige materialeudviklingsteam: Man kunne løse flere problemer på een gang ved at danne faglærerteam på AVU og hf - gerne på tværs af afdelinger - og give dem til opgave at udvikle nye materialer sammen.

Ideen er, at de udvikler materiale, medens de underviser i det, og derfor **1)** kan bedømme, hvordan det fungerer i forhold til kursisternes læring og **2)** hvad der skal til af forklaringer og ram-

meinformationer for, at kolleger kan bruge det, idet teamet samtidig følger udenforstående kollegers anvendelse og afprøvning af materialerne. Med 2 års mellemrum sammensætte nye lærerteams, der så opdaterer materialet. Sådanne materialeudviklingsteam kan igangsættes og bidrage produktivt uanset, hvor mange kursister, som rundt omkring er tilmeldt. Opgaven for disse teams må også være at følge med i materialeudviklingen ved andre VUC og tage forbindelse med materialeudviklingsteam andre steder. CFV har her en oplagt opgave som kontaktskaber og som den instans, der til stadighed har et overordnet overblik over, hvor i landet hvem arbejder med hvilke fag på hvilke niveauer.

Det ideelle materiale skal være så "forfatter-uafhængigt" som muligt. Det vil sige at der i selve materialet også er en overskuelig redegørelse for i hvilken sammenhæng det er tænkt anvendt, Hvordan det er tænkt anvendt. Og hvilke forudsætninger på kursistside, der efter forfatterens/brugerens erfaring gerne skal være til stede. Hvordan man kan evaluere brugen af det og hvilken pædagogik, det lægger op til. Og til kursisten en vejledning mht. læring og studieteknik. Det er ikke nødvendigt at lærere kender hinanden for at udveksle materialer - men det har væsentlig betydning at materialet er gennemarbejdet.

6. LÆRINGSFAGLIGHED

Den afgørende forudsætning for at få fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum til at fungere er at udvikle de læringskompetencer, tilegnelseskompetencer, hos kursisterne, som sætter dem i stand til at være kompetente *læringsledere* for sig selv i nært samarbejde med lærerne som *undervisningsledere*.

Betydningen af at gennemarbejde det nødvendige repertoire af tilegnelseskompetencer i form af *særskilte* og *parallelle* læreplaner er først i disse år langsomt ved at blive erkendt. Derfor halter den nødvendige kvalificering af kursisten til selvstændig læring og skolegang efter den organisatoriske og praktiske forandring af undervisningen.

Det hjælper, at voksne kursister i mange henseende gennem deres arbejdsliv og forældreerfaringer har udviklet en myndig selvstændighed, som også kan bruges i skolegangen og i den faglige læring og kompetenceudvikling. Men denne generelle selvstændighed er ikke tilstrækkelig.

Kursisterne skal også udvikle de nødvendige fagspecifikke læringskompetencer samt tværfaglige tilegnelseskompetencer såsom IKT-kompetencer, projektarbejdskompetencer, diskussionstænkning mv.

6.1 KENDSKAB TIL LÆRINGSRUM

Uensartet informering af kursister

Umiddelbart ved begyndelsen af den empiriske materialeindsamling gik jeg ud fra, at kursisterne blev grundigt informeret om de nye læringsrum ud fra en bemyndigelsesforståelse. Dette viste sig at være naivt. Virkeligheden er en anden. Det er tydeligt ud fra svarmaterialet, at der er individuelle lærere/vejledere, som grundigt orienterer kursisterne om de nye vilkår og muligheder.

Det er også tydeligt ud fra svarmaterialet, at der er en meget forskellig praksis mht. orienteringen af kursisterne om de fleksible tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum. Der er både forskelle på afdelinger - lærere fortæller direkte til mig, at ved (en bestemt) afdeling taler de ikke meget med kursisterne om det. Men der er også store forskelle inden for hver afdeling.

Frygten for at forvirre eller afskrække kursisterne må ikke overskygge den fordel, der ligger i, at kursisterne som voksne personer får ordentlig besked, og dermed kan være ansvarlige „medbyggere“ på de nye læringsrum. At undlade at fortælle kursisterne om de *muligheder og forpligtelser*, der ligger i de nye læringsrum, er ensbetydende med en de facto umyndiggørelse af kursisterne. En umyndiggørelse, som er så meget mere mærkelig som en hel del lærere er bekymrede over, at kursisters indflydelse på undervisningen ned sættes i forbindelse med de nye læringsrum. Ved kursisterne f.eks. hvor mange timers individuel faglig vejledning, de kan trække på fra lærerens side - bare omtrentligt?

De nye tilrettelæggelsesformer vil i sig selv fremkalde den erkendelse hos kursisterne - meget tydelig i deres udsagn - at ansvaret for initiativet, indsatsen, aktiviteten og læringen ligger på deres side. Det er denne proces som læreren og studievejlederen må støtte ved at give kursisten en fyldig information om de nye vilkår.

Det skal derfor foreslås, at der sammensættes et lærer-studievejlederteam på tværs af afdelingerne. Opgaven er at udvikle *og i praksis afprøve forståeligheden af* forskellige „informationsniveauer“ vedr. de fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum.

Det er muligvis realistisk at frygte for stor kursistforvirring, hvis de umiddelbart efter start bliver bombarderet med omfattende information om nye vilkår, muligheder og forventninger.

Det foreslås derfor, at det nøje aftales præcist, hvilken information studievejlederen hhv. læreren skal give nye kursister ved start. At man derudover fortæller kursisterne, hvor de kan finde mere information om de nye læringsrum *set fra kursistens perspektiv - ikke lærerens og skolernes*. Og at faglæreren planmæssigt bruger vejledningstiden til systematisk at sikre sig kursistens forståelser. Altså således, at hver enkelt kursist med sikkerhed får gradvist mere information, efterhånden som deres erfaringsbaserede indtryk vokser. Men at de hele tiden har mulighed for at gå direkte til mere fyldige beskrivelser.

Det er helt afgørende for brugbarheden af en sådan information, at den skrives fra et kursistperspektiv og ikke fra et lærerperspektiv eller fra et administrativt perspektiv. *Det vil sige med udstrakt brug af kursister som konsulenter på sprog og indhold*. Mere erfarne kursister kan fortælle, hvad de mener, man som kursist har behov for at vide. Og nye kursister kan give feedback på materialets læsbarhed, om det virker interessant, og om det kan overskues.

Forslaget er videre, at der udarbejdes en obligatorisk informationsplan, der gælder i alle afdelinger og for alle studievejledere og lærere. Denne informationsplan kan i sagens natur ikke være omfattet af metodefrihed, men skal tværtimod være nøje gennemarbejdet, såvel indholdsmæssigt, didaktisk og pædagogisk-metodisk.

Det er denne professionelle systematik omkring informationsadgangen, som er afgørende. Åben adgang til uddannelse forudsætter åben adgang til alle relevante informationer om denne uddannelses indre organisation. Det modsatte er umyndiggørelse af voksne kursister.

Det er og bliver kernen i demokratiet, at *oplyste* borgere selv tager stilling - og tager ansvar for følgerne af deres egne beslutninger. Det forudsætter relevant, forståelig og alsidig orientering - også af kursisterne på VUC om de nye tilrettelæggelsesformer. Det forbliver ubegribeligt for mig, at lærere kan vurdere denne forpligtelse så lavt. Det er jo lige præcist, hvad de selv ønsker fra ledelsen af VUC.

6.2 KURSISTEN SOM LÆRINGSLEDER

Kursistens myndighedsudøvelse på VUC

Dette tema vedrører et af de store overordnede skift, der ligger i indførelsen af de nye tilrettelæggelsesformer: Kursistens overtagelse af en del af den myndighed, som ligger i undervisningsledelse/læringsledelse. Kursisten er nødt til at udvikle kompetence til i et vist omfang at være læringsleder for sig selv. Når kursisten skal være læringsleder for sig selv forudsætter det, som ovenfor nævnt, rigelig og kvalificeret information. Hvordan skal de - billedlig talt - kunne finde vej i de nye læringsrum uden ajourførte landkort?

Her er det interessant, at nogle lærere åbenbart går i dialog med kursisterne om indholdet af kommende seminartimer og dermed giver dem medindflydelse. Medens andre lærere mener, at en sådan medindflydelse er vanskelig at gennemføre. Det kan være et spørgsmål om fag og niveau - men kan lige såvel være et spørgsmål om lærerens jobforståelse og åbenhed.

Det er netop problematikken om kursisten, som læringsleder for sig selv, som gør kursisternes livsverden og livserfaringer relevante. Ofte kan de mangle fagrelevante studiefærdigheder, *men samtidigt kan de udmærket have velfungerende voksne kompetencer mht. at orientere sig og bedømme, hvad de selv har brug for.* Dette kommer tydeligt frem i samtaler med kursisterne, om den selvstændighed de nye tilrettelæggelsesformer kræver af dem.

Selv i det tilfælde, at kursisterne har en moden erfaring med at tage ansvar for deres eget liv, kan det være noget nyt og uvant for nogle kursister at skulle være opsøgende, definere behov, tage initiativ over for læreren.

De omstruktureringer af undervisningen, som i nærværende projekt beskrives i VUC Sønderjylland, kan genfindes i andre VUC-organisationer. Men også i erhvervsuddannelserne, i ingeniøruddannelserne, elementer dukker op i folkeskolen og mange andre steder.

Ændringerne er karakteriseret ved en række træk. Træk, hvis sigte er at øge kompetenceudviklingen inden for den samme ressourceramme ved at give mere fleksible handlemuligheder - og forpligtelser - til deltagerne i undervisningen:

- Fleksible tilrettelæggelsesformer mht. lærerens indsats.
- Modulopbygning og valgrettigheder til deltagerne
- Personlig kontaktlærer
- Ansvar for egen læring
- Deltageren som læringsleder for sig selv
- Personlig uddannelsesplan og logbog
- Vægt på metalæring
- Vægt på læringskompetencer
- Mere åben adgang til undervisning, lærerstøtte og vejledning
- Brug af IKT

Det kan sammenfattes sådan, at over for læreren som *undervisningsleder* vil fremover stå en deltager, som er *læringsleder* for sig selv. For nogle lærere vil dette være ganske naturligt. For andre lærere vil det opfattes som en svær, måske utålelig detronisering.

Det store åbne spørgsmål er hvordan disse kompetencer udvikles hos kursisten? I hvert fald ikke ved at nedtone eksistensen, logikken og funktionen af de forskellige læringsrum.

Kursisten skal kunne magte at finde rundt og bruge mulighederne. Også på et meget praktisk plan. Hvor er lærerens bakke? Huske sig selv på i tide at checke 8-ugers planen. Huske sig selv på at hente undervisningsmaterialet. Huske sig selv på at bruge mulighederne i VVUC. Det er selvledelse på et meget praktisk-organisatorisk plan. Men - *ikke meget forskellig fra, hvad der sker på en arbejdsplads.*

I denne forbindelse vil jeg formulere et synspunkt, der går på at selve *tilvejebringelsen* af nye valgmuligheder ikke i sig selv er tilstrækkeligt. Der må arbejdes med kursistens forudsætninger for at kunne finde ud af at *bruge* de nye læringsrum - og med det præcise „design“ af læringsrummene, så de er mest muligt imødekommende. Det sidste er en videreføring af grundtanken bag de nye læringsrum. Men det første er noget andet: At selv om der tilvejebringes fleksible nye muligheder, kan det være, at *den ubesværede anvendelse* af dem kræver særlige og specifikke læringskompetencer. Evt. også andre læringsholdninger og rammeforståelser hos kursisterne. Det sidste er der allerede opmærksomhed på - f.eks. ved påmindelsen af kursistens eget ansvar for at nå gennem stoffet og bruge læreren.

Der er et perspektivskift fra, at forstå læreren som den vigtigste aktør, til at forstå kursisten som den vigtigste aktør på VUC. Fra at se „faglighed, undervisning og vejledning“ som den vigtigste aktivitet, til at anskue „selvstændig læring af faglig kerneviden og udvikling af kursisten som sin egen læringsleder“ som VUC's centrale tilbud.

Inden for den nye forståelsesramme bliver - som det blev nævnt i det indledende kapitel - opbygning af **1)** nye læringskompetencer og **2)** opbygning af kompetence til at være „læringsleder“ for sig selv hos kursisterne lige så vigtig som opbygning af **3)** faglig kerneviden. Vejen til den nødvendige faglige grundviden hos kursisten går ikke fra lærer til kursist. Den går fra læreren som undervisningsleder til kursisten som læringsleder for sig selv og sin egen faglige tilegnelsesproces. I den lærercentrerede klasseundervisning er læreren den endelige myndighed mht. indhold, niveau og retning i kursisternes læring. Ved de kursistcentrerede fleksible tilrettelæggelsesformer og nye læringsrum er det i stedet kursisten, som skal gøres kompetent til selvstyret læring *for selv at kunne overtage myndigheden over sin egen læring.*

Et univers, hvor kursisterne udvikler kompetence til at styre egen læring, og dermed fremover kan anlægge dele af denne læring på deres helt egne betingelser og dermed ikke de betingelser, som hidtil har været sat af lærerens hævdundne fagtradition og centrale placering i klasseværelset.

Det foreslås ud fra de to foregående og det næstfølgende temakapitel, at selve „vokabulariet“ ved orienteringen af kursisterne om de nye læringsrum overvejes og *afprøves* grundigt. Det er langt fra ligegyldigt, hvilken forståelsesmæssig referenceramme centrale nøgleord associerer til.

Kursisten, som „læringsleder for sig selv“, er en noget mere værdig sprogbrug, end at kursisten skal „klare sig selv“, „selv sørge for“, „leve op til ansvar for egen læring“ osv. Men - alt kommer an på en prøve. Og det kan være, at kursisternes egne hverdags-sproglige og mundrette udtryk er endnu bedre.

Det anbefales endvidere, at der nedsættes et lærerteam på tværs af afdelinger og niveauer, som udkrystalliserer et bud på de „nøglekompetencer“ - altså læringskompetencer - som især kvalificerer kursisten som læringsleder. Opgaven skal også indebære, at der gives bud på, hvordan denne selvledelseskompetence bedst profileres og udvikles i vejledning og undervisning mv. (En god ide vil være at interviewe kursister herom). Dette lærerteam skal arbejde lærings/træningsorienteret.

6.3 Selvstændighed hos kursisterne

Livserfaringernes betydning

Ved starten af erfaringsopsamlingen vidste jeg så meget, at de nye læringsrum i mange tilfælde fungerede rimeligt godt. Kursisterne kom igennem faget og bestod eksamen. Hvordan kunne det være, at de var i stand til dette? Erfaringsopsamlingen giver en række eksempler på, at kursisterne direkte forbinde deres kompetence til selvstændig skolegang med bestemte arbejdslivserfaringer. Et par unge kvinder nævner tillige ansvaret som mor, som afgørende for deres selvledelse.

Men netop sådanne iagttagelser sætter i relief, at langtidsledige voksne og unge uden megen arbejdslivserfaring hhv. forældreerfaring her kan være decideret handicappede i forhold til de nye læringsrum. Dog har de helt unge den styrke, der kan ligge i, at folkeskolen over en årrække har lagt stadig mere vægt på selvstændig læring hos eleverne.

Kursisterne har alt i alt en god begribelse af det grundlæggende i selv at tage ansvar og lede sin egen læring. Også selv om de samtidigt kan være usikre på hvordan.

Det anbefales, at der fra tid til anden organiseres direkte erfaringsudveksling mellem kursister mht. dette at være selvledende og selvstændig i sin skolegang og lektielæsning. Ikke forstået som moralske forkyndelser, men forstået som „gennemlevet erfaring“. Altså åbne kursistkollegiale udvekslinger af synspunkter, hvor også vanskelighederne ved at „trække sig selv op ved håret“ kan blive formuleret. Her får lærerne behov for deres evner som åbne, lydhøre studiekredsledere *og for deres evner til skriftlig formulering så erfaringerne kan blive dokumenteret og spredt*. Dette kan kombineres med forslaget om at identificere læringslederkompetencer kumulativt ved afdelingerne, altså som en særskilt, organiseret, on-going udviklingsproces, hvor resultaterne stilles til rådighed for alle. Evt. varetaget af CFV.

6.4 LÆRINGSFAGLIGE KOMPETENCER

Nødvendigheden af stærkt øget optræning af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne

Kursisterne, der møder de nye tilrettelæggelsesformer og ikke tidligere har fulgt VUC holdundervisning, kan ikke vide, hvordan undervisningen tidligere var tilrettelagt - udover at de kan drage paralleller fra deres tid i folkeskolen evt. ungdomsuddannelser.

Pointen heri er, at de læringskompetencer, som kursisterne hidtil har udviklet, kan være hensigtsmæssige, mangelfulde eller direkte malplacerede. Malplacerede hvis f.eks. de har indrettet sig helt og fuldt på, at læreren styrer undervisningen og kursisternes læringsforløb. Hvis kursistens læringskompetencer er helt tilpasset holdundervisning vil de føle sig inkompetente, når de møder de nye læringsrum.

Ved de fleksible tilrettelæggelsesformer skal kursisterne manøvrere mere selvstændigt og vælgende mellem forskellige læringsrum og mellem forskellige modulariserede undervisningsforløb.

Deres individuelle og sociale læringskompetencer bliver derved selve forudsætningen for, at VUC-tilbudet fungerer. Disse kompetencer kan f.eks. opdeles således:

- 1) Kursistens *individuelle* læringskompetencer (også kaldet „tilegnelseskompetencer“) til brug ved *egen* tilegnelse af det faglige stof. Sådanne læringskompetencer er typisk fagnære og specifikke for fag, der læringsmæssigt ligner hinanden. Tidligere kaldet „studieteknik“ o.l. udtryk. Dette sluttelige personlige tilegnelsesarbejde kan ikke afløses af kursistsamarbejde hhv. lærervejledning.
- 2) Læringskompetencer specielt til brug ved *deltagelse i undervisning og værksteder* og modtagelse af vejledning fra læreren. Sikrer „læringsmæssig effektiv deltagelse“ i undervisningen. Som eksempel kan nævnes „på eget initiativ at stille opklaringsspørgsmål til læreren“. Dette at besidde en række gennemprøvede relevante spørgsmål til læreren *om* det, der skal læres - og *turde* bruge dem også i det offentlige rum i undervisningslokalet, er en meget vigtig læringskompetence. Når læreren bruges som konsulent ved fagværksteder o.l., skal kursisten også kunne bedømme, hvornår der er brug for lærerens assistance og skal kunne formulere sit læringsbehov tydeligt nok over for læreren. Dette er også læringskompetencer.
- 3) Læringskompetencer i forbindelse med „*bilateral*“ *gensidig kursistbistand*, hvor én kursist giver hhv. modtager hjælp fra en anden kursist. Dette indebærer, at man som kursist modtager undervisning hhv. vejledning fra *en anden kursist* i stedet for af læreren. Afvekslende med, at man *selv i et vist omfang står som lærer* over for en medkursist. Hvis kursisterne her accepterer gensidig overhøring, kan der herved opnås en god del af den sluttelige tilegnelse hos den enkelte kursist, som gør undervisningens faglige indhold til kursistens egen kompetence. Her er det vigtigt at kursisten også er opmærksom på at en sådan "kollegial" hjælp måske skal efterkontrolleres. Det kunne jo være at den hjælpende kursist havde galt fat om stoffet.

4) Gruppelæringskompetencer.

A) Tilegnelseskompetencer til brug specielt i grupper af kursister, som arbejder sammen. Det, der her er vanskeligt for kursisterne er, at sikre at deres samvær skaber ny læring hos den enkelte.

B) En anden værdi af gruppearbejde er imidlertid selve dette, at lære at arbejde i grupper. Og

C) har gruppearbejde værdi som et „øvelsesforum“ for afprøvning og anvendelsesforsøg for de kompetenceelementer kursisterne hver for sig allerede har tilegnet sig. Imidlertid rummer gruppearbejdet også en risiko for, at der opstår illusioner om læring, fordi kursisterne ved at sammenbringe deres individuelle kompetencer tilsammen kan løse opgaver, som de ikke siden kan løse alene („distribueret kognition“).

5) Læringskompetencer, som vedrører *planlægning og praktisk organisering af sammenhæng og vekselvirkning* mellem individuel læring, læring i undervisningen/i lærerkontakt, bilateral læring mellem kursister og gruppelæring. Dermed tænkes på, at kursisterne skal holde styr på deres skolemateriale - noter, opgavehæfter, bøger, brug af IT/nettet, projektpapirer - og på, at kursisterne netop ved de fleksibelt tilrettede undervisningsformer skal holde styr på, hvilke dele af modulets faglige indhold, de har været igennem. De skal selv kunne sammenstykke et moduls faglige indhold ved deltagelse i læringsrum hos en eller flere lærere, altså *selv* „holde regnskab“ med om den nødvendige faglighed er gennemgået. Kursisten skal gradvist lære at kunne administrere den større frihed, som de nye læringsrum indebærer. Det indebærer f.eks. også, at kursisten er opmærksom på selvstændigt-aktivt, dvs. på eget initiativ, at sikre sig at alle væsentlige forhold om ens forpligtelser og muligheder som kursist er blevet klarlagt. Disse læringskompetencer er kraftigt medbestemmende for, *hvorvidt kursisterne faktisk bruger og nyttiggør sig mulighederne i de nye læringsrum*. Det handler grundlæggende om kompetencer, som gør kursisten til *læringsleder* for sig selv.

6) Læringskompetencer, som vedrører den aktive opsøgning af "kompetente andre", der kan bistå kursisten med forklaring af stoffet og med læringen. Det vil naturligt kunne være lærere, det kan være andre kursister - og det kan være personer i kursistens eget sociale netværk uden for VUC. Det vigtige er at kursisten begynder at kunne stille relevante spørgsmål til rådgiveres kompetence og blive aktivt eftersøgende. Dette forudsætter at kursisterne fra lærerne får nogle "hints" om muligheder og faldgruber når man søger en sådan "studiehjælp". Denne aktive søgning efter hjælpere, med bestemte ressourceprofiler, er en meget vigtig læringskompetence.

Ved siden af disse fem læringskompetencer spiller kursistens dybere beslutningskompetence og livsmål en afgørende rolle: Afgørende for, *om kursisten rent faktisk anvender sine egne læringskompetencer*. Såfremt kursisten ikke prioriterer skoleaktiviteterne og læringen særligt højt i sit liv, kan hverken lærings-

kompetencer, dygtig lærerbistand eller fleksibel undervisning „redde dem“. Men det kan holdundervisning heller ikke. Kursisten skal *ville* lære noget på VUC, ellers sker der ikke andet, end at tiden går.

Oprindeligt - og i flere årtier efter 2. Verdenskrig - fungerede uddannelsessystemet stærkt socialt sorterende: Langt de fleste børn, unge og voksne blev udskilt af skoler og uddannelsesinstitutioner, fordi kun få skulle have del i skolebaserede kompetenceformer.

I det moderne samfund skal „alle med“ dvs. erhverve en kompetenceprofil, som gør det muligt at ernære sig selv. Dette er kun muligt gennem langvarig skolegang og uddannelse. Den oprindelige „sorteringsdagsorden“ er dermed afløst.

„Mekanismen“ i den tidligere sociale sortering i uddannelsessystemet var ikke mindst denne, at kun borgerskabets børn kendte - gennem deres familiekulturer - „hemmelighederne“ om hvordan man læste lektier, skrev opgaver osv. Selv i det tilfælde, at andre socialgruppers børn får åben adgang til skolegang og uddannelse, sikrer dette ikke ensartede læringsforløb, hvis ikke læreren også udfolder en omfattende professionel indsats mht. udviklingen af alle deltagernes selvstændige læringskompetencer. Der er i dag behov for en fuldstændig læreplan for læringskompetencerne i sig selv - parallelt med de faglige læreplaner.

Denne indsigt er i dag til stede i de fleste skoler og uddannelsesinstitutioner. Men det nødvendige systematiske pædagogiske udviklingsarbejde har ikke fundet sted. Det har været overladt til den enkelte lærer at finde løsninger på „den parallelle læreplans problem“ - altså vedr. læringskompetencerne - og dette er utilstrækkeligt.

Brugen af IT og tilvejebringelse af rigelig adgang til moderne pc'er er en vigtig del af svaret; men langt fra hele svaret. En pc er et arbejdsredskab, som giver adgang til faglige vidensuniverser og til udveksling af viden. Men en pc kan ikke lære det faglige stof *for* kursisten. Og behovet for solide grundlæggende faglige kernekompetencer er ikke blevet mindre i takt med videnssekspllosionen. Indføringen i brugen af IT har derfor betydning for såvel den faglige læring som for effektive arbejdsformer - individuelt og gruppebaseret - hos kursisterne. Men IT løser ikke den selvstændige læringsproblematik. IT støtter blot processen og har sin værdi deri. Kendskab til brugen af IT indgår således som et element - men kun som et element - i de ovennævnte fem læringskompetencer.

Hvad angår omfanget af lærerkontakt i forbindelse med skolebaseret læring sætter økonomien grænser for omfanget af seminarer og konsulentpræget assistance - men der er tillige rejst spørgsmål om, hvorvidt undervisning i nogle tilfælde kan tage så meget af deltagernes tid, at de ikke har tid til selvstændig læring. I hvert fald har den selvstændige læring tiltaget i betydning og udtryk som „lærerfri læring på skolen“ er blevet almindelige.

Det, der mangler er dokumenterede og gennemarbejdede læreplaner for centrale læringskompetencer. Og det, der mangler, er tid til denne nødvendige del af undervisningen. Mange af disse kompetencer kan kun tilegnes i træningspædagogiske forløb, og sådanne pædagogiske metoder er tidskrævende. Her er ingen lette løsninger. Og hvis ikke opgaven tackles meget systematisk, vil forskelle mht. læringskompetencer blive en skjult fraseringsmekanisme: Kun de kursister, som i forvejen magter at or-

organisere deres læring på en selvstændig måde, kan klare sig igennem. Denne problemstilling har betydning for hele uddannelsessystemet - men har en særligt afgørende betydning for, hvorvidt „nye læringsrum“ kan fungere for brede grupper af VUC-kursister.

Kursisternes forudsætninger mht. at tage ansvar for egen læring kan imidlertid på nogle punkter være stærkere, end lærerne forestiller sig.

Hvad angår de fagnære læringskompetencer, kan kursisterne stå svagt - f.eks. opgaveskrivning, f.eks. varierede læseteknikker, f.eks. bestemte indprentningsmetoder til gloser i sprogfagene etc.

Men på andre områder kan kursisterne stå stærkt, her tænkes på kursisternes personlige og sociale læringskompetencer, altså generelle kompetencer til at gennemføre krævende aktiviteter alene og sammen med andre. Især de kursister, som har et arbejdsliv bag sig eller stadig er i arbejde, kan have en kvalitetsfølelse og en resultatorientering og ansvarlighed omkring egen indsats, som kan give dem god støtte. Sådanne generelle selvstændighedskompetencer kan være højt udviklet. Voksne kan også være vant til at måtte indstille sig på skiftende vilkår. Den fleksibilitet, som de her har været nødt til at udvikle, kommer dem til gode, når de møder de nye læringsrum. Det, kursisterne mangler, vil derfor i mange tilfælde være specifikke, fagnære, læringskompetencer.

Fagnære læringskompetencer kan imidlertid grupperes. Der er en betydelig ensartethed ved tilegnelse af fremmede sprog. Ligeså ved naturvidenskabelige fag. Og ligeså ved humanistisk-samfundsvidenskabelige fag. Med andre ord er der brug for minimum *tre* sæt basiskompetencer, hvad angår kursisternes *fagrettede* tilegnelseskompetencer.

Lykkes det for kursisterne at finde frem til en god studiepraksis i de nye læringsrum, har de derved også tilegnet sig en mere fleksibel læringskompetence, med andre ord en kompetence til at kunne organisere sin læring under varierede tilrettelæggelsesvilkår. Denne „metakompetence“ vil have stor værdi for kursistens i dennes fremtidige liv i samfundet.

Bag det hele spiller nogle basale personlighedspsykologiske træk med.

- 1) Individuel selvregulering af egen virksomhed. For eksempel at kunne styre egne kropsbevægelser. At kunne sidde stille i længere tidsrum. At kunne skabe en produktiv koncentration om læringen. At kunne arbejde med noget, vedblivende i stadig fordybelse. Praktisk og viljespræget at kunne afgrænse en aktivitet fra en anden aktivitet. Grundlæggende er der tale om elementære jeg-funktioner: Vilje, selvstyring, realitetskontakt.
- 2) Social selvregulering. Elementære kompetencer om kontakt, nærvær og grænsesætning. Opmærksomhed på henvendelser fra andre. Formåen til at forblive i et nærvær, som har intellektuelle, fysiske og følelsesmæssige sider. Og afbrydelse af kontakt, når arbejdet forudsætter individuel koncentration. Kunne sige til holdkammerater, at de skal gå hjem, fordi man skal lave lektier.

Ideen om „almen studieteknik“ er ikke vejen frem. Allerede i slutningen af 1960'erne havde den tids studietekniske forskning påpeget, at effektive læ-

ringskompetencer for det meste er *fagspecifikke*. Det var en alvorlig didaktisk fejltagelse at placere undervisningen i studieteknik hos studievejlederne. Og kursisterne skal have et distinkt sprog om deres læringskompetencer. Kun sprogligt reflekteret læringskompetence står til kursistens bevidste og beslutningsdisposition. Det må netop ikke „glide i baggrunden“ af fagligheden, hvilket har været den dominerende faglæreropfattelse i årtierne siden „opdagelsen“ af studieteknik i slutningen af 1960'erne.

Det anbefales, at udarbejdelse af „parallelle læreplaner vedr. fagnære læringskompetencer“ udvikles for hver faggruppe: Matematik, psykologi-sam-dansk - og fremmedsprogene.

Og - dette er en meget stor opgave, som er lige vigtig overalt i uddannelsessystemet, og som undervisningsministeriet med fordel kunne gøre til et nationalt projekt med underafdelinger tilsvarende de forskellige skole- og uddannelsesområder. Der forefindes allerede - naturligvis - hos faglærere meget omfattende erfaringer og til tider lokale forsøg og materialeskrivning. Men der mangler overblik, mere systematisk afprøvning og en ovenfra udpeget nødvendighed af at arbejde særskilt-i-nær-faglig kontekst med tilegnelseskompetencerne.

6.5 SOCIALE LÆRINGSKOMPETENCER

Læring og ikke blot socialt samvær

Sociale læringskompetencer er allerede nævnt i ovenstående temakapitel. De er imidlertid særligt vigtige i forbindelse med de nye læringsrum, hvor det i mange tilfælde er nødvendigt, at kursisterne i et helt nyt omfang hjælper hinanden hhv. bliver aktivt efterspørgende mht. behov for assistance fra flere forskellige lærere.

Mange læreres store bekymring mht. de fleksible tilrettelæggelsesformer er den manglende sociale dimension i de nye læringsrum. Mange kursister kan blive kraftigt støttet ved at komme med i uformelle „studiegrupper“, men de selvannede grupper accepterer næppe hvem som helst som medlem. Og en del voksne kan være for generte til at „søge optagelse“ i etablerede grupper. Her har lærerens sociale organisationstalenter - og vilje - stor betydning.

En vigtig side af denne „selvdannelse af studiegrupper“ kan være, at dette er en *kvindekompentence*, og at mandlige kursister *ikke* nødvendigvis på samme måde og på eget initiativ formår at danne velfungerende læsegrupper. Hvis der er noget herom, giver det læreren et særligt ansvar for at støtte de mandlige kursister i at danne sociale læringsrelationer.

Sociale læringskompetencer er læringskompetencer, som aktiverer den egentlige dybere læring i samværet mellem kursisterne:

- A) I gruppearbejde i seminarer
- B) I træningsaktiviteter i seminarer - f.eks. sprogøvelser
- C) Ved gruppevis opgaveløsning uden lærer uden for skolen

D) Ved gruppevis tilegnelse af et stof uden lærer

E) I mailgrupper af kursister.

F) Ved kursistsamarbejde på fagværksteder, studieværksteder og lektiecafe

G) Når kursister af læreren bliver bedt om at være hjælpelærer

Det særlige ved disse læringskompetencer er, at læringen skal ske i en situation præget af nærhed og direkte social kontakt - evt. virtuel kontakt. Det vil sige, at kursisten skal kunne håndtere selve den menneskelige, sociale og kammeratlige side af situationen på en sådan måde, at der skabes optimale vilkår for egentlig læring.

Med „egentlig læring“ tænkes her på den endelige tilegnelse. Inden denne kan kursisterne gennemgå vigtige *læringsforberedende* aktiviteter sammen. For eksempel få samlet alle relevante materialer sammen. For eksempel nå frem til en brugbar konsensus om *hvad*, der skal læres. For eksempel nå frem til en lignende konsensus om *kvalitetskrav* til denne læring. For eksempel planlægning af, hvordan man vil gå frem, evt. intern arbejdsdeling.

Hele dette indkredsede forberedende arbejde kan ikke springes over. Hvis noget går galt her, viser det sig ved, at kursisterne har misforstået opgaven, har løst en forkert opgave, har fået galt fat om kvalitetskriterierne for løsning. Går i gang med noget, der er for stort eller småt - eller spilder tiden på tangentiale diskussioner om lærerne, de andre kursister, livet og døden.

Men det er kun forberedelse: Den endelige tilegnelse af de faglige kompetencer, som skal indoptages og blive kursistens egen parate og umiddelbart brugbare faglige viden - er en helt særlig udfordring. Hvis det overhovedet er muligt for kursister at arbejde sammen om *denne* opgave, antager det f.eks. form af hyppig gensidig overhøring med direkte feedback om, hvorvidt det er det rigtige, der er lært, og om det „sidder“. (I sidste halvdel af 1990'erne skrev jeg 5-6 temahæfter om forskellige sider af problematikken om læringskompetencer og ansvar for egen læring. Se evt. www.metaconsult.dk).

Med de fleksible tilrettelæggelsesformer bliver sammensætningen af „dagens undervisningshold“ en mere svingende størrelse. Når læreren bruger mere tid på individuel kursistvejledning, får kursisternes gensidige hjælp øget betydning.

Det bliver vigtigt, at læreren aktivt skaber kontakt mellem kursister, som kan bistå hinanden, dvs. er mere direkte strukturerende og forslagsstillende mht. hvem, der sidder sammen, arbejder i gruppe sammen o.l. Dette kursistsamarbejde omkring læringen må imidlertid superviseres af læreren, så man skal sikre sig, at det er hensigtsmæssigt. Det vil sige, at læreren på eget initiativ stiller direkte spørgsmål til samarbejdets karakter, indhold, forløb og resultater.

Sådanne træk i lærerens pædagogiske praksis kan også ses i den hidtidige holdundervisning, men ved de fleksible tilrettelæggelsesformer tiltager de i betydning, ja bliver afgørende for, hvorvidt mange kursister kan få den nødvendige opbakning til deres læringsaktiviteter. Se også kap. 10.5 om at skabe kontakt mellem kursister.

6.6 KURSISTERNES BRUG AF DE NYE LÆRINGSRUM

Forudsætninger for kvalificerede valg

I forbindelse med materialeindsamlingen er der faldet en del bemærkninger - udtrykt bekymring - over at kursisterne ikke altid bruger de fleksible tilrettelæggelsesformer i det tiltænkte omfang. Det gør det vanskeligt at tidsberegne lærerbemandingen. Så et spørgsmål er: Hvad gør lærerne for at vænne kursisterne aktivt til at bruge de forskellige værksteder? Også dette skal afprøves og læres, før kursisterne kan foretage et kvalificeret valg. Også det „fjerde læringsrum“ *tilegnelsesrummet* (se afsnittet nedenfor) må tænkes ind. Der kan være mange kursister, som har rimeligt gode arbejdsvilkår hjemme - mange har computer - og som ved, at den nødvendige fred og ro til egentlig tilegnelse kun kan findes hjemme. Hvis de kan finde ud af opgaver mv., er der ingen objektiv grund til at møde op på skolen og bruge værkstedet.

I tilfælde af, at kursister foretrækker at få mere undervisning og mindre værksted hhv. konference/vejledning, hvad kan det da være udtryk for?

Nogle kursister kan have erfaring med, at lærerens vægtning af stoffet i timerne er det faktiske grundlag for eksamensspørgsmål. Hvis dette er erfaringen - eller myten - da vil kursisten finde det nødvendigt at prioritere deltagelse i undervisningen og kan underprioritere betydningen af øvelse i opgaveløsning. Når undervisningsindholdet i et vist omfang standardiseres, moduleres, - og undervisningsmaterialet dækker det faglige indhold - er der ikke længere grundlag for denne frygt.

Andre kursister kan fejlagtigt tro, at deltagelse i undervisning er det samme som tilegnelse. Det er det ikke - eller rettere: Det er det kun i det tilfælde, hvor kursisten har absolut auditivt hhv. visuel genkaldelse. Og det gælder ikke mange promiller af en årgang. Deltagelse i undervisning er en vigtig *forberedelsesfase* i forhold til tilegnelsen af den faglige kernekompetence - men deltagelsen er ikke lig med tilegnelse.

Der foreslås et seriøst udviklingsprojekt vedr. kursisternes brug af værkstedsrummet. For eksempel ved, at der udvælges nogle grupper af AVU- og hf-kursister og foretages en grundigere udspørgning (større repræsentativt udsnit - evt. en varslet telefonenquête - om deres brug af læringsrummene. Hvis ikke de bruges, er der ikke råd til lærerbemanding.

Men - som en afdelingsleder udtrykker det - „kursisternes udnyttelse følger lærerens anvendelse“. Så: Hvad vil der ske, hvis brugen af fagværksted og studietorv/lektiecafé er lærerstyret i en periode? Eller på anden måde bliver gjort til en aktivitetserfaring?

Det, VUC her står overfor, er det velkendte problem ved valgbaseret undervisning: Uden en lærerstyret indarbejdelse af et tilstrækkeligt og operationelt kendskab til valgmuligheder og konsekvenser er „valget“ illusorisk. Man skal være oplyst i et vist omfang - og have relevante øvelsesprægede erfaringer - før man *kan* træffe meningsfulde valg.

Dette er i forbindelse med f.eks. EUD-reformen blevet forstået som en *vejledningsopgave*, og „kontaktlærere“ skal vejlede eleverne herom. Min opfattelse er, at det er en *undervisningsopgave*. Vejledning er i denne sammenhæng for usikker en proces. Kursisterne skal *vide helt sikkert ud fra personlig*

aktiv deltagelseserfaring, hvad de nye læringsrum kan bruges til, hvilken særlig værdi de har. Først derefter er fravalget kvalificeret.

Deltagelse er også afhængig af relevant og gennemarbejdet informationsmateriale til kursisterne vedr. de nye læringsrum. Men der er en mistillid blandt nogle lærere mht., om der er nogen fornuft i overhovedet at informere kursisterne. Hvordan kan man så bagefter undre sig over kursisters, der ikke når frem til at bruge de nye muligheder?

Det foreslås, at kursisterne systematisk præsenteres for samtlige de lærere, som de kan få behov for - eller være nødt til - at trække på. Med „præsentation“ kan godt forstås „goddag og jeg er så N.N., fysiklærer“ - men sigtet er udvidet: Der ligger en udfordring til praktisk-organisatorisk fleksibilitet at fremme dette kendskab. Et forslag: At også lærere, som ikke i øvrigt samarbejder tæt om et forløb, optræder som gæstelærere i kortere moduler hos hinanden. Så der er en gennemgående lærer - men således, at 3-4 kolleger også bliver mere end kendte ansigter for kursisterne. Dette skal ske gennem hele skoleåret, så også nye kursister får kendskab til flere lærere.

Det følgende er et "Værksteds-rap" fra VUC København - et eksempel på at nå frem med et budskab på en helt anden måde:

Se, her i huset har du et sted
hvor du kan arbejde helt i fred.
Det er op ad trappen på 1. sal
det´ sandt, hvad jeg siger - det´ ikke pral!!
"STUDIEVÆRKSTED"- er lokalets navn,
og VÆRKSTED det er det også af gavn.
Her tror du måske du kan bore og fræse,
men det kan du ikke, du kan sidde og læse.
På STUDIEVÆRKSTEDET må du ej hamre og hakke,
men du må heller´ end gerne sidde og snakke.
Her sidder mange og skriver og regner,
før de tager hjem til sig selv og segner.
For her er du fri for huslige pligter
der er ingen telefoner eller børn du svigter.
Her bestemmer du sæ 1 - og det er godt for din sjæl!!
På STUDIEVÆRKSTEDET ligger den daglige avis.
Du kan læse den gratis - det´byens bedste pris!
På STUDIEVÆRKSTEDET ligger alle ting frit fremme.
Du må bruge dem her, men ikke derhjemme
Det hele er DIT, det gentager jeg gerne,
men du må alligevel ingenting fjerne!
Bliv problemerne kvit!!
STUDIEVÆRKSTEDET er dit!!
Du kan bruge det frit!!
Jeg håber vi mødes på STUDIEVÆRKSTEDET tit!

(um-2000-7 side 22).

6.7 Undervisning i læringskompetencer

Behovet for en varieret pædagogik

Det ses i materialet, at såvel lærere som kursister er opmærksomme på betydningen af *at* lære og *hvordan* lære - læringskompetencer. Men også at der er en betydelig usikkerhed mht. hvordan det kan lade sig gøre og *om* det kan lade sig gøre.

Effektive læringskompetencer skal, som anført, være *fagnære* læringskompetencer. Men læres de som en underforstået del af fagets elementer får kursisten ikke den nødvendige bevidste erkendelse af læringskompetencer, som de redskaber, den selvstændige kursist skal klare sig med. Faglæreren skal med andre ord vise, hvorledes de indgår i tilegnelsen af fagelementerne og samtidig skabe en adskillelse således, at kursisten i et rimeligt omfang kan holde de to sider af læreprocessen - håndværk og indhold - ude fra hinanden. Derved kan „håndværkssiden“ af læringen - tilegnelseskompetencerne - også bruges ved læring i nærtbeslægtede fag.

Nogle læringskompetencer kan være lige vigtige i en række fag - f.eks. læseteknikker. Andre læringskompetencer er specifikke for bestemte fag - f.eks. at lære gloser i fremmedsprog eller dechiffre formeludtryk i fysik, matematik. mv.

Den pædagogiske pointe er, at *forskellige typer læringskompetencer kræver helt forskellig pædagogisk metodik*. Samt at „forståelse“ i flere læringskompetencer spiller en *mindre* rolle: Kursisten skal i praksis beherske disse tilegnelseskompetencer: For at kunne køre en bil, skal man beherske en udviklet køreteknik - det er *ikke* nødvendigt samtidigt at forstå fysisk-kemisk, hvad der sker i motorrummet.

Den indsigtsoverretede pædagogiske tænkning kan her føre den praktiske pædagogik på vildveje: Det er et kvalificeret og nødvendigt spørgsmål, *hvornår* det er relevant at bruge tid på at skabe forståelse ud over en bestemt kunnen. Folk lærer jo også fransk uden at kende lingvistikken hhv. folkevandringstidens dybere mysterier.

Læseteknik skal også *kunnes*. Vidt forskellige læse & notat-teknikker skal udgøre et anvendelsesparat repertoire hos kursisten. Det er fløjtende ligegyldigt, om de i den forbindelse kender til øjets sakkediske bevægelser eller betydningen af den blinde plet i øjets nethinde.

Et overordnet „strategisk“ ressourceproblem er: Aktuelt fungerer såvel holdundervisningen som de fleksible tilrettelæggelsesformer kun så godt, som kursisternes *aktuelle* læringskompetencer muliggør. Hvis kursister på løbende optag på egen hånd skal tilegne sig 50 siders psykologisk tekst, må de besidde en solid læse-notere kompetence og selvdisciplin til alene-lektielæsning.

Mit bud er, at hvis man satsede massivt på at udvikle kursisternes fagnære tilegnelseskompetencer, ville de nye læringsrum komme til at fungere endnu bedre. Men dette ville tage tid fra såvel seminartimer som værkstedstimer. Og timetallet her er ofte i underkanten.

Problemet stikker imidlertid dybere derved, at der i det store hele mangler materialeudvikling, en gennemprøvet fagdidaktik og en beherskelse hos lærerne af de pædagogiske metoder, som de skal beherske for at kunne give kursisterne en optimal ramme for etablering af velfungerende læringskompetencer.

Materialeudvikling vedr. læringsfaglige kompetencer kan også kombineres med fagfaglige materialer. Her forklarer læren/forfatteren oftest i *faglige forklaringer*, hvorledes kursisten skal arbejde med stoffet. Men indimellem gives der også *læringsfaglige forklaringer*. Så vidt jeg kan se, er det ret tilfældigt, om forklaringen er af den ene type eller begge.

Det er den *læringsfaglige* forklaring, der fortæller kursisten, at dette faglige stof skal *tilegnes*. Hvis det altså skal. Dette er jo en vigtig prioritering: Hvilke fagelementer skal kursisten tilegne sig som parat, disponibel grundviden, og hvilke fagelementer er det nok at have en vis fornemmelse af? Se også temakapitlet 7.2 om „Tilegnelse“.

Når der kun gives fagfaglige forklaringer i forbindelse med øvelsesmaterialer, opgavesamlinger mv., da tages det for givet, at kursisten i øvrigt ved, *hvordan* man arbejder med et sådant materiale, og selv kan finde ud af *præcist hvilke stofelementer*, det vil kunne „betale“ sig at lære grundigt med det samme.

Tusinder af lærere har i Danmark i de seneste 30 år individuelt prøvet kræfter med udfordringen, men noget samlet og integreret udviklingsarbejde, hvad angår læringskompetencer, er ikke foretaget - eller kun meget lokalt. Der er med andre ord behov for nationale udviklingsprogrammer om „faget læring“, før lærerne kan begynde selv at lære denne nye læringscentrerede pædagogiske praksis. Det er økonomisk uoverkommeligt for enkelte skoler eller lokale skolevæsenere. Her har undervisningsministeriet ikke været tilstrækkeligt opmærksom på behovet. Hvilket er uheldigt idet en række nyere uddannelsesreformer - bl.a. EUD Reformen og gymnasiereformen - lægger op til mere selvstændig læring og dermed til direkte undervisning i læringskompetencer. Formentlig idet man forestiller sig, at lærerne allerede har velfungerende sådanne pædagogiske strategier. Men det er ikke tilfældet. Og opmærksomheden samler sig i disse år om den *fagfaglige* side af undervisningen mere end om den *læringsfaglige* side af læringen.

Pædagogikken i undervisning i læringskompetencer må følge den enkelte læringskompetences karakter. Hvis der er tale om en intellektuel indsigt - f.eks. den særlige karakter et fag har nu sammenlignet med andre fag og sammenlignet med faget tidligere - er svaret en videnspædagogik: En pædagogisk metodik, som sigter mod at etablere sikker paratviden med tilhørende forståelse af denne videns betydning.

Hvis der er tale om en processuel kompetence - f.eks. i kursisternes gruppearbejde skabe læringseffektive aktiviteter - da er der behov for kommunikationstræning i realistiske rollespilsagtige situationer i retning af pædagogisk forumteater. Hvilket peger på „træningsværkstedet“ som tilrettelæggelsesform.

Hvis der er tale om standardiserede intellektuelle operationer - f.eks. hvordan man udvikler og forbedrer en disposition for en skriftlig opgave - er svaret tilrettelagte værkstedsøvelser, hvor de afgørende elementer i læringskompetencen i praksis indøves igen og igen: Fra tåget ide til klarere opgaveformulering, fra opgaveformulering til mindmap, fra mindmap til en hierarkisk disposition. Produktevaluering. Procesevaluering. Træning med varierede opgavetyper etc.

I alle tre eksempler vil der også være behov for gennemarbejdet materialeudvikling og tilhørende fagdidaktiske overvejelser. Men her altså „fagdidaktik“ i betydningen „læringsfaglighedens fagdidaktik“.

En særlig udfordring er mht. undervisning i læringskompetencer - i forbindelse med de fleksible tilrettelæggelsesformer - selve dette, at kursisterne kommer ind med uberegnelige forudsætninger på uberegnelige tidspunkter.

Man kunne overveje at **1)** Læreren får redskaber til brug ved en aktiv screening af grundlæggende læringskompetencer hos nytillkomne kursister og **2)** At der på hver afdeling gøres forsøg med særlige „Værksteder for læringskompetencer“ fordelt i moduler á 2 timer flere gange om ugen. Lærerne kan så henvise kursister, som har specifikke mangler mht. læringskompetencer til dette særlige værksted. Når jeg foreslår dette, er det som et tankeeksperiment for at tydeliggøre, at der er to sider af læringen: Læringsmetoder som redskaber og fagligheden som indhold. I praksis at adskille det i to værksteder vil imidlertid nok skabe mere forvirring end afklaring.

Imidlertid ville også her et lærerteam, som skal repræsentere bredden i fagrækken, kunne yde en særlig indsats: De skal aktivt hos deres kolleger samle alle relevante trænings- og inspirationsmaterialer vedr. læringskompetencer, som kan findes. Dels for selv at forbedre dem og hjælpe kursisterne med dem. Dels for at udarbejde opdaterede oversigter til faglærerne, som så kan trække på dem til kursisterne.

For eksempel materialer om, hvordan man laver en god problemformulering, om hvad det vil sige at bruge forskellig læseteknik, om hvordan man læser og tilegner sig tunge, koncentrerede fag osv. osv.

En relevant mulighed er her udviklingen af „træningsvideoer“ vedrørende specifikke læringskompetencer.

Det foreslås, at der igangsættes systematisk pædagogisk udviklingsarbejde om den konkrete og afgrænsede opgave at undersøge, hvilke konkrete læringskompetencer, VUC kursister har behov for at tilegne sig. Og det foreslås at udføre pædagogiske forsøg for at fastslå, hvilke pædagogiske metoder, som bedst sikrer udviklingen af sådanne relevante tilegnelseskompetencer. Måltrettet udvikling af kursisternes tilegnelseskompetencer vil kvalificere kursisterne direkte til at *kunne* bruge de nye læringsrum bedst muligt. Det er en strategi, som gør kursisten mere selvstændig og mindre afhængig af lærerens personlige tilstedeværelse. Opgaven må imidlertid ikke undervurderes. Mange lærere har i praksis gjort sig erfaringer med styrkelse af deltagernes læringskompetencer; men vi mangler systematisk erfaringsopsamling og forskning. I princippet er dette en statslig opgave, da problematikken har generel betydning for hele uddannelsessystemet.

Et konkret tegn på, at udviklingen går i den rigtige retning, vil være udviklingen af systematiske *læreplaner* for nødvendige læringskompetencer.

7. NYE LÆRINGSRUM

Indtil denne del af studiematerialet er betegnelsen „læringsrum“ blevet brugt uden dybere overvejelse. Her fremlægges et forsøg på en stillingtagen til læringsrum-metajoren.

Ud fra de synspunkter, der fremsættes i temakapitel 7.2 om „tilegnelse“ kan det lidt provokerende indledende påpeges, at den egentlige og endelige læring - i betydningen *tilegnelse* - sker i et *fjerde* læringsrum. Og at de tre læringsrum på VUC Sønderjylland er *nødvendige og måske tilstrækkelige forudsætninger* for dette fjerde rum. Og at de også *kan rumme* elementer af denne endegyldige fæstelse af de nødvendige faglige kompetencer.

I denne del diskuteres derfor nogle forskellige læringsrum, dog ikke fjernundervisning og studiekredse, da disse ikke er med i indeværende projekt.

Og der fremlægges nogle synspunkter på pædagogikken i de nye læringsrum.

7.1 BEGREBSAFKLARING VEDRØRENDE LÆRINGSRUM

„Læringsrum“ er en spændende metafor, men hvad betyder det? Og hvor konkret skal „rum“ forstås i denne sammenhæng? Her gengives nogle litteraturuddrag med indsatte konsulentkommentarer.

Litteratur

Erling Petersson, *Læreren må give plads*. (Petersson, E., 1996):

I "*undervisningsrummet*" finder de fælles aktiviteter sted mellem læreren og klassen, fx:

- * Samtalen omkring det faglige stof.
- * Lærerforedraget, hvor eleverne sættes til at arbejde med (tage noter, formulere spørgsmål, gøre sig tanker om, hvad læreroplægget kan bruges til osv.).
- * Elevfremlæggelser med feedback på indholdet, argumentationen og formen.
- * Samtalen mellem lærer og elever om selve læreprocessen og samarbejdet parterne imellem.

Undervisningsrummet er den fælles base, det er her, lærer og elever kan afstemme deres gensidige forventninger og evt. etablere en kontrakt for det gensidige ansvar.

Det svarer til „seminaret“ i de fleksible tilrettelæggelsesformer.

Det andet læringsrum vil jeg kalde "*studierummet*". Det er her, eleverne arbejder individuelt eller i mindre grupper med at bearbejde stoffet, løse opgaver eller søge ny viden fx ved hjælp af den moderne informationsteknologi. Der kan arbejdes mere eller mindre systematisk med "*studierummet*", som kan spænde fra små nicher til egentlige værksteder (eller Learning Centre)

med forskellige former for informationsudstyr. "Studierummet" styres først og fremmest af eleverne selv, og synes at være ideelt til at styrke egenskaber som selvstændighed, samarbejdsevne og problemløsningsevne, idet eleverne her får mulighed for at finde deres egne arbejdsrytmer, eksperimenterer med forskellige fremgangsmåder, ligesom de i mindre grupper kan prøve sig af og give hinanden feedback.

Det er lærerens opgave at definere rammerne, fungere som vejleder og støtte for elevernes læreprocesser samt give dem et passende modspil.

Samtidig har læreren her mulighed for en tættere kontakt med den enkelte elev, som kan bruges til samtaler med denne om undervisningen og elevens faglige og personlige udvikling: Hvad synes du fungerer godt, hvad vil du gerne blive bedre til, hvad vil du konkret gøre i den følgende periode, og hvordan kan jeg som lærer støtte dig i dit forehavende? I samtalen mødes elevens vurdering af sig selv med lærerens observationer, og der kan hermed skabes mulighed for en øget bevidsthed om arbejds- og læringsvanerne.

Praksisrummet: Der kan som nævnt arbejdes mere eller mindre systematisk med "studierummet". Men erfaringerne fra skolerne peger dog klart på, at det understøtter arbejdet, når der er:

- * Ordentlige fysiske faciliteter (rum, opslagsbøger, informationsteknologi mm).
- * Flere sammenhængende timer (bloktimer), hvor eleverne kan fordybe sig i arbejdet, og lærerne kan tilrettelægge en ordentlig vejledning.
- * Lærersamarbejde. Fx vil det være alt for tidskrævende og uoverskueligt for den enkelte lærer at skulle observere og føre samtaler med hver enkelt elev.

Peterssons begreber om studierummet og praksisrummet er inspirerende, men disse to begreber er ikke klart afgrænset i forhold til hinanden - de er snarere overlappende.

Der er en tydeligere opdeling i de fleksible tilrettelæggelsesformer ved VUC Sønderjylland. Her er opdelingen i „fagværksted“ og studietorv/lektiecafé - hvor fagværkstedet har den tættere lærerstøtte omkring fagets opgaveside og studietorv/lektiecaféer går på tværs af fagene.

Petersson har heller ikke nogen klarlægning af, hvor læringen så egentlig finder sted. Elevens eget private tilegnelsesrum omtales ikke.

Det kan derfor være nødvendigt at oprette et kontaktlærersystem, hvor klassens elever er fordelt ud på lærerne, således at den enkelte lærer har et mindre antal elever knyttet til sig. Og endelig videreføres i "praksisrummet" elementer fra såvel "*undervisningsrummet*" som "*studierummet*". Det er i praksisrummet, at eleverne i form af cases, tværfaglige projekter, virksomhedsspil, øvelsesfirmaer, praktikophold o.l., måske mest direkte prøver læreprocessen af på virkeligheden og trænes i at håndtere mere komplekse sager, løse problemer samt foretage valg. Feedbacken kommer nu ikke alene fra læreren og klassekammeraterne, men kan også komme fra den omgivende virkelighed.

Det er her lærerens væsentligste funktion at skabe udfordringer, der er meningsfulde samt at kunne holde fast i og samle op på forløbet.

Denne kontaktlærerfunktion har undervisningsministeriet netop udgivet en publikation om.

Det er uden tvivl en meget stor udfordring for lærerne således at skabe en passende balance mellem at være tydelige og give plads. Og der er næppe nogen tvivl om, at lærerne brug for et inspirerende og understøttende miljø omkring sig. Ellers overbelastes læreren i arbejdet med den ny lærerrolle. Lærerne har derfor brug for ordentlige rammer i form af fx bloktimer til at sikre tid til fordybelse og sammenhæng i arbejdet, skemalagte timer til koordineringsmøder og samarbejde omkring klassen samt efteruddannelsesformer, der supplerer de mere traditionelle, hvor enkeltlærere tager afsted på kursus, med aktiviteter der finder sted i lærernes hverdag og miljø, fx kollegial supervision, teamarbejde omkring enkeltklasser samt forløb, hvor lærere og ledelse tematiserer skolens værdier og sætter kursen for det daglige arbejde. Det er en ledelses- og ministeriel opgave at være med til at skubbe på og skabe ordentlige betingelser for sådanne aktiviteter og forløb på skolerne for således at bane vejen for den fremtidige lærerrolle

Prinds, E. Rum til læring. Center for teknologistøttet uddannelse, 1999

I forordet retter Erik Prinds en tak til Erling Petersson for accept af at arbejde videre med teorien om de tre rum. Erling Petterson taler om:

- Undervisningsrummet
- Studierummet
- Praksisrummet

Erling Petterson har formuleret sin teori i forhold til erhvervsskolerne. Derfor er det tredje rum primært en beskrivelse af elevernes praktikerfaringer. Det er efter min mening for snævert. Derfor bygger det følgende på min opfattelse og kun delvist på, hvad Erling Petterson har formuleret.

De tre læringsrum kan efter min opfattelse karakteriseres på følgende måde (Prinds, E, 1999, s. 33-34)

- *Undervisningsrummet*, hvor lærer og elever i fællesskab arbejder med stoffet. Det er min opfattelse, at i undervisningsrummet formidles der kerneviden og kernefærdigheder i en videnscentreret undervisning, samtidig med at der foregår en dialog mellem klasse og lærer. Undervisningen kan foregå som elev- og læreroplæg, gennemgang af tekster, grammatikalsk træning, diskussioner og samtaler samt mindre gruppearbejder. Rummet vil være styret af læreren, som dog i større eller mindre grad kan overlade initiativet til eleverne ved f.eks. at lade dem være ordstyrere. Målet for læringen i dette rum vil primært være formidling af nyt stof og dialog om stoffet. Det fysiske rum vil ofte være klasseværelset.

Her har vi seminaret.

- *Træningsrummet*, hvor eleverne arbejder individuelt eller i gruppe med at træne den faglige viden og de faglige færdigheder, de har opnået i undervisningsrummet. Eleven arbejder i sin egen rytme, lærer ud fra egen læringsstil og styrker personlige egenskaber. Læreren træner eleven og stiller spørgsmål:

“Hvad kan du allerede, hvad vil du blive bedre til, hvad vil du kunne gøre, og hvordan kan jeg støtte dig?” Målet med denne organisering af læringsprocessen vil være at træne kompetencer eller trænge dybere ned i et stof, der er blevet introduceret i undervisningsrummet. Det fysiske rum kan være et klasseværelse, men det kan også være en niche på gangen, edb-lokalet, øvelseslaboratorier eller biblioteket.

Dette er fagværkstedet - men i Prinds forståelse også noget bredere, så det rækker helt ud til studietorvet. Det interessante er, at han bruger ordet „*træning*“ fordi det, der karakteriserer træning er, at *selve tilegnelsen* sker i processen. Ved at bruge dette ord på en lidt uvant måde understreges lærerens aktive medvirken til, at deltageren faktisk *lærer* noget. Faktisk understreges selve tilegnelsen så meget, at praktiseringen af de faglige kundskaber - f.eks. ved at løse faglige opgaver - fortoner sig.

Men træningsmomentet sættes i centrum. Og herved pointeres til-lige muligheden for at *optræne kursisternes tilegnelseskompetencer* i dette læringsrum.

- *Studierummet*, hvor elever i grupper arbejder med autentiske emner og problemstillinger fra det virkelige liv i form af cases, projekter og tværfaglige projekter. Eleverne forholder sig til omverdenen enten ved at skaffe sig viden fra f.eks. databaser eller ved at kommunikere viden med andre. Læreren er konsulent. Han eller hun sørger for, at læringsituationen er meningsfuld og har udfordringer, og er samtidig ansvarlig for at processen kommer i gang og har progression. Læringsmålet er, at eleverne lærer at håndtere komplekse sager, at løse problemer og at foretage valg.

Dette er hvad jeg foreslår at kalde „*projektrummet*“.

Petersson understreger, at rummene udtrykker hovedtyper af funktioner, men at de i praksis nemt glider over i hinanden. Rum skal altså forstås som læreprocesser og ikke som adskilte fysiske rum i bogstavelig forstand (Petersson, 1995). De tre læringsrum kan sagtens foregå i samme fysiske rum, hvor organiseringen af læringsprocessen ændres over tid. Tilsvarende kan man sige, at eleverne har forskellige roller i de forskellige rum. Det er min opfattelse, at alle rum skal tilgodeses for, at eleverne kan opnå de ønskede kvalifikationer og indgå i en dannelsesproces. Man kan vel uden overdrivelse sige, at studierummet ikke indgår med særlig stor vægt i OECD-landenes skoleform. Man kan samtidig diskutere i hvor høj grad, træningsrummet spiller en rolle i den danske skoletradition. Hvor meget hvert rum skal fylde, er afhængigt af de fagområder der undervises.

Såvel Prinds som Petersson forestiller sig stadig den faste klasse, undervisningsholdet, og læringsrummene som *analytiske* skillelinjer, der nok har en praksisside - men hvor rummene kan overlape hinanden.

Her finder jeg VUC Sønderjyllands mere markante adskillelse logisk, fordi man her ønsker i praksis at pointere *kursisternes selvstændige valgmuligheder*, og det er klart, at disse muligheder er ganske forskellige i de forskellige rum - hvoraf kun seminaret er detaljeret lærerstyret.

Teorien om *de tre rum* er et forsøg på at beskrive forskellige muligheder for at organisere læringsprocessen. Spørgsmålet er, om det er en kategorisering, der er adækvat. Man skal være opmærksom på, at forskellige elevarbejdsformer kan tilhøre flere rum. Hjemmeforberedelse kan tilhøre alle tre rum, idet alle tre rum kan kræve, at eleverne forbereder sig – enten på skolen eller hjemme. På samme måde kan skriftligt arbejde tilhøre alle tre rum. Gruppearbejde kan ligeledes tilhøre alle tre rum. *Formålet* med disse tre elevarbejdsformer afgør i hvilket rum de placeres.

Se konsulentrefleksionerne nedenfor.

Balance og helhed mellem læringsrum

Hvad er den logiske sammenhæng mellem de tre læringsrum - og mangler der læringsrum? Hvad er - i forskellige fag og på forskellige niveauer - en hensigtsmæssig vægtning mellem læringsrummene, den optimale tidsfordeling? De tre læringsrum, som erfaringsopsamlingen ved VUC Sønderjylland har drejet sig om er - som beskrevet i Kap. 1 - følgende:

Seminarundervisning indebærer en vigtig gennemgang, fremstilling og forklaring på det faglige stof og dets indre logikker og kan bruges til en fælles diskussion af bestemte emner. Kursisterne får herved klaring på, *hvad* de skal lære - men lærer det ikke her.

Værkstedet - især fagværkstedet - giver afprøvning af kursistens anvendelse af fagets viden på de opgaver, der stilles. I studietov og lektiecafe kan kursister tillige i princippet koncentrere sig helt om egen tilegnelse, idet de kan sidde uforstyrret.

Vejledning/konference er møder med kontaktlæreren, hvor man drøfter kursistens uddannelsesplan og kan bruges til at opklare huller i kursistens viden, som kræver længere forklaring. Og som det sted, hvor kursisten har „ret til lærerens tid“ så længe, at der er timer at trække på. Vejledningen bruges ligeledes til igangsætning af nytilmeldte kursister.

De tre læringsrum supplerer derfor hinanden udmærket. Men med den tilføjelse, at den endelige tilegnelse også må foregå andre steder f.eks. i kursistens hjem, hvis der er fred og plads.

Petersson, Prinds og Larsen

Når jeg ser på Prinds videretænkning af Peterssons læringsrum ser det ud til, at de fremskridt, der er ved indførelsen af terminologien om læringsrummene, delvis forsvinder igen.

Det sker dels, fordi den underforståede ramme er holdundervisningen - og dels fordi, der ikke skelnes mellem „tilegnelsesrummet“ og de andre læringsrum. „Hjemmeforberedelse“ er i denne forbindelse for uklart. Sat i forhold til VUC Sønderjylland kan „hjemmeforberedelse“ ses som en aktivitet, der også kan foregå i fagværksteder, lektiecafé og studietov.

Men det afgørende er, hvor og hvornår der sker en *kvalificeret og nødvendig forberedelse* til læring, hhv. hvornår det er *den endelige tilegnelse* i sig selv.

Denne tydeliggørelse har hverken Prinds eller Petersson med. Efter min opfattelse som følge af den karakteristiske danske pædagogiske tænkning fra de senere årtier, som markant undervurderer betydningen af „selve tilegnelsen“ og forestiller sig, at den endelige læring sker som et automatisk biprodukt af de mange nævnte aktivitetsformer. I øvrigt også med inspiration fra Steen Larsens ide om, at det er den, der er aktiv, som lærer. *Dette er en fejltagelse, med mindre „aktiv“ defineres meget konkret.* Kun Prinds „træningsrum“ kommer i nærheden af tilegnelse.

Prinds går videre i sit skrift med en grundigere diskussion af IKT's rolle i de tre læringsrum og diskuterer ikke videre „rumsbegrebet“ i sig selv. Nævner blot, at det er „muligheder for at organisere læringsprocessen“. Og Prinds understreger ligesom Petersson lærerens forpligtelser mht. at udvikle læringskompetencer hos eleverne.

Hvilket jeg uforbeholdent slutter mig til. Det er hovedhjørneste-
nen. Og endnu mere hvis kursisten skal blive en kvalificeret læ-
ringsleder for sig selv.

Fordelene ved at forstå „rumsbegrebet“ mere konkret

Det spændende ved at tænke mere konkret i *fysiske* rum er, at et naturligt føl-
gespørgsmål handler om *tilgængeligheden* af læringsrummene og disses *ad-
skilthed i tid*. Når læringsrum er flettet ind i hinanden, foregår i rammen af
undervisningshold og primært er analytiske skillelinjer er der *ikke åben til-
gængelighed* udefra, fordi ingen uden for lærer-elev forløbet kan vide, *hvor-
når* et bestemt læringsrum realiseres og *hvor*. Og kursisterne kan ikke *selv*
kombinere det, de har brug for.

Fastlæggelsen af en undervisnings-læringsaktivitet i forhold til tid og sted
øger tilgængeligheden markant. Det er dette, som er det spændende ved de
nye læringsrum i VUC Sønderjyllands anvendelse af dem. Der er en pris for
denne tilgængelighed: At de forskellige „læringsrum“ må adskilles klart i
forhold til hinanden. Og til tider måske skarpere end det er hensigtsmæssigt.
Men fordelene mht. kursistens åbne adgang til det læringsrum, som der lige nu
er behov for, er tydelig.

Er de tre læringsrum ved VUC Sønderjylland nødvendige og tilstrække- lige

Hvilke læringsrum er nødvendige for, at de tilsammen kan udgøre en stabil,
helhedspræget basis for kursisternes og lærernes kompetenceudvikling? Det
er et nok så vigtigt spørgsmål.

I de følgende temakapitler overvejes derfor ud over det fjerde rum, tilegnel-
sesrummet, også flere andre muligheder: Projektværkstedet, studiekredsen,
temaorienteret undervisning og computerstøttet læring.

Hidtil har kursister været nødt til at tilpasse deres læringsvirksomhed til eksis-
terende og historisk formede tilrettelæggelsesformer.

Det nye er, at tilrettelæggelsesformerne fremover i stigende grad har hensigtsmæssige læringsaktiviteter hos kursisterne som struktureringsgrundlag.

Det anbefales at ledelse og lærere ikke lægger sig så fast på de aktuelle tre læringsrum, at andre muligheder ikke kan tages under overvejelse.

Det anbefales at fastholde ideen om klar tidlig og reel fysisk rumslig adskillelse af læringsrum - med de indre overlapninger, som er uundgåelige - *fordi det er denne opfattelse af læringsrum, som i videst muligt omfang myndiggør kursisten* i forholdet til udbyttet af VUC uddannelser.

I skoler og uddannelsesinstitutioner, hvor en sådan bemyndigelse af „de lærende deltagere“ som læringsledere for sig selv, *ikke* er sat på dagsordenen, vil læringsrummene snarere forblive analytiske distinktioner mellem forskellige dele af sammenhængende „undervisnings- og læringsforløb“.

7.2 TILEGNELSESNUMMET - FORUDSÆTNINGEN FOR DE ANDRE LÆRINGSRUM

Dette tema vedrører dels kursistens endelige indoptagelse og fæstnelse af de ønskede kompetencer: Fagfaglige hhv. læringsfaglige. Dels kursistens videre bearbejdningsproces *omkring* denne nye tilegnede kompetence: For eksempel dette selv at komme overens med at besidde ny kompetence, for eksempel dette at skulle placere den i et familiekulturelt felt i hverdagen mv.

Læring og kompetenceudvikling

Læring forstås i denne rapport som den særlige psykologiske proces, der når den lykkes, fører frem til fast etablerede kompetencer - på VUC hos den enkelte kursist. Kompetencer, som kan bruges som grundlag for fortsat skolegang, videregående uddannelse hhv. løsning af arbejdsopgaver i institutioner og virksomheder, hvor kursisterne er eller bliver ansat hhv. tilknyttet.

Kompetence forstås som det tilegnede slutprodukt af vellykket læring. Kompetencen er produktet af læringen som proces. For at denne kompetence skal kunne bruges i videregående uddannelse hhv. løsning af arbejdsopgaver, skal den være bevidst tilstede, være under viljens herredømme og være sprogtilknyttet. Personen har med andre ord begreb om egne kompetencer, kan tale om dem og kan vælge at bringe dem i anvendelse hhv. igen holde op med at bruge dem. Man kan sige, at „kompetencer“ er „egenskaber etableret gennem bevidst læring“. Der kan tænkes at foregå læring uden om bevidstheden; men denne læring kan en offentlig skole ikke basere sin virksomhed på, da en sådan proces er ustyrlig og uberegnelig.

Helt nye kompetencer foreligger først i en umiddelbar form, som kan kaldes „tilegnet kompetence“. Her er f.eks. en faglig grundviden stabilt indarbejdet hos kursisten, men det er endnu ikke sat i forbindelse med andre vidensformer. En sådan umiddelbart tilegnet kompetence kan gennem praktiske øvelser i anvendelse af kundskaberne omsættes til en „præstationskompetence“, som er parat til konkret, praktisk brug.

For at præstationskompetencer bliver erhvervskvalifikationer, skal de som regel også optræde sammen med bestemte personlighedstræk, kulturprofiler og erfaringer. Ellers passer personen med den faglige præstationskompetence ikke ind i institutions- eller virksomhedskulturene.

Det manglende læringsrum: Tilegnelsen

Den forståelsesorienterede pædagogik, som i de seneste tre årtier har været dominerende i dansk undervisning, *kan* have en alvorlig bagside: Nemlig en generel undervurdering af betydningen af „velstruktureret parat faglig basisviden“ placeret mellem ørerne, i hovedet på kursisten og klar til brug.

Hovedtendensen i de sidste tre årtier har været en stærk og karakteristisk dansk pædagogisk ide om, at vejen frem var at *nedtone* kravet om en sådan egentlig tilegnelse og i stedet kombinere ønsket om forståelse med ret til at medtage materialer til eksamen, gruppeopgaver og gruppeeksaminer så hukommelsessiden af den enkeltes læring ikke spillede så stor en rolle.

Men også i sådanne præstationssituationer skal kursisten have en parat og relevant og præcis faglig viden om hvordan faglige materialer benyttes, om hvor tingene står.

Jo færre videnselementer kursisten har i hovedet, desto langsommere faglig tænkning og opgaveløsning. Og i mundtlige eksaminationer står og falder det helt med om kursisten har en mere omfattende viden og forståelse *selv*.

Dette er en af tidens mest betændte pædagogisk-didaktiske diskussioner. Ofte stilles „kompetence til selvstændigt arbejde med stoffet“ op som en modsætning til „beherskelse af velstruktureret faglige paratviden“. Men dette er en meningsløs og kunstig modsætning.

Som konsulent og læringstænkter må jeg her markere, at det i min forståelse af læring og kompetenceudvikling er indlysende, at en sikker og velstruktureret faglig basisviden - data, begreber, modeller og analysemetoder - er uomgængelig nødvendig i alle boglige skolefag. Og at en sådan *genfindelig* fagviden *placeret mellem ørerne og klar til brug* er selve den grundlæggende *forudsætning* for tidseffektiv tværfaglig opgaveløsning, gruppearbejde, projektarbejde, selvstændige studieprojekter mv.

Det er her klagende at skelne mellem „*læringsforberedelse*“, den „*egentlige tilegnelse*“, „demonstration af tilegnet kompetence“ hhv. „*praktisk anvendelse*“ af det lærte.

Læringsforberedelsen

Læringsforberedelse omfatter mange vigtige processer i undervisning, værktøjer og vejledning. Sammenfattet handler det om, at kursisten - af læreren og af sine egne strukturerede læringsaktiviteter føres frem til en høj grad af klarhed over *hvad*, der skal tilegnes (og hvad ikke), samt *hvilket kvalitetsniveau* læringen skal sigte efter. Og at kursisten finder alle relevante og nødvendige materialer frem. Denne afklaring har såvel en strikt faglig side som en forhandlingsside.

Med en „strikt faglig side“ menes, at læreren her er rammesætter ud fra sit kendskab til fagets aktuelle indhold, undervisningsbekendtgørelsen/modulets

indhold og kursistens øvrige faglige standpunkt. Hidtil - og vel også nu - er læreren den endelige dommer over, hvad kursisten rent fagligt skal lære. Men i fremtidige uddannelsessituationer kan det meget vel tænkes, at kursisten selv går ind og træffer selvstændige valg mht. dette faglige „hvad“. Allerede i dag gør dette sig gældende ved virksomhedstilpassede kurser, hvor kursisterne har retten - og bruger den - til over for læreren at afvise faglig læring, hvis den ikke klart og tydeligt er relevant for deres anvendelsessituation uden for undervisningen.

Forhandlingssiden går ud over „det faglige hvad“ også på „hvilket kvalitetsniveau“. Det kan være, kursisten er helt tilfreds med at tilegne sig fagligheden på et „Karakter 8“ niveau, medens læreren ud fra en tro på kursistens begavelse ivrer for, at kursisten hæver ambitionen til et „Karakter 10“ niveau: „Du kan jo godt“. Ja! Men hvad nu hvis det ikke er et beherskelsesniveau, som *kursisten selv vurderer at have brug for*. Er det da ikke den voksne kursist, som selv skal bestemme sit ambitionsniveau?

Det er min vurdering, at en række moderne populære pædagogiske arbejdsformer primært sigter mod *forberedelsesrummet* og altså *ikke skaber egentlig tilegnelse*; men en udmærket forberedelse.

Det gælder store dele af almindelig holdundervisning og seminarundervisning. Gennemgangen af faget og de udvalgte faglige elementer, feedback på hjemmeopgaver, besvaring af kursisters spørgsmål og livlige diskussioner fylder rummet og tiden. Der er hverken tid eller ro til, at nogen kan samle sig om egentlig tilegnelse.

Sagt positivt: *Læringsforberedelsen forudsætter seminar timer subs. holdundervisning*. Det er kun her, at læreren har tid til på en tidseffektiv måde at vise mange kursister samtidig, hvad de skal gå i gang med at lære, hvilke redskaber de har brug for, og hvordan de skal arbejde med det (læringsfagligheden).

Læringsforberedelsen sker også ved den fælles gennemgang af opgaver i fagværkstedet - ved at blive "guidet" gennem opgaverne hhv. få feedback på opgaver orienteres kursisten om hvor læringen skal sætte ind. Men den ønskede tilegnelse har endnu ikke fundet sted.

Den egentlige tilegnelse af det faglige stof

Den afgørende proces, den endegyldige tilegnelse, *indoptagelsen*, af et stof, kan hos langt de fleste mennesker alene ske ved en uforstyrret og langvarig koncentreret beskæftigen-sig-med stoffet, der skal læres, med det klare sigte at få det fast placeret i langtidshukommelsen. Det vil altid i læringsforberedelsen være et vigtigt spørgsmål, hvilke dele af fagets viden og metoder, der således grundigere skal indplaceres, men *når* denne vurdering er gjort, er der ingen anden vej end denne koncentrationskrævende, langsomme hukommelsesprægede proces.

Denne proces vil hos langt de fleste stort set kun kunne foregå, når den lærende person - her kursisten - fuldt ud kan koncentrere sig om et afgrænset fagligt stof og uforstyrret i længere tid end en halv time kan beskæftige sig intensivt med det i bevidstheden *med den klare hensigt at indoptage stoffet i sin langtidshukommelse*.

Måden hvorpå "den lærende" er koncentreret aktiv i den læringsorienterede bearbejdning af stoffet er afhængig af dette stofs karakter. Når der er tale om læsefag båret af et fagligt sprog - og f.eks. ikke tale om at lære at synge, bruge værktøj ell. lignende - vil *verbalisering* for mange være en stærkt hjælpemiddel. Dog ikke for alle idet forskellige læringsstile måske lægger op til forskellige strategier i tilegnelsesfasen. Men den aktive verbalisering hvor kursisten diskuterer stoffet igennem *med sig selv* - gerne højt, evt. skriftligt - og hele tiden stopper op og overhører sig selv aktivt - igen talesprogligt eller skriftligt - er vigtig. Kursister med en stærk auditiv hukommelse får måske noget ud af at diskutere stoffet med en anden kursist evt. blot ved at påhøre læreren lede en klassesdiskussion - men de udgør ikke en stor del af kursisterne. For visuelt orienterede kursister vil enhver skriftlig-grafisk overskueliggørende notatform være en hjælp. På den måde at man igen og igen starter med et blankt stykke papir og uden hjælpemidler sætter de vigtigste punkter, modeller og grafiske elementer (formler) på papiret. Hvis eksamen er mundtlig vil dette at "snakke stoffet igennem med sig selv" også være nødvendigt for den visuelle kursist.

Denne aktive, indadvendte koncentrerede indsats med tilegnelsen forudsætter alenethed og adskilthed i forhold til andre mennesker. Noget, der for nogle kursister, kan være meget vanskeligt at nå til.

Med „alenethed“ menes, som ordet siger, at personen er alene - i et rum, hvor der ikke er andre personer. Og altså kan tåle at være alene. Dette kan lyde overraskende - men mennesker med et højt angstniveau pga. psykologiske overbelastninger kan ofte *ikke* tåle at være alene, da angsten så vælder op i dem og forhindrer dem i at koncentrere sig.

Med „adskilthed“ kan menes to ting. Den ene er, at man i alenetilstanden også sørger for at være adskilt. Det vil f.eks. sige at afbryde telefon, radio, mobiltelefon og TV. Det vil sige at fortælle til familien, at man vil have fred og ikke vil afbrydes. Den anden betydning er - at man ganske vist fysisk er sammen med andre - og for nogle derved opnår følelsesmæssig ro - men at man har en sådan koncentrationsevne, at man alligevel formår at skabe sig et „psykologisk rum“, altså foretage en mental adskillelse, hvor man i sine tanker er alene. Dette sidste kan f.eks. gælde, når kursister sidder på et studietorv eller i en lektiecafe eller i et hjørne af stuen derhjemme og samler sig om egen indlæring.

Eller ved lektielæsning i grupper, hvis normen er, at den enkelte faktisk samler sig om sin egen læring, og de bruger hinanden til kontrol af læringen og til at få løst op for uforståelige punkter i faget. Dette kræver stor kollektiv selvdisciplin. Ellers går det op i hygge - hvad der også er vigtigt - men ikke er tilegnelse.

Det, der egentlig siges i den ovenstående note er, at kulturer, som tillader og evt. opmuntrer til, at individet midlertidigt adskiller sig fra andre og samler sig om mental koncentration, dermed vil have lagt grundlaget for den individuelle mentale disciplin, som fordrer i vor tids læring og kompetenceudvikling. Med den tilføjelse, at der i vor kultur er lige så meget behov for kulturel understøttelse af et åbent gensidigt lydhørt samarbejde. Dette sidste kan

imidlertid ikke træde i stedet for den enkelte persons egen tilegnelse af ny viden og tænkning.

Med andre ord: Hvilke kulturer, religioner og livsfilosofiske systemer tillader hhv. opmuntrer individet til individuelle intellektuel koncentration. Og hvilke ikke?

Konsekvensen af disse overvejelser er, at psykologisk normalt fungerende kursister bedst foretager den endelige tilegnelse, når de er alene og uforstyrrede - gerne i hjemmet såfremt boligforhold og familienormer tillader. *Det er når hjemmet ikke kan anvendes som „tilegnelsesrum“, når stoffet er svært at forstå og når man ikke selv kan løse opgaverne rigtigt at læringsrum på skolen bliver afgørende vigtige for læringen. De tre læringsrum ved VUC Sønderjylland kan og skal derfor ikke for alle træde i stedet for det private tilegnelsesrum.* Derfor skal man ikke forvente, at alle kursister har brug for fagværksted og studietorv. Men for en del vil det være en afgørende faktor for en vellykket skolegang. Det vil derfor være vigtigt at læreren i sin vejledning til den enkelte kursist spørger til hvor kursisten foretager den endelige tilegnelse af stoffet og rådgiver om hvor de kan finde de i relativ forstand mest optimale vilkår.

Hvis ikke hjemmet er et godt sted, vil de kunne bruge lektiecafé hhv. studietorv, *såfremt de er i stand til at adskille sig fra alle de distraktioner, der her er tilstede.* Det er derfor, det er vigtigt at supplere studietorv - som har mange edb-maskiner eller krydsende ganglinier og gående/kommende kursister - at supplere dette med tilgrænsende men mere uforstyrrede rum med borde til selvstændig tilegnelse af stoffet.

Kun ganske få personer kan som tidligere nævnt „samle viden op i langtids-hukommelsen“ uden en sådan uforstyrret anstrengelse. Enkelte mennesker har særlige evner i form af „total recall“ altså at de uden videre husker, hvad de vil, af det de ser hhv. hører. Men her taler vi om meget få procent, hvis ikke det er promiller af en årgang. Alle andre får kun det faglige kernestof ind i langtids-hukommelsen på den her nævnte måde.

Afsluttende en kort diskussion af betydningen af "forståelse" for tilegnelse. Det har i Danmark i de senere årtier været en pædagogisk doktrin at forståelse fremmede tilegnelse. Mere konkret, at stoffet vil "sætte sig bedre fast" hvis kursisten "forstår" det. Den videnskabelige eksperimentelle underbygning af dette er dog vanskelig at finde. I det tilfælde hvor der faktisk er en dybere struktur i stoffet, som kursisten skal bruge til løsning af opgaver hhv. til at ordne mundtlige fremstillinger er forståelse et vigtigt moment i den samlede tilegnelse. Men i betydningen "en ekstra dimension", idet *forudsætningen* for forståelsen er, at de heri indgående grundelementer *allerede er lærte og stabile i kursistens tankeverden idet de er forudsætningen for forståelsen.* Hertil kommer, at fordi kursisten mener i et glimt at have forstået den logik læreren gennemgår - er dette ikke eksbetydende med at samme kursist dagen efter selv kan genfremsætte samme forståelse *med mindre der straks efter den første indsigt er sket en grundig tilegnelsesindsats som oven for beskrevet.* Risikoen ved "forståelsesdoktrinen" vedr. læring er, at de indgående grundelementer ikke er stabilt til stede samt at forståelsen bliver et overfladisk sprogspil, som end ikke er reproducerbart. Jeg har som konsulent ganske ofte i klasseværelser hørt lærere konkludere at kursister har "forstået" stoffets dybere pointer ud fra *meget* tynde signaler fra kursisternes side: Sigende blikke,

mumlende tilslutning, smarte gentagelser af halve lærersætninger o.l. Det er sjældent at moderne lærere gennemfører en systematisk overhøring, der kunne godtgøre om forståelsen er mere end et flygtigt situationsbestemt indtryk. Og der gives i megen moderne undervisning så megen support til kursisten at det kan være meget vanskeligt siden at afgøre hvad kursisten egl. kunne selv uden bistand fra læreren - og hvad, der er hurtige improvisationer og tilpasninger til antydninger fra læreren. At checke "forståelse" ved lige efter lærergennemgangen at give kursisterne små testopgaver er en test på kursisters korrtidshukommelse - ikke en test på om forståelsen er stabilt indarbejdet og tilegnet. De her beskrevne træk ved moderne undervisning og læringstænkning er ikke særlige for VUC, snarere meget udbredte i det danske uddannelsessystem.

Især i de naturvidenskabelige fag har tendensen til dyrkelse af forståelse på bekostning af til-egnelse af velstruktureret basisviden haft en høj pris fordi netop de naturvidenskabelige fag har en lang udviklingshistorie bag sig og har udviklet omfattende fasttømrede strukturer af nødvendig grundviden. Hvis ikke elever, kursister og studerende tilegner sig denne grundviden er forståelse ikke mulig hhv. meget ustabil. Heri ligger måske forklaringen på de naturvidenskabelige fags svage stilling hos elever, kursister og studerende: De har fået indarbejdet en forkert læringsforståelse af hvad naturvidenskabelig kompetenceudvikling forudsætter af stofilegnelse.

Den praktiske anvendelse og demonstration af det lærte

Kursisters aktiviteter i studieværksteder, fagværksteder og lektiecafe har oftest en anden karakter. De øver sig på ting, der endnu ikke sidder helt fast. De skriver stile, læser tekst og skriver notater, løser opgaver o.l. med vejledning, råd og vink fra læreren og fra de andre kursister. Men kun få synes at stoppe op og indprente sig væsentlige faglige elementer.

Der er en vigtig ting her: Når kursisten har tilegnet sig et minimum af kernefaglig kompetence og har været igennem en (ofte lærerstyret) læringsforberedelse - og det vil sige, tillige har de rigtige materialer parat. Og de har tilegnet sig de vigtigste fagelementer - vil de være i stand til den ovennævnte praktiske faglige aktivitet: Problemløsning og analytisk-metodisk bearbejdning af fagligt stof - f.eks. se efter svar på lærerens skriftlige spørgsmål i en novelle de har foran sig.

Det, der her sker, er, at kursisten *anvender* de tilegnede faglige kompetencer på løsningen af typiske opgaver inden for faget. Derved sker en vis „rutinisering“ af opgaveløsning, og kursisten kan se, at faget kan bruges til noget, hvilket motivationsmæssigt kan være vigtigt. Derved sker også en *fremvisning, en demonstration* af, at de har tilegnet sig stoffet.

Imidlertid foreligger her en mulig fejltagelse som følge af ovennævnte udvikling i dansk pædagogisk tænkning: Når kursisten har fået forklaret stoffet, har været opmærksom tilhører, og har samlet relevante materialer - vil de *i korrtidshukommelsen midlertidigt kunne fastholde* fagelementerne, medens de øver sig, løser opgaver o.l. Jo bedre „supportsystemet“ er med særligt tilrettelagte undervisningsmaterialer, IT-support, lærerstøtte og støttende medkursister. Jo bedre dette samlede supportsystem er, desto bedre kan den enkelte kursist løse opgaverne umiddelbart.

Men der sker ikke nødvendigvis nogen egentlig tilegnelse af den faglige grundviden: Data, begreber, modeller og analysemetoder. Der sker en afprøvning og en praktisering af det, der skrøbeligt holdes i korttidshukommelsen og i supportsystemet. Men det nye, som læres, er meget lidt. Imidlertid er der megen aktivitet og læreren - og kursisten selv - kan derfor let gå ind i den vildfarelse, „at her sker megen læring“, fordi der er megen udadvendt aktivitet og resultater.

Nej! Desværre! Det gør der ikke uden videre. Hvis det bare var så let. Så ville seminar, værksted og vejledning løse alle kursistens læringsproblemer. Men det er ikke tilfældet. De giver kursisten nogle muligheder, der kun for alvor indfries, hvis de kombineres med en omfattende tilegnelsesvirksomhed hos kursisten selv.

„Du får et hæfte med øvelser - gradvist mere nyt. 30 opgaver. Sjovt at lege med. Ikke at jeg kan huske det, når jeg har gjort det“. (ældre kvindelig kursist. edb.). „Det er jo sådan noget, vi har lært - men jeg kan det bare ikke“ (ældre kvindelig kursist, pc-kørekort). Disse kursister er klar over, at løsning af opgaver og at opmærksomhed på lærerens gennemgang, ikke er ensbetydende med dybere læring og fast etablerede nye faglige kompetencer.

Heller ikke i vejlednings/konferencetimer kan kursister egentlig tilegne sig noget stof, idet den intense samtalekontakt - som jo er meningen med situationen - også stiller sig i vejen for, at kursisten stopper op og fordyber sig i egen tilegnelse af det, læreren fortæller. Kursisten må skrive sig det „bag øret“ eller på papiret og senere udvælge det, der skal læres. Lærerne forklarer, at de her kan „fylde huller“ hos kursisten. Men det, de helt præcist gør, er, at de laver et „mini-undervisningsforløb“ på f.eks. et kvarter - og kursisten måske siger „nu har jeg fat i det“. Hvorvidt kursisten dermed har indoptaget, tilegnet sig lærerens forklaring, er meget usandsynligt, fordi det normalt vil kræve, at kursisten går i enrum, repeterer lærerens forklaring og indoptager den gennem en koncentreret selvovertøring/repetition/kontrol gennem løsning af nye opgaver etc. Kun kursister med „total recall“ har tilegnet sig stoffet, når læreren i den faglige vejledning har sluttet sin forklaring. Men det er rigtigt, at læreren nu kan være sikker på, at kursisten i det mindste har hørt og set lærerens udredning af det pågældende fagelement.

Den praktiske anvendelse af nyligt lært stof i forbindelse med opgaveløsning tilsvares fagværksted og lektiecafe/studietorv; men kun under den forudsætning, at kursisten ikke selv kan finde ud af det alene og hjemme.

De kursister, som ud fra seminartimerne udmærket kan løse opgaver selv, har logisk set ikke brug for fagværksted og studietorv. Komplikationen her kan være, at kursisten fejlagtigt tror sig i stand til at løse opgaverne alene og derfor afleverer forkerte resultater hhv. øver sig på noget forkert.

Det er derfor jeg andetsteds - ved temaet „Undervisning i læringskompetencer“ - anbefaler, at fagværkstedet kan gøres obligatorisk i kortere perioder, indtil det i praksis viser sig, om kursisten kan øve sig alene og løse opgaver alene.

|| Læreren, som tilser studietorv eller står for fagværkstedet, må derfor være meget opmærksom på forskellen mellem: ||

- 1) Kursister, som er i gang med den egentlig tilegnelse af stoffet, og som ikke vil forstyrres - *heller ikke forstyrres med at skulle hjælpe andre.*
- 2) Kursister, som er i gang med at øve sig hhv. løse opgaver og har brug for hjælp hhv. godt kan indgå i kort kontakt med andre kursister.
- 3) Kursister, som er i gang med at øve sig hhv. løse opgaver og ikke vil forstyrres, fordi de godt kan finde ud af det selv og har travlt.

Læring og de nye læringsrum

Konklusionen er, at de læringsrum, som fremdrages i nærværende projekt: Seminar, fagværksted/studieværksted/lektiecafe/studietorv og vejledning/konference alle *forudsætter et fjerde velfungerende rum*: Kursistens personlige og endelige tilegnelse af det udvalgte kernestof i faget: Viden, analysemetoder, begrebsstrukturer og særlige perspektiver.

Dette „missing link“ er kun sporadisk og utilstrækkeligt en del af de ovennævnte tilrettelæggelsesformer. Kun hvis kursisten *parallelt* med sin brug af seminarer, værksteder og vejledning *kontinuerligt er aktiv med sin egen endelige faglige tilegnelse* vil den ønskede kompetenceudvikling finde sted.

Og det er i denne sammenhæng, at kursisten skal have en *bevidst velstruktureret læringsfaglig kompetence* til at styre denne endegyldige og nødvendige tilegnelse af vigtige faglige stofelementer: Begreber, data, modeller og analysemetoder.

Det er som nævnt muligt for nogle kursister at bruge værkstederne til at skabe den nødvendige koncentration omkring sin egen læringsforberedelse og *tilegnelse* af kernefagligheden. Også dette afhænger meget af deres *læringsfaglige* kompetencer: Såfremt de er fuldt ud klar over forskellen på læringsforberedelse og tilegnelse, kan de vælge at bruge en del af værkstedstiden på tilegnelse. I så fald vil de ønske at være uforstyrrede og vil ikke bryde sig om at blive forstyrret af andre kursister. I observationerne har jeg set en del eksempler på kursister, som måske var i gang med såvel en sådan tilegnelse.

Dog skal det tilføjes, at de fagelementer, som de her kan indoptage, alene vil være *den tavse faglighed*. De kan ikke tilegne sig glosers udtale, diskussionskompetencer, mundtlig formulering og forklaring/fremlægning af fagstof for læreren hhv. de andre kursister. Men - sådanne „højtalende“ delkompetencer *kunne* tilegnes i læringsorienteret gruppearbejde *hvis*, altså dette faktisk er læringsorienteret. Netop gruppearbejde forbliver ofte læringsforberedende eller praktisk-opgaveløsende.

Herved er jeg igen tilbage ved den foretrukne sensoriske læringsstil: Den visuelle. Auditive kursister har brug for at *høre* læreren, tale højt med sig selv hhv. være i dialog med andre kursister. Visuelle kursister har brug for gode noter - også gode tegninger af lærerens tavleillustrationer og *overhead-billeder* - og kan med bøger, noter og tegninger klare sig langt. Eller kan bruge disse materialer som reference, når de taler med læreren eller medkursister i fagværksted og på studietorv.

Ud fra ovenstående overvejelser kan følgende foreslås:

Det anbefales, at lærerne i forbindelse med undervisningen i læringsfaglige tilegnelseskompetencer direkte giver kursisterne indblik i disse forhold og betragter det som vidensstof, kursisterne skal *tilegne sig* på linje med faglige elementer. Naturligvis med udstrakt dialog med kursisterne undervejs, med kortlægning af deres egen opfattelse, med supervision af diskussioner mellem kursister om hvordan man lærer bedst.

Og meget gerne med testsituationer. Det er jo *netop* en af de grundlæggende svagheder i den forståelsesfikserede pædagogiske tænkning, at man ikke bruger energi på tilegnessiden. Og dermed heller ikke på en evaluerende undersøgelse/overhøring af, om den nødvendige viden er til stede. Kursisterne skal *vide*, at dette at slumpe sig til en opgaveløsning ud fra et supportsystem (materialer, IKT) *ikke* er ensbetydende med, at man dermed har mestret den involverede faglige viden og behersker denne til brug, når supportsystemet *ikke* er til stede. Og de skal *vide*, at uden en sådan personligt tilegnet faglig viden er enhver opgaveløsning betydeligt langsommere. Dette har direkte konsekvens for *kvaliteten* af opgaveløsningen. Det er indlysende, at der ikke er tid til at kæle for kvaliteten, hvis man hver gang skal begynde forfra med lokaliseringen af materialer, stofelementer osv. osv.

Andre tilegnelseskompetencer - læringsfaglige kompetencer - er af mere praktisk karakter (læse- og notatteknikker) eller kommunikativ karakter (refleksionsudviklende diskussions- og mødekompetencer) og de kræver et „træningsværksted“ for at kunne udvikles:

Et „træningsværksted“ er forskelligt fra et fag- eller studieværksted ved, at en større del af læringsaktiviteten foregår offentligt gennem struktureret kommunikation mellem kursister med tæt processtøtte fra læreren som konsulent. *Til forskel fra en del anden værkstedsaktiviteter er en sådan træning direkte tilegnelse.* Den endelig læring, den enkeltes tilegnelse af f.eks. kommunikationskompetencer, foregår faktisk under øvelsen. *Derfor tager sådanne øvelser også længere tid.* De kan ikke gennemføres på kortere tid, end denne form for læring tager, og *tilegnelsen kan netop ikke eksporteres til kursistens hjem, fordi den forudsætter det strukturerede træningssamvær med processtøtte.*

I tilfælde af, at læringen drejer sig om kommunikative kompetencer, må øvelserne foregå i adskilte lokaler, så de ikke forstyrrer de kursister, som på sædvanlig vis bruger fagværkstedet.

7.3 SEMINARET

Seminar og holdundervisning: Fagets vidensside

Dette tema vedrører de seminartimer, som i de fleksible tilrettelæggelsesformer er det der mest ligner holdundervisning. For antallet af seminartimer gælder, at det følger kursisttallet. Der kan derfor både være mulighed for flere timer hhv. færre timer end det pligtige timetal. I sidste tilfælde må der tænkes kreativt.

Ordbogsdefinitionen af „seminar“ er interessant i forhold til VUC Sønderjylland. Seminaret vedrører et *afgrænset* emne, og der er *friere diskussion* mellem lærer og kursister.

Det „afgrænsede“ i seminarets indhold er diskuteret ovenfor i afsnit om fagindhold og modulisering.

Den anden side af seminaret: Den friere diskussion - er et muligt problem. I de fleste af mine observationer var der imidlertid ikke tegn på, at der ikke var tid til samtale og diskussion. Jeg overhørte omtrent den samme „dialogmængde“ som jeg i andre projekter på VUC har bemærket i almindelig holdundervisning. Det afhænger dog nu af timetallet - som følger kursisttallet, så ved lavere kursisttal er der kun tid til at gennemgå stoffet og besvare opklarings spørgsmål.

I samtlige andre seminarer jeg har overværet, kan jeg ikke se nogen forskel - og har heller ikke forventet, at der var nogen - mellem alle de mange hundrede timers VUC holdundervisning, jeg har observeret og så seminaret. Pædagogikken, bordopstillingen, replikkerne kunne være taget ud af 1982. Hvilket ikke er en negativ kritik, men en urokkelig iagttagelse. Formen definerer sin egen logik. Der er næsten ingen iagttagelige forskelle i undervisningen som sådan. Men i flere AVU-seminarer bliver det klart, at der er flere lærere, som bærer ansvaret. Typisk trin 1 og trin 2 timer, som er lagt tæt sammen. Kursisterne *ser og hører* lærerne tale sammen. Lærersamarbejdet bliver synligt og logisk overbevisende for kursisterne. Ideen med de fleksible tilrettelæggelsesformer bliver „transparent“ - gennemsigtig. Lærerne gør øjensynligt, hvad de kan for at gøre undervisningen åben og tilgængelig for kursisterne. Og i forlængelse af dette ligger en anden lærers direkte gennemgang af 8-ugers planen og forklaring af pointerne sammen med kursisterne.

Transparensen er vigtig: Dette, at lærerne lader de nye tilrettelæggelsesformer *såvel med fordele og mangler* fremstå klart for kursisterne, så de selv, kursisterne, får mulighed for som voksne myndige personer at tage bestik af situationen og gøre det, de mener, er bedst for deres egen læring.

I seminarets pædagogiske form kan læreren indføre kursisterne i *vidensdelen* af vigtige fagnære *læringskompetencer*. For eksempel undervise kursisterne i forskellen mellem forskellige rationalitetsformer og placere faget i denne sammenhæng. Fysik og biologi er udmærkede eksempler på „modne“ videnskabsfag med velfunderede empiriske og teoretiske sider. Fremmedsprogene har en anden karakter: Sprogkundskaber er mere *pragmatiske*, dvs. aflæst i hverdagens litterære eller samtalemæssige *praksis*. Grammatikken er også en pragmatisk systematik: Grundreglerne for brugen af sproget *er* sådan og sådan. Nogle ting er underlagt gennemgående regelsæt - men der er mange konkrete variationer og undtagelser, som man mere skal lære end forstå.

Ikke mindst har kursisterne behov for at få hverdagens tankeformer placeret i forhold til fagets. Mange lærere vil her mene, at en sådan overordnet tænkning er irrelevant og forvirrende. Min påstand er: Tværtimod - en *relevant, afgrænset og grundigt forklaret* overordnet refleksion er *afklarende og be-myndigende* i forhold til kursistens tagen-ansvar og væren læringsleder for sin egen faglige læring. Den almindelige situation er, at kursisten kæmper sig igennem tåger af udefinerlig uvidenhed, når de forsøger at tilegne sig fagligheden.

Et enkelt - og produktivt - eksempel på videnssiden af læringskompetencer er at fortælle, hvad faget indeholder, og hvordan det har ændret sig over tid, og hvilke ændringer, som er på vej. Selvfølgelig mest om, hvad faget - her og nu på VUC - aktuelt indeholder, men dette tillige at skildre faget som et vidensområde i stadig udvikling og bevægelse er vigtigt for, at kursisterne kan placere deres egen faglige læring i forhold til forældres, onklers og tanter tidligere faglige læring.

Her gælder det forhold, at netop oversigtlig information er abstrakt for kursisten så længe, de ikke har faglig basisviden. Derfor skal den oversigtslige del af faget og dermed læringskompetencen tages op igen med mellemrum, så kursisterne til sidst kan placere deres punktvis fagkundskaber i et bredere prøverelevant „landkort“.

7.4 STUDIEVEJLEDNING OG FAGLIG VEJLEDNING

Dette tema vedrører det andet af de tre læringsrum, der er belyst i erfaringsopsamlingen ved VUC Sønderjylland. I dette kapitel behandles både studievejledningen og lærerens faglige vejledning. Jeg har valgt at bringe det i samme temakapitel, fordi lærerens faglige vejledning er så afhængig af, hvilken orientering og forberedelse kursisterne har modtaget via studievejledningen. Og fordi jeg har fået det indtryk, at studievejleder og faglig vejleder indtænker den andens vejledning som forudsætning for deres egen - så man må håbe, de tænker rigtigt om hinandens vejledningsdel. Se også „Løbende optag“ i kapitel 8.

Lærerens faglige vejledning har bedst vilkår i forbindelse med fagværkstedet. Der er faldet en hel del negative kursistbemærkninger om lærere, der giver orientering til nye kursister (løbende optag) midt i seminaret og dermed afbryder og nedprioriterer den i forvejen kortfattede undervisning. Det kan ikke være i seminar-timerne lærerne skal vejlede nytilkomne kursister på løbende optag.

Det kan være uoverskueligt for kursisten med den lærergruppe, de skal møde: Hvordan kvalificeres de til selv at tage fat i lærerne, finde dem, kontakte dem? En meget vigtig vejledningsopgave *for studievejlederen*, som møder dem inden, kursisterne møder lærerne.

Det synes klart, at det er meget forskelligt, hvad lærerne bruger de faglige vejledningstimer til. En så stor forandring, som de nye tilrettelæggelsesformer er, indebærer behovet for en fleksibel tidsressource - så lille den end er - som læreren kan bruge til at rette op på fejl og mangler i systemet. Og det synes også klart, at det er sådan mange lærere opfatter vejledningstimerne. Godt og rigtigt. Men dette kan næppe begrunde, at der ikke for den faglige vejlednings vedkommende synes at eksistere en „manual“ for, hvad det er grundlæggende hensigtsmæssigt, at læreren bruger vejledningstiden til.

Studievejlederen er en vigtig figur med en for VUC afgørende væsentlig funktion. Når studievejlederen møder nye personer, som kommer ind fra ga-

den, da *er* studievejlederen „VUC X-købing“. Er en levende repræsentation af skolerne og som sådan solo ansvarlig for det indtryk, kursisterne får. Det er derfor, det er så vigtigt, at alle studievejledere optræder med en *ensartet* professionalisme mht. samtaleteknik, samtalestruktur og brugen af materialer. Der kan ikke være metodefrihed her - undtaget når man målrettet udvikler nye praksisformer til den fremtidige studievejledning.

Det er vigtigt at få afklaret, hvor meget studievejlederen har en „visitationsopgave“ - som handler om, hvorvidt VUC overhovedet har et relevant tilbud til den person, som kommer ind ad døren. Og i hvilket omfang studievejlederen har en forpligtelse til *indføring* af den person - som skal være kursist - i skolemiljøet, læringsmiljøet og de fleksible tilrettelæggelsesformer overordnet set.

Det centrale problem synes at være, at der er sket en delvis *privatgørelse* af den studievejledningsmæssige praksis. En privatgørelse, som giver kursisterne *uens uddannelsesvilkår* reducerer deres mulighed for at udøve myndighed over deres eget uddannelsesforløb. Jeg vil gå så langt som til at sige, at det aktuelt virker som om, at der blandt mange lærere ved VUC Sønderjylland og en del studievejledere er en grundlæggende mistillid til kursisters evne og vilje til at forholde sig voksent ansvarligt til klare informationer. Det må være et selvfølgeligt udgangspunkt at betragte kursisterne som voksne myndige personer ved deres fulde fem, som kan tage bestik af situationen - hvis de ellers får lov til at modtage gennemarbejdede informationer.

Helt afgørende må være, at der er fuld klarhed mellem studievejledere og lærere om hvem, der orienterer kursisterne om hvad. Det er bedre, at der er overlap end, at der er huller mellem vejledningsformerne.

Det anbefales meget stærkt, at der gennem tvær-afdelingsarbejdsgrupper opnås konsensus om nogle minimumskrav til indholdet af studievejledning og faglig vejledning. Ikke „minimumskrav“ i betydningen få og små fælles elementer, tværtimod er det vigtigt, at den professionelle fællesmængde i forskellige vejlederes arbejde - især studievejlederne - er stor. Dette skal kombineres med en kortlægning, af hvilke „hjemmestrikkede“ materialer de forskellige studievejledere rent faktisk har udarbejdet. Således, at sådanne materialer kan komme frem i lyset. Kan blive gennemtænkt af en kreds af kolleger og kan blive udmøntet i nogle informationsmaterialer, som samtlige studievejledere er forpligtet til at bruge.

Der mangler meget bedre informationsbrochurer. Der mangler afprøvede procedurer for at sikre, at kursisterne læser dem - her er et missing link. Der mangler mere fantasi: Hvad med videosekvenser på 10-15 minutter, hvor skiftevis studievejledere, lærere hhv. kursister fortæller om de nye læringsrum.

Og med „gennemarbejdede“ informationer mener jeg ikke, at et dyrt reklamebureau har fået fingre i materialet. Den grafiske opsætning skal vente. Jeg mener, at der er foretaget den nødvendige tidskrævende *afprøvning af læsbarhed, overblik og forståelighed* på paneler af realistiske *vordende* kursistgrupper. Alt så ikke de, der allerede kender til systemet.

For at skære det ud i pap: Der udarbejdes korte sekvenser af infomateriale, som skal testes. Når nye voksne kommer til studievejledningen, bliver de sat ned med materialet og opfordret til at læse det. Derefter går studievejlederen i en undersøgende, respektfuld, dialog med den vordende kursist om, hvad hun eller han får ud af at læse materialet, og hvilke tanker det sætter i gang, og om de har ideer til forbedring af teksten. Ud fra et gennemprøvet sæt interviewspørgsmål.

En parallel mulighed er at fremstille gode videoskildringer af de enkelte læringsrum med andre kursisters fortælle om deres erfaringer. Det vil sige visuelt levendegøre stoffet.

Det anbefales, at VUC kortlægger de erfaringer, man har gjort sig ved tekniske skoler i forbindelse med EUD-reformen, hvor „kontaktlæreren“ er blevet en vigtig figur. De tekniske skoler har deres vanskeligheder med erfaringsopsamling og kvalificering af kontaktlærerne, men der er allerede foretaget et ganske omfattende udviklingsarbejde - også af relevante materialer til støtte for elevens vej gennem det ret komplekse grundforløb. Se nyere publikationer fra undervisningsministeriet.

Den faglige vejledning bliver efterhånden baseret på et stadigt bedre kendskab til den enkelte kursist. I den forbindelse vil læreren også med fordel kunne tage stilling til *hvilken fordeling af læringstid* på forskellige læringsrum en bestemt kursist vil kunne få det største læringsudbytte af. Det er mit indtryk, at opmærksomme lærere allerede gør dette, og det må være en praksis, der er meget vigtig, når man vil afklare den særlige pædagogik, der hører til de nye tilrettelæggelsesformer.

Lærerens faglige vejledning må direkte indeholde anvisninger på, hvordan kursisten bedst bruger de forskellige læringsrum. Nogle lærere har her haft gode erfaringer med - stillet over for bekymrede kursister - helt enkelt at sige: „Det går nok“. Men her var der så også tale om et par tæt samarbejdende lærere. I vejledningen tydeliggøres det for kursisten, hvad der er kursistens eget ansvar og hvilke initiativer og ansvarsopgaver, som de selv må tage sig af.

7.5 FAGVÆRKSTEDET

Lærerstyrede fagøvelser og læringsøvelser

„Værkstedet“ er det andet læringsrum ved VUC Sønderjylland.

Der er en stor fællesmængde mellem „værksted“, „fagværksted“ og „studieværksted“. Efterhånden er det mit indtryk, at kun få - faktisk næsten ingen bruger udtrykket „studieværksted“. Det er *fag*-værksted, det drejer sig om. Se også temakapitler om „lektiecafé“ og om „studietorvet“.

Fagværkstedet virker overbevisende rigtigt og vigtigt som „nyt læringsrum“. At kursister arbejder aktivt med opgaver er ikke nyt og har været placeret i holdundervisningen langt tilbage. Men fagværkstedet er et mere åbent rum for aktiv kursistindsats. Denne indsats er mere mangfoldig. Og den enkelte kursist kan bedre komme til at arbejde med lige præcis det, som de har mest brug for inden for faget. Kursisterne *kan* på lærerens opfordring arbejde med *den samme faglige aktivitet*. Men de kan *også* arbejde med *forskellige* faglige aktiviteter.

Hertil kommer, at det ikke skal forstås isoleret; men som en del af et større læringsrum, der også omfatter studietorv og lektielæsningscafé. Herude - ja, netop, *ude* i et mere åbent læringsfelt er ansvaret for valget af aktivitet *helt og fuldt* kursistens. Herude er det endog kursisten, *som vælger faget*. Det vil sige kursisten, som selv bestemmer om, der skal læses lektier hhv. løses opgaver i dansk, engelsk, matematik etc. I fagværkstedet, derimod, er faget givet.

Min opfattelse er, at disse mere åbne rum *virker tilbage* på fagværkstedet. Både for læreren og for kursisterne således, at begge parter gradvist opfatter også fagværkstedet som et *mere åbent* læringsrum. Med „mere åbent“ mener jeg, at såvel kursister og lærere gradvist udnytter muligheden for, at kursisterne ikke foretager sig det samme.

Mit indtryk er, at det er her - i værkstederne - i flertal - at de nye læringsrum for alvor begynder at træde i karakter. Og min tese vil være, at denne gradvise afklaring vil virke tilbage på seminarundervisningen. Det vil blive stadig mere tydeligt for læreren - gennem værkstedsiaagttagelser - hvad det er nødvendigt at gennemgå i seminartimerne af fagligt vidensstof.

Fagværkstedet er da i forhold til lektiecafé og studietorv det værksted, *hvor læreren stadig har en betydelig styringsmulighed*. I forlængelse af refleksioner og rekommandationer om kursistens læringskompetencer og om undervisning i læringskompetencer skal der her mindes om, at netop fagværkstedet kan være det sted, hvor læreren bevidst arbejder såvel med den fagfaglige side som med den læringsfaglige side *og tydeliggør denne nødvendige helhed og indre forskel* for kursisterne.

At arbejde med den læringsfaglige side vil også sige, at kursisten skal hæve sig op i et vist „helikopterperspektiv“ - et metaperspektiv - på sin egen faglige læring. I det læreren skaber struktureret opmærksomhed mht., *hvordan* denne faglige læring foregår. Og om *hvorledes* den faglige læring kan optimeres.

Læreren skal altså *turde bryde den faglige læring for at skabe den nødvendige metabevindstthed og læringskompetence hos kursisten om den faglige læring*. Hvis ikke de faglige læringsaktiviteter brydes med „tværgående“ læringsfaglige øvelser, opstår læringsbevidstheden ikke hos kursisten.

Fagværkstedet er det sted, hvor de *fagnære, fagspecifikke* læringsfaglige kompetencer skal afdækkes, trækkes frem i lyset hhv. videreudvikles.

Eksempelvis kunne man forestille sig en lille træningsøvelse i tilegnelse af gloser i fremmedsprog. Læreren deler kursisterne op i tre grupper - så jævnbyrdige som muligt. Hver gruppe skal lære 20 gloser og bruge en bestemt læringsmetodik. Bagefter gør man op, hvor mange gloser kursisterne i hver gruppe nu behersker - (husk det skal ikke være de samme gloser, for så får de andre grupper dem repeteret under testningen) - og går ind i en nuanceret processamtale vedr. læringsmetodikken, og hvem, der synes bedst om hvilken metodik.

Det, der sker i en sådan øvelse er, at *tilegnelsesrummet* åbnes i fagværkstedet.

7.6 LEKTIECAFE

Det åbne læringsrum

I Lektiecaféen står en lærer til rådighed for de kursister, der dukker op, og som selv vælger, hvad de vil arbejde med. De kan lægge deres lektielæsning her eller læse lektier og løse opgaver hjemme og så få lærersvar på de ting, de er gået i stå med. Læreren skal kunne bistå mht. flere fag. Bedst er større lektiecaféer, som kan bære en mere tværfaglig bemanning. Se også kapitlet om studietorv. Flere udtrykker i erfaringsopsamlingen bekymring mht. kursisternes udnyttelsesgrad. Og jeg forstår den økonomiske problematik i at have en lærer på - ganske vist uden forberedelse forestiller jeg mig. Forskellen mellem „lektiecafé“ og „studietorv“ er størrelsen af arrangementet - dermed ændres også omkostningsfaktoren.

De direkte observationer var imidlertid overbevisende om, at det er muligt at skabe et åbent og tilgængeligt rum, hvor kursister med brug for fristed hhv. lærerassistance kan komme og varetage deres opgaveløsning og tilegnelse af fagets elementer. Overbevisende var det. Lige præcist noget af det, der kan mangle: Et uforstyrret rum til kursistens læringsaktiviteter, hvor de selv kan sætte dagsordenen.

7.7 STUDIETORV

Det store åbne læringsrum

Terminologien er lidt forskellig, og det kan være at „lektiecafé“ har et ret stort overlap med „studietorv“. Forskellen defineres af de fysiske lokaliteter, lærerbemanning og den enkelte afdelings tradition. Forskellen sættes også af det forhold, at vor tids computere støjer meget - især når der er mange samlet.

Det, studietorvet repræsenterer, er en fysisk ramme, som kan imødekomme kursistens behov for et „skolenært“ rum, hvor de dels kan samle sig om deres egen, endegyldige tilegnelsesproces og dels kan, få assistance - måske lidt tilfældig; men alligevel mulig - fra lærere og fra andre kursister - når de har behov. Studietorvet er kursistens studieplads i hjemmet flyttet ind i skolen. Og mange kursister har ikke en sådan plads i hjemmet, så studietorvet er vigtigt. Og jeg kunne se studietorvene blive brugt om end lærere og afdelingsledere er opmærksomme på, at de måske ikke bliver brugt nok.

Det stiller imidlertid krav til studietorvets fysiske indretning. Det er hjælpsomt med computere, som står til rådighed. Men der kan være lige så meget brug for lyddæmpede „studieceller“ med fri bordplads, hvad der oftest ikke er ved computerne. Siddesteder med mindst mulig støj. Gerne i nærheden af computerlokalet - men dog adskilt.

Med inspiration fra lektiecaféen foreslås, at studietorvet differentieres som koncept - og mht. fysiske lokaliteter – således, at der tæt ved siden af hinanden er fysiske rum med borde til alm. lektielæsning og rum med computere. Se kapitlet om „Studietorvet“.

Der er behov for begge disse muligheder. På flere studietorve har jeg set rigtigt mange computere. Men dels er der ofte ikke nok bordplads ved siden af computerne til kursistens materialer. Dels skal der til megen lektielæsning/opgaveløsning ikke bruges computer. Og dels støjer computerne mar-

kant. Dels tastaturstøj og dels blæserstøj fra kølingen af processoren. Men selvfølgelig også den summen fra harddisken, vi næppe kommer uden om.

Støjniveauet er flere steder ret voldsomt, når man skal sidde og koncentrere sig. Derfor skal der være „lydmure“ imellem lokalerne. Men da den lektiælæsende kursist jævnligt kan have brug for computer, skal de være nabolokaler.

Det anbefales, at VUC rutinemæssigt tester pc-tastaturer og pc-kabinetter (blæsere) mht., hvor støjende de er. Tastaturstøj er en væsentlig støjkilde i større lokaler med mange maskiner. Ligeså ventilationsblæseren i maskinerne.

7.8 LOKALER

Det er tydeligt at se, at afdelingerne har forskellige lokalevilkår. Og at de konkrete lokaleforhold er meget afgørende for, hvorledes de nye tilrettelæggelsesformer fungerer. Det er ikke et spørgsmål om lokalernes alder og arkitekturmæssige æstetik. Det afgørende er funktionelle forhold om lokalestørrelse, lyddæmpning og flere forbundne delvist adskilte rum.

Der er ved hver afdeling behov for i det mindste ét stort lokale til studietorv. Lyddæmpningen er her vigtig.

Der er behov for lokaler af varieret størrelse således, at seminarer, fagværksteder og individuelle lærer-kursist samtaler har de bedst muligheder. Det behøver ikke nødvendigvis være nyt og luksuøst. Det er snarere variationen i lokaler, størrelse og tilgængelighed, som er vigtig.

Ligeså variationen med muligheder for at sidde individuelt og relativt uforstyrret hhv. sidde i små og større grupper. Flytbare møbler er et indlysende svar.

Det foreslås, at afdelingerne bringes frem til samme lokalniveau, så alle kursister har lige gode vilkår.

7.9 PROJEKTARBEJDE SOM LÆRINGSRUM OG SPØRGSMÅLET OM DISKUSSIONSTRÆNING

Andre vigtige læringsrum

Når en større del af undervisningsmaterialet er specielt udvalgt og tilrettelagt - hvor og hvordan kan kursisten da få øvet sig i selvstændig stofindsamling, strukturering, vurdering af datamaterialer, vælge ud efter kvalitetskriterier for lødighed etc. Projektpædagogikken bliver her vigtig til at sikre, at kursisten udvikler selvstændighed og kritiske arbejdsmetoder. Derfor er det vigtigt, at de fleksible tilrettelæggelsesformer også omfatter projektlignende aktiviteter.

En anden og meget vigtig moderne kompetence er „faglig diskussionsformåen“. Hermed menes, at kursisten i en problemrettet og kritisk-analytisk diskussion er i stand til at mobilisere sin faglige grundviden og diskutere fagligt kvalificeret. Såvel i klassen som i grupper og projektgrupper. Denne kompetence udvikles i „symposiepædagogikken“, dvs. når læreren iscenesætter sådanne fagligt fokuserede klassesdiskussioner som en vigtig arbejdsform. Den kompetence, som her udvikles, er vigtig i typisk moderne flade institutioner

og virksomheder, hvor mange vigtige arbejdsmæssige spørgsmål afklares i saglige, problemløsende diskussioner og forhandlinger mellem ledere og medarbejdere og mellem medarbejderne indbyrdes.

Diskussionstænkningen skal også beherskes, når eksaminationen er mundtlig. Her er den en „fremvisningsmetode“ for tilegnet faglighed. Men diskussions-træning har en selvstændig *tankeudviklende* funktion, som ikke mindst er vigtig i projekter.

I de nye læringsrum er det i „seminaret“ at denne symposiepædagogik har mulighed for at udfolde sig, fordi det kun er her, at et hold kursister er til stede med mulighed for diskussion. Antallet af sådanne seminarier kan imidlertid være færre i forhold til den tidligere holdundervisning afhængigt af kursisttallet.

Det kan have den konsekvens, at læreren primært må bruge seminartimerne til gennemgang og forklaring af nyt stof, give feedback på løsning af faglige opgaver o.l. Der er mindre tid til symposiepædagogikken. Dette er et problem. Imidlertid må her også tages i betragtning, at symposiepædagogikken i holdundervisningen ikke aktiverer alle kursister, fordi mange ikke føler sig kvalificeret til at deltage.

Ud fra mine egne observationer i andre forsknings- og udviklingsprojekter vil jeg skønne, at maksimalt ca. 30-40% af et normalt undervisningshold deltager aktivt og seriøst i de fagrettede diskussioner med lærerne, ofte er det kun en håndfuld, som for alvor er i stand til at gå i faglig dialog med læreren og med hinanden. Fra mine klasserumsiagttagelser i forbindelse med kollegial supervision har jeg kendskab til det forhold, at lærerens erindring om, hvor mange - eller få - som egentlig deltog fuldgældigt i dialogen kan være meget usikker. Inge Heise, som har iagttaget gymnasieklasser, har også bemærket den meget uens deltagelse i klassesamtaler.

Dette forhold skal tages i betragtning, når man vurderer, hvilken betydning det har, at der ikke er gode vilkår for symposiepædagogikken. Og det skal vurderes, om behovet kan mødes på anden måde. For eksempel gennem supervisionspræget støtte til kursistdiskussioner i grupper. Svagheden er her, at sådanne gruppeinterne diskussioner ikke nødvendigvis får det nødvendige faglige korrektiv, som læreren i klassesamtalen kan give - med mindre altså læreren „bliver hængende“ hos gruppen.

Det anbefales at det - hvor det ikke allerede er tilfældet - såvel på AVU som på hf - indføres *gruppebaserede* projektorganiserede læringsrum i alle fag. Dels med henblik på at den enkelte kursist får øvet sig i selvstændigt studiearbejde. Dels med henblik på at træne „faglig diskussionstænkning“ i forbindelse med gruppens samarbejde om projektets faglige indhold.

7.10 SELVSTYRENDE STUDIEGRUPPER SOM LÆRINGSRUM

Det selvorganiserede hhv. det lærerorganiserede

Ved VUC Sønderjylland er jeg stødt ind i enkelte studiegrupper som var selvorganiserede hhv. organiseret af en lærer. Ved andre VUC ser det ud til at „studiegruppen“ har været brugt som et nøjere valgt og defineret læringsrum.

Selvstyrende studiekredse vil forudsætte ganske omfattende læringsfaglige kompetencer og „teamfaglige“ kompetencer. Disse sidste kan kursisterne ikke lære af lærere, som ikke selv har bevidste, velstrukturerede og didaktisk bearbejdede teamerfaringer. En del kursister vil have teamerfaringer fra deres arbejdsliv. Men her vil indholdet ikke have været skolefaglige læreprocesser.

Studiekredsen kan give et værdifuldt fagligt diskussionsrum. Risikoen er, at der er så lidt lærerkontakt, at fejlagtige fagforståelser hhv. gruppepsykologiske fænomener kommer til at fylde for meget.

Umiddelbart vil jeg vurdere, at studiekredse kan fungere bedst med kursister, som er stærkt motiveret, og som har et vist - korrekt - greb om faget i forvejen.

Det anbefales, at der på afdelingerne efterlyses eksempler på velfungerende selvstyrende studiekredse hhv. lærere, som har erfaring med at være konsulent for sådanne/evt. erfaringer med at oprette sådanne kursistgrupperinger. At sådanne erfaringer dokumenteres og spredes.

Betegnelsen "studiekreds" kan være for tung og give forkerte associationer. "Læsegrupper" er der nogle kursister, som har kaldt selvorganiserede grupper, f.eks læsegrupper om latin.

7.11 LÆRERTEAM, NYE LÆRINGSRUM OG NYT INDHOLD

Udvikling af en teamkultur ved VUC

I forlængelse af temaet „selvstyrende studiekredse“ som læringsrum - skal her kort omtales endnu et muligt læringsrum.

I det øvrige uddannelsessystem har lærerteam allerede længe været væsentlige organisatoriske tiltag i skoler og uddannelsesinstitutioner.

VUC er her langt bagefter den almindelige udvikling ud fra en - forkert - forståelse af lærerteam. En forståelse, som går ud på at lærerteam er „team omkring stamklasser“. Og når man ikke har sådanne klasser, som følges ad i en række fag - så kan man ikke have lærerteam.

Men et „team“ er en *midlertidig* arbejdsorganisering af en gruppe mennesker *omkring* en hvilken som helst arbejdsopgave eller udviklingsopgave, *som bedst kan løses af en gruppe med gensidigt kompletterende ressourceprofiler*. At de er „gensidigt kompletterende“ vil sige, at teamet kan og ved mere og andet end det enkelte teammedlem alene. Det er med andre ord *opgaven*, som skaber teamet og ikke undervisningsholdet.

Teamet dannes omkring opgaven. Og denne opgave *kan* være undervisningen af et hold. Men kan også være at samle erfaringer om undervisning i læringsfaglige kompetencer, erfaringer om undervisning af særlige grupper o.l. Team kan dannes omkring faser i undervisningen - featureuger. Team kan være *fagudviklingsteam* og *materialeudviklingsteam*. Team kan stå for temaafgrænset undervisning.

Så der er mange opgaver - også ved VUC - som bedst kan løses af lærerteam, og de fleksible tilrettelæggelsesformer er én af disse opgaver.

I andre skoler og uddannelsesinstitutioner er lærerteam ved at vokse i størrelse fra 2-3 til 8-10-12 lærere ofte kombineret med et niveauspring i dygtighed fra en pionerfase til en professionaliseringsfase. Større professionelle og selvstyrende lærerteam løfter her stadigt mere omfattende opgaver. De har definerede resultatforpligtelser; men også de nødvendige tilhørende handlerum og ressourcer - timer og til tider teambudget.

Én af de opgaver sådanne team arbejder med er en mere fleksibel organisering af grupperinger af elever, kursister eller studerende inden for eksisterende/tidligere traditionsbundne undervisningshold. Det større selvstyrende team er her typisk ansvarlig for undervisning af måske 2-4 undervisningshold på nogenlunde samme niveau og med ensartede læringsmål. Derfor kan de lægge lokalt skema - med hensyntagen til teamets møder. Og derfor kan de variere de pædagogisk-metodiske arbejdsformer kombineret med grupperinger af deltagerne efter interesser, efter fagligt niveau eller efter *læringsfagligt* niveau. (Se evt.: Poulsen, S. C. *Ledelse af selvstyrende lærerteam/Ledelse i selvstyrende lærerteam*. Slagelse: MetaConsult, 2004, 236 s.).

Herved rejses imidlertid et vigtigt spørgsmål om dygtighed, erfaring og ledelse.

Nogle lærere har erfaring og vilje til målrettet produktivt opgaveløsende samarbejde. Andre lærere mangler erfaring og teamkompetencer. Andre mangler også lysten. I de skoler og uddannelsesinstitutioner, hvor der i dag er velfungerende lærerteam, er der ofte gået en længere erfaringsdannelse over 5-10 år forud. *Enkelte* velfungerende lærerteam kan altid dannes „overnight“ alle steder. Men en professionel lærerteamkultur forudsætter et årelangt systematisk udviklingsarbejde. Det har i uddannelsessystemet vist sig, at en lang teoretisk uddannelse til tider synes at prædisponere lærere i retning af at nedvurdere teamsamarbejde - f.eks. i det almindelige gymnasium. Men også her foregår i disse år systematisk teambuilding. Og en del af problemstillingen her er en generationsproblemstilling: Senere uddannede lærere er mere åbne over for teamsamarbejde end tidligere uddannede lærere.

Dette udviklingsarbejde mht. lærerteamprofessionalismen skal *ledes*. Afdelingslederne har en ny opgave med ledelse af *team*. Altså ikke ledelse af skolen, men ledelse - inspirere, organisere, opfølge og støtte - større, selvstyrende, professionelle og produktive lærerteam. Sådanne team er en vigtig del af afdelingen og må ikke fungere løsrevet fra denne.

7.12 Pædagogik og nye tilrettelæggelsesformer

Den pædagogiske side af de nye tilrettelæggelsesformer handler om en række forhold, det pædagogiske er ikke mindst opdelingen i seminar, fagværksted og vejledning. Og det er evalueringsformer - evalueringsmetoder, som i deres konkrete udformning altid har et specifikt fagdidaktisk indhold. Andre tema-kapitler indeholder andre pædagogiske overvejelser.

Litteratur

6m. (Poul Christensen, uddannelseskonsulent i SiD): - pædagogisk udvikling af tilbuddene til de voksne nødvendig indholdsmæssigt (vi bærer alle den gamle skole i os), men voksne skal og kan lære på nye måder end børn/unge; voksne har en ganske anden erfaringsmængde, der kan tages pædagogisk afsæt i. (cfv-2000)

Det vigtige er at blive konkret: *Hvilke* specifikke forudsætninger har voksne, som der kan tages pædagogisk afsæt i. Et konkret eksempel kunne være voksnes arbejdsmæssige ansvarlighed og selvansvarlighed - hvilket er afgørende vigtigt i forhold til de nye læringsrum. Og: *Hvorfor* skal voksne lære på andre måder end børn og unge, *hvilke* andre måder. Det nærmer sig betænkeligt en moderne flokskel.

Evaluerings- og prøveformer. Det er et af de forsømte områder i udviklingsarbejdet. Det indgår derfor også i udviklingsprogrammet for 2002/2003, og vil der indgå med megen vægt i forhold til den indholdsmæssige udvikling af AVU. Der er dog iværksat en række standardforsøg på området. (VUC-årsrapport-2002)

Der er flere vigtige udfordringer i denne sammenhæng. En er at udvikle selve evalueringsmetodikken.

En andet - og mere fundamental - er at præcisere forståelsen af den „kompetence“ evalueringen skal beskrive. Hvis kompetenceforståelsen er uklar, vil ingen metodik kunne give svaret.

En tredje er at indplacere evaluering som en løbende og pædagogisk konstruktiv dimension i lærerens og kursistens aktiviteter. Altså ophæve skellet mellem „undervisning“, „læring“ og „evaluering“. Dette sidste forudsætter ikke mindst på lærerside, at man kan forstå evaluering som et konstruktivt inspirerende og vejledende input til kursisten og dermed som en støtte til dennes læring.

s. 4-1n. I efteråret 2002 udsendte Forstanderforeningen et forslag til reform af AVU. En del af dette forslag består i en ny opbygning af AVU-fagene i mindre moduler på ca. 30 timer, og et evalueringssystem der i højere grad indgår i undervisningsforløbet end tilfældet er med det nuværende prøvesystem i de fleste fag. Begrundelserne herfor var blandt andet ønsket om større fleksibilitet, bedre muligheder for beskæftigedes deltagelse og et evalueringssystem, der bygger på et bredere kompetencebegreb, og som kan gennemføres når som helst. (Der efterlyses forsøgserfaringer). (cfvnyt-2003-1).

Interessant her er tanken om at integrere undervisning og evaluering - man kan også sige „undervisning og dokumentation“. Der er behov for en tosidet dokumentation: Til den ene side skal det konkrete, faktiske undervisningsforløb med dets indhold og krav-sætning beskrives. Over hele landet og i mange skoler og uddannelsesinstitutioner er lærere ved at tage fat på denne opgave. Som ikke ophæver metodefriheden; men som giver omverdenen troværdig information om, hvad metodefriheden så bliver brugt til. Og således, at omgivelserne også kan få en „slut-modul-status“ der i forståelige udtryk definerer, hvad kursisten nu kan.

Til den anden side er der behovet for løbende at beskrive og dokumentere den lærende persons fremskridt således, at denne person - VUC kursisten *selv* - kontinuerligt får brugbar feedback om, hvordan det går med læringen. Her skal evalueringsmetoden

være sådan, at den giver den lærende inspirerende „feed-forward“ vejledning til fortsat læring og udbedring af svagheder.

Hidtil har evaluering kun sjældent været tænkt ind som en integreret del af selve undervisningen, altså som en kontinuerlig aktivitet i undervisningen, som understøtter og „portrætter“ resten.

„Design“ af læringsproduktive sociale kursistrelationer

En af de vigtigste *pædagogiske* udfordringer er at bistå kursister i at danne læringseffektive grupper - eller blot temporære samarbejdsrelationer mellem kursister. Dette forudsætter som tidligere påpeget en ny central pædagogisk kompetence: At blive „gruppekonstruktør“. For nogle lærere er dette naturligt og allerede indarbejdet i undervisningen. For andre meget fremmed.

Kursisterne har - ud fra et læringsagligt standpunkt - brug for at være i grupper af nogenlunde kompatible faglige dygtighedsniveauer. Gerne med nogen forskel så de kan hjælpe hinanden *gensidigt*. Men ikke med så store niveauforskelle, at nogen konstant bliver hjælpelærere, medens ingen kan hjælpe dem selv.

Her er det svært at komme uden om den kendsgerning, at mange danske lærere stadig tager sådanne pædagogiske beslutninger ud fra overordnede ideologiske ståsteder (det er mere demokratisk at blande dygtighedsniveauer) end ud fra læringseffektiv saglighed (kursisten skal udfordres på sit eget niveau). Demokratisk grundindstilling tilegnes næppe ved, at man selv som dygtig kursist bliver snydt for udfordring og hjælp på ens eget niveau. Jeg ville her forudsige det modsatte - altså at ambitiøse kursister bliver antidemokratiske - fordi de opdager, at lærerens ideologiske opfattelse af „demokrati i undervisningen“ stiller sig i vejen for deres læring.

Og jeg har direkte observationer vedrørende dette fra dansk og matematiktimer ved VUC. Det er *ikke* sådan, at man lærer bedst ved at undervise andre. Det er en anden dansk pædagogisk myte. Det er tværtimod sådan, at det eneste „kursisten som hjælpelærer“ opnår er at få repeteret den grundviden, som kursisten allerede har - *man flytter ikke sin egen læring op på et højere fagligt niveau, når man underviser kammerater på et lavere fagligt kundskabsniveau*. Det er helt enkelt forkert. Men populært blandt netop de lærere, hvor politisk-ideologiske overvejelser sættes over den læringspsykologiske virkelighed.

Nogle lærere mener, det er „synd“ for kursisterne at anbringe dem i niveauforskellige grupper. Men hvem er det, der ikke ved, hvor de står i forvejen? Det er bestemt ikke kursisterne - de har oftest en ret præcis fornemmelse af, hvor de respektivt står.

Og i tilfælde af, at kursisterne selv ved hvilke grupperinger, der er på hvilket niveau, *kan de lettere finde de medkursister, som kan hjælpe dem*. Og disse medkursister vil ikke blive udnyttet ensidigt, fordi de selv er i en højniveau-gruppe og får inspiration og udfordring der.

Fleksibel prøveafleggelse

Ved fleksibelt optag og fleksible tilrettelæggelsesformer er det logisk, at der også må være mulighed for fleksibel prøveafleggelse.

Spørgsmålet er, om evalueringsformer kunne integreres i undervisningen i højere grad end i dag således, at kursistens kompetenceudvikling blev dokumenteret kontinuert og eksaminer med (ekstern) censor kun blev afholdt **1)** hvis kursisten var i tvivl om lærerens neutralitet og saglighed ved karaktergivningen eller **2)** som det offentliges stikprøvekontrol af undervisningens indholdsmæssige kvalitet.

Her støder man ind i et andet særligt dansk træk i den pædagogiske tænkningens udvikling: En 30 år gammel tradition for en meget skeptisk holdning til test, prøver og eksaminer. Denne „evalueringsfjendtlighed“ var oprindeligt begrundet i, at evaluering i det daværende og mere klassesdelte samfund ofte betød „frasortering“ af flertallet af deltagerne i undervisning og uddannelse. Hvis imidlertid evaluering i stedet ses som en saglig anledning til konstant forbedring af læring og undervisning - altså som processtøtte til såvel kursisten som læreren - kan man anlægge et helt andet perspektiv: At saglig evaluering - som både vedrører kursistens læring og lærerens undervisning - er en værdifuld pædagogisk aktivitet, som må indarbejdes i alle led i organisering af undervisningen. Altså at „evaluering og læring/undervisning“ ikke ansues som modsætninger; men som en nødvendig og professionel selvudviklende helhed.

Den øgede standardisering af modulernes faglige indhold gør det mere overkommeligt at udvikle hensigtsmæssige evalueringstiltag. Det vil imidlertid forudsætte en investering i udvikling af disse tiltag til praktisk brugbare metoder.

Blandt de adspurgte peger mange på, at det løbende optag er det centrale punkt i de fleksible tilrettelæggelsesformer.

Dog er også retten til at følge relevant undervisning hos alle de lærere, som p.t. underviser i noget kursisten har brug for - og forholder sig seriøst til - en måske endnu mere central fornyelse. Fordi det er denne ret som nødvendiggør, at undervisningsmodulernes indhold er beskrevet, så kursisterne kan se, hvor de kan hente forskellige dele af faget/fagene.

Og i den forbindelse dette, at sådanne moduler placeres parallelt og gentages hvorved valgmulighedernes realitet udvides.

En logisk følgeslutning af det løbende optag må - som ovenfor anført - derfor være at der også åbnes adgang til „løbende meritering“ således, at kursisten også kan holde op og få dokumenteret sit kompetenceniveau på forskellige tidspunkter.

Det skal herved foreslås, at der iværksættes forsøg med højst mulig integration af læringsrum og *konstruktiv* evaluering således, at kursisten kontinuert kan følge sit faglige niveau og dokumentere samme.

Som eksempel kan nævnes „portfolio“ metoden, hvor kursisten sammenstiller en arbejdsmappe med (typisk skriftlige) produkter. Imidlertid giver disse ikke endegyldig godtgørelse af, at kursisten faktisk behersker den tilhørende faglige kompetence, med mindre de er præsteret under ret kontrollerede omstændigheder.

Eller som et andet eksempel kan nævnes udvikling af forståelses- og videnstestende „multiple choice“ redskaber, som kan scores pr. computer. Udviklingen af sådanne computerbaserede evalueringsredskaber kan gå parallelt med udvikling af andre evalueringsredskaber, som prøver de kompetenceformer multiple choicetest ikke kan bedømme. Sådanne multiple-choice test kan placeres på en internetportal, og kursisten kan derefter uden andres indblanding få et overblik over sin faglige viden og i et vist omfang også faglige opgaveløsningsniveau.

7.13 Klassisk læringsteori og nye læringsrum

Spørgsmålet om programmeret hhv. computerstøttet undervisning

Programmeret undervisning nåede til Danmark ca. 1970 dvs. samtidigt med accelerationen af kritisk-marxistiske tankeformer i uddannelsessystemet. Jeg var selv med til at „skyde programmeret undervisning ned“ med ideologikritiske argumenter. I dag eksisterer mere varierede erfaringer, og vi har computerstøttet - og internetbaseret - undervisning. Men det er umagen værd at gå tilbage og se, hvad de tidlige forkæmpere egentlig var optaget af - og overveje det mere uhildet.

En af ideerne i programmeret undervisning var at føre eleven gennem stoffet ved at opdele det i små trin, som hver for sig kunne forstås og læres. Ideen om de „små trin“ kan hjælpe svage studerende, men vil også gøre programmet meget, meget langt og dermed kedeligt. Værre er, at det ikke udvikler gå på mod til at tackle større udfordringer. Det „forudbestemte“ præg blev i sin tid kritiseret for at være udtryk for autoritær, undertrykkende mentalitet. Men i tilfælde af, at indholdet er udvalgt i en mere åben og saglig proces, kan denne ideologiske kritik ikke opretholdes. Tilbage står, at europæiske ideer om selvstændig læring ikke kan virkeliggøres i programmeret form. Når det er selvstændig læring, opgaveskrivning og projekter, der er fremme, er svaret ikke programmeret undervisning. Men i dag er der stigende erkendelse af betydningen af velordnede basiskundskaber. Imidlertid kan der her være et andet problem: At „de mange små skridt“ hjælper den studerende så meget, at vedkommende ikke får et bevidst og selvstyret forhold til sine egne faglige kompetencer. Det er ikke givet, at de mange små korrekte svar frembringer en samlet velstruktureret vidensmasse.

Den åbenlyse positive belønning i at vide, at det, man gør, er korrekt, har stadig værdi. Når VUC kursister skal klare mere på egen hånd, er risikoen for, at deres læring tager vildveje større. Kontaktfrekvensen med læreren er her vigtig - og på dette punkt hjælper studieværksteder, fagværksteder o.l. meget.

Den hurtige feedback og bekræftelse blev anset for at være særdeles vigtigt af amerikanerne. Fordi deres ideer var baseret på dyreforsøg, og dyrs opmærksomhedsspænd og motivation svarer ikke til menneskers. Mennesker - især voksne - kan udmærket yde en koncentreret indsats i meget lang tid uden at få nogle andre „belønninger“ end deres egen selvanerkendelse. Her ses tydeligt begrænsningen i at slutte ud fra dyrs læring.

Valget af eget tempo er imidlertid stadig et meget væsentligt argument. Det er strengt taget meget vanskeligt at forestille sig et lødigt argument for, at alle skal følge samme læringstempo uanset standpunkt, motivation og læringskompetencer. Men netop dette punkt er et af de afgørende og meningsløse

punkter i holdundervisning. Dog med den tilføjelse, at hvis studerende ikke kan holde sig selv og deres egen læring i gang - kan de have brug for en meget nærværende lærer til at skubbe på tempoet.

Det største problem med programmerede undervisningsmaterialer i dag er formentlig, at de kræver så store ressourcer at udvikle, at der bagefter næsten altid er alvorlige problemer med at opdatere dem. Og at Danmark er et for lille sprogområde til, at det økonomisk kan svare sig. Begge problemer er vanskelige at komme uden om, *med mindre læringen foregår på engelsk*. Det kræver som nævnt massive investeringer, og revisionsarbejdet er også stort. Det kan alene være en mulighed i de tilfælde, hvor en indiskutabel grundviden skal tilegnes solidt.

Lige nu er der (igen) fornyet interesse om muligheden for at opnå en rimelig grad af konsensus mellem faglærere om „kernefagligheden“ i forskellige undervisningsfag.

Spidsfindige metateoretiske argumenter vedr. fag som dannelser i stadig, flydende, udvikling hhv. ideologiske konstruktioner må efter min vurdering vige for erkendelsen af, at ethvert fag *har* en sådan kerne. *Ellers ville det være umuligt at afgrænse faget i forhold til andre fag*. Og det må erindres, at „fag“ ikke bare er strategiske magtpositioner for faglige organisationer. Fag er *ordningssystemer* for ny viden - i vor tid ofte forskningsbaseret viden. Uden fag kan ny viden ikke placeres, organiseres, *efterprøves*, forædles og *ikke formidles*. Og de kernekompetencer, som giver nøglen til læring af faget - ville ikke kunne defineres.

Det er i Danmark næsten ikke muligt at forholde sig nøgternt og fagligt-sagligt neutralt til temaer vedr. programmeret undervisning, computer assisted instruction og internetbaseret interaktiv e-learning.

Den ideologiske modvilje har været så massiv, at jeg tvivler på, at der noget steds i en dansk højere læreanstalt eksisterer en up-to-date viden om „the state of the art“. En grundviden om, hvad der *i dag og ikke i 1968* er muligt.

Risikoen ved at tage fat i disse muligheder er, at man havner i den samme naive begejstring, som i midten af 1960'erne kendetegnede fortalene. Det var ikke mindst fortalernes pædagogiske naivitet, som forudbestemte teknologistøttede undervisningslæringsystemer til at blive dømt uden for det gode pædagogiske selskab. I disse år gentager „succesen“ sig mht. temaet „e-learning“. Formentlig en af de mest opreklamerede sæbebobler i nyere tid. I hvert fald næsten hver gang man møder det primært jublende påstande. Og næsten ingen reale informationer endsige dokumentationer af, hvad det konkret handler om, og hvilken effekt det har *med almindelige mennesker som brugere*.

Det foreslås, at der bruges *beherskede* midler på at forsøge *blot dette* at finde frem til moderne eksperter på området programmeret undervisning/computerstøttet selvstændig læring. Og at finde helt ny oversigtslitteratur.

Med den tilføjelse at jeg gætter på, at selv i tilfælde af en heldig lokalisering af velfungerende IT-baserede læringsystemer - ville disse være så kostbare, at det ville være udelukket at bruge dem. Og de vil med meget stor sikkerhed være på engelsk eller på et andet udenlandsk sprog. Og ikke passe ind i bekendtgørelser og

læseplaner. Så måske vil det primært være faget engelsk, som kan få glæde af det.

Alligevel er jeg nysgerrig. Da jeg ca. 1965 opdagede den amerikanske verden af „how-to-study“ handbooks var jeg overrasket over, hvor langt de var kommet mht. konkret vejledning og viden om studieteknik af boglig-læringsfaglig art. Jeg købte og læste adskillige af dem - og brugte dem i mit psykologistudium *såvel* ved læsning af tung faglitteratur, *som* mht. tilegnelse af fagligt kernestof *og ved* skrivning af afløsningsopgaver. Resultaterne var meget positive mht. kundskabsudvikling og karakterer.

Så gad vide, om ikke de også har omsat dette til e-learning?
Hvordan kan vi være sikre på, at det ikke fungerer?

8. FLEKSIBEL TILRETTELÆGGELSE AF UNDERVISNINGEN

De foregående afsnit vedrører mere den pædagogiske-læringsmæssige side af læringsrummene.

Her i 8. del følger temakapitler, som snarere går på det organisatoriske, praktiske, administrative, strukturelle o.l.

Herunder VVUC - det virtuelle VUC, som er opbygget ved VUC Sønderjylland og CFV i forbindelse med indarbejdelsen af de fleksible tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum.

Endelig bringes i 8. del også kritiske lærervurderinger af de fleksible tilrettelæggelsesformer.

8.1 LØBENDE OPTAG AF KURSISTER

Dette tema vedrører en central organisatorisk nyskabelse, som har udvidet kursistens ubesværede adgang til VUC, dvs. disse skoleformers *tilgængelighed*, når behovet for fleksibel bogfaglig kompetenceudvikling bliver bevidst.

Det er og må være en turbulent situation, at der på uberegnelige tidspunkter kommer helt nye personer ind som kursister. Det er dybt imponerende, at lærerne klarer at håndtere det. Læreren som underviser og faglig vejleder for kursisterne har i forbindelse med det løbende optag en dobbelt opgave: Over for de nye kursister; men lige så vel i forhold til de tilkommende.

Læreren kan ikke tilsidesætte de igangværende kursister: De er flest og har krav på lærerens kontinuerte støtte. Meget afgøres derfor af det informationsniveau og *konkrete forberedelsesniveau*, som de nye kursister møder op med. Her tænker jeg på, hvilke præcise mundtlige, skriftlige og grafiske (oversigtsmodeller) informationer kursisten har modtaget hos studievejlederen. Og jeg tænker på forsyningen af kursister med bøger og andre materialer.

For kursister med mere begrænsede sociale talenter og lav selvværdsfølelse kan det være vanskeligt at komme ind i en etableret kultur i et bestemt fagligt læringsforløb. Men det er også et forkert tankebillede „at jeg skal ind i en fasttømret kultur“, og her kommer studievejlederens opgaver ind. Kursisten skal møde op med den viden, at også andre kursister er kommet efterhånden, at der ikke er tale om en fasttømret holdkultur; men en ad hoc kultur i stadig forandring, og at såvel læreren som de andre kursister vil give en hånd med at give kursisten fodfæste.

Kursisterne er klar over dette: „Vi er jo også kommet efterhånden“ som de bl.a. udtrykker det.

Et andet vigtigt spørgsmål er, hvor den første faglige vejledning foregår. Her vil jeg fastholde det samme ræsonnement: At det grundlæggende skal være *uden for seminarterne*.

Hvis den nye kursist insisterer på „øjeblikkelig start“ må de helt enkelt klare sig selv og afvente at læreren har tid. Det *kan ikke* være en løsning, at læreren forlader de igangværende kursister. Om den allerførste faglige vejledning skal ske i fagværkstedstimerne eller uden for, er lærerens vurdering. Men selve problematikken sætter stærkt i relief, *hvor vigtigt det er med moderne,*

opdaterede og varierede informationskilder, som den nytilkomne kursist selv kan sætte sig med og orientere sig selv med. Dette må være den nye kursist første opgave. At sætte sig ned og læse informationsmaterialet og se informationsvideoerne.

Det virker meget overbevisende, at lærerne kun kan bruge deres tid effektivt, hvis det er legitimt at orientere nye kursister samlet med passende intervaller. Om det skal være hver 14. dag, hver 3. uge eller efter antallet af nye kursister, må vurderes lokalt.

8.2 DET VIRTUELLE VUC OG ANDEN IT-SUPPORT

I forbindelse med erfaringsopsamlingen vedr. VUC Sønderjylland blev også deres internetportal - Virtuelt VUC inddraget. Den er potentielt et meget vigtigt - måske afgørende vigtigt - bindeled mellem de forskellige læringsrum, kursister, lærere og administrationen. En velfungerende portal, hvor lærere og kursister kan mødes om undervisning, materialer og læring er forudsætningen for, at de nye læringsrum kommer til at fungere optimalt. Kombineret med et rigeligt antal computere på skolerne og kvalificering af helt nye voksengrupper til at bruge dem - samt rekrutteringen af nye grupper relativt mere teknologivenlige kursister - tegner fremtiden i den retning.

*Muligvis vil en frugtbar tanke - på sigt - være den, at kursister helt enkelt ikke kan begynde på VUC, hvis ikke deres grundlæggende IT-kompetence er tilstrækkelig til at begynde som bruger af VVUC. Subsidiært, at der oprettes et „Værksted for pc-introduktion og portalintroduktion“, som kursisten skal igennem før start eller parallelt med starten på *ethvert* fag på VUC. Men i så fald skal portalen være letforståelig og fungere.*

Der er i dag hos nogle lærere en vis holdningsbarriere, som nok mere skyldes for lidt træning i at bruge mulighederne end egentlig modstand. Behovet for *paratviden og træning* i at bruge et sådant supportsystem er meget større, end man hidtil har antaget. Det skyldes flere forhold:

For det første kan *særligt interesserede* på kort tid erhverve et sådant kendskab til brugen af IT, at de erklærer sig tilfredse, og på egen hånd fortsætter kompetenceudviklingen *i deres fritid*. Men - dette er en særlig gruppe på næppe mere end 5-10 procent af en årgang, og gruppen har været urealistisk overforstået som „hele generationen“. I øvrigt er denne gruppes risiko, at den erklærer sig tilfreds med en meget rudimentær brug af systemet, og aldrig opdager de mere vidtrækkende muligheder pga. uvidenhed herom.

For det andet kræver *aktiv beherskelse* af komplekse IT-systemer en lærings- og pædagogikforståelse, som er *diametralt modsat de seneste tre årtiers danske pædagogiske tænkning*. Nemlig derved, at der er brug for etablering af en detaljeret og meget sikker paratviden (detaljeret viden om hvordan softwaren fungerer) koblet til intensiv psykomotorisk *hands-on træningsøvelser*. Hvor dansk pædagogisk tænkning i stedet har været rettet mod at anskue „forståelse“ som mere betydningsfuld end „operativ viden“, fordi det er vigtigere at „lære at lære“ end at „terpe“. Steen Larsens latterliggørelse af „tankpasserpædagogikken“ har *undergravet respekten for hele den pædagogik, som er en nødvendig forudsætning for at skabe „pålidelig operativ softwarekompeten-*

ce“. At der skal anvendes en helt anden pædagogik er særligt vanskeligt at acceptere for de af lærerne, som i særlig grad har identificeret sig med den snævert forståelsesfokuserede pædagogiske tænkning.

Sat på spidsen vil jeg hævde at næsten det modsatte gælder: Det er helt uden betydning om læreren ved, hvordan VVUC indadtil fungerer: *De skal bare kunne bruge det!* Den forståelsesorienterede pædagogik er her kun nødvendig for de, der har et stærkt behov for at begribe systemets indre tekniske funktionsmåde eller skal være med til at løse problemer og udvikle systemet videre. Jo bedre supportsystemet virker og jo mere de operationelle kompetencer er hos læreren - desto større frihed er der for læreren i brugen af systemet.

Hvad angår VVUC gælder det om at læreren erhverver en håndværkmæssig know-how. Systemet skal fungere. Og læreren skal ind i „tilegnelsesrummet“ og erhverve en funktionsdygtig superbrugerkompetence til at anvende det.

Der, hvor alt dette bliver et problem, er, når man tilrettelægger kurser for lærerne, som dybest set er tilrettelagt ud fra en ide - en dybtgående forkert ide - om at veluddannede og begavede mennesker må kunne lære at bruge sådanne systemer nemt og enkelt. Som massive erfaringer viser, er det faktisk ikke tilfældet.

I de nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer bliver den nødvendige organisatoriske fleksibilitet og kommunikationsmæssige intensitet kun mulig ved, at lærere og kursister kvalificeres grundigt til intensiv nyttiggørelse af hensigtsmæssige IT-baserede supportsystemer. Overkomplekse portaler og subkompetente brugere giver ingen vej frem.

Det kan være at eksisterende portaler kan udformes i flere versioner, hvoraf nogle er meget enkle. Det er tankevækkende, at enkelte lærere, som formår at bygge hjemmesider, har fundet det lettere at lave deres egen faghjemmeside til brug i kontakten med deres egne kursister end at bruge eksisterende portaler.

Det er lige så muligt, at de hidtidige kurser har været af alt for lille kvantitativt omfang og som nævnt har brugt en forkert pædagogik. Spørgsmålet er, om ikke det var tid til et egentlig seriøst kompetenceudviklingsprojekt, hvor lærere på grund- og videregående kursus blev fulgt nøje af en forsker/konsulent (ikke mig), som beskrev præcist, hvor barriererne befandt sig. Blandt andet kunne man herved også få dokumenteret præcist, hvor lang tid det tager at bruge systemets muligheder. Nogle gange tager skærm-løsninger længere tid end papir-løsninger. Men de, der har opbygget systemet, er ikke realistiske dommere herom.

Der foreslås derfor følgende:

- A)** Hvis en given portal *rent faktisk fungerer nu - og det kræver en form for uafhængig testanvendelse af et prøvepanel af lærere uden for protestbevægelsen*. Hvis den fungerer nu, må vejen frem være en massiv satsning på kompetenceudvikling hos lærerne. Den hidtidige indsats har været alt for svag. Det har i nu flere årtier gået som en rød tråd gennem indførelsen af IT at ansvarlige organer konsekvent - såvel i det offentlige som i det private erhvervsliv - og drastisk har *undervurderet behovet for undervisning og træning*.

Det, der skal til er en „størrelsesorden“ mere end det, man hidtil har anset for tilstrækkeligt. En størrelsesorden er „faktor 10“. Så et kursus til lærerne, som hidtil har været på f.eks. 30 timer skulle snarere være på 300 timer fordelt over en lang periode f.eks. 2-3 år og være tæt sammenflettet med deres daglige arbejde med tilbagevirkning på selve portalens funktionsmåde. Sådanne forløb vil også tilvejebringe overbevisende dokumentation om, hvorledes systemet rent faktisk fungerer.

De lærere, der er undervisere og supervisorer, skal selv til daglig arbejde med undervisning på VUC. Det må ikke være konstruktørerne af systemet eller edb-nørder.

- B)** VUC lægger sig af al magt i selen for at bistå nye kursistgrupper med at kunne anskaffe sig *billige, testede* hjemmecomputere hvis de ikke allerede har dem.
- C)** Samtlige nye kursister starter med en uges „hands on“ træningskursus i at bruge de enklest mulige dele af udvekslingsplatformene.
- D)** Og indledende må den seneste information vedr. portalens udvikling gives til lærerne på en kommunikationsmæssig effektiv måde: Det er tankevækkende, at på et tidspunkt hvor CFV har fået medhold i, at der *ikke* er copyrightbegrænsninger ved brugen af undervisningsmaterialer lagt ind på nettet, er der stadig lærere, som over for konsulenten nævner sådanne begrænsninger, som reelle forhindringer for praktisk brug af internetbaseret genbrug af kollegers undervisningsmaterialer.

Medarbejderudviklingssamtaler vil være et forum, hvor afdelingslederne kan skabe en rolig og saglig dialog med den enkelte lærer om, hvorledes læreren *nu* vurderer brugen af IT portalen og om nødvendigheden - og jobforpligtelsen - i at læreren er interesseret i at gå ind i et mere langsigtet, ligeværdigt og seriøst kompetenceudviklingsforløb.

8.3 PRAKTISK KONTAKT LÆRER-KURSIST

Dette tema vedrører de kontaktbehov, som træder frem, når undervisning og læring organiseres anderledes. Se også temakapitlet om IT-portaler ovenfor.

Det anbefales, at der arrangeres systematiske „erfa-møder“ mellem dels grupper af lærere, grupper af kursister og grupper af kursister og lærere hvor teamet er gode ideer og erfaringer mht. fleksibel lærer-kursist kontakt. Der skal være tilkøbet en dokumentation, så essensen kan blive fastholdt og formidlet videre sidenhen.

9. KURSISTERNE

Efter gennemgang af de nye læringsrum og de praktisk-organisatoriske momenter i de fleksible tilrettelæggelsesformer bringes her temakapitler om kursisterne.

Der lægges ud med spørgsmålet om kursistrekruttering og de fleksible tilrettelæggelsesformers mulige betydning for den fremtidige rekruttering af kursister.

Kursisterne udgøres af så mangfoldige subgrupper, at en strukturering i bestemte kontante grupperinger kan virke uoverkommelig. I temakapitlet herom fremlægges noget af den kompleksitet kursistreaktionerne indebærer.

Et særskilt problematiseringspunkt mht. de fleksible tilrettelæggelsesformer udgøres af spørgsmålet om, hvorvidt de i rimeligt omfang tilgodeser kursisternes sociale behov. Dette nuanceret og problematiseres.

Endelig bringes kursisternes syn på de fleksible tilrettelæggelsesformer.

9.1 FREMTIDIG REKRUTTERING

Dette tema vedrører det vigtige spørgsmål om VUC's kursistgrundlag og dets indre forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse. Se også det følgende temakapitel om kursistgrupper og kursistreaktioner. Det er vigtigt at se på hvem, der bruger VUC. Er det de rigtige målgrupper? Gennemfører de deres skolegang godt nok? Er de voksne selv tilfredse - synes de selv, at de kommer videre med det projekt, som de har sat sig for. Hvem skal der være plads til på VUC? Hvad skal vi forstå som VUC's rummelighed. Det er denne rummelighed, projektet angår ved at beskæftige sig med de nye læringsrum.

De fleksible tilrettelæggelsesformer og det fremtidige kursistgrundlag

Man kan forestille sig, at det i forskellige perioder er forskellige dele af den voksne befolkning, som søger ind til voksenundervisningscentrene.

Hvorledes kan da de nye tilrettelæggelsesformer og læringsrum virke ind på den fremtidige rekruttering hhv. fastholdelse af kursister?

Indledende må et rent logisk forhold fremhæves: At hvis ikke kursisterne på forhånd er fuldt klar over forskellene mellem de nye og de gamle læringsrum, kan forskellene ikke påvirke rekrutteringen. Fra nutiden og fremover vil endvidere stadig flere af de relativt set yngre kursister have mødt fleksible tilrettelæggelsesformer tidligere - f.eks. ved erhvervsuddannelserne - og vil ikke føle de nye læringsrum som noget nyt.

I det halve århundrede, hvor VUC har udviklet sig, er der sket en generationsudskiftning, og de nye generationer har alt andet lige mere omfattende erfaring med selvstændig deltagelse i skolegang og uddannelse og mere omfattende erfaring med selvstændig tilrettelæggelse af deres arbejde. År for år er stadig flere danskere blevet præget af sådanne nye „modernitetsformer“ i deres liv i samfundet. Og eventuelle „overraskelseseffekter“ af den selvstæn-

dighedskrævende skolegang ved VUC vil i dag billedligt talt være et halvt århundrede mindre end dengang VUC startede. Og netop i disse år ændrer tilrettelæggelsesformerne sig hastigt flere steder i uddannelsessystemet.

De nye tilrettelæggelsesformers krav er faktisk anderledes. Der fordres en betydeligt større selvstændighed og „voksenhed“ af kursisterne i de nye læringsrum. Der fordres tillige vilje til samarbejde om læringen i kursistrelationerne. Og der fordres et velfungerende sæt fagrettede læringskompetencer.

Den fleksible tilrettelæggelse, hvor kursisterne tilsyneladende får mindre lærerkontakt (ved beskæringen af tiden til holdundervisning), kan imidlertid også af kursister opleves som *mere* lærerkontakt, fordi de har bedre og mere legitim mulighed for at få lærerens udelte opmærksomhed som konsulent på netop deres læring. De skal ikke ydmygt bøje hovedet i skam, fordi de ikke lige følger holdets gennemsnitlige læringshastighed. „Svage“ kursister kan derfor paradoksalt nok opleve situationen anderledes end man måske kunne frygte og se de nye tilrettelæggelsesformer som en styrke. „Pensionistgruppen“ er her ikke nødvendigvis nogen særlig svag gruppe, idet ældre mennesker ofte har megen livserfaring og har lært at forholde sig til nødvendigheder og har en veludviklet selvkontrol og arbejdsdisciplin.

Det er nærliggende at „stærke“ kursister, folk som er vant til at klare sig selv, vil trives med de nye læringsrum. De kan være intellektuelt stærke, de kan være folk med gode faglige forkundskaber, de kan være karaktermæssigt stærke - eller styrken kan ligge i gode læringskompetencer og en energisk indsats. Det er nærliggende, at sådanne kursistgrupper især vil kunne bruge de nye læringsrum. Ovenfor blev nævnt at kursister, der som unge har mødt tilsvarende læringsrum ved f.eks. erhvervsuddannelserne, næppe heller finder de nye læringsrum uvante.

Kursister, som virker „svage“ pga. hullede fagkundskaber, og fordi de p.t. er uvante med skolegang, kan have stort udbytte af de nye læringsrum, fordi de får tillagt nogle handlerettigheder, de ikke havde før. De kan få en tættere kontakt til læreren, end de ville få i holdundervisning. Denne kursistgruppe er en anden end den gruppe „jeg-svage“ kursister, som omtales nedenfor.

Vanskeligere kan situationen være for de relativt „ufrivillige“ kursister - henvist fra AF. Det er i de nye læringsrum umuligt at „sidde den af“ og samtidig leve op til kravet om aktiv deltagelse. En personlig indsats er nødvendig. For nogle kan dette virke som en tiltrængt ydre „håndsrækning“ til at komme videre. For andre som ubehagelig tvang. Denne gruppe har svært ved at bruge de nye læringsrum, hvis de ikke vil.

Den gruppe kursister, som dårligst vil kunne klare sig i de nye tilrettelæggelsesformer, er de „jeg-svage“ kursister. Det vil sige personer, hvis selvregulering ikke fungerer. De kan udmærket „beslutte“ sig til noget - men lader sig meget let aflede og gennemfører ofte ikke det, de har besluttet. De kan ikke fastholde sig selv på et bestemt spor over tilstrækkelig lang tid til aktiviteter, som kræver koncentreret indsats, såsom netop skolemæssig læring og kompetenceudvikling.

Jeg-svage kursister kan være livserfarne, velbegavede eller småt begavede, kan have gode faglige forudsætninger eller hullede faglige forudsætninger, kan kende til gode læringskompetencer eller kan mangle dem. Svagheden er her en *personlighedspsykologisk* svaghed. En svaghed, som i deres liv kan

have været opvejet ved, at de har placeret sig selv i strukturer og institutioner - ægteskab og arbejde - hvor andre påtog sig at være deres „alter ego“ deres eksterne „karakter“.

Hvis jeg-svage bliver „passet op“ hele tiden, kan de udmærket fungere. Men i det øjeblik de skal holde sig selv i gang, går de i stå. De profiterer derfor af en myndig, træningspræget lærerstyret holdundervisning, hvor læreren tillige er personligt engageret i den enkelte kursist og „holder dem til“ skolegangen. Jeg-svage kursister kan også være den helt unge gruppe, som ikke er færdig med en voksen personlighedsudvikling, og som måske er gået i skole - og er blevet opdraget - under omstændigheder, hvor de ikke har måttet forholde sig til nødvendigheder, hvor der ikke er blevet stillet hensigtsmæssige krav til deres funktion og præstationer. Undervisningen får herved elementer af "voksenopdragelse", hvis den skal lykkes. Over for sådanne grupper må man på toplederniveau overveje om VUC stadig skal være en *voksen*-uddannelse.

Hvis „jeg-svage“ kursister skal igennem VUC med de nye læringsrum må der udvikles en kontaktlærerfunktion, som kan sikre en konstant opsøgende kontakt og opmuntring. Altså en lærerfunktion, som går mere aktivt opsøgende ind end den fagligt vejledende lærer.

Dette er en gruppe, som skal opsøges og støttes. Hvis ansvaret overlades til dem selv, løfter de det helt enkelt ikke. De har brug for en gradvist fremadskridende undervisning med individualiseret lærerstøtte, indtil de får udviklet selvværd, selvregulering og mere beslutsomhed.

Det springende punkt er spørgsmålet: „Hvor mange kursister befinder sig i denne gruppe?“. Den kan nemlig let forveksles med personligt vel fungerende kursister, som på VUC virker „famlende“, *fordi de mangler relevante læringskompetencer hhv. faglige forkundskaber*. Denne gruppe vil gerne tage fat. Men de kan ikke helt se *hvordan!* De har brug for træningspræget undervisning i relevante læringskompetencer hhv. indføring i fagets elementære grundlag.

9.2 Kursistgrupperinger og reaktioner på de nye læringsrum

Se også „Kursistrekuttering“. De to temaer overlapper.

Det, der kan uddrage af erfaringsopsamlingen, er, at kursisterne ved VUC repræsenterer en meget vidtspændende mangfoldighed mht. kulturbaggrund, skolemæssige forudsætninger, læringskompetencer og personlig modenhed. Heri er der intet nyt, og jeg tvivler på, at der kan komme „orden“ på det. Altså: Jeg tvivler på, at nogen ide om, at VUC kan styre kursiststrømmene „hen imod sig“, kommer til at svare til virkeligheden i mere end kort tid.

Hvad man *kan og gør* med de nye tilrettelæggelsesformer, er at åbne nogle nye døre og gøre VUC tilgængelig for nye grupper af mulige kursister.

Og *samtidigt* er det sandsynligt, at der vil være nogle grupper af kursister, som nu begynder at trække sig tilbage fra VUC: Nemlig de, der forventer at

blive underholdt, de, som ser læreren som en arbejdsleder, som man må være afventende overfor, de, der skal passes op af en aktivt opsøgende nursende moderlig eller patriarkalsk streng lærerfigur, og de, der primært ser VUC som en varmetue. Mit gæt er, at denne gruppe år for år bliver mindre. Og at det er en gruppe, som også i forhold til samfundets øvrige udvikling sakker agterud, fordi de ikke træder i karakter, griber fat, viser initiativ. Hvor stor del af VUC's indsats, som skal målrettes denne gruppe, er et rent uddannelsespolitisk spørgsmål.

Når kursisten er „læringsleder“ for sig selv, og f.eks. skal huske sig selv på at gøre tingene, hente, informere og holde sig informeret om en lang række ting vedrørende skolegangen, *er dette ikke anderledes end at være på en normal arbejdsplads, hvor der også er myriader af sådanne forpligtelser til de ansatte.*

Voksne kursister med erhvervs erfaring har også på dette punkt en bagage med sig af „voksen selvledelse“, som de har god nytte af. Ja, *som er nødvendig* for, at de nye læringsrum bliver brugt rigtigt af kursisten.

9.3 KURSISTENS SOCIALE BEHOV

Dette tema vedrører de nye tilrettelæggelsesformer og spørgsmålet om kursistens sociale behov. Af lærere, som er imod de nye læringsrum, nævnes det ofte som et afgørende problem, at de nye tilrettelæggelsesformer giver dårligere mulighed for social kontakt mellem kursisterne.

Det kan problematiseres, hvor meget VUC skal være en varmetue for social behovsdækning. Snarere er sigtet målrettet faglig kompetenceudvikling. VUC er ikke primært en social foranstaltning.

I materialet er der imidlertid *ikke* grundlag for at beklage afskæringen af kursisternes sociale liv. Man kan heller ikke sige *tværtimod*. Men at det bestemmes af flere samvirkende forhold:

1. Kursistens egne sociale talenter og mod på at tage uopfordret kontakt til andre kursister. Noget mange voksne mestre uden behov for lærerens hjælp.
2. Andre kursisters opmærksomhed på at tage vare på nyttilkomne kursister. Hvilket øjensynligt sker ganske ofte.
3. Lærerens dygtighed mht. til at bringe kursister sammen, som kan støtte hinanden. Lærerens dygtighed mht. at „puffe“ kursisten til selv at tage kontakt. Og lærerens opmærksomhed på at få „de gamle“ til at tage godt imod nyttilkommende.
4. Hvorvidt den enkelte kursist rent faktisk har behov for nær social kontakt eller evt. primært ønsker faglig kompetenceudvikling.

Også på undervisningshold kan den enkelte være socialt isoleret. Klikedannelsen her kan til tider være markant og uoverskridelig. Og der er ikke det samme grundlag for som lærer at bryde op i de sociale kontaktrelationer.

Det er overraskende, når nogle lærere synes at forstå kursisternes sociale kontakt som noget, der dumper ned fra himlen. Tværtimod må det på det moderne VUC være sådan, at hvis den sociale kontakt er vigtig for den faglige kompetencedannelse, er det en indlysende læreropgave at tage ansvar på dette

punkt. Det viser sig da også - se andre temakapitler - at andre lærere finder det naturligt at udfolde en sådan ansvarlig og konstruktiv social kontaktskabende virksomhed i forbindelse med de nye læringsrum.

Det kunne tænkes, at mange voksne/midaldrende kvinder vil sætte pris på, at der er sociale elementer. At der etableres grupper, og at der bygges relationer - f.eks. i værkstedet. Måske kvinder, som er vant til et vist socialt samvær på en arbejdsplads.

Det kan være, at mange yngre mænd - og måske travle enlige mødre - trives fint med at klare sig alene og arbejde effektivt ved computerne.

Det anbefales, at der arrangeres afdelingsinterne kurser, hvor lærere med erfaringer mht. hvorledes man faciliterer relevant kursistkontakt formidler deres ideer til kolleger. Altså at der dannes erfagrupper, der fungerer som lærerteam. Grundlæggende er det et spørgsmål, om hvorledes læreren opfatter det moderne lærerarbejdes

9.4 KURSISTSYN PÅ DE FLEKSIBLE TILRETTELÆGGELSEFORMER

Kursisterne er skarpsindige brugere. De kan se konkrete problemer; men ser også mulighederne. Generelt er det mit indtryk, at kursisterne lettere end en del lærere indstiller sig på, at forholdene nu er anderledes. De efterlyser nogle ting, som var lettere på holdundervisning (lærerstyret præsentation over for hinanden,, men er indstillet på at få det bedst mulige ud af situationen. Og deres tilfredshed vokser efterhånden, som de opdager, hvilken selvstændighed de selv udvikler.

10. LÆRERNE

De nye fleksible tilrettelæggelsesformer og læringsrum lægger op til en lærerprofil, hvor fagligheden får en anden plads.

Kompetence til at igangsætte og støtte læringsrelationer mellem kursister får øget betydning sammen med kompetence til endnu mere præcist at undervise i de læringskompetencer, som sætter kursisten i stand til mere kvalificeret at være „læringsleder“ for sig selv.

Det tætte forpligtende lærersamarbejde er et vigtigt grundlag for at få de fleksible tilrettelæggelsesformer til at virke tilstrækkeligt smidigt.

Herved pointeres dagsordenen: Lærerens egen læring og kompetenceudvikling - som meget vigtig.

Lærerne kan se fordelene ved de nye læringsrum, og lærerne kan se problemerne. En kritik af læringsrum og en påpegning af arbejdspresset danner særlige temakapitler. Og i den nære horisont tegner sig en meget omfattende generationsudskiftning og sandsynligvis derved også et markant holdningsskifte.

10.1 LÆRERPROFIL OG NYE LÆRINGSRUM

Fremtidens lærerprofil ved VUC

Alt i alt tegnes en ny nødvendig lærerprofil: En lærerfigur, som er langt dygtigere mht. at være medskaber af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne, som til stadighed er i gang med tæt gensidigt forpligtende kollegialt samarbejde, som behersker en mere afgrænset fagviden på flere niveauer samtidigt - og en lærerfigur som ubesværet kan trække på - og formidle brugbarheden af - et hensigtsmæssigt IKT-supportsystem.

Nogle vil have svært ved at følge med over i den nye virkelighed. Nogle vil have brug for tid til holdningsovervejelser og tid til målrettet kompetencedannelse og kollegial erfaringsformidling. Andre er godt i gang, bruger de nye muligheder og forholder sig fremadrettet og problemløsende.

VUC er en adgangsvej til videregående kurser og uddannelser. Ja, men også kvalificerende i sig selv. Faglig kerneviden i en lang række fag bliver med mange virksomheders og institutioners postindustrielle udvikling en daglig nødvendighed. Læreren er dermed direkte medskaber af kursistens „kompetenceposition“ over for arbejdsmarkedet. Og mere fremover end tidligere.

Men forandringerne bevæger sig alle den samme vej. Ønsket om at kunne bruge lærerens arbejdskraft på en mere hensigtsmæssig måde er stærkt formuleret fra bredt politisk hold.

Den fagengagerede lærer

Den fagengagerede lærer er optaget af faget som *undervisningsfag i en bredere brugssammenhæng*, nemlig den sammenhæng, der tegnes af *kursistens voksne arbejdsliv og kulturelle-politiske liv*. Det vil sige ikke optaget primært af faget i sig selv. Men af dets udadvendte brugsværdier.

Den fagengagerede lærer ser derfor ikke udefra kommende afgrænsninger som meningsløse overgreb men som relevante informationer om hvad, der er

samfundsmæssigt behov for nu. Her vil den fagengagerede lærer punktvis kæmpe for, at fagligheden indadtil fortsat kan hænge sammen - men ud fra et fordomsfrit syn på sagen - ikke ud fra en professionsintern tradition.

Den fagengagerede lærer kan sondre mellem sig selv som person - og denne persons egne livsverdensbestemte interesser i faget - og sig selv som professionel underviser. Som professionel underviser skal man kunne sondre mellem faget og sin egen personlighed - så man ikke bliver såret og fornærmet, hvis kursister ikke viser respekt og interesse for faget. Man står i en *saglig* relation til fagligheden.

Den fagfikserede lærer

Med udtrykket „fagfiksering“ menes her en lærer, for hvem det faglige *i lærerens egen private fortolkning* er det eneste meningsfulde orienteringspunkt for en „rigtig“ lærer. Og for hvem det synes meningsløst at sondre mellem sig selv som person - og sin faglighed.

En fagfikseret lærer har derfor vanskeligt ved helhjertet at engagere sig i en undervisning, hvis sigte er at kvalificere kursisten til *selv* at tage ansvar og styring for *hvad*, der skal læres. Til nød kan en fagfikseret lærer ønske, at kursister har studieteknik nok til at lære det fagstof, læreren fremlægger. Men vil ikke ønske, at kursisten overtager *ledelsen* af læringen, idet dette også legitimerer, at kursisten selv tager stilling til, hvilket fagligt indhold, som lige nu er relevant - *for kursisten*.

Er der her forskel på AVU-lærere og hf-lærere? Har AVU-lærerne i kraft af en seminarielæreruddannelse rettet mod flere fag en mere neutral placering af det fagfaglige element i deres læreridentitet i forhold til det pædagogiske? Har hf-lærerne i kraft af de lange monofaglige studieforbere en så stor livshistorisk investering i fagligheden, at det er svært at forlade den som ankerpunkt i læreridentiteten? - Det kan jeg ikke afgøre ud fra det foreliggende materiale.

Kernen i lærerens jobmæssige identitet

Det er min intuition, at når AVU- og hf-lærerne taler om de nye læringsrum, danner de en „diskussionsarena“, hvor det underliggende tema er ganske alvorligt: Nemlig lærerens fundamentale jobmæssige identitet. De nye læringsrum problematiserer den hidtidige jobidentitet derved, at det rent fagfaglige moment placeres i en anden kontekst end tidligere og ikke nødvendigvis som det centrale kriterium for „god undervisning“.

Diskussioner vedrørende de nye læringsrum bliver derved symbolske fremtrædelsesformer for det meget vigtigere underliggende eksistentielle tema: „Hvem er jeg - som lærer - og som menneske - hvis jeg ikke længere som det primære moment kan identificere mig med (min egen opfattelse af) den rigtige faglighed i undervisningen?“

At styre og strukturere undervisningen

Det har altid været forbundet med lærerens arbejde at styre og strukturere undervisningen. Af hensyn til gennemgangen af det faglige indhold - overholdelse af undervisningsplanen. Af hensyn til tilvejebringelse af et hensigtsmæssigt læringsmiljø for deltagerne. Af hensyn til deltagerens fysiske sik-

kerhed (børn, farlige fag, rejser). Af hensyn til økonomiske rammer/timerammer mv.

Det er derfor naturligt, at det ligger dybt i en lærers professionelle identitet, at der skal være en rimelig grad af styring og struktur omkring undervisningen. Og at denne styring og struktur skal tilvejebringes af *læreren*.

De nye tilrettelæggelsesformer giver kursisterne en række rettigheder, som deltagergruppen ikke før har haft. Og introducerer derfor momenter i undervisningen, vejledningen og hverdagen i skolen, som er mere uoverskuelige fordi det, der sker, afhænger af en større gruppe *andre* voksne personer end lærerne: Kursister, som hver især vælger deres individuelle vej gennem VUC-uddannelsen. En vej, som er uforudsigelig. „Jeg ved aldrig hvem, der er der“ siger en lærer til mig.

Dette stiller læreren i den vanskelige situation på den ene side stadig at fastholde det overordnede ansvar for, at der undervises i de aftalte faglige stofområder og ansvaret for at give kursisternes læring de bedst tænkelige muligheder inden for ressourcerammen. Og samtidig afgive grader af struktur og styring til kursisterne selv. Det vil tage længere tid at nå frem til en bedømmelse af, hvilke konsekvenser det har for lærerens opfattelse af lærerjobbet.

Mulige hovedpunkter i lærerens jobopfattelse

Spørgsmål om lærerens psykiske arbejdsmiljø er væsentlige at diskutere og tage stilling til i forbindelse med ændring af undervisningens og læringens tilrettelæggelse. Hvilken betydning har den nuværende holdundervisning for lærerens personlige psykiske arbejdsmiljø, for arbejdsglæden og for den sociale kvalitet af de kollegiale relationer? Er et personligt tilfredsstillende arbejdsliv for læreren bundet til holdundervisningen? Hvordan vil fleksible læringsformer virke ind på lærerens psykiske arbejdsmiljø? Er andre vilkår for et godt psykisk arbejdsklima for lærerne mulige?

I en årrække har jeg som konsulent haft lejlighed til at arbejde med „kollegial supervision“ mellem lærere. I den forbindelse har jeg ikke på noget tidspunkt mødt det synspunkt, at den traditionsbestemte holdundervisning fremmer et konstruktivt lærersamarbejde og et godt psykisk arbejdsmiljø for lærere. I stedet har de deltagende lærere formuleret det stik modsatte synspunkt: At holdundervisningen gav et arbejdsliv præget af ensomhed, hvad angår de kollegiale relationer. Og præget af usikkerhed og spekulationer om kvaliteten af egen undervisning, fordi man kendte så lidt til kollegernes undervisning og havde så få kvalificerede fagdidaktiske hhv. pædagogiske diskussioner med kollegerne. Enkeltfagsundervisningen ved VUC har hidtil givet *endnu dårligere vilkår* for udviklingen af givende kollegiale relationer, da lærerne ofte end ikke arbejder på skolen blot nogenlunde samtidigt.

Undervisning har som professionel virksomhed - set fra *lærerens* position - flere mulige hovedmomenter:

- 1) Beskæftigelsen med *det faglige stof og den fagdidaktiske tilrettelæggelse* af dette stof i undervisningen og den faglige side af kursistens læring. Her har læreren traditionelt fundet en væsentlig del af sin arbejdsglæde - i kontakten med et fag, som interesserer læreren personligt. Og det er formentlig stadig her de fleste lærere finder kernen i deres arbejdsglæde og jobforståelse.

- 2) *Den pædagogisk-psykologiske metodik og tilrettelæggelse og supervisering af kursisternes læring og kompetenceudvikling.* Læreres engagement i denne del af undervisningen er langt fra hos alle lige så fremtrædende som det faglige moment. For eksempel at dømme ud fra forholdet mellem faglige efteruddannelseskurser og pædagogisk-psykologiske efteruddannelseskurser over de senere årtier. For eksempel at dømme ud fra det manglende systematiske udviklingsarbejde vedr. opbygning af deltagernes læringskompetencer.
- 3) *Det sociale og kulturelle møde mellem lærer-kursist og samværet med kursisterne i undervisningen.* Dels i betydningen „classroom management“ og dels som et dybere menneskeligt møde. Hvilken betydning dette moment har, varierer meget fra lærer til lærer. Denne interesse for kursisten kan også være en interesse for kursistens særlige behov for læring og kompetenceudvikling.
- 4) *Det kollegiale lærersamarbejde* - dels uformelt og selvorganiseret, dels gensidigt forpligtende i lærerteam eller på anden måde (projekter mv.). Lærere har hidtil fundet betydelig arbejdsglæde i frivillige, selvinitierede samarbejdsaktiviteter. I dag, hvor lærerteam indarbejdes i hele uddannelsessektoren, er det almindeligt, at dette mere forpligtende lærersamarbejde i pionerfasen kan opleves som en vanskelig belastning. Og først i professionaliseringsfasen bliver en kilde til øget arbejdsglæde.

Analyse af jobforståelsens betydning for arbejdsglæden

For at kunne forstå hvorledes fleksible tilrettelæggelsesformer virker ind på lærerens arbejdsglæde, må man se nøjere på, hvorledes læreren vægter de forskellige momenter i undervisningen.

- 1) I tilfælde af, at læreren primært finder sin arbejdsglæde i *beskæftigelsen med faget selv og med den faglige variation* i stoffet, kan tendensen til standardisering af undervisningens indhold som ovenfor nævnt opleves som et tab af arbejdsglæde og meningsfuldhed i arbejdet. For læreren vil de elementære dele af pensum i forvejen i sagens natur være standardiserede - det er det stof, alle kursister skal igennem. Variationen har derfor ligget i senere undervisningsfaser, hvor læreren har kunnet vælge forskelligt fagligt stof - gerne i dialog med kursisterne. Kursisternes situation i forhold til det faglige indhold er imidlertid anderledes: Det er altid nyt for dem, og de savner ikke den variation, som den faginteresserede lærer kan savne. De møder kun denne ene faglige profil, som indeholdes i det konkrete undervisningsforløb, som de deltager i. For dem er der ikke det variationsbehov som læreren - på tværs af hold og årgange - kan føle er nødvendigt.

Læreren kan i personlighedspsykologisk betydning stå over for et tab af selvrealisering: Det er naturligt - når man har brugt en årrække på at opbygge en faglig kompetence - at læreren ønsker at kunne vise denne fagligheds eksistens, niveau, betydning og anvendelsesmuligheder. Ik-

ke forstået som selvpromovering; men forstået som et konstruktivt engagement i fagligheden. Forstået som et ønske om at vise kursisterne denne værdifulde faglighed.

Det, der fagdidaktisk karakteriserer udfordringerne i de nye tilrettelæggelsesformer, er f.eks. ved AVU, at læreren gerne skal have flere niveauer af faget præsenteret hele tiden, så man kan præstere en fagdidaktisk individualiseret undervisning: En kursist, som formelt følger en trin 2 undervisning, kan punktvis have behov for en trin 1 forklaring. En kursist, som formelt følger trin 1 kan i realiteten have viden til at præstere på trin 2 niveau.

Herved lægges op til tæt lærersamarbejde. Det er lettere for to lærere at overskue de to niveauer samtidigt.

2) I tilfælde af, at læreren finder sin primære professionelle arbejds glæde i *kursistens læring og kompetenceudvikling*, har den psykologisk-pædagogiske side af undervisningen større betydning. Dette indebærer, at der er mulighed for opdagelser, variation og udfordringer omkring læringen og dannelsen af kursistens læringskompetencer selv i det tilfælde, at det faglige indhold er en gentagelse. Jo mere varieret undervisning og læring tilrettelægges. Desto større og mere interessante læringspædagogiske udfordringer står læreren over for.

Såfremt dette engagement er kombineret med en dyb respekt for den enkelte kursist og dennes særlige livsvilkår og behov for kompetenceudvikling - vil læreren kunne finde arbejds glæde i at imødekomme de meget forskellige interesseprofiler, som kursisterne har.

Som følge af uddannelsespolitiske ønsker om at få „alle med“ og introduktionen af taxameterbaserede tilskud har flere typer skoler et ønske om at sætte „eleven i centrum“. Det er imidlertid ved VUC ikke kursisten, som *person*, som skal i centrum. Men snarere kursistens *læring og kompetenceudvikling*, der skal i centrum. Hvis VUC var en højskole ville det være rigtigt at sætte kursisten i centrum som individ med sit eget selv-dannelsesprojekt. Men VUC er en kompetenceudviklende skole og dette indebærer, at det er kursistens læring og kompetenceudvikling, som skal i centrum: *Såvel* i centrum for lærerens opmærksomhed, som i centrum for kursistens *egen* opmærksomhed. Hverken lærer, studievejledere eller kursisterne selv skal dyrke kursisterne som personer. Skolen yder en professionel indsats, og denne indsats er på VUC at skabe målrettet bogfaglig „læring og kompetenceudvikling“.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum stiller læreren kritiske spørgsmål til sin egen og andres faglighed og åbner op for åbne refleksioner om *hvad* kursisten har brug for at lære. I denne jobopfattelse er læreren optaget af at *kombinere elementer fra forskellige fag og på tværs af forskellige fagopfattelser* og komme kursistens reelle læringsbehov i møde.

Dermed menes at „fag“ i bestemte skoleverdener kan antage meget faste betydninger, men på tværs af skoleverdener kan stå for noget meget forskelligartet. På f.eks. tekniske skoler betyder „faglighed“ oftest lærerens *håndværksfaglighed*. På VUC betyder „faglighed“ oftest *boglig* faglighed. Læreren, som sætter kursistens læringsbehov i centrum, er interesseret i selv at dygtiggøre sig mht. at kunne definere „åbne kompetencemål“ for kursistens læring dvs. mål for læring, som ikke primært tilpasses fagets undervisningstradition. Mål,

som snarere afspejler kursistens nuværende og fremtidige livs- og arbejdssituation.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum vil lærerens interesse flytte sig over mod kursistens læreproces og til, hvorledes denne læreproces - og overgang til kompetence - kan støttes bedst muligt. Det giver en optagethed af at bruge hensigtsmæssige pædagogiske metoder. Og det giver en fokusering på introduktion og optræning af effektive læringsstrategier, dvs. kursistens mestring af relevante læringskompetencer. I forhold til den „fagfikserede“ lærer har den „læreprocesfikserede“ lærer således andre kriterier for tidsanvendelsen i forbindelse med undervisning.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum vil læreren finde det naturligt at kursisterne går ind i skiftende grupper og samarbejdskonstellationer alt afhængigt af kursistens kompetencemæssige niveau og mål for fortsat læring. Det faste undervisningshold aftager i betydning. Det „givende *midlertidige* sociale læringsrum“ tiltager i betydning. Nogle lærere mener at sådanne „rum“ kan kursisterne ikke magte.

Men det kan også tænkes, at det er læreren, som har svært ved at magte, at kursisten får denne udvidede selvstændighed. At det er læreren, som selv beklager - på sine egne vegne - dette tab af social stabilitet omkring sig. For en VUC-lærer, for hvem det kan være særligt vanskeligt at opnå givende kollegiale samværsrelationer, kan stabil social kontakt til samme gruppe kursister have en stor personlig betydning.

Et særligt forhold hvad angår, *hvor* læreren lægger sin identitet, må her nævnes: Fagene psykologi og pædagogik er i deres moderne former ganske nye fag. Læring og undervisning er tillige så komplekse menneskelige aktiviteter, at det for læreren kan være vanskeligt at finde klare handlingsanvisninger i psykologiske og pædagogiske refleksioner.

Mange undervisningsfag er ældre og mere veletablerede. De indeholder klare svar på klare spørgsmål: Matematik, sprogfag, dansk, fysik. m.fl. Læreren kan savne den tilvante faglige standard for „klar viden og klare ræsonnementer“, når det gælder psykologiske og pædagogiske sider af undervisningen. Det gør det lettere at gå tilbage til et overvejende fagligt jobengagement.

Det er forståeligt; men ikke tilstrækkeligt: *Den*, der uden forbehold kan lægge sit fagengagement i faget alene er *forskeren*. Men læreren er ikke forsker. Læreren skal primært medvirke til udvikling af faglig læring og faglig kompetenceudvikling *hos andre*. Her er psykologisk og pædagogisk tænkning mindst lige så vigtig som faget selv. Og det forhold, at disse fag er unge og at mange spørgsmål er uafklarede, viser blot nødvendigheden af, at læreren lægger en væsentlig del af sin tænkning og sit jobengagement netop i denne del af arbejdet.

Det er derfor stærkt urovækkende, hvis lærere fravælger at tage fat på ny viden om relevant psykologi hhv. pædagogik, fordi det kan være udtryk for en opgivende grundholdning mht. arbejdsopgavens centrale kerne. Den alternative mulighed er, at læreren har en så godt indarbejdet psykologisk og pædagogisk praksis, at man ikke føler noget behov for ny viden. Men - netop når læringens vilkår ændres, ville det være ganske ejendommeligt, hvis ikke dette stillede nye krav til lærerens pædagogiske og psykologiske professionalisme.

Man må her erindre, at såfremt læreren direkte mangler en moderne psykologisk og pædagogisk viden om læring og undervisning, vil læreren næppe

kunne forestille sig at „detronisere“ fagligheden som jobbets primære fokus, for der er i så tilfælde ikke noget synligt alternativ. En lærer i denne situation kan ikke vælge at flytte sit jobengagement fra den faglige til den pædagogisk-psykologiske side af arbejdsopgaven, hvis denne side kun eksisterer på et personligt praksisplan og ikke som bevidst refleksion. Et praksisplan, som ikke er tilknyttet en professionel begrebsat viden og som ofte end ikke har et sprog.

At dette ikke er en usandsynlig mulighed konstaterede jeg i de år, hvor jeg som konsulent var optaget af at indføre lærere i gensidig kollegial observation, supervision og opmuntring. Den konkrete processuelle pædagogiske praksis læreren havde i klasseværelset kunne fungere til dels uden om lærerens egen selvopmærksomhed, og det viste sig gang på gang, at læreren ikke havde noget egnet begrebsforråd til beskrivelsen af den personlige undervisningspraksis.

Dette skal ikke forstås som en „pegen-fingre“ af lærerens uformåenhed. Det er lige så meget en kritisk påpegning af mangler i lærerens pædagogisk-psykologiske grundkvalificering, altså af de forskellige læreruddannelser og af mangler i den aktuelle pædagogiske faglitteratur.

- 3) Hvis læreren ser det væsentlige element i undervisningen som dette at *møde mennesker og bistå dem med at støtte hinanden indbyrdes omkring læringen* - vil den sociale side af undervisningen altid kunne give stor arbejdsglæde. Ved større variation mellem kursister møder læreren flere forskellige mennesker. Samtidig kan de fleksible tilrettelæggelsesformer betyde, at en del af disse møder er kortvarige. Dette kan opleves som utilfredsstillende for lærere, der netop gerne vil lære kursisterne at kende og følge dem i deres udvikling. Men samtidigt møder læreren altså flere kursister.

I holdundervisning er „kontakthorisonten“ mellem lærer og kursist så langsigtet, at det er muligt gradvist - gennem kursistens selvudtryk i timerne - at oparbejde et kendskab til den enkelte kursist og derigennem kunne vurdere hvilke kursister, som kan få udbytte af at arbejde sammen.

For VUC læreren kan - som anført ovenfor - kontakten til kursisterne som følge af enkeltfagsordningen være *relativt mere* stabil end kontakten til kolleger. Umærkeligt kan derfor denne halvstabile kursistkontakt som ovenfor nævnt danne en vigtig del af grundlaget for lærerens sociale arbejdsglæde. Den sociale arbejdsglæde, som i andre skoleformer naturligt ligger lige så meget i relationen til kolleger, vil på VUC kunne rettes overvejende mod kursisterne. *I tilfælde af*, at noget sådant er tilfældet, *kan* læreren på et oplevelsesmæssigt plan lide et væsentligt tab mht. social kontakt ved at indgå i fleksibelt tilrettelagt undervisning. Denne side af en eventuel modvilje mod nye tilrettelæggelsesformer er med andre ord funderet - ikke i *kursistens læringsbehov* - men i lærerens sociale tryghedsbehov. Heri er der intet mærkeligt eller overraskende. Det er blot vig-

tigt at minde om at det *kan* forholde sig sådan. Det skal understreges at der her diskuteres *muligheder*. Det kan lige så vel være tilfældet at læreren føler sig beriget menneskeligt og kulturelt i kontakten til kursisterne uden at relationen lærer-kursist får karakter af at skulle dække lærerens sociale kontaktbehov.

I fleksibelt tilrettelagt undervisning med kortere kontakthorisont og mere skiftende kursistkombinationer er det nødvendigt at læreren behersker pædagogiske praksismetoder, som gør det muligt at gå hurtigere ind i det sociale felt og komme med bud på hensigtsmæssige kursistgrupperinger.

Og det er vigtigt, at læreren har gode muligheder for givende og stabile kollegiale samarbejds muligheder.

Interesse for kursisten kan, som nævnt, også være en interesse for kursistens særlige behov for læring og kompetenceudvikling.

Denne interesse - kunne man hævde - må allerede være fremtrædende i det førstnævnte jobengagement - fagligheden. Men ikke uden tilføjelser. Når læreren primært motiveres af fagligheden i undervisningen, vil læreren ønske at give *sin* faglighed videre til kursisten. Det vil sige, fagligheden som læreren selv opfatter den - og som den kan forbindes med læseplanen.

Hvis læreren imidlertid sætter kursistens eget behov for læring og kompetenceudvikling i centrum, vil læreren først og fremmest spørge åbent og analytisk undersøgende til dette behovs særlige karakter. Og først derefter se på hvilke fag, hvilken faglighed der her kunne være relevant.

Det drejer sig om et væsentligt skisma: Har faget forrang i forhold til kursistens faktuelle læringsbehov - eller er det modsatte gældende? Skal kursisten placeres i en allerede eksisterende fagcentreret undervisningsstruktur - eller skal undervisningens indholdsstruktur centrere sig omkring kursistens behov for læring og kompetenceudvikling.

I sidste ende ville et sådant udgangspunkt kunne føre til den erkendelse, at kursisten ikke havde behov for VUC-undervisning; men måske snarere for praktisk-teknisk skolegang eller et ophold ved en daghøjskole. *Eller måske snarere har behov for en kombination:* Har behov for at få en kompetenceprofil, hvori *indgår* en del boglig viden (VUC), en del praktisk-teknisk know-how (AMU) og en del personlig udvikling (Oplysningsforbund/Daghøjskolen).

4) Hvis læreren ser det *det kollegiale lærersamarbejde*, som et bærende element i jobbet som lærer, kan der være nogle alternative muligheder:

Hvis læreren i værdsættelsen af det kollegiale samarbejde især fokuserer på det frivillige og legende element (con amore lærersamarbejde) vil fleksible tilrettelæggelsesformer kunne virke som en ubehagelig tvang, fordi de kun kan fungere når det *nødvendige* lærersamarbejde fungerer, og det vil sige er rimeligt stramt planlagt og gennemføres efter planen, hvilket indebærer, at man skal sætte pris på at samarbejde med de kolleger, som det er nødvendigt at samarbejde med, *fordi de er professionelle kolleger*. Hvis læreren i værdsættelsen af det kollegiale samarbejde eftersøger en gensidig forpligtende

professionalisme, vil der kunne være stor tilfredsstillelse og arbejdsglæde i at løse en struktureret opgave godt. Flexibelt tilrettelagt undervisning er en sådan struktureret opgave.

Risikoen for VUC-læreren har været, at tilfredsstillelsen af lærerens *egne* sociale behov i for høj grad rettes mod *kursisterne*, fordi de i kraft af holdundervisningen alt i alt har været en mere stabil del af lærernes sociale liv på skolen - end kollegerne. Dette kan give en uheldig forskelsbehandling af kursisterne.

Det er ifølge nærværende konsulents vurdering mere rigtigt og professionelt, at lærerens sociale behov imødekommes i den *kollegiale* relation. Her giver det forpligtende samarbejde paradoksalt nok mere givende og stabile kollegiale relationer, fordi den stadige kontakt helt enkelt er en nødvendig forudsætning for, at den fleksibelt tilrettede undervisning kan fungere, og fordi lærerne er fastansat ved skolen.

Konklusion om jobforståelse og arbejdsglæde

Hvorvidt de fleksible tilrettelæggelsesformer virker positivt hhv. negativt ind på lærerens arbejdsglæde, afhænger med andre ord helt af, hvordan læreren vægter de forskellige momenter i jobbet som lærer: Beskæftigelsen med det faglige stof, den psykologisk-pædagogiske støtte og supervision af kursisternes læring og deres særlige behov for kompetenceudvikling hhv. mødet med kursisterne som personer - og kulturbærere - og endeligt det kollegiale samarbejde.

Det er kun i det tilfælde, at læreren finder langt størstedelen af sin arbejdsmæssige tilfredsstillelse i den faglige tradition *i meget snæver betydning*, at de fleksible tilrettelæggelsesformer vil kunne ødelægge arbejdsglæden. Men en så snæver jobopfattelse kan ikke forenes med skolens hovedopgave: *At udvikle relevante kompetencer hos kursisterne*. Skolens hovedopgave er - sat på spidsen - at kursisterne lærer noget, og at det, de lærer, skal have praktisk og personlig betydning for dem som moderne mennesker med arbejdsliv mv. *Og her forstås kursisterne som myndige voksne med forstand på deres liv og indsigt i deres livsomstændigheder*. Dette forudsætter, at læreren vægter det faglige, det pædagogiske og det socialt-kulturelle moment lige højt. Det er denne helhedsforståelse, som er kernen i den nødvendige professionelle lærerprofil.

Metodefrihed og lærerens arbejdsglæde

Som endnu et vigtigt forhold vedrørende lærerens arbejdsglæde og oplevelse af meningsfuldhed i arbejdet må også metodefriheden nævnes.

Den danske „metodefrihed“ er utydeligt defineret; men har i en epoke givet læreren en meget stor indflydelse på, hvorledes undervisningsbestemmelser skulle tolkes, hvilken faglighed undervisningen kom til at indeholde, hvilke pædagogiske metoder, der blev taget i brug, og hvorvidt man ønskede - eller ikke ønskede - et forpligtende samarbejde med kolleger. Det er ikke sådan, at lærere selv nødvendigvis oplever dette handlerum som særligt stort, men sammenlignet med mange lønmodtagergrupper er det vanskeligt at betvivle, at læreren har haft meget store frihedsgrader i arbejdstilrettelæggelsen og ar-

bejdsindholdet og i høj grad har været med til at sætte dagsordenen for undervisningen.

Med at „sætte dagsordenen“ menes her, at læreren i betydeligt omfang - men noget forskelligt fra fag til fag - har kunnet vælge ud fra egne præmisser at anlægge bestemte, bredere dannelsesperspektiver omkring de faglige elementer. Nogle gange er dette støttet af bestemmelserne omkring undervisningen. Andre gange er det lærerens egen vurdering, at dette er vigtigt.

Når jeg som konsulent tillader mig at udtrykke det som her, er det ud fra ganske omfattende erfaringer fra direkte observation af VUC-undervisning og tillige observation af undervisning i mange andre typer skoler og uddannelsesinstitutioner i Danmark. Nogle - langt fra alle - lærere lægger firkantede værdiprægede dannelsesperspektiver ind i undervisningen, som afspejler deres private personlige kulturpolitiske grundholdninger. På områder som folkeskolen, VUC, HF og gymnasiet har lærerne som fagkonsulenter tillige haft en betydelig indflydelse på udformningen af nye undervisningsbestemmelser. Dette kan indebære, at undervisningsbestemmelserne i perioder har været stærkt præget af lærerlivsformens egne dannelsespolitiske interesser *mere end af andre livsformers behov for kompetenceudvikling*.

Det er ikke sikkert, at lærerne her er opmærksomme på, hvor vidtgående denne personlige farvning af undervisningen kan gå - for den enkelte faglærer observerer jo ikke sine kollegers undervisning, og den enkelte lærer har måske ikke kendskab til andre livsformers kompetencetænkning. Det vil altid være værdifuldt, at lærere har et værdigrundlag, og det kan være inspirerende for kursisterne. Problemet opstår i det øjeblik, læreren ikke skelner mellem sin egen personlige værdiopfattelse og kursistens læringsopgave. Der kan her ske det, at kursisten i realiteten sættes til at *lære lærerens værdiskala, som om denne er en del af fagligheden*. I de fag, hvor tekster tolkes eller sættes ind i en bredere ramme, er risikoen nærliggende, det er her, jeg har gjort mine konkrete observationer af fænomenet - og i øvrigt også har skrevet artikler om det vedr. danskfaget.

Hvem har ret til at sætte dagsordenen for kursisternes kompetenceudvikling?

I de senere årtier er der fra undervisningsministeriet udgået nye signaler. Signaler i form af stadigt mere præcise kompetencemål for undervisningen i offentlige skoler og uddannelsesinstitutioner. Kompetencemål, som dels er mere konkrete og dels mere krævende formuleret. Mange lærere har følt, at friheden til selv at lægge bredere perspektiver ind om undervisningens faglige indhold gradvist bliver taget fra dem. Og det er vanskeligt at afvise, at demokratiets uddannelsespolitiske og forvaltningsmæssigt styrende organer i disse år ønsker stadigt mere indflydelse på, hvad der læres i uddannelsessystemet. Således også ved VUC.

Derved rejses også problematikken om hvem, der skal være med til at sætte dagsordenen, kompetencemålet, for kursistens læring. Den tidligere under-

visningsministerielle tradition er blevet suppleret med en nyere tænkning: At sådanne dagsordener kan sættes i direkte forhandlinger mellem VUC, kursisten og lokale rekvirenter i form af institutioner og virksomheder, som har brug for et alment vidensløft til sine medarbejdere og ledere.

Men i så tilfælde er kompetencemålet strikt bindende fordi det er kernen i kontrakten mellem institutionen/virksomheden, kursisten og skolen. Og dette stiller VUC-læreren i en helt ny situation. En situation hvor det faglige variationsrum er begrænset.

Her bliver det afgørende for lærerens arbejdsglæde, at de andre ovennævnte momenter tillægges stor betydning: Den professionelle stolthed og engagement i at være medskaber af præcise, målrettede læringsforløb hos kursisterne i et direkte og meget forpligtende nært samarbejde med andre lærere, kursisterne selv og ydre rekvirenter. Det er her, lærerens fremtidige „motivationsprofil“ skal findes.

Som det flere steder ovenfor er påpeget, er det vanskeligt at overse, at udviklingen i retning af fleksibelt tilrettelagt undervisning og læring for den fagligt-traditionsorienterede lærere *kan* opleves som en indskrænkning af det hidtidige handlerum og som en de-tronisering af lærerens betydning i beslutningsfeltet omkring læringen.

Det er også vanskeligt at overse, at en fleksibelt tilrettelagt undervisning og læring på en række punkter sætter *kursistens læringsbehov* - og ikke den lærerstyrede holdundervisning - i centrum. Men i centrum inden for en dagsorden mht. læringsmål og dermed ønsket kompetenceudvikling - som er klarere afgrænset og defineret end tidligere. I og med, at indholdet i modulerne er mere veldefineret, kan kursisterne bedre bedømme om, hvor langt de er kommet med den nødvendige faglige læring, og hvilket modulelement de nu skal tage - evt. endnu en gang. Derimod har de ikke øget indflydelse på indholdet af modulet. Hvis de havde det, kunne VUC ikke „indholdsdeklarere“ dette.

Det foreslås, at ledelsen tager ansvar for at igangsætte „refleksionsfora“, hvor lærerens fundamentale jobidentitet kan danne det centrale fokus, og hvor lærerne, såvel som andre parter, kan komme til orde med refleksioner, bekymringer, udpegning af muligheder og åbne diskussioner af omkostninger. Noget så vigtigt afklares ikke ved en enkelt diskussionsseance, men vil kræve en serie sådanne - gerne forskellige - tematiseringer over længere tid. Fordi det for den enkelte lærer er et så alvorligt spørgsmål, at det vil kræve års overvejelser og indre funderinger at komme frem til en mulig anderledes jobopfattelse og læreridentitet. En sådan serie åbne dialoger skal ikke handle om det praktiske, om planlægningen, om materialer og det Virtuelle VUC - men alene om den indre kerne i jobidentiteten. Det er vigtigt, at sådanne møder er pædagogisk organiseret, så alle kommer til orde, og diskussionen ikke bliver monopoliseret af nogle få synspunkter. Diskussioner kunne optages på video og redigeres til korte koncentrerede indslag til brug ved igangsætning og udvikling af lærerdiskussioner vedr. jobidentiteten.

Til udvikling af nye nødvendige læringskompetencer er der brug for de samme læringsrum som ved udvikling af kursistkompetencer, alt efter den enkelte kompetences nøjere beskaffenhed.

Det foreslås altså, at der afholdes pædagogiske dage for lærere, hvor det er lærerens dybeste jobopfattelse, som sættes til debat, og hvor der er sat det klare mål at bevæge flest muligt til at tilslutte sig en jobopfattelse, hvor kursistens kompetenceudvikling sættes i centrum. Derved menes, at det vedrørende undervisningen konstant er til ny overvejelse, hvorvidt undervisningens tilrettelæggelse reelt imødekommer kursisternes behov for at lære og få støtte til denne læring - og ikke af skolekulturelle årsager tilgodeser traditioner vedr. undervisningen mere end kursisten. At „sætte kursistens behov for kompetenceudvikling i centrum“ vil i praksis betyde, at læreren i sit valg af indhold er mere optaget af kursistens læringsbehov end af sine egne præferencer og særlige interesser i faget. At valget af pædagogisk metode træffes ud fra læringens tarv snarere end ud fra personlige præferencer. At undervisningen udvikles i et kollegialt samarbejde, hvor man er medbygger på hinandens indsats og bruger hinandens erfaringer. Undervisningen skal funderes i en respekt for kursisten og dennes livserfaring og kompetence til at kunne klare sin egen videre læring med en vis håndsækning fra skolen.

Det kan tænkes, at mange lærere umiddelbart mener, at de allerede har udviklet en sådan jobopfattelse. Men som kontrastformulering kan peges på de lærere, som først og sidst sætter *faget* i centrum. Der er et klart skisma her mellem at sætte faget i centrum og sætte kursistens læringsbehov i centrum. Sættes faget i centrum går læreren a priori ud fra, at det er denne faglighed, som kursisten skal tilegne sig. Sættes kursistens læringsbehov i centrum, vil læreren i stedet interessere sig levende for, *hvilken kombination af elementer fra en bredere fagrække* kursisten har brug for og vil interessere sig levende for *hvilke konkrete rammevilkår, der medbestemmer kursistens læringsbehov*, og i hvilken sammenhæng man må tænke frem til at kursisten skal bruge sine nye faglige kompetencer.

10.2 Lærerens læring og omstilling

Balancen mellem kritisk og konstruktiv kompetence

Kritisk analytisk tænkning har været højt anset i de danske intellektuelle miljøer fra 70'erne og videre frem. Dels inspireret af kritisk marxistisk forskning - eller andre tidligere kritiske forskningsparadigmer - og dels som en del af den moderne almindelse: Borgere med uddannelse og viden accepterer ikke, hvad som helst og kan tænke selv.

Imidlertid er denne meget værdifulde tankegang ikke den samme type tænkning, som der er behov for, når der skal udvikles nye *praktiske undervisningsmæssige* løsninger på gamle problemer eller findes veje til at tackle nye udfordringer i hverdagens lærergerning. Her handler det om at *turde afprøve* en række muligheder og finde frem til, *hvad og hvordan* det er bedst at gøre tingene - hvad enten en teoretisk forståelse eksisterer eller ej.

Og dette gælder i omstillingstider også lærerne: Hvor højt udviklede er *lærernes* kritisk-analytiske tankepotentialer stillet over for de praktisk-konstruktive handlingspotentialer? De to forskellige tilgange trives som del af en større helhed. Men for megen kritisk-analytisk kompetence *giver ikke udvikling, men giver stilstand* hvis der i kritikken mangler en vilje til at handle, prøve sig frem, vurdere erfaringer (kritisk tænkning) og prøve igen - og igen.

„Fejlfindermentalitet“ er nyttig i kritisk forskning - men i en praksiskontekst kan den flytte energien over mod det, der *ikke* kan lade sig gøre i stedet for at fokusere energien på det, som *kan* lade sig gøre.

Hvad angår de nye læringsrum og de fleksible tilrettelæggelsesformer sporer jeg hos nogle af de lærere, jeg har talt med, en hovedrystende undren over, at systemet ikke er brudt helt sammen. Spørgsmålet er, hvordan lærerens „meneskebillede“ i forhold til kursisten spiller ind her. Ser man kursisterne som modne voksne personer med dømmekraft og handlekraft - eller som ofre for et hårdt liv, kvæstede og ikke i stand til at tage vare på sig selv?

Læring og omstilling er „det lange seje træk“. Ikke mindst når ressourcerne er små og behovene for kompetenceudvikling større.

Det må derfor anbefales, at der udarbejdes prioriterede kompetenceudviklingsplaner for lærerne og designes kurser til udvikling af disse kompetencemål. I studiematerialet er der en lang række konkrete bud på afgørende vigtige „spidskompetencer“ hos læreren, som skal kunne magte konstruktivt at udfylde de fleksible tilrettelæggelsesformer.

10.3 LÆRERSAMARBEJDE OG LÆRERTEAM

Lærernes aktuelle opfattelse er, at et tættere samarbejde kun er muligt, når der er mange tilmeldte kursister, så der er „råd“ til, at flere lærere går sammen. Men - lærere som arbejder alene, kan jo udmærket samarbejde inden for *faggrupper* om udvikling af kursisternes læringskompetencer, styrkelse af kursist-kursist kontakt mv.

Litteratur

s. 57mn.: Internt samarbejde. Ser vi på det interne samarbejde både mellem lærerne på de fleksible undervisningstilbud og mellem lærerne, ledelsen og det administrative personale, bliver dette generelt vurderet særdeles godt eller meget godt af ca. 1/2 af underviserne og godt af ca. 1/3.

Derimod vurderes samarbejdet knap så godt mellem lærerne på de fleksible undervisningstilbud og de øvrige lærere, der varetager den almindelige holdundervisning. Her er der 1/4, der vurderer, at det fungerer mindre godt eller dårligt. Problemet er sandsynligvis størst der, hvor der netop er et skel mellem det fleksible og det ordinære. (Her følger i rapporten nogle direkte citater).(um-2000-10)

Dette er et helt centralt punkt. På sigt er det afgørende om organisationskulturen mellem lærerne indbyrdes er positiv over for de fleksible undervisningstilrettelæggelser og overfor holdundervis-

ning, når denne tilrettelæggelsesform er bedst - f.eks. ved „jag-svage“ kursister.

Muligheder for lærersamarbejde

Det er tydeligt, at VUC-lærere i de fleksible tilrettelæggelsesformer endelig ser en mulighed for et tættere lærersamarbejde. Mulighederne har altid været der. Måske dog begrænset af strammere ressourcetilstand end i det øvrige uddannelsessystem. Jeg kan som konsulent ikke undgå at bemærke, at amterne synes at have mærkbart mindre budgetter til udvikling deres skoler og uddannelsesinstitutioner, end der er i f.eks. folkeskolen hhv. de uddannelsesinstitutioner, som er i statsligt regi.

Det er overraskende, at så højtuddannede lærere ikke ser muligheden for lærerteam eller lærersamarbejde vedr. kvalificeret materialeudvikling, vedr. pædagogisk-metodisk udvikling, vedr. udviklings af tilegnelseskompetencer og vedr. særlige kursistgrupper og meget andet.

Det er vigtigt at få styrket „træk-effekten“ af at synliggøre „best practices“ hos de lærere, som har dybere erfaring med fleksibelt tilrettelagt undervisning ved VUC.

I denne forbindelse foreslås det, at der gøres systematiske forsøg med „kollegakurser“, hvor de lærere, som har dybere erfaringer med fleksibelt tilrettelagt undervisning, stiller deres erfaringer til rådighed for kolleger. Det anbefales, at lærere ikke står alene med sådanne kollegakurser; men arrangerer og gennemfører dem i et nært samarbejde med andre lærere med dybere erfaringer. Det er vigtigt, at der ved sådanne kurser såvel fremlægges erfaringer i form af „know-how“ og tillige afholdes nuancerede diskussioner, hvor også problemer og mangler kan komme frem. „Hvordan“ og „hvad fungerer bedst“ skal være i centrum.

10.4 BRUG AF ANDRES UNDERVISNINGSMATERIALER (Se også afsnit 5.4).

Det er utænkeligt, at alle lærere har tid til at udvikle nye standardiserede undervisningsmaterialer. Det er også en meningsløs tanke, da kursisterne selvfølgelig skal have det samme faglige undervisningstilbud. Derfor er det nødvendigt med en arbejdsdeling. Og derfor bliver det afgørende, hvorledes lærerne stiller sig til at bruge materialer udviklet af andre lærere.

Det er efter min professionelle vurdering regulært *misbrug* af tanken om *pædagogisk* metodefrihed at vise ligegyldighed over for undervisningsmaterialer vedrørende *det faglige kerneindhold* eller *læringsfaglighed*, som kolleger har lagt deres hjerteblod i at udvikle så godt som overhovedet muligt.

I det mindste må man vise dem den respekt at tage udgangspunkt i det materialeniveau, som de er kommet til, og så *bevise*, at man selv kan gøre det bedre ved, at man *videreudvikler materialet* og *derefter giver det tilbage* til dets ophav, subsidiært lægger det ind på en internetportal.

Her må afdelingsledelsen træde i kontur. At afvise brugen af gode, eksisterende materiale er det samme som at lave dobbeltarbejde, tredobbeltarbejde osv. Afvisningen af andre læreres afprøvede undervisningsmaterialer indebærer et kolossalt ressourcespild i et VUC-system, hvor lærerne selv sukker efter blot en enkelt time mere!

Det foreslås, at der fra ledelsens side afklares en klar linje mht. den enkelte lærers professionelle forpligtelse til at *bruge og forbedre* eksisterende undervisningsmaterialer, som er udviklet med henblik på de fleksible tilrettelæggelsesformer.

Det er vigtigt, at det ikke kan misforstås som et påbud om at bruge forældet materiale, som blev udviklet for xx år siden og ikke er revideret. Det afgørende punkt er, at man ikke som lærer på et rent holdningsmæssigt grundlag kan afvise at bruge seriøst materiale udviklet af kolleger i lignende stillinger som ens egen. Og derfor er det vigtigt, at det samtidigt understreges, at det er ens *forberedelsestid*, som naturligt kan og skal bruges til at forbedre sådanne materialer. Og når dette er gjort, skal de aktivt formidlende stilles til rådighed for kolleger.

10.5 SKABE KONTAKT MELLEM KURSISTER

Igen og igen er det kommet tydeligt frem - fra kursister og fra lærere - at den moderne lærer som en afgørende professionel spidskompetence må kunne medvirke aktivt til at danne konstruktiv læringsstøttende forbindelse mellem kursister. Læreren kan ikke læne sig tilbage og overlade denne vigtige relationsdannelse til tilfældet.

Der skal her vises tilbage til temakapitlet om lærerprofilen og lærerens jobforståelse. Det er interessant, at en del lærere stadig mener, at det er kursisternes eget ansvar at finde ud af de sociale læringsrelationer. Men netop, når der er tale om nødvendig gensidig støtte til læring, er det også lærerens ansvar.

Det foreslås at lærere, som står lidt famlende overfor at skabe kursistrelationer kan gå på „studiebesøg“ hos lærere, som har vænnet sig til det. Det kan være meget hjælpsomt blot at få nogle „nøglesætninger“ ind i hovedet, altså konkrete sproglige sætninger, som er gode at bruge som formuleringer. Samtidigt kan man som gæst bemærke værtslærerens tonefald og iagttage kursisternes reaktioner.

10.6 LÆRERKRITIK AF DE FLEKSIBLE TILRETTELÆGGELSEFORMER

Rundt omkring i materialet udtrykkes mange vurderende - positive hhv. negative - udsagn om de fleksible tilrettelæggelsesformer fra lærere og ledelse.

Lærerne i nærværende projekt fremhæver også, at der er kontinuitet mellem holdundervisning og fleksibel undervisning/værkstedsundervisning. At de inden for rammen af holdundervisning har afprøvet mange elementer af ander-

ledes tilrettelæggelsesformer. Dette bekræftes af andre undersøgelser, hvor kursisterne også roser lærerne for at have relevante kompetencer. Og udpeger de centrale lærerkompetencer. Med andre ord: Lærerne *kan* godt, og fleksibelt tilrettelagt undervisning og læring *er* mulig.

Kritiske synspunkter

De adspurgte lærere er relativt mere kritiske. Den læste litteratur er relativt mere positiv. Andre lærere udtrykker rundt om i materialet mere positive vurderinger..

Lærernes kritik er præget af, at de nye tilrettelæggelsesformer indføres samtidig med generelle økonomiske stramninger i uddannelsessystemet og langsomt vigende kursistinteresse på VUC kombineret med ideen om løbende optag. Det giver en række lærere den slutning, at de nye tilrettelæggelsesformer primært skyldes disse forhold og dermed alene skal ses i en kontekst om „ringere vilkår“ i forhold til det, der er bedre: Den hidtidige tradition for holdundervisning. Det nye ses i denne kontekst som et ideologisk spareprojekt oppefra.

Lærerne er optaget af problemer, som er en følge af det løbende optag, som derved kommer til at stå som en truende faktor. Dog med den vigtige nuancering, at med bedre økonomiske ressourcer kunne de fleksible tilrettelæggelsesformer fungere bedre. Ved få kursister er der så få timer, at de næsten presses til at blive selvstuderende. Materialerne er ikke gode nok, mener en del. Den faglige side er truet. Og hvad med de kursister, som ikke kan lære selv.

Interessant er det, at *ingen* af de lærere, som udtrykker kritik i denne retning, påpeger det fremskridt, der ligger i en udjævnet magtfordeling mellem lærere og kursister altså i den pædagogiske og *demokratiske* betydning af at kursisten bliver læringsleder for egen kompetenceudvikling. Kun få af dem nævner, hvor vigtig deres egen socialpædagogiske dygtighed bliver for den faglige læreproces. Kun få af dem går ind på den afgørende betydning af at fokusere på kursisternes læringskompetencer mere end på det strikt faglige. Og tilliden til kursisterne som voksne, myndige og kompetente mennesker er ikke påfaldende.

Det afgørende er, at lærere, som ræsonnerer på ovenstående måder, tilsyneladende ikke ser det større bagvedliggende skift: Bemyndigelsen af den lærende person til at udøve sin egen autoritet over for et overvældende offentligt system: Uddannelsessystemet hvor læreren er den primære og meget magtfulde repræsentant.

Mit forslag her er, at ledelsen fremover melder klarere ud. Hvor-
når - hvilke elementer - skyldes alene økonomiske nedskæringer.
Og hvilke elementer er af en anden orden og hænger sammen med,
at samfundet ønsker en ny funktion af uddannelsessystemet.

Denne klargøring fornemmer jeg også vil være vigtig for afdelingsledernes mulighed for at fremstå som troværdige ledelsesfigurer.
Lærere er begavede folk og vant til at ræsonnere. De har krav på at få klar besked.

Lige så vel vil det være vigtigt, at kursister har krav på som voksne mennesker at få klar og relevant besked fra studievejledere og lærere - men desværre ikke altid får det.

10.7 ARBEJDSPRES OG ARBEJDSSTRESS

Arbejdspreset på læreren berøres mange steder i studiematerialet.

Analytiske spørgsmål om arbejdsstress

Lærerens arbejdstilfredshed og stressniveau - i overgangsfasen hhv. når de nye tilrettelæggelsesformer er indkørt er en vigtig faktor. Det er ikke nyt at VUC undervisning kan være stressende for læreren men det har altid været individuelt forskelligt bedømt.

- A) Hvordan jeg end ser på det, er det tydeligt, at de fleksible tilrettelæggelsesformer giver en *øget* arbejdsbelastning for lærerne.
- B) Hvis de samarbejder, er det mindre anstrengende.
- C) Hvis de kan genbruge gode undervisningsmaterialer, er det også en støtte.

Men: Alle engageret i de fleksible tilrettelæggelsesformer ser ud til at løbe stærkere. Imidlertid rejser der sig nogle vanskelige spørgsmål:

- 1) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at der rent faktisk mangler hensigtsmæssige materialer?
- 2) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at lærere afviser at bruge kollegers allerede udarbejdede materialer og forbedre dem?
- 3) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at lærerne ikke arbejder konstruktivt sammen med kolleger i lærerteam?
- 4) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at lærere mangler kompetence til at arbejde professionelt med udvikling af kursisters læringskompetencer?
- 5) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at informationsmaterialet vedrørende de fleksible tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum er utilstrækkelige?
- 6) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at afdelingsledelsen ikke udfolder en tilstrækkelig beslutsom indsats vedrørende gennemsætning af de nye former for lærerpraksis?
- 7) I hvilket omfang skyldes arbejdsstress, at der faktisk er for få ressourcer i form af lærertimer?

Set fra lærernes og tillidsrepræsentantens position vil der altid være en opmærksomhed på, hvorvidt nye organisationsformer for tilrettelæggelsen af lærerens arbejde kan rummes inden for eksisterende overenskomster, og om læreren i bredere forstand kan bevare en rimelig arbejdssituation.

Mange væsentlige forandringer af arbejdets tilrettelæggelse vil umiddelbart opleves som anstrengende og vanskelige. Nye arbejdsrutiner skal indarbej-

des. Der vil altid være en overgangsperiode. I denne overgangsperiode vil de nye arbejdsgange ofte blive oplevet som „mere“ arbejde. Hvorvidt de i det længere perspektiv stadig rent faktisk repræsenterer „mere“ arbejde, ved man først, når forandringerne er blevet rutine. Den hidtil kendte og indkørte lærerfunktion repræsenterer jo også selv en ændring i forhold til endnu ældre rutiner og præstationsniveauer.

Alle disse - og lignende spørgsmål - kan kun afklares over længere tid ved at udvise en kontinuerlig skærpet opmærksomhed og punktvis så vidt muligt dokumentere, hvad der er muligt.

10.8 GENERATIONSSKIFTET PÅ VUC

Gensidig inspiration mellem seniorlærere og nytilkomne lærere

I hele det danske uddannelsessystem sker i de kommende ti år en komplet generationsudskiftning. De lærere, som var unge i 1968 går på efterløn hhv. pension. Og rigtigt mange nye lærere kommer til.

En af de vigtigste udfordringer til afdelingsledelsen vil være at støtte den gensidige inspiration mellem tidligere og kommende lærergenerationer. De afgående lærere har en meget stor erfaring, og hvis essensen af denne erfaring kan udkrystalliseres i et fremadrettet perspektiv, kan de indkommende lærere få meget stor glæde heraf.

Omvendt vil det være kontraproduktivt, hvis seniorlærerne forsøger at præge de nye lærerkolleger med holdninger fra en tid med polariserede modsætninger mellem lærere og ledelse samt mellem uddannelsessystem og erhvervsliv.

Det, seniorlærerne kan bibringe de nye lærere, er deres meget grundige kendskab til de mange forskellige kursistgrupper, som er på VUC. Det, seniorlærerne for det andet kan bidrage med, er omfattende fagdidaktiske erfaringer om, hvordan bestemte dele af fagene bedst forklares og formidles. Det, seniorlærerne for det tredje kan bidrage med, er hvordan man personligt tackler de mange komplekse mellemmenneskelige situationer, som opstår i forbindelse med undervisning og vejledning.

Derimod er jeg meget skeptisk mht. seniorlærernes bidrag mht. læringstænkning, tænkning om klare kompetencemål og pædagogisk-metodisk afklaring. Problemet på dette punkt er at 70'ernes tænkning om læring og pædagogik var så tæt sammenfiltret med markante partipolitiske standpunkter, at en klar faglig pædagogisk-psykologisk læringstænkning så at sige var umulig. Der var for mange forudfattede politiserede opfattelser. Fra vor tid kan den liberalistiske uddannelsestænkning levere parallelle eksempler på ideologisk-pædagogisk tænkning. Dels vedrørende ideen om IKT's omnipotente indflydelse på undervisningens effekt. Dels mht. naive forestillinger om mulighederne for tidsmæssig rationalisering af undervisning og læring. Når pædagogisk-psykologiske grundforhold betragtes som en partipolitisk sandkasse kan det kun gå galt. Her vil jeg kraftigt advare nye lærergenerationer mod at lytte til seniorlærerne hhv. til liberalistiske uddannelsestænkere.

Det, de nye lærere kan bidrage med, er tre ting.

Den ene er, at de er aldersmæssigt tættere på de yngste kursistgrupper, forstår dem bedre og kan forklare seniorlærerne, hvorfor de gør og tænker, som de gør.

Den anden er, at de har en nyere og moderniseret faglig uddannelse og kan komme med nye begreber, data, modeller og diskurser.

Det tredje er, at de kommer med et andet syn på ledelse: At ledelse ikke automatisk er af det onde. At ledelse er en nødvendig funktion, som også beskytter lærerne. Og at det er nødvendigt med professionel udviklingsledelse til støtte for lærernes udviklingsvirksomhed.

Det foreslås, at der afholdes kurser, hvis sigte alene er, at seniorlærere og nytilkomne lærere udkrystalliserer og dokumenterer, hvad de mener at kunne bibringe hinanden. Og at der skabes organisatorisk rum for sådanne kollegiale læreprocesser.

11. HOLDUNDERVISNING OG FLEKSIBEL TILRETTELÆGGELSE

I 150-200 år har den foretrukne, i hvert fald den dominerende, model for tilrettelæggelse af undervisning været det faste undervisningshold, hvor man startede samtidigt, fulgtes ad og sluttede samtidigt efter at have gennemgået det samme faglige indhold i samme rækkefølge og med samme accentuering af det enkelte stofelement frem til den afsluttende eksamen. Med den tilføjelse - ganske vist - at man i den eksamensrettede udgave ikke i nogen meningsfuld betydning er færdig samtidig. Endsige har bestået eksamen.

Det er vanskeligt at forestille sig, hvilken *læringspsykologisk* logik, der nogensinde kan have været grundlaget. Det har langt mere sandsynligt været en *1800-tals bureaukratisk socialt sorterende logik*, der lå bag.

Organisationsformen holdundervisning tilsvarede ingen moderne pædagogiske tanker om differentieret undervisning, eksistentialistiske tanker om hjælperen, der møder den enkelte på dennes eget ståsted endsige som nævnt læringspsykologisk viden om forskelle mht. læringsstil, motivationsforskelle, forskelle i læringstakt og tillige de kulturpsykologiske forskelle, f.eks. i dannelsessyn, som var markante, endog før nogen indvandrer eller flygtning i vor tid vovede at søge ind i det danske uddannelsessystem.

Det kunne tænkes, at andre tilrettelæggelsesformer indebar nye muligheder. Det kunne tænkes, at denne faste model, holdundervisningen, grundlæggende har udspillet sit potentiale, og at dens hovedfunktion fra starten har været en social frasortering af flest muligt hurtigst muligt. Stamklasserne var for eleverne tvangsfællesskaber og alle var tvunget til at bevæge sig gennem stoffet med samme fart som læreren - hvad mange ikke magtede. Som sorteringsredskab har organisationsformen haft betydelig succes.

11.1 FRA VARIATION I EEN TILRETTELÆGGELSESFORM TIL VARIEREDE TILRETTELÆGGELSESFORMER

I dette kapitel opsummeres og videreudvikles en række iagttagelser og refleksioner, som har været fremlagt i indledningen og i tidligere kapitler.

Det ledelsesmæssige ansvar

Hvad vi står overfor er en gennemgribende omkalfatring af skolers og uddannelsesinstitutioners interne måde at fungere på med udgangspunkt i reduktion af den traditionsbundne holdundervisning og åbning af andre læringsrum.

En væsentlig overvejelse *tillidsmandsinstitutionen* må gøre sig er: Eksisterer der noget alternativ. Er alternativet - altså fastholdelse af holdundervisningen - virkeligt? Er det regionale behov hos aftagere og kursister for holdundervisning stort nok?

Vanskeligheden her er, at man ikke særligt længe kan udbyde begge tilrettelæggelsesformer samtidigt, fordi det meget let kan medføre, at ingen af dem får tilstrækkelig tilslutning til at komme i gang. Kunsten er derfor at kunne bedømme, hvornår det kun er den ene mulighed, der skal udbydes. Problemet er, at uanset hvilken man vælger at udbyde - holdundervisning hhv. fleksibelt tilrettelagt undervisning - vil nogen altid kunne hævde, at *hvis* valgmuligheden havde været der, ville kursisterne have valgt alternativet.

Og her når jeg grænsen for konsulentens muligheder. Jeg forstår det som VUC-ledelsens *ledelsesmæssige* vurdering, at hvis der fortsat blev udbudt holdundervisning i væsentligt omfang, ville holdene ikke komme i gang. Og jeg hører nogle lærere formulere det synspunkt, at når holdundervisning ikke bliver udbudt, er de fremtidige kursister jo nødt til at vælge de nye læringsrum.

Pointen er, at der *ikke* er tale om et fagligt-sagligt problem. Det handler om at tage nødvendige ledelsesbeslutninger om, hvad der alt i alt af ledelsen opfattes som den rigtige vej frem. Og som ledelse er man netop ansat til at skulle - og turde - tage beslutninger og det ofte på et ufuldstændigt datagrundlag. Det er i grunden forskellen mellem den faglige position (hvor man altid gerne vil have mere viden, før man synes et spørgsmål kan afgøres kvalificeret - hvilket indebærer, at beslutning og handling udskydes) og ledelsespositionen - hvor man er ansat til - og forpligtet til - at prioritere, beslutte og handle.

Rammen sprænges

I disse år sker der ved flere VUC-organisationer en ganske væsentlig forandring derved, at en kraftigt stigende del af undervisningen er fleksibelt tilrettelagt undervisning.

Herved kunne opstå det indtryk, at den gamle holdundervisning ikke længere har noget værdifuldt at byde på. En sådan forståelse vil være meget forhastet.

VUC-lærere har altid måttet forholde sig til en høj grad af turbulens, hvad angår den konkrete kursistsammensætning, som var tilstede i en given undervisningstime. Den praktiske organisering af undervisningen har derfor længe været indstillet herpå. Følgen er, at en række af de pædagogisk-metodiske og fagdidaktiske elementer, som der er brug for i fleksibelt tilrettelagt undervisning allerede er udviklet i forbindelse med holdundervisningen.

Et tydeligt eksempel på dette er den gradvise ændring gennem en længere årrække, af udbuddet af undervisningsmaterialer og lærerens egen udvikling hhv. tilpasning af undervisningsmaterialer. Længere tilbage var undervisningsmaterialer tæt tilpasset som et element i en lærerstyret undervisning og støttede ikke selvstændig læring. I løbet af de senere årtier har undervisningsmaterialer ændret karakter i retning af netop at lægge op til mest mulig selvstændig læringsaktivitet hhv. læring i samarbejde mellem kursister. Dette er en udvikling, som allerede længe har været på vej også i andre dele af uddannelsessystemet. Når man i dag i forbindelse med de nye læringsrum efterspørger og udvikler nye mate-

rialer - som måske i dag snarere skulle kaldes *faglige læringsmaterialer*, lægger man sig altså i forlængelse af en udvikling, som kan spores tilbage til årene lige efter 2. Verdenskrig, hvor man bl.a. i de nye „lilleskoler“ efterlyste og selv udviklede sådanne faglige læringsmaterialer og brugte diagnostiske test (standpunktsprøver) til at give feedback til eleverne om deres standpunkt.

Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at forandringen til fleksibelt tilrettelagt undervisning er unødvendig. Der er forskel på *inden for en traditionsbestemt ramme* at udvikle nødvendige tilpasninger af undervisningen og *på at ændre rammen*. Ved fleksibelt tilrettelagt undervisning ændres selve rammen, *hvorved der gives et mere omfattende og legitimt handlerum til kursisten, end denne havde før*. En kursist, som tidligere ikke mødte op til undervisningen, var en kursist, som forsømte aktiv skolegang. En kursist, som i dag ikke møder op - eller møder op til en anden lærers gennemgang af bestemte faglige stofelementer - er en kursist, som i højere grad har påtaget sig at være læringsleder af sin egen kompetenceudvikling.

I overgangen fra holdundervisningen til fleksibelt tilrettelagt undervisning opnås en „empowerment“ af kursisten: Kursisten *myndiggøres*, gives på en mere markant måde et afgørende ansvar for at sikre sin egen relevante læring. Dette ansvar lå i holdundervisningen de facto hos læreren. Kursisten kommer i de fleksible tilrettelæggelsesformer stadigt tydeligere til at stå i en kompetenceposition i stedet for at stå i en ydmyg afventende position.

Dette, at forformerne til de fleksible læringsrum er påbegyndt udviklet inden for rammen af holdundervisning, kan ikke i sig selv være et argument for, at holdundervisningen så for al fremtid skal være rammen om enhver ny læringsaktivitet.

Imidlertid er et særligt træk ved denne forandring af tilrettelæggelsesformer vigtigt at fremhæve.

Ved VUC Sønderjylland er der nu i en 10-årig periode gradvist blevet gjort stadigt mere omfattende erfaringer med fleksibelt tilrettelagt undervisning og nye læringsrum.

Paradoksalt nok kan dette *udviske* forskellene mellem holdundervisning og fleksibelt tilrettelagt undervisning derved, at *holdundervisningen gradvist har ændret karakter* hvilket vil sige, at forskellen mellem de to organisationsformer i dag er mindre, end hvis *nutidens* fleksibelt tilrettelagte nye læringsrum blev sat i kontrast over for *tidligere tiders* holdundervisning.

Hvorfor er overgangen så ikke sket før? Sandsynligvis, fordi forestillingen om holdundervisning som en nødvendig grundfigur var sakrosankt. Der skete udvikling inden for formen. Men ikke udvikling af tilrettelæggelsesformen. Spørgsmålet er om en kritisk tilstand - rekrutteringskrise f.eks. - nogle gange er en udviklingsmæssig nødvendighed mht. at overveje og afprøve helt nye praktiske organisations- og arbejdsformer.

Vi kan ikke vide, om fortidens kursister - og skoleelever - ville have kunnet magte mere selvstændige læringsrum og læringsmåder: De fik ikke lejlighed til at prøve.

Jo mere jeg sad og arbejdede med materialet - interviews, observationer og tekster - desto mere blev jeg klar over, at det vigtigste og mest fundamentale er overgangen fra holdundervisning til fleksible tilrettelæggelsesformer - *ikke forstået som en kedelig tilpasning til økonomiske og rekrutteringsmæssige problemer - men forstået som en historisk transformation af de basale organisationsformer i uddannelsessystemet.*

„Historisk“ i den forstand, at det repræsenterer et afgørende og nødvendigt skift, som i vor del af verden længe har været på vej. Det har længe været på vej, *båret af lærerne selv i form af udvikling og afprøvning af elementer i nye tilrettelæggelsesformer inden for rammen af holdundervisning.* Paradokset er, at de selv samme lærere ikke opfatter deres eget udviklingsarbejde som en „udvikling, som sprænger puppen“, men som elementer i en form, det faste undervisningshold, som for næsten enhver pris skal fastholdes.

Undergangsforståelse hhv. udviklingsforståelse

Opgivelsen af den faste klasse, undervisningsholdet, er forbundet med nogle væsentlige og reelle udfordringer: Tilfredsstillelsen af lærerens faglige kreativtetsbehov, kvaliteten af det faglige indhold, imødekommelsen af kursisternes sociale behov, *og spørgsmålet om lærerens faglige styringsbehov.* Men selve forståelsen af disse udfordringer sættes af nogle lærere ind i en „undergangsforståelse“ ikke ind i en *overskridende og positiv udviklingsforståelse.*

Tilfredsstillelsen af lærerens faglige kreativtetsbehov handler om sikringen af en lødig variation i undervisningens indhold, fordi dette indhold ellers bliver for kedeligt *for læreren selv* at undervise i. Denne problematik vanskeliggøres af, at mange VUC-lærere ser det i rammen „enkeltarbejdende lærer“.

I det øjeblik perspektivet blev ændret til „konstruktivt samarbejdende kolleger“ kunne faglærerteam, som arbejdede med materialeudvikling, eller pædagogiske metoder, eller kursisternes læringskompetencer være svaret. Den forsamlede intelligens hos et sådant team ville være i stand til mht. for eksempel undervisningsmaterialer at skabe et materiale, som både var modulariseret *og* indebar et rimeligt antal valgmuligheder.

Kombineret med indførelsen af markante „projektmoduler“ som et yderligere læringsrum skulle der være gode muligheder for, at lærerens behov for faglig variation blev imødekommet. I projektmodulerne ganske vist i den betydning, at læreren skal leve op til det projektindhold, kursisterne vælger. Men også dette er allerede afprøvet inden for holdundervisningens ramme.

Flere lærere nævner beklagende, at kursisternes medindflydelse er nedsat. Samtidig vælger de helt bevidst at umuliggøre kursisternes aktive medtænkning ved ikke at informere dem om de nye læringsrum - hvordan er det muligt at tænke så inkonsekvent?

Det peger på en skarpere underliggende mulighed: At det ikke handler om, at lærere, som har denne opfattelse, vil sikre *kursistens* valgmuligheder i forhold til undervisningens indhold; men dybest set ønsker at *fastholde sine egne valgmuligheder og sin egen styringsfunktion for dennes egen skyld.*

Det er nemlig urovækkende i denne undersøgelses materiale gang på gang at møde den læreropfattelse, at det er bedst, at kursisterne ikke bliver oplyst om karakteren og meningen med de nye læringsrum. Uinformerede kursister kan kun blive *mere uselvstændige* kursister. Hvilket giver læreren mulighed for at fastholde sit eget styringsrum og *sit eget kursistsyn af kursistens som en svag person i en offerposition*. En person, læreren må gå ind og hjælpe.

Jeg er som konsulent mere og mere i tvivl om hvor meget disse lærere egentlig er interesseret i kursisternes medbestemmelse, og hvor meget de kæmper for at fastholde nogle lærerprivilegier vedr. bestemmelsen af undervisningens indhold. Jeg håber indestændigt, at jeg her tager fejl af udtalelserne. Men har svært ved ikke at kæde det sammen med bemærkninger, der falder om metodefriheden. Metodefriheden er jo netop dette - en *metodefrihed* - der gør det muligt for læreren fleksibelt at vælge pædagogisk indfaldsvinkel alt efter kursistens læringspsykologiske vanskeligheder. Metodefrihed betyder helt sikkert ikke, at læreren har monopol på at bestemme *indholdet* af undervisningen.

Den senere udvikling omkring uddannelsessystemet er imidlertid helt tydeligt gået i retning af, at brugere (her: kursisterne), rekvirenter (kommune og virksomheder/institutioner) og bevillingsgivende myndigheder (her amtet) *insisterer på i stigende grad at bestemme de kompetencemål læringen sigter mod*.

Hvis en lærer begriber „metodefriheden“ som en særlig privat ret til at vælge undervisningens faglige *indhold* inden for en bred bekendtgørelsesmæssig ramme - da forstår jeg bedre en række udtalelser i undersøgelsen: *Nemlig som en regelret interessekamp om hvem, der skal bestemme over indholdet af undervisningen*. De fleksible tilrettelæggelsesformer nedsætter lærerens *skjulte* indflydelse på undervisningen. Men ikke lærerens *åbne* indflydelse. En åben intelligent indflydelse baseret på aktiv deltagelse i konstruktivt kollegialt udviklingsarbejde og åben sparring om nye kompetencemål vil der være gode muligheder for.

Kritisk tænkning og konstruktiv tænkning

Det kunne se ud til, at en del lærere - *måske* overvejende hf-lærere - bruger deres rige intellektuelle evner til en nedgørelse af mulighederne i de nye læringsrum og ikke udnytter deres egne praktisk-konstruktive potentialer til at finde brugbare løsninger.

Det kan tænkes at være en naturlig forlængelse af den kritisk-analytiske tankeform, som læres på universitetet. Denne tankegang er i sin *traditionelle* form ikke udpræget konstruktiv. Den producerer ikke af sig selv nye ideer, men piller gamle ideer fra hinanden. Og den har ingen handlingsimpuls indbygget: Det er ikke *omsætningen* fra teori til praksis, som prioriteres højt. Selv i de tilfælde, hvor den teoretisk-analytiske tænkning åbner op for nye tænkemåder, viser den ikke videre til anvendelsen af disse over for praktiske problemer. Den nødvendige praktiske forsøgen-sig-frem og konstruktiv tænkning ud fra delvis viden og foreløbige erfaringer må hentes fra andre dannelsesrammer. De ligger ikke i forgrunden af den danske universitære tradition - men - hvilket jo her er interessant - i andre universitetstraditioner.

På flere måder står „valget“ i centrum for vanskelighederne ved at få de fleksible tilrettelæggelsesformer og de nye læringsrum til at fungere mest muligt optimalt.

Lærerne kan have vanskeligt ved at vælge de nye muligheder: Vælge det kollegiale samarbejde, vælge mulighederne i internetportalen. Svært ved at vælge en anden balance mellem den kritiske og den konstruktive tænkning.

Kursisterne kan have vanskeligt ved at vælge at bruge værksteder og konference timer.

Spørgsmål til holdundervisningen

Der ligger et vigtigt refleksionsstimulerende element i at tale om „nye læringsrum“ i flertal. Ved at gøre dette markeres, at der foreligger andre, flere mulige læringsrum end det, der har været knyttet til den traditionelle holdundervisning. Det er „mulighedsuniverset“, der fremhæves. Dermed gives en videregående inspiration til at udforske „atter andre“ læringsrum. Tanken om „læringsrum“ i flertal er i sig selv intellektuelt inspirerende. Denne kortlægning af *nye muligheder* er karakteristisk for den moderne tid.

I mange lærergenerationer har det været sådan, at det konstante element i lærerens arbejde var holdundervisningen, „stamklassen“ med en rimelig fast elevsammensætning. Fagrækken og fagene ændrede indhold. Men organisationsformen „holdundervisning“ hvor den samme gruppe deltagere var tilmeldt - og forventedes at følge - den *samme faglige undervisningsprogression* hos *den samme lærer* - den bestod.

Hvad angår lærerens individuelle arbejdssituation i holdundervisningen, har denne generelt været præget af den sikkerhed og forudsigelighed, som præger undervisningen af et hold med faste deltagere. Dette har imidlertid ikke helt været gældende for VUC, hvor fremmødet og holdets sammensætning har haft større svingninger end normalt for uddannelsessystemet.

Der har tillige været tale om „alenearbejde“ og på VUC som nævnt med ret vanskelige vilkår for kollegialt samarbejde, da der er tale om enkeltfagsundervisning, og der derfor ikke er et fælles hold kursister, som lærerne kan samarbejde om. I andre typer skoler og uddannelsesinstitutioner har sådanne hold givet anledning til et tættere lærersamarbejde. Et samarbejde, som i dag er blevet til faste lærerteam med gensidigt forpligtende samarbejde. I tilfælde af, at der har været „fagpakker“, har muligheden for lærerteam ved VUC også været tilstede. På VUC er undervisningen imidlertid spredt over hele dagen og aftenen og evt. på flere undervisningssteder. Vilkår som i dag også genfindes mange andre steder i uddannelsessystemet.

Det er berettiget at stille kritiske spørgsmål til de fleksible tilrettelæggelsesformer - lige som det er berettiget at vende sig mod holdundervisningen og kritisk spørge: „Hvad er det, der er så særligt godt ved holdundervisning?“ Det er berettiget og på høje tid, fordi denne holdundervisning er en så fast tradition - måske gennem halvandet århundrede - at dens værdi for mange lærere er „indlysende“. Men værdien er *ikke* selvindlysende. Det er let at betvivle dens værdi og det er interessant, at mange VUC-læreres første argument, når holdundervisningen trues af nedprioritering, ofte er, at holdundervisningen tilgodeser kursisternes *sociale behov*. Her fremhæves altså ikke den faglige læring og kompetenceudvikling, men noget helt andet. Så det kritiske spørgsmål består: „Hvad er - hvad angår netop kursistens *faglige læring* og *kompetenceudvikling* - det særligt værdifulde ved - holdundervisning?“

Hvad nu, hvis holdundervisning *aldrig har været nogen særlig hensigtsmæssig organisationsform for læring* og snarere afspejler nogle helt andre forhold nemlig politiske grundtræk ved datidens samfund: Ønsket om *kontrol med det enkelte individ og styring af dette individs nuværende og fremtidige aktivitet* er en *feudal og totalitær ide ikke en demokratisk ide*. Holdundervisningen er tænkt og igangsat inden for en *senfeudal samfundsorden* med dens statiske karakter og voldsomme magtforskelle i mellem stænderne. Det er interessant at holdundervisning netop tilgodeser en nem og billig registrering af deltagerens studieaktivitet ved fremmøderegistreringen. De tidlige skolekommissioners arkivalier dokumenterer også behovet for sikring af kontrol over bondebørnenes læring. De måtte ikke ende som opviglere og „projekt-magere“, de måtte netop ikke lære frit og selvstændigt og båret af deres eget initiativ.

Her må mindes om det konstante frafaldsproblem, som i alle årene har været karakteristisk for VUC undervisningen. Et frafald, som kunne tyde på, at holdundervisningen for et ganske stort antal kursister, har været en *uhensigtsmæssig organisationsform*. Der kan være mange årsager til frafaldet - *men dets eksistens tyder ikke på, at de sociale værdier i holdsamværet kan opveje andre problemer*. For nogle kan holdsamværet måske have været for meget, for krævende - „klassepresset“ - mange, som ikke kan følge hastigheden i den faglige progression bliver ydmyget i klasseoffentligheden når læreren stiller spørgsmål. For andre kursister er problemet det at de ved fravær mister undervisningstid og at holdundervisningens materialer i ringere grad lægger op til at tilegne sig stoffet på egen hånd.

Danske lærere var i 70'erne meget optaget af at skabe social lighed i klasseværelset. Imidlertid forudsætter dette at læreren bevidst skævfordeler sin kontakttid i timen til de kursister, som står svagtest mht. læring. I samme tid indførte man den løst koblede dialogbaserede undervisning og veg tilbage fra systematisk overhøring i plenum. Følgen var at lærerne var nødt til primært at gå i dialog med de stærke kursister fordi det ellers ikke var muligt at leve op til dialogundervisningens krav: Hvis læreren skal have stoffet gennemgået og repeteret gennem "didaktisk belærende spørgsmål" er man *nødt* til at spørge nogen, som kan svare rimeligt fornuftigt.

Holdundervisning giver dårlig mulighed for differentiering, fordi der er én lærer og mange elever hhv. kursister. Disse befinder sig mht. begavelsesniveau, interesser og faglige forudsætninger vidt forskellige steder i forhold til hinanden. Holdundervisning med een lærer har ingen effektive pædagogiske strategier over for den relativt store faglige spredning i kursisternes forudsætninger. Holdundervisning indebærer få midler til planlægning fordi alle skal bindes til via skemalægning at starte og slutte samtidigt.

Den traditionelle stamklasse er læringseffektivt set kun hensigtsmæssig ved strikt homogene persongrupper. Hvor altså deltagerne mht. forudsætninger er udvalgt, så de har ensartede faglige forudsætninger og begavelse og lige meget tid til lektielæsning og tilegnelse derfor pædagogisk-logisk kan få glæde af at følge det samme fagdidaktiske forløb, som så kan tilpasses holdet helt ned i detaljen. Under forudsætning af at alle møder hver gang og er forberedte giver en sådan holdundervisning gode muligheder for dialog inden for en tryk og kendt og fælles referenceramme, mulighed for gensidig erfaringsudveksling og inspiration, regelmæssig og hyppig kontakt mellem lærer

og kursist og et gradvist dybere og mere læringspræget samarbejde mellem kursisterne. Men dette sæt af forudsætninger er ikke tilstede ved VUC og har aldrig været det.

Det har *altid* været holdundervisningens svaghed, at den ikke kunne imødekomme det reelle behov for differentiering *men i den feudale skole hhv. det borgerlige samfunds skole var hensigten heller ikke at tilvejebringe optimale læringsvilkår for alle elever. Tværtimod var hensigten at sikre udvælgelsen af nogle ganske få til videregående skolegang og uddannelse samtidig med frasortering af de mange. Hertil var holdundervisningen egnet.*

Holdundervisning har ikke på noget tidspunkt været en hensigtsmæssig ramme om effektiv individuel læring. Når holdundervisning er plenumundervisning *forstyrrer* den tilegnelse og muliggør kun læringsforberedelse.

I skoler og uddannelsesinstitutioner, hvor en fast gruppe lærere er samlet om et undervisningshold og underviser i forskellige fag, sker der for tiden en betydningsfuld udvikling. De tidlige små lærerteam afløses af store selvstyrende lærerteam. Disse team har typisk ansvar for flere undervisningshold *på samme niveau* i skolen hhv. uddannelsen. Gennem lærernes lokale skemalægning og disponering over undervisningslokaler bliver det nu muligt at differentiere elever, kursister og studerende i grupper ud fra fagligt niveau, interesser evt. andet og at veksle mellem intensiv støtte til enkelte deltagere hhv. forelæsningspræget eller AV-baseret undervisning af mange. I dag kombineret med veludviklet e-learning, altså hjemmesidebaseret fjernundervisning. Derved sprænges den traditionelle holdundervisnings begrænsninger.

Endnu et problematisk træk ved holdundervisningen er lærerens de facto privatisering af undervisningen. En kulturnorm i skoler og uddannelsesinstitutioner har i generationer været, at man *ikke* som lærer uden videre gik på observationsbesøg hos kolleger, og at deltagerne i undervisningen *ikke* havde ret til - og mulighed for - at besøge og følge andre læreres undervisning. Erfaringerne fra kollegiale supervisionsprojekter viser, hvor dybtgående denne privatisering har været, og hvor vanskeligt det kan være at nå frem til en afslappet professionel åbenhed omkring undervisningen. Privatgørelse af undervisning er i modsætning til en udviklingspræget professionalisering. Privatgørelse af undervisning er *monopolisering* af undervisning. Kollektiv privatisering af undervisningen *forhindrer skoleudvikling*.

I den fleksibelt tilrettelagte undervisning med dens stramme samordningsbehov sikres kursistens mulighed for og ret til at følge flere læreres undervisning og dermed også til at kunne indhente huller i egne faglige kompetencer. Og den fælles planlægning og koordinering på lærerniveau gør det stadig mere naturligt, at man er med i hinandens undervisning.

Her sker der - ved VUC og ved andre skoler og uddannelsesinstitutioner - et kulturskift, som år for år træder stadig mere markant frem: At undervisningen er åbent tilgængelig, at alle har ret til at gå med og se, hvad der sker. Men naturligvis ikke har ret til at forstyrre undervisningen.

De bredere udfordringer ved overgangen fra holdundervisningen til fleksibelt tilrettelagt undervisning er følgende:

- 1) Udvidelse af mange læreres kompetenceprofil mht. kendskab til nødvendige individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne og kendskab til, hvorledes disse pædagogisk kan fremmes. Endvidere for nogle læreres vedkommende opbygning af sociale pædagogiske kompetencer med henblik på at være medskabere af læringsorienterede sociale kontaktformer blandt kursisterne.
 - 2) Yderligere materialeudvikling på de punkter, hvor der er behov og udvikling af skolens kollegiale kulturnormer således, at lærerne i optimalt omfang bruger og forbedrer undervisningsmaterialer, som kolleger har udviklet.
 - 3) Yderligere udvikling af internetportaler så deres funktionalitet tilsvarende mulighederne i de nye tilrettelæggelsesformer. Kombineret med en stadigt mere dybtgående og obligatorisk efteruddannelse af lærerne.
 - 4) Optimering af lokalemassen således, at de nye læringsrum bedst muligt understøttes af velegnede og varierede fysiske rum med relevant udstyr.
 - 5) Markant opkvalificering af informationsvirksomheden i forbindelse med studievejlederens og lærerens vejledning vedr. de nye læringsrum over for nuværende og kommende kursister. Inklusiv direkte træning i at bruge læringsrummene.
 - 6) Beslutsom og kvalificeret *ledelse* på VUC-afdelingerne af alle disse omstillings- og udviklingsprocesser. Redefinering af lærerens jobprofil, så den matcher nutidens og fremtidens behov og ikke fortidens.
- 7) Indførelse af lærerteam ved VUC, som ny arbejdsorganisering på lærernes side - i kombination med enkeltarbejdet.

LITTERATURLISTE

Før hver reference bringes den forkortelse, som bruges ved litteraturcitater inde i teksten.

(cfv-1997b) **Evalueringsrapport om Åbent VUC 1996/97**. Kursistforventninger og lærerholdninger til Åbent VUC - et forsøg med flexibel undervisning på VUC-Centrene i Sønderjyllands Amt. Jytte Vagner, DLH, Haderslev, august 1997. 32 s. plus bilag

(cfv-1998) **“VUC år 2005 - set i lyset af IKT - Opsamlingshæfte”**. Vingssted den 12.-13. november 1998. Center for fleksibel voksenuddannelse, Sønderjyllands Amt. 33 s.

(cfv-2000) **“Fra udbudsstyret efterspørgsel - til efterspørgselsstyret udbud”** Opsamlingshæfte. Fuglsøcentret den 3.-4. februar 2000. Sønderjylland Amt, Center for fleksibel Voksenuddannelse, 48 s.

(vuc-årsrapport-2002) VUC Sønderjylland. Årsrapport for kursusåret 2001/2002. Oktober 2002. 22 s.

(cfvnyt-2003-1) **CFV-Nyhedsbrev**, 7. årgang nr. 1, januar 2003

(Pettersson, E, 1996) Pettersson, E. **Læreren må give plads**, Uddannelse, nr. 7, 1996

(Prinds, E. 1999) Prinds, E. **Rum til læring**, København: Center for teknologistøttet uddannelse, 1999

(um-1999) **Nye tilrettelæggelsesformer på VUC**. Undervisningsministeriet. 1999. 25 s. (<http://pub.uvm.dk/1999/nyeformer/hel.htm>) (Publikationen indeholder bl.a. en række konkrete eksempler på hvordan forskellige VUC har grebet det an i samarbejde med andre).

(um-2000-7) **Værkstedundervisning - undervisningsvejledning til almen voksenuddannelse**. Udd.styrelsens håndbogsserie nr. 7, 2000, 88s.

(um-2000-10) **Fleksibel voksenundervisning**. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 10, 2000, 100 s.

FORFATTERPRÆSENTATION:

Sten Clod Poulsen, cand. psych., chefkonsulent i MetaConsult

Uddannelse: Uddannet i 1968 som cand. psych. med specialisering inden for psykologisk-pædagogisk forskning i læring. I perioden 1983-2001 konsulentuddannelser inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi mv.

Ansættelser: 1968 til 1990 ansat som forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole (ekstraordinær lektor i voksenpædagogik). I 1985 gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejds sociologi ved Handelshøjskolen i København. I 2000 lektorvikar ved Dansk institut for gymnasiepædagogik/ Syddansk Universitet med undervisning og vejledning på deres Ph.d. forskeruddannelse.

Forskning: Empirisk forskning, begrebs-, model- og teoriudvikling vedrørende læring, læringskompetencer og studiekompetencer, motivationsudvikling, nye pædagogisk-metodiske undervisningsformer, studieforløb og frafald, den kulturelle ramme om læring, lærerpersonlighedens betydning i undervisningen, livsformernes møde i uddannelsesinstitutioner og skoler mv. Videnskabelige og praktisk-pædagogiske publikationer - artikler, rapporter og bøger.

Konsulentarbejde og selvstændig: Fra 1991 selvstændig med firmaet „MetaConsult“. Konsulentaktiviteterne har bl.a. omfattet kollegial supervision, udvikling af lærersamarbejde, lærerteam, den lærende skole, udviklende skoleledelse, lederteam, udvikling af læreres og lederes tænkning og praksis om målstyret kompetenceudvikling m.m.

Nyere publikationer:

* Poulsen, S. C. Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. Slagelse: MetaConsult Forlag, jan. 2002, 330 s. (Fremlægning af en universel praksisrettet teori om læring og om hvorledes kompetencemål kan defineres og opnås).

* Poulsen, S. C. Ledelse af selvstyrende lærerteam / Ledelse i selvstyrende lærerteam Slagelse: MetaConsult Forlag, 2. reviderede og udvidede udgave februar 2004, 236 s. (Analyser, baggrundsviden, vejledning og instruktioner til udviklingsøvelser for ledere og lærere).

* Poulsen, S. C. Nye læringsrum og fleksible tilrettelæggelsesformer ved VUC Sønderjylland Aabenraa: Center for Fleksibel Voksenuddannelse, forår 2004, ca. 120 sider. (Refleksioner ud fra en erfaringsopsamling med interviews og observationer ved fem VUC afdelinger).

Kontaktdata:

Mail: Info@MetaConsult.dk

Net: www.MetaConsult.dk

Tlf. 5850 0244.

Adresse: Fruegade 19, 4200 Slagelse.