

Som led i opfølgningen på aftalen om amternes økonomi for 2000 og med baggrund i Undervisningsministeriets beslutning om udarbejdelse af en redegørelse om voksenuddannelsescentrene nedsatte Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriet i april 2000 udvalget om de almene voksenuddannelser.

Nærværende rapport, der sammenfatter udvalgets arbejde, diskuterer muligheden for at skabe bedre sammenhæng mellem de forskellige niveauer i de almene voksenuddannelser indbyrdes og i relation til de øvrige voksenuddannelser. Rapporten giver desuden en generel belysning af VUC'ernes nuværende rolle og funktion og beskriver de fremtidige udviklingsperspektiver for centrene.



Rapport

fra udvalget
om de almene
voksenuddannelser

Rapport

**fra udvalget
om de almene
voksenuddannelser**

Rapport fra udvalget om de almene voksenuddannelser

Omslag: Malchow A/S, Ringsted

1. udgave, 1. oplag, marts 2001: 500 stk.

ISBN 87-603-1922-4

ISBN (WWW) 87-603-1924-0

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for folkeoplysning og voksenuddannelse og Amtsrådsforeningen

Repro: Malchow A/S, Ringsted

Tryk: Malchow A/S, Ringsted

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2001

Indhold

10	1. Udvalgets kommissorium og sammensætning
10	1.1 Baggrunden for udvalget om de almene voksenuddannelser
10	1.2 Udvalgets kommissorium
12	1.3 Udvalgets sammensætning
13	1.4 Udvalgets arbejde
14	1.5 Afgrænsning af udvalgskommissoriet
17	2. Sammenfatning af udvalgets rapport
17	2.1 Udvalgets hovedkonklusioner
18	2.2 De generelle kapitler
19	2.3 De tematiserede kapitler
36	3. De almene voksenuddannelsers udvikling og områdets status efter voksenuddannelsesreformen
36	3.1 De almene voksenuddannelsers udvikling frem til i dag
39	3.2 Voksenuddannelsesreformen
39	3.2.1 Voksenuddannelserne efter voksenuddannelsesreformen
42	3.3 Udfordringer for de almene voksenuddannelser
45	4. Aktivitetsbeskrivelse for VUC, studenterkurser og GSK
45	4.1 Uddannelsesstedernes geografiske placering
47	4.2 Aktivitetsnøgletal - udvikling over tid
48	4.3 Fag på VUC
49	4.4 Den økonomiske udvikling

**52 5. Sammenhængen mellem almen voksen-
uddannelse (avu) og det gymnasiale niveau
i de almene voksenuddannelser**

52	5.1 Beskrivelse
53	5.1.1 Almen voksenuddannelse
54	5.1.1.1 Formål og målgruppe
54	5.1.1.2 Styring
55	5.1.1.3 Adgangskrav
55	5.1.1.4 Økonomi
56	5.1.1.5 Støttemuligheder
56	5.1.1.6 Udviklingen af avu-tilbudet i de seneste år
57	5.1.2 Overgang fra avu til hf-enkeltfag
60	5.2 Diskussion
61	5.2.1 Faglig sammenhæng
64	5.2.2 Regler og overenskomster
66	5.2.3 Kulturforskelle mellem avu og hf
72	5.2.4 Vurdering af sammenhængen mellem avu og det gymnasiale niveau
73	5.3 Forslag til udviklingstiltag
73	5.3.1 Faglig sammenhæng
73	5.3.2 Regler og overenskomster
75	5.3.3 Kulturforskelle mellem avu og hf

**77 6. Almene voksenuddannelses tilbud på
gymnasialt niveau**

77	6.1 Beskrivelser af hf-enkeltfag, studenter- kursus og gymnasiale suppleringskurser (GSK)
77	6.1.1 Hf-enkeltfag
77	6.1.1.1 Historisk baggrund
78	6.1.1.2 Regelgrundlag
78	6.1.1.3 Styring
78	6.1.1.4 Formål
78	6.1.1.5 Adgangskrav
78	6.1.1.6 Økonomi
80	6.1.1.7 SU
80	6.1.1.8 Udviklingen i hf-enkeltfags- tilbudet i de seneste år
80	6.1.2 Studenterkursus

81	6.1.2.1 Historisk baggrund
81	6.1.2.2 Regelgrundlag
81	6.1.2.3 Styring
82	6.1.2.4 Formål
82	6.1.2.5 Adgangskrav
82	6.1.2.6 Økonomi
83	6.1.2.7 SU
83	6.1.2.8 Udviklingen i studenterkursus- tilbudet i de seneste år
83	6.1.3 Gymnasiale suppleringskurser (GSK)
83	6.1.3.1 Historisk baggrund
84	6.1.3.2 Regelgrundlag
84	6.1.3.3 Styring
84	6.1.3.4 Formål
85	6.1.3.5 Adgangskrav
85	6.1.3.6 Økonomi
85	6.1.3.7 SU
86	6.1.3.8 Udviklingen i GSK-tilbudet i de seneste år
86	6.2 Statistiske oversigter
87	6.2.1 Antal kursister m.v.
88	6.2.2 Aldersfordeling
92	6.2.3 Kønsfordeling
92	6.2.4 Uddannelsesbaggrund
95	6.2.5 Gennemførelse
100	6.3 Diskussion af sammenhæng og overlap
100	6.3.1 Hf-enkeltfag, GSK og studenterkursus som uddannelsesstilbud
101	6.3.1.1 Hf-enkeltfag
102	6.3.1.2 Studenterkursus
103	6.3.1.3 GSK
104	6.3.2 Diskussion
105	6.3.3 Den administrative og institutionelle struktur
105	6.3.4 Diskussion
106	6.4 Modeller for en fremtidig struktur for studenterkursus og GSK
106	6.4.1 Studenterkursus
107	6.4.1.1 Status quo

107	6.4.1.2	Studenterkursus fastholdes som selvstændigt 2-årigt forløb og indgår i VUC'ernes uddannelsesstilbud
108	6.4.1.3	Studenterkursus afskaffes helt som selvstændigt undervisningstilbud
109	6.4.2	GSK
109	6.4.2.1	Status quo
110	6.4.2.2	GSK opretholdes som selvstændigt tilbud, men amterne overtager ansvaret
110	6.4.2.3	GSK nedlægges som selvstændigt tilbud og integreres i hf-enkeltfagstilbudet

113 7. VUC'ernes samarbejde med eksterne partnere

113	7.1	Samarbejde på tværs af voksenuddannelsesinstitutionerne
113	7.1.1	Samarbejdsformer på voksenuddannelsesområdet
116	7.1.2	Det lovpligtige skolesamarbejde
117	7.1.3	VUC'ernes tværinstitutionelle samarbejdspartnere
120	7.1.4	Barrierer i samarbejdet
121	7.1.4.1	Økonomi og lovgivning
125	7.1.4.2	Kulturforskelle
126	7.2	Brobygning
126	7.2.1	Brobygning mellem VUC og de øvrige voksenuddannelser
129	7.2.2	Barrierer i forhold til brobygning
130	7.3	Samarbejde med øvrige institutioner i lokalområdet
130	7.3.1	Samarbejde med AF/RAR og kommunerne
131	7.3.2	Indtægtsdækket virksomhed (IDV)
132	7.3.3	Barrierer i samarbejdet med øvrige institutioner i lokalområdet

133	7.4 Samarbejde med private og offentlige virksomheder
134	7.4.1 Barrierer i samarbejdet
135	7.5 Vurdering af samarbejdet mellem de almene voksenuddannelser og de øvrige voksenuddannelser samt andre institutioner i lokalområdet
136	7.6 Forslag til udviklingstiltag

140 8. Kursister og deltagere

140	8.1 Beskrivelse
140	8.1.1 Deltagerprofiler
143	8.1.2 Hvor kommer deltagerne fra, og hvor går de hen?
144	8.1.3 Frafald og prøvedeltagelse
147	8.1.4 Kvalitativ beskrivelse
154	8.2 Deltagerrelaterede problemstillinger
154	8.2.1 Behov for at lære at lære
154	8.2.2 Ønsker til lærerne
157	8.2.3 Unge kursister
157	8.2.4 Kursister med sociale problemer og dårligt alment beredskab
158	8.2.5 Tosprogede kursister
159	8.3 Forslag til udviklingstiltag

164 9. Undervisere og ledere

164	9.1 Beskrivelse af undervisere og ledere
164	9.1.1 Antal, lærer-kursistratio
164	9.1.2 Alder og anciennitet
166	9.1.3 Kønsfordeling
167	9.1.4 Uddannelsesbaggrund
168	9.1.5 Tidsanvendelse
169	9.1.6 Lærerkvalifikationer
172	9.1.7 Den eksisterende efteruddannelse af lærere på VUC
177	9.2 Barrierer og udfordringer
177	9.2.1 Voksenpædagogik og voksenkultur
180	9.2.2 Den gode voksenunderviser
180	9.2.2.1 Formelle kvalifikationer
181	9.2.2.2 Efteruddannelse m.v.

183	9.2.3 Ledere og ledelseskvalifikationer m.v.
184	9.2.4 Fremtidens udfordringer for lærere og ledere
185	9.3 Forslag til udviklingstiltag
185	9.3.1 Lærerne
186	9.3.2 Lederne
187	10. Tilrettelæggelse af undervisningen, herunder teknologistøttet undervisning
187	10.1 Fleksibelt tilrettelagt undervisning
188	10.1.1 Hvilke former for fleksibel undervisning benyttes af VUC'erne?
192	10.1.2 Samarbejde omkring og udvikling af den fleksibelt tilrettelagte undervisning
194	10.1.3 Den virtuelle institution på andre uddannelsesområder
197	10.2 Barrierer i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning
200	10.2.1 Udfordringer i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning
201	10.3 Forslag til udviklingstiltag
203	10.3.1 Videreudviklingsmuligheder i forhold til arbejdet med det virtuelle VUC
205	11. Uddannelses- og erhvervsvejledning
205	11.1 Uddannelses- og erhvervsvejledning i dag
209	11.2 Udfordringer for vejledningen
209	11.2.1 Udfordringer med hensyn til de nye kursistgrupper
210	11.2.2 Udfordringer med hensyn til samarbejde og struktur
214	11.3 Forslag til udviklingstiltag
217	12. Kvalitetssikring og tilsyn på VUC
217	12.1 Kvalitetssikring på VUC
217	12.1.1 De fire niveauer i kvalitetssikringen
217	12.1.2 Beskrivelse af kvalitetssikringen på VUC

220	12.1.3 Vurdering af det aktuelle kvalitets- sikringsarbejde på VUC
221	12.2 Tilsyn med VUC
222	12.2.1 Det fagligt/pædagogiske og økono- misk/institutionsmæssige tilsyn med VUC
222	12.2.2 Beskrivelse af tilsynet med avu
223	12.2.3 Beskrivelse af tilsynet med hf
224	12.2.4 Vurdering af tilsynet med VUC
225	12.3 Forslag til udviklingstiltag

1. Udvalgets kommissorium og sammensætning

1.1 Baggrunden for udvalget om de almene voksenuddannelser

Kommissoriet for udvalget om de almene voksenuddannelser tager afsæt i aftalen fra den 11. juni 1999 mellem regeringen og Amtsrådsforeningen om amternes økonomi i 2000, hvori det hedder:

“I forlængelse af arbejdet i “Udvalget om AMU og de øvrige voksen- og efteruddannelser” iværksættes et udvalgsarbejde med deltagelse af Amtsrådsforeningen, Undervisningsministeriet og andre relevante parter, der har til formål at undersøge muligheden for at skabe bedre sammenhæng mellem de forskellige niveauer i de almene voksenuddannelser (almen voksenuddannelse, hf, studenterkursus og GSK) indbyrdes og i relation til de øvrige voksenuddannelser”.

Udvalgsarbejdet er blevet aktueliseret siden sommeren 1999, idet den igangværende reform af voksenuddannelsesområdet blandt andet påvirker voksenuddannelsescentre (VUC).

Hertil kommer, at Undervisningsministeriet allerede i 1997 annoncerede, at der i lyset af de seneste års udvikling var grundlag for en redegørelse om VUC'erne, som på samme tid kunne give en generel belysning af deres nuværende rolle og funktion og beskrive de fremtidige udviklingsperspektiver for centrene.

1.2 Udvalgets kommissorium

Herefter blev udvalgets kommissorium fastsat til følgende:

“Formålet med udvalgsarbejdet er

at belyse sammenhængen mellem almen voksenuddannelse (avu) og det gymnasiale niveau i de almene voksenuddan-

nelser, herunder vurdere mulighederne for at skabe bedre
 faglig og niveaumæssig sammenhæng,
 at vurdere mulighederne for at skabe bedre sammenhæng mel-
 lem de forskellige almene voksenuddannelser på gymnasialt
 niveau indbyrdes (hf, studenterkursus og GSK),
 at vurdere mulighederne for at skabe bedre sammenhæng mel-
 lem de almene voksenuddannelser, de øvrige voksenuddan-
 nelser og grunduddannelserne samt vurdere samarbejdet
 med andre offentlige institutioner og lokalområdet i øvrigt,
 at vurdere mulighederne for udvikling af tilrettelæggelsesfor-
 merne over for målgrupperne, herunder teknologistøttet
 undervisning,
 at vurdere mulighederne for kvalitetsudvikling,
 at belyse centerstrukturen, VUC's decentrale tilbud og i til-
 knytning hertil det samlede udbud af almene voksenuddan-
 nelser.

I forlængelse heraf opstiller udvalget forskellige løsningsmodeller.

Opgaver

I tilslutning til formålet med udvalgsarbejdet kan der indgå delanalyser og eventuelt nedsættes underarbejdsgrupper med henblik på at beskrive centrale problemstillinger og udviklingsperspektiver inden for de undersøgte områder.

Delanalyser m.v. kan omfatte:

- sammenhæng mellem avu og hf-enkeltfag,
- de 3 almengymnasiale voksenuddannelsers funktion,
- VUC's samarbejde med AF og kommunerne og ledige,
- VUC's samarbejde med andre voksenuddannelser (fx AMU og daghøjskoler),
- de enkelte almene voksenuddannelsers målgrupper,
- udvikling i tilrettelæggelses- og undervisningsformer,
- teknologistøttet undervisning (det virtuelle VUC),
- voksenpædagogik og voksenkultur,
- uddannelses- og erhvervsvejledning,
- ledelses- og lærer kvalifikationer, efteruddannelse,
- pædagogisk tilsyn, prøver og prøvedeltagelse,
- frafald,
- undervisningssteder, lærerbemanding.

Tidsplan

Udvalget afgiver en samlet rapport inden den 1. december 2000.

Økonomi

Undervisningsministeriet dækker finansiering af eventuelle undersøgelser, som udvalget måtte iværksætte.

Deltagere

Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriet; sidstnævnte varetager formandsskabet. Der kan nedsættes arbejdsgrupper efter behov.

Finansministeriet og Socialministeriet holdes løbende orienteret om udvalgets arbejde.

Udvalget afholder høringer med relevante organisationer.

Sekretariat

Undervisningsministeriet og Amtsrådsforeningen varetager sekretariatsbetjeningen af udvalget.”

1.3 Udvalgets sammensætning

Udvalget fik følgende sammensætning:

Amtsrådsforeningen

Direktør Lars Vilbrad, Århus amt

Vicedirektør Søren Ring, Københavns amt

Kontorchef Kenneth Sørensen, Amtsrådsforeningen, fra juni 2000

Konsulent Dan Madsen, Amtsrådsforeningen

Kontorchef Helge Mørch Jensen, Amtsrådsforeningen, til juni 2000.

Undervisningsministeriet

Kontorchef Peter Grønnegård (formand), Uddannelsesstyrelsen

Kontorchef Torben Christoffersen, Uddannelsesstyrelsen

Kontorchef Steffen Jensen, Institutionsstyrelsen

Specialkonsulent Ebbe Kærn, Institutionsstyrelsen

Undervisningskonsulent Verner Rylander-Hansen, Uddannelsesstyrelsen

Sekretariatsarbejdet er varetaget af:

Specialkonsulent Kirsten M. Danielsen, Uddannelsesstyrelsen,
fra juni 2000

Undervisningskonsulent John Bernth, Uddannelsesstyrelsen

Fuldmægtig Claes Hagn-Meincke, Institutionsstyrelsen

Fagkonsulent Jimmy Zander Hagen, Uddannelsesstyrelsen, fra
november 2000

Student Therese Stampe Holst, Uddannelsesstyrelsen, fra
november 2000

Fuldmægtig Flemming Østergaard, Uddannelsesstyrelsen, til
juni 2000

Fuldmægtig Annelise Hauch, Uddannelsesstyrelsen til juni
2000

1.4 Udvalgets arbejde

Udvalget har i perioden fra april 2000 til januar 2001 afholdt
13 møder.

I forbindelse med udvalgsarbejdet har Dansk Markedsanalyse
A/S (DMA) fået i opdrag at foretage en undersøgelse af vok-
senuddannelserne. Denne udgives i forbindelse med rappor-
tens offentliggørelse og udgør i vid udstrækning grundlaget for
udvalgets overvejelser. DMA-undersøgelsen indeholder en nær-
mere beskrivelse af metode mv.

Undervisningsministeriets Statistiske Kontor (SIK) har udar-
bejdet en række data på baggrund af særkørsler hos Danmarks
Statistik. Det statistiske grundlag fra SIK udgives under titlen
"De almene voksenuddannelser i tal" som bilag til udvalgsrap-
porten.

Udvalget har den 2. oktober 2000 gennemført en høring af
relevante organisationer med henblik på en drøftelse af kom-
missoriets centrale problemstillinger.

Repræsenteret ved mødet var:

Forstanderforeningen for VUC

GSK-koordinatorerne

Foreningen af Studenterkursusrektorer

Gymnasieskolernes Rektorforening

Gymnasieskolernes Lærerforening
Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere
Landssammenslutningen af Kursusstuderende
Landsorganisationen i Danmark
Dansk Arbejdsgiverforening.

Den 26. oktober 2000 har udvalget afholdt et seminar om teknologistøttet undervisning med deltagelse af Udviklingscentret for folkeoplysning og voksenundervisning, Center for Fleksibel Voksenuddannelse og @ventures. Formålet med seminaret var at få et overblik over de fleksible undervisningstilbud og muligheder for brug af teknologi i de fremtidige udbud. I forlængelse af dette seminar blev der afholdt et møde med deltagelse af Learning Lab Denmark og ansvarshavende embedsmænd fra Undervisningsministeriet inden for det virtuelle gymnasium og det virtuelle universitet.

Udvalget har med sit møde den 17. januar 2001 afsluttet sit arbejde og afgiver herefter sin rapport.

1.5 Afgrænsning af udvalgskommissoriet

Formålet med udvalgsarbejdet er defineret af regeringens og amternes aftale om amternes økonomi for 2000 og Undervisningsministeriets beslutning om at foretage en generel belysning af VUC'ernes virksomhed og udviklingsperspektiver. På dette meget brede grundlag kunne det være nærliggende at tilstræbe en fuldstændig og tilbunds gående analyse af området. Imidlertid betyder kommissoriets afgrænsning, at udvalget ikke har analyseret følgende tre centrale problemfelter:

Rapporten omtaler ikke økonomistyringen og de finansieringsmæssige vilkår for området. Dette skyldes, at der som led i udmøntning af voksenuddannelsesreformen på VUC-området er indført en økonomistyringsmodel med taxameterstyring og differentieret deltagerbetaling. Denne lovgivning er trådt i kraft den 1. august 2000, men er ændret som led i finanslovs-aftalen for 2001 med virkning fra 1. februar 2001, således at deltagerbetalingens maksimum nedsættes.

Udvalget går ikke ind i en vurdering af fagrækker og uddan-

nellesprofiler. Begrundelsen er for avu's vedkommende, at der efter et omfattende forarbejde trådte ny undervisningsbekendtgørelse og nye fagbeskrivelser i kraft den 1. august 1999, og at der i tilknytning hertil blev udsendt faglige vejledninger. På hf-enkeltfag er der igangsat et større forsøgs- og udviklingsarbejde som led i grundlaget for den kommende politiske vurdering af hf-uddannelsen generelt.

Endelig undlader udvalget at analysere, hvorledes kursisterne udnytter deres uddannelse, og går dermed ikke ind i en nærmere vurdering af den overordnede effekt af de almene voksenuddannelser. Alene avu-kursisternes overgang til det gymnasiale niveau berøres i kapitel 5. Begrundelsen er, at Arbejdsministeriet og Undervisningsministeriet som led i opfølgningen på voksenuddannelsesreformen skal igangsætte udviklingen af metodiske principper, der kan forbedre sådanne effektmålinger.

I forbindelse med den ændring af avu-loven, der trådte i kraft den 1. august 2000, er der sket en præcisering af amternes udbudsforpligtelse. Udvalget har derfor valgt at indskrænke opfyldelsen af formålet om at belyse centerstrukturen til alene at etablere et overblik over VUC-centerstrukturen. Udvalget har i stedet koncentreret sig om udbudet i de gymnasiale voksenuddannelser.

Udvalget har valgt ikke at medtage enkeltfagsstudentereksamen i sit arbejde, idet dette tilbud kun har begrænset udbredelse og fortrinsvis udnyttes af tidligere gymnasieelever, der på grund af for mange forsømmelser er blevet henvist til at aflægge prøver til studentereksamen på særlige vilkår. Tilsvarende har udvalget ikke medtaget adgangskursus til ingeniøruddannelserne, fordi dette kursus er specifikt rettet mod en bestemt videregående uddannelse og ikke kan karakteriseres som et alment voksenuddannelsesstilbud.

Om rapporten skal det i øvrigt generelt bemærkes, at udvalget ikke er gået ind i en beskrivelse eller vurdering af de økonomiske følger, som de foreslåede udviklingstiltag kan medføre. Det gælder såvel merudgifter og besparelser som eventuelle konse-

kvenser for fordelingen af offentlige udgifter mellem stat og amter. En konkretisering af de i rapporten indeholdte anbefalinger og overvejelser vil således forudsætte, at der sker en nærmere belysning af de økonomiske konsekvenser. Udgangspunktet har dog været, at det vil være muligt at realisere forslagene inden for en samlet udgiftsneutral ramme.

2. Sammenfatning af udvalgets rapport

2.1 Udvalgets hovedkonklusioner

Som et af de centrale elementer i sit arbejde har udvalget om de almene voksenuddannelser undersøgt muligheden for at skabe bedre sammenhæng mellem de forskellige niveauer i de almene voksenuddannelser. I rapporten diskuterer udvalget nogle alternative modeller for strukturering af de almenGYmnasiale voksenuddannelser. Udvalget har ikke til opgave at pege på en model frem for de øvrige, men drøfter alene fordele og ulemper ved hver model:

- Bevarelse af de nuværende ordninger
- Modeller, hvorefter studenterkursus og GSK bevares som to særskilte uddannelses tilbud, men således at studenterkursus overføres til VUC, og GSK placeres på VUC'er og/eller amtslige gymnasier
- Modeller, hvorefter studenterkursus nedlægges som tilbud, mens GSK indlejres i det øvrige gymnasiale enkeltfagssystem.

Udvalget har derudover gennemført en omfattende belysning af de almene voksenuddannelsers funktion, og udvalget finder generelt, at analyserne ikke påviser forhold, der giver anledning til at overveje regelændringer af større omfang.

Udvalget finder derimod grundlag for at pege på en række felter, hvor der bør sættes yderligere fokus på fortsat kvalitetsudvikling, og udvalget foreslår, at der inden for en periode på 3 år gennemføres et samlet pædagogisk udviklingsprogram for VUC. Programmet skal bæres af en samlet indsats fra amter, ledere og lærere, og det skal finansieres via såvel statslige som regionale midler.

Som særlige indsatsområder i udviklingsprogrammet foreslår udvalget:

- Nye kursistgrupper
- IT i undervisningen
- Brobygning.

På en række felter er der allerede iværksat nye initiativer, bl.a. DPU's frafaldsundersøgelse, der forventes afsluttet i 2002, og en forestående ændring af vejlederveduddannelsen for avu. Udvalget går ikke ind i en nærmere diskussion af eksisterende initiativer, men anbefaler, at resultaterne af disse initiativer inddrages i udviklingsprogrammet.

2.2 De generelle kapitler

Kapitel 1. Udvalgets baggrund og kommissorium

Udvalget om de almene voksenuddannelser er nedsat som led i økonomiaftalen mellem regeringen og Amtsrådsforeningen for 2000. Herudover er baggrunden for udvalgsarbejdet Undervisningsministeriets beslutning om, at der i lyset af de seneste års udvikling på voksenuddannelsesområdet er behov for en generel belysning af VUC's nuværende rolle og funktion og de fremtidige udviklingsperspektiver.

Udvalget har afgivet denne rapport i januar 2001.

Kapitel 2. Sammenfatning af udvalgets rapport

Dette kapitel indeholder et resumé af udvalgsrapporten med vægten lagt på udvalgets overvejelser om udviklingstiltag og løsningsmodeller for påviste problemstillinger.

Kapitel 3. De almene voksenuddannelsers udvikling og områdets status efter voksenuddannelsesreformen

Kapitel 3 sætter de almene voksenuddannelser ind i en større politisk sammenhæng. Kapitlet beskriver den aktuelle kontekst og giver et rids af uddannelsernes udvikling i et politisk perspektiv.

Væsentligt for VUC'erne er bl.a. de krav, videnssamfundet stiller til arbejdsstyrkens læsefærdigheder og informationsteknologiens stigende betydning overalt i samfundslivet og familielivet.

Kapitel 4. Aktivitetsbeskrivelse for VUC, studenterkurser og GSK

Kapitel 4 indeholder nogle centrale nøgletal om de almene voksenuddannelser. Det statistiske grundlag for rapporten er samlet i et særskilt bilag, og materialet anvendes løbende i rapporten.

2.3 De tematiserede kapitler

Kapitel 5. Sammenhængen mellem almen voksenuddannelse (avu) og det gymnasiale niveau i de almene voksenuddannelser
Avu beskrives, i kapitel 5, som indledning til en drøftelse af eventuelle barrierer for avu-kursisternes overgang til det gymnasiale niveau.

Udvalgets vurdering af sammenhængen mellem avu og det gymnasiale niveau kan sammenfattes til følgende:

- Der er ikke dokumenteret væsentlige problemer mht. kontinuitet og progression mellem fagene på avu og hf.
- Det er tvivlsomt, om administrative uhensigtsmæssigheder pga. gældende regler og det forhold, at det kan være ønskeligt med mere fleksible overenskomster, har nogen nævneværdig betydning for avu-kursisternes beslutning om at fortsætte på hf-enkeltfag.
- Regelsættet på avu giver bedre muligheder for pædagogisk udvikling end på hf.
- Uddannelsernes målgrupper og indhold er tilsyneladende rimeligt afstemt.
- De fleste avu-kursister føler ikke noget behov for sammenhæng med hf-enkeltfag.
- Omfanget af tværgående lærersamarbejde er stigende.
- De forskelle, der hersker mellem uddannelseskulturerne på avu og hf, udgør ikke i sig selv nogen afgørende barriere.

Det er væsentligt, at kursister, som ønsker at fortsætte deres voksenuddannelse på hf-enkeltfag, ikke oplever, at forskellene mellem avu og hf-enkeltfag udgør barrierer for deres videre forløb.

Udvalget peger på følgende tiltag til forbedring af den faglige sammenhæng:

- *Faglig dialog om niveaumæssige sammenhænge*
Øget dialog mellem fagkonsulenterne samt ledere og lærere vil kunne medvirke til klargørelse af relevante sammenhænge. Den nødvendige dialog kan med fordel finde sted inden for de kendte rammer.
- *Lærersamarbejde på tværs af uddannelserne*
Faglig sammenhæng kan sættes som overskrift for konkrete initiativer i lærerkredse. Der peges på lokale initiativer til lærersamarbejde. Fagkonsulenterne har her en væsentlig funktion.

Udvalget peger på følgende veje for nedbrydning af barrierer i relation til udmøntning af regler og overenskomster:

- *Samordning af regler og praksis*
De nuværende centrale bestræbelser på at samordne uddannelsesregler og praksis for tilsynsudførelsen bør fortsætte.
- *Samordning af fagkonsulenternes indsats på avu og hf*
En øget samordning af fagkonsulenternes indsats på avu og på hf kan have positiv betydning for oparbejdelse af mere sammenhængende uddannelseskulturer og mere ens forvaltning.
- *Samordning af dele af overenskomsterne*
Udvalget finder, at det ligger uden for kommissoriet at vurdere gældende overenskomster. Med udgangspunkt i et behov for samarbejde mellem lærergrupperne må det dog generelt betragtes som hensigtsmæssigt, hvis overenskomsterne ikke udgør barrierer for lærernes deltagelse heri.
- *Etablering af institutionslov for VUC*
I forbindelse med en fremtidig lovrevision af avu-loven, som i dag både er institutionslov for VUC og uddannelseslov for avu, kunne det overvejes at dele den nuværende lov i en egentlig institutionslov for VUC og en uddannelseslov for avu.

Udvalget peger i relation til kulturforskellene mellem avu og hf-enkeltfag på følgende mulige udviklingstiltag:

- *Ledelsesmæssig prioritering af tværgående samarbejde*
Ved synlig ledelsesmæssig prioritering af tværgående samarbejde bør der skabes plads til den pædagogiske udvikling og synergi.
- *Lærersamarbejde mellem avu og hf om værkstedsundervisning*
Lærersamarbejde mellem avu og hf om værkstedsundervisning kan være en konkret vej til reduktion af de negative konsekvenser af kulturforskelle mellem avu og hf-enkeltfag.
- *Brobygning mellem avu og hf*
En videreudvikling af intern brobygning er fortsat relevant, herunder udnyttelse af trin 3-forsøgets resultater.
- *Efteruddannelse for den samlede lærergruppe*
Bevidst satsning på efteruddannelse for den samlede lærergruppe.
- *Fokus på den pædagogiske udvikling*
Specifikt for hf-lærergruppen synes der at være behov for en målrettet indsats i forhold til styrkelse af den pædagogiske udvikling og motivation for tværgående samarbejde med avu. En øget fokusering på udvikling må selvsagt ikke ske på bekostning af det faglige niveau på hf.
- *Oplysning om hf fra vejlederne*
Videreudvikling af vejlederfunktionen på avu.
- *Kursistråd som forum for øget sammenhæng*
Kursistråd skal nu oprettes ved alle institutioner, og dette råd er et oplagt forum for arbejde med forbedring af såvel den sociale som den faglige sammenhæng på VUC.

Kapitel 6. Almene voksenuddannelsestilbud på gymnasialt niveau

Overvejelser om mulige modeller for strukturering af det almengymnasiale niveau har været en central del af udvalgets arbejde, og kapitel 6 gør rede for både fordele og ulemper ved den nuværende administrative og institutionelle struktur af de tre uddannelsestilbud (hf-enkeltfag, studenterkurser og GSK).

Vedrørende diskussionen om sammenhæng og overlap mellem de nuværende tre gymnasiale voksenuddannelser finder udvalget, at der er en række forhold, som peger på, at de gymnasiale voksenuddannelsestilbud supplerer hinanden og dækker hver sit behov. Det gælder således:

- De tre tilbud har hver sit formål og opbygning.
- De forskellige formål afspejler sig i forskelle i tilrettelæggelsen.
- Fagudbudet er forskelligt i de tre uddannelsestilbud.
- De tre tilbud tiltrækker deltagere med forskellig profil.
- Den geografiske placering af uddannelsestilbudene afspejler forskelligheden.

På den anden side har de tre voksenuddannelsestilbud også nogle fællestræk:

- En passende sammensætning af hf-enkeltfag fører ligesom et studenterkursusforløb til en fuld eksamen på gymnasialt niveau. Studenterkursus kan - i lighed med hf-enkeltfag - udbyde enkeltfag, der enten "kan stå alene" eller tjene som suppleringsmulighed for kursister, der tidligere har afbrudt en gymnasial uddannelse.
- Hf-enkeltfag kan - i lighed med GSK - benyttes som suppleringsmulighed for unge og voksne, der i deres gymnasiale uddannelse mangler bestemte fag på bestemte niveauer for at kunne blive optaget på en videregående uddannelse.

De tre uddannelsestilbud har en vidt forskellig institutionel forankring:

- Med meget få undtagelser foregår al hf-undervisning på amtslige institutioner. Langt størsteparten af enkeltfagsundervisningen finder sted på VUC'erne, men også på de 2-årige kurser er der i begrænset omfang enkeltfagsundervisning.
- Studenterkursusundervisningen finder sted på 6 særskilte institutioner, hvoraf 2 er offentlige (amtslige), mens 4 er private.
- Der er ingen "GSK-institutioner", men GSK-undervisningen gennemføres på gymnasier, studenterkurser, 2-årige hf-kurser og VUC'er som supplement til deres øvrige undervisningstilbud.

Udvalgets overvejelser om mulige modeller for en fremtidig struktur tager for det første udgangspunkt i, at det fortsat skal være muligt for voksne at tage en fuld adgangsgivende eksamen på studentereksamensniveau i et 2-årigt forløb. For det

andet tages udgangspunkt i, at unge, der har behov for at supplere deres gymnasiale uddannelse med henblik på optagelse til videregående uddannelse, fortsat skal kunne få undervisning og gå til prøve i specifikke fag i stærkt komprimerede forløb inden for max. et år.

Derefter opstiller udvalget til sammenligning fordele og ulemper ved følgende modeller:

- *Bevarelse af status quo.*
- *Studenterkursus fastholdes som selvstændigt 2-årigt forløb og indgår i VUC'ernes uddannelsestilbud.*

Avu-loven ændres, således at VUC'erne får udtrykkelig hjemmel til at udbyde studenterkursus. Det nuværende regelsæt, som indebærer et komprimeret "pakke"-tilbud med særlige regler for fagrække, årskarakterer og krævet antal prøver, bevares stort set uændret. Studenterkursustilbudet vil derefter indgå på linje med VUC's øvrige gymnasiale tilbud, idet det dog for at opretholde "pakke"-tilbudet med det nødvendige udbud af valgfag på A-, B- og C-niveau og den tilstrækkelige bredde i fagudbudet vil være nødvendigt at indføre en styringsmodel på linje med den timestyringsmodel, der gælder for studenterkursus nu.

- *Studenterkursus afskaffes helt som selvstændigt undervisningstilbud.*

Studenterkursus ophører med at eksistere som selvstændigt uddannelsestilbud i henhold til gymnasialoven, og studentereksamen kan herefter kun tages som 3-årigt forløb på gymnasier eller som enkeltfagsstudentereksamen over 2 eller flere år på gymnasier og VUC'er. Modellen kræver lovændring, og en konsekvens af modellen vil formentlig være, at de private studenterkurser nedlægges. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt der i så fald vil være tale om ekspropriation.

- *GSK opretholdes som selvstændigt tilbud, men amterne overtager ansvaret.*

Den statslige administration af ordningen ophører, og GSK-midlerne overføres til amterne, der overtager tilbuds- og holdoprettelsesforpligtelsen og sørger for koordinering af GSK-kurserne. Denne koordinering skal fortsat kunne ske på tværs af amts- og kommunegrænser. Det er usikkert, om

overflytningen af GSK-administrationen til amtsligt regi kan nedbringe antallet af overtimer. De nuværende GSK-miljøer med særlig ekspertise i GSK-undervisning vil tyndes ud, hvis udbudet spredes ud til væsentlig flere institutioner end i dag. Modellen kræver lovændring.

- *GSK nedlægges som selvstændigt tilbud og integreres i hf-enkeltfagstilbudet.*

Det selvstændige GSK-regelsæt ophæves, og unge, der har behov for supplering før optagelse på videregående uddannelse, optages i det almindelige gymnasiale enkeltfagssystem på VUC. Amterne gøres ansvarlige for at øge udbudet af komprimerede enkeltfagsforløb betydeligt i forhold til i dag og samtidig fastholde de sædvanlige forløb for de kursister, der ikke ønsker komprimeringen. En del af de hidtidige GSK-midler overføres til amterne med henblik på at dække den aktivitetsudvidelse, integrationen af GSK vil medføre på VUC. Det bemærkes, at udgifterne til gymnasial supplering vil være meget ulige fordelt mellem amterne. Modellen kræver lovændring.

Særudtalelse fra Amtsrådsforeningen

Det er endvidere Amtsrådsforeningens opfattelse, at det vil være en betydelig fordel, såfremt det blev muligt for amterne at samle hf-enkeltfag, det 2-årige hf, studenterkurser og GSK på VUC'erne.

Formålet er at skabe stærkere almengymnasiale uddannelsesmiljøer på VUC. Endvidere forbedrer en samling mulighederne for et bredere geografisk udbud af de studieorienterede voksenuddannelsesstilbud samt en bedre koordinering af tilbudene. Endelig vil en samling medføre en række stordriftsfordele.

Kapitel 7. VUC'ernes samarbejde med eksterne partnere

Udvalget konkluderer, at godt to tredjedele af VUC'erne oplever barrierer i forhold til tværinstitutionelt samarbejde. (Det vil i denne relation sige samarbejde mellem VUC og en eller flere institutioner fra de øvrige skoleformer på voksenuddannelsesområdet.) De tre væsentligste barrierer er manglende økonomiske ressourcer, kulturelle forskelle mellem institutionerne og lovgivningsmæssige barrierer.

Det bør overvejes, hvorvidt en årsag til, at kun ca. halvdelen af VUC'erne indgår i brobygningsforløb, kan være, at institutionerne oftest ikke er direkte forpligtet til brobygningssamarbejde, eller at brobygningsforløb ikke indgår i tilrettelæggelsen af handlingsplanerne, som udarbejdes af den kommunale forvaltning for kursister under integrationsloven eller for AF-henviste kursister.

Omkring 4 ud af 10 VUC'er oplever barrierer i samarbejdet med AF og kommuner. I begge situationer spiller økonomien en væsentlig rolle, specielt i forbindelse med finansieringsomlægningen. De lovgivningsmæssige barrierer og den manglende efterspørgsel bliver ligeledes fremhævet. Der er derfor bl.a. behov for en dybtgående udredning om, hvilke økonomiske barrierer der reelt eksisterer.

Over halvdelen af de VUC'er og øvrige voksenuddannelsesinstitutioner, der indgår i DMA-undersøgelsen, oplever barrierer i samarbejdet med lokalområdet. Det er primært manglende kendskab til institutionerne - til deres udbud, vejledning og uddannelsesplanlægning - der vanskeliggør samarbejdet. Også manglende økonomiske ressourcer og manglende efterspørgsel udgør en barriere for samarbejdet.

De øvrige institutioner i lokalområdet fremhæver, ligesom de uddannelsesinstitutioner der indgår i samarbejde med VUC, at VUC'erne generelt er fleksible, men at de med fordel i højere grad kunne gøre opmærksom på sig selv.

Udvalget foreslår følgende tværinstitutionelle udviklingstiltag til styrkelse af sammenhæng og samarbejde mellem de almene voksenuddannelser og andre voksenuddannelser, andre offentlige institutioner og lokalområdet i øvrigt.

- *Styrkelse af det lokale skolesamarbejde*
Skolesamarbejde kan indgå i amternes strategier for voksenuddannelsesområdet eller være element i udviklingskontrakter med VUC'erne.
- *Udbredelse af best practice-modeller for samarbejdet mellem AMU og VUC*

Det synes relevant at udarbejde best practice-modeller for samarbejdet mellem AMU-centrene og VUC. Det anbefales, at Arbejdsmarkedstilsynet, Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriet sammen iværksætter et udredningsarbejde med henblik på at få klarlagt, hvilke konkrete problemstillinger, særligt økonomiske, der gør sig gældende i samarbejdet mellem AMU-centrene og VUC'erne, samt at udredningsarbejdet ligeledes omfatter løsningsmodeller.

- *Etablering af relevante brobygningsforløb*
Prioritering af opgaven gennem etablering af tætte forpligtende institutionssamarbejder. Medtagelse af brobygning i handlings- og udviklingsplaner. Indskrivning i relevant lovgivning kan overvejes.
- *Udbredelse af best practice-modeller inden for brobygning*
Beskrivelse og udvikling af modeller anbefales, især modeller der kan anvendes inden for givne økonomiske rammer. Forsøgs- og udviklingsmidler kan anvendes hertil.
- *Øget synlighed via markedsføring*
Til aktiv markedsføring af VUC'ernes virksomhed kan anvendes oplysningsmateriale, opsøgende virksomhed og synliggørelse af uddannelsernes effekt.

Kapitel 8. Kursister og deltagere

I rapportens kapitel 8 konkluderer udvalget på grundlag af de gennemførte undersøgelser, at de nye deltagerrelaterede problemstillinger, VUC konfronteres med i disse år, hovedsageligt knytter sig til

- kursister, der typisk har sociale problemer
- fagligt svage kursister
- opmærksomhedskrævende unge kursister
- kursister, der er henviste fra AF eller kommuner.

Disse kursistgrupper har generelt et dårligt alment beredskab, har læsevanskeligheder og er uddannelsesfremmede.

Især inden for avu forventer man fremover flere tosprogede kursister, hvilket vil få betydning for alle fag. Institutionerne og lærerne har formentlig endnu et stort efterslæb i forhold til at erhverve sig et tilstrækkeligt kendskab til gruppen af tosprogede.

Kursisterne på VUC tillægger lærerens faglige kunnen og evne til at formidle stor betydning for deres udbytte af undervisningen, og følgelig bliver det også nogle afgørende - men forskellige - krav, kursisterne stiller til læreren, hvilket kan give formidlingsmæssige problemer.

Skal VUC'erne kunne matche de omstillingskrav, som aktualiseres af de nye kursistgrupper, peger udvalget på følgende tiltag, som centrene må arbejde med:

- *Fleksibelt tilrettelagt undervisning*
Fleksibel undervisning er allerede udbredt i stort omfang og er et prioriteret indsatsområde på mange VUC'er. Men der er behov for, at indsatsen videreføres for at imødekomme de nye målgruppers heterogene behov.
- *Efteruddannelse af lærerne i forhold til nye tilrettelæggelsesformer og nye kursisttyper*
Institutionen bør formulere en efteruddannelsespolitik, der kan tilgodese de ændrede krav til lærerne med hensyn til nye tilrettelæggelsesformer, nye kursisttyper og undervisning af tosprogede.
- *Kursisternes studiefærdigheder*
Introduktionsforløb, der medvirker til at træne uddannelsesfremmede kursister i at lære at lære, kan være et skridt i den rigtige retning.
- *Fokus på studiestart*
Starten på undervisningsforløbet er uhyre vigtig. Læreren skal etablere den klasserumskultur, der kan rumme de forskelligartede behov og forventninger. Tillæring af nogle basale fælles normer er nødvendigt.
- *Studievejledning*
Bedre visitering i studievejledningen og klar tilbagemelding fra lærerne om fejlplacering eller i tilfælde af sociale problemer kan medvirke til at få kursisterne placeret på niveauer, der passer til deres faglige standpunkt.
- *Brobygning*
Brobygning i forhold til sprogskolerne og værkstedsundervisning vil kunne imødekomme nogle af de tosprogedes behov.
- *Frafald og fravalg*
Indsatsen for at formindske frafald og (prøve)fravalg skal

udbygges. Det kan overvejes at ændre reglerne for prøvetilmelding på avu, således at kursisten skal framelde sig prøven frem for at skulle tilmelde sig.

Udvalget foreslår, at der iværksættes et omfattende pædagogisk udviklingsprogram for de kommende 3 år, hvor initiativer angående de nye kursistgrupper foreslås at indgå som et centralt element.

Udviklingsprogrammet skal bæres af en samlet indsats fra amter, ledere og lærere. Det skal finansieres såvel statsligt som regionalt.

Det pædagogiske udviklingsprogram har tre hovedindsatsområder:

- *Nye kursistgrupper*

VUC'erne skal blive i stand til bedre at kunne rumme den nye udfordring, som de nye kursisttyper udgør. Det kan fx ske gennem efteruddannelse inden for voksen- og/eller ungdomspolitik, fagdidaktisk kvalitetsudvikling med særligt henblik på undervisningsdifferentiering samt de sprog- og kulturbarrierer, mødet med de tosprogede kursister synliggør.

- *IT i undervisningen*

Inddragelse af IT i undervisningen forudsætter i første omgang en vis IT-kapacitet på det enkelte VUC. Dernæst er det en væsentlig forudsætning, at lærerne er i stand til at anvende IT i fagene ud fra fagdidaktiske overvejelser, der kan medvirke til at øge kursisternes faglige udbytte. Efteruddannelsesindsatsen her kan fx ske ved at tilbyde lærerne et voksenpædagogisk IT-kørekort.

- *Brobygning*

Sammenhængen i voksenuddannelsessystemet kan på visse områder styrkes gennem brobygning. Sammen med sprogskolerne kan VUC'erne styrke brobygningsindsatsen i forhold til de tosprogede kursister. Overgangen fra daghøjskolerne til VUC kan lattes gennem brobyggende aktiviteter. Internt på VUC kan avu-kursisternes overgang til hf støttes gennem brobygning, fx via lærersamarbejde på tværs af uddannelserne.

En styregruppe, bestående af repræsentanter fra Undervisningsministeriet, Amtsrådsforeningen, Forstanderforeningen for VUC, LVU, GL og LAK kan koordinere programmet, og der kan nedsættes et eller flere udvalg, bl.a. med repræsentation af forskere inden for det pædagogiske område til faglig/pædagogisk rådgivning inden for de enkelte indsatsområder.

Udviklingsprogrammet afsluttes med en omfattende erfaringsopsamling, der udbredes via rapporter og konferencer.

Kapitel 9. Undervisere og ledere

Sammenfattende fremhæver udvalget om fremtidens udfordringer for lærere og ledere på de almene voksenuddannelser, at nye kursistgrupper giver lærerne nye og stigende udfordringer især med hensyn til faglig og pædagogisk differentiering. Lærerne søger i et vist omfang at imødekomme disse krav ved at overdrage kursisterne et medansvar for egen læring. De fleste kursister vil i princippet gerne tage dette medansvar, men der er fortsat flere kursister, som foretrækker en "traditionel" lærer end kursister, som foretrækker læreren som konsulent. Lærerne føler stigende behov for, at de involverer sig i og vejleder om kursisters personlige problemer, mens de fleste kursister ikke tillægger denne rolle hos læreren betydning.

Op mod halvdelen af lederne vurderer, at VUC'erne er gearede til at tackle de udfordringer, som de nye kursistgrupper skaber for institutionerne, men der synes at foreligge en indledende opgave i at definere, hvilke udfordringer der ligger for at skulle håndteres.

Avu er - ud over landbrugsuddannelsen - den eneste kompetencegivende uddannelse, hvor der ikke stilles krav om en bestemt formel uddannelse hos lærerne.

Lærerne deltager i stigende omfang i efteruddannelse, og flere steder arbejdes der på VUC med ressourcetsvage kursister og unge kursister som særlige indsatsområder for den pædagogiske udvikling.

Udviklingen hen imod større differentiering af kursistgrupper,

kursistkrav, metoder og indhold sætter alt andet lige fokus på forstandernes funktion som ledere.

Udvalget er ikke gået nærmere ind i disse problemstillinger, men finder generelt, at lærergruppen, for at kunne honorere ikke blot nutidens, men også fremtidens krav, bør besidde en relevant og tilstrækkelig uddannelse samt løbende være inde i udviklingsforløb, der dog kan variere i omfang og form.

Udvalget foreslår i denne forbindelse følgende tiltag:

- *Kvalifikationskrav til avu-lærere (krav om formel kompetence)*
Indførelse af lovkrav om, at lærerne skal have gennemført en uddannelse på mindst samme faglige niveau som en fuldført folkeskolelæreruddannelse. Der bør dog være mulighed for konkret i amtet at dispensere fra kravet.
- *Voksenpædagogisk efteruddannelse af VUC-undervisere*
Det kan overvejes som led i det pædagogiske udviklingsprogram at indføre en obligatorisk voksenpædagogisk efteruddannelse for VUC's lærere.

For VUC'ernes ledere vil fremtiden især sætte fokus på deres funktion som leder, men også funktionen som administrator skal udvikles i relation til nye udfordringer.

Udvalget peger på nogle generelle ledelsesmæssige udfordringer i forbindelse med håndtering af lærergruppens stigende alder:

- *At bevare de erfaringer og den viden i institutionerne, som de ældre medarbejdere har opbygget*
- *At sikre en kvalificeret rekruttering af nye lærere.*

Lærernes efteruddannelse vil udgøre en central del af det pædagogiske udviklingsprogram for VUC, ligesom pædagogisk ledelse af VUC vil indgå i programmet.

Kapitel 10. Tilrettelæggelse af undervisningen, herunder teknologistøttet undervisning

Det meste af den undervisning, der afviger fra traditionel holdundervisning, falder ind under begrebet fleksibelt tilrette-

lagt undervisning - lige fra løbende indtag over værkstedsundervisning til fjernundervisning. Omkring 8 % af den samlede aktivitet på VUC udgøres af fleksibelt tilrettelagte forløb.

I forhold til identifikationen af barrierer over for den fleksibelt tilrettelagte undervisning konstaterer udvalget, at en forholdsvis stor andel af forstanderne ikke synes, at der er nogen barriere.

Af de konstaterede barrierer er den væsentligste, både for avu og hf-enkeltfag, manglende økonomiske ressourcer. Knap halvdelen af de VUC'er, der oplever barrierer, mener, at disse til dels beror på overenskomsternes manglende fleksibilitet. Manglende efterspørgsel blandt kursisterne synes også at være et problem, hovedsageligt i forbindelse med avu-undervisningen.

Den fleksible undervisningsform tilbyder et individuelt tilpasset tempo og undervisningsform, der henvender sig specielt til kursister med skiftende arbejdstider eller arbejde, der på anden måde forhindrer dem i at deltage i den ordinære undervisning. For visse andre grupper er undervisningsformen ikke relevant. Manglende vilje fra lærerne er specielt et problem på hf-enkeltfag.

Udvalget ser primært udfordringerne i forhold til teknologistøttet undervisning på indholdssiden og hos lærere og kursister. Den teknologistøttede undervisning kræver andre undervisningsmaterialer og en anden pædagogisk form, som kun i begrænset omfang er tilstede i øjeblikket. Lærerne har derfor brug for at blive opkvalificerede på dette område.

Specifikt med hensyn til det virtuelle VUC er man med initiativet fra Center for Fleksibel Voksenuddannelse og amtssamarbejdet nået langt. Det er positivt, at alle amter har mulighed for at deltage i projektet, og at 10 amter allerede bakker op om det.

En af udfordringerne i at få færdigudviklet det virtuelle VUC bliver at sikre den pædagogiske og faglige kvalitet i de udviklede materialer. Ligeledes skal lærere og kursister lære at anvende det virtuelle VUC.

Den fleksibelt tilrettelagte undervisnings rolle i uddannelsessy-

stemet vil formentlig vokse over de næste år, og udvalget anbefaler følgende tiltag, der kan opruste institutionerne:

- *Lovkrav om udbud af værkstedsundervisning på hf-enkeltfag*
Indførelse af lovkrav på hf-enkeltfag vil kunne medvirke til at sikre en jævnbyrdig satsning på værkstedsundervisning på det enkelte VUC.
- *Fortsatte forsøg med nye tilrettelæggelsesformer*
Udvikling af attraktive tilbud og synliggørelse af undervisningens udbytte bør stå centralt. Sigtet bør være, at de nye tilrettelæggelsesformer kan afvikles inden for eksisterende økonomiske rammer. I udviklingsfasen kan der dog være behov for supplerende midler fra amtslig eller statslig side.
- *Udvikling og lancering af voksenpædagogisk IT-kørekort på avu-området*
Der er behov for udvikling af et basalt pædagogisk værktøj til at kunne arbejde med den teknologistøttede undervisning generelt og til at udnytte mulighederne i det virtuelle VUC.

Særligt i forhold til mulighederne for videreudvikling af det virtuelle VUC anbefaler udvalget følgende:

- *Kvalitetssikring af det virtuelle VUC*
Både kvalitetssikring af materialerne samt uddannelse og certificering af de lærere, der udvikler materialer, kan være relevant.
- *Materialeudvikling*
Undersøgelse af, hvorledes samarbejde med forlag om udvikling af materialer kan stimuleres.
- *Fælles indsats fra alle amter og stærkere organisatorisk forankring*
Alle amter bør deltage, og organisationsformen kan overvejes ændret.

Kapitel 11. Uddannelses- og erhvervsvejledning

Udvalget konkluderer, at der er behov for, at vejlederne bliver mere synlige og opsøgende i deres arbejde og indretter deres vejledning, så den i stigende grad fungerer som såvel personlig som faglig rådgivning. Dette efterlader vejlederne med et tids-

problem, hvorfor der er behov for en omprioritering af vejledersens nuværende indsats.

Med hensyn til diskussionen om todelte vejledning over for samlet vejledning for både avu og hf finder udvalget, at der allerede synes at være etableret samarbejde mellem avu- og hf-vejledningen, der imødekommer det stigende behov for vejledere med større kendskab til uddannelser, der ligger uden for deres eget felt.

Hvorvidt man på det enkelte VUC vælger adskilt eller samlet vejledning, hænger i høj grad sammen med, hvordan man forestiller sig den fremtidige vejlederrolle. Tendensen går mod mindre faglighed og mere personfokusering i vejledningen. Det er op til det enkelte VUC at pejle sig ind på, hvorledes denne opgave bedst løftes.

Der er behov for en kvalificering af vejlederne, så de bl.a. er bedre rustede til at tage sig af de nye grupper, også på det psykologiske og pædagogiske plan. Derudover skal deres metodiske tilgang til tilrettelæggelsen af vejledningen styrkes. Vejledernes metoder til opsøgning af kursisterne og synliggørelse af sig selv bør styrkes.

Udvalget peger på følgende tiltag til fortsat forbedring af vejledningen:

- *Bedre udnyttelse af ressourcerne*
Et formelt samarbejde mellem de to vejledninger på VUC samt en samlet vejlederuddannelse anbefales. En yderligere mulighed for at udnytte ressourcerne ville være at sammenlægge de to vejledninger.
- *Formulering af en vejledningspolitik*
Ledelse og vejledere bør samarbejde om at tilrettelægge indsatsen og formulere en vejledningspolitik.
- *Revision af avu-vejlederuddannelsen (pågår allerede)*
De udfordringer, der optager vejlederne i dag, kunne indgå i den pågående revision af avu-vejlederuddannelsen og i en eventuel revision af hf-vejlederuddannelsen.

Kapitel 12. Kvalitetssikring og tilsyn på VUC

Vurderingen af kvalitetssikringen på VUC tager udgangspunkt i fire kvalitetsniveauer: Kvalitet på *systemniveauet* vurderes ud fra, hvorvidt det samlede voksen- og efteruddannelsessystem bidrager til opfyldelse af politiske og økonomiske mål. På *uddannelsesniveauet* vurderes kvalitet ud fra, hvorvidt hver enkelt uddannelse bidrager til at opfylde centralt fastlagte målsætninger. På *det regionale niveau* vurderes kvalitet ud fra, hvorledes hvert VUC i regionen bidrager til opfyldelse af regionale, politiske og økonomiske målsætninger. Kvalitet på *institutionsniveauet* vurderes ud fra, hvorvidt institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af kurser er karakteriseret af høj faglig og pædagogisk kvalitet og lever op til de centrale målsætninger.

Udvalget vurderer mht. systemniveauet, at der stadig er behov for at udvikle nogle metodiske principper, der kan realisere muligheden for at foretage tværgående og sammenlignelige effektmålinger af voksen- og efteruddannelse.

Mht. uddannelsesniveauet vurderes det, at der allerede foreligger en række redskaber til kvalitetssikring. Her tænkes først og fremmest på bekendtgørelser, prøver, censorsystemet, vejledninger og det øvrige tilsyn. Der foreligger imidlertid ikke formelle krav om avu-lærernes kvalifikationer, således som det er tilfældet for hf-lærernes vedkommende.

Mht. det regionale niveau vurderer udvalget, at indsatsen med hensyn til kvalitetssikringen er uensartet. Dette betyder, at regionerne bidrager forskelligt til at kvalificere voksen- og efteruddannelsesmulighederne. Samlet set har amterne ikke desto mindre en række tiltag i gang for at kvalitetssikre VUC-området. Tilbage står dog stadig at sikre et fælles, formelt grundlag for kvalitetssikringen.

Udvalget opfatter tilsyn som et led i den overordnede kvalitetssikring af uddannelsessystemet. Et moderne begreb om tilsyn indbefatter ikke kun kontrol med regeloverholdelse, men skal også ses som et kvalitetsudviklingsinstrument, hvorved institutionernes målopfyldelse kommer i fokus ved siden af regeloverholdelsen.

For såvel avu's som hf's vedkommende har staten det overordnede tilsyn. Den direkte tilsynsforpligtelse er imidlertid placeret forskelligt.

Vedrørende den direkte tilsynsforpligtelse finder udvalget, at den forskellige forankring i hhv. amterne og Undervisningsministeriet har medført en uensartet praksis på de to uddannelsesområder. Dette vurderes dog at være uden betydning for kursisternes oplevelse af sammenhængen i uddannelsesstilbudene inden for VUC-området. Der kan i den forbindelse være behov for en højere grad af fælles forståelse af, hvordan tilsynsforpligtelsen udmøntes.

Udvalget peger på følgende tiltag inden for de fire kvalitetssikringsniveauer:

- *På systemniveau*
På systemniveau skal der arbejdes med metodeudvikling til forbedring af kvaliteten af effektmålinger.
- *På uddannelsesniveau*
Kvalitetssikringen vil kunne styrkes gennem en mere dybdegående tilsynspraksis i amterne på avu-området. Dette kunne fx ske ved udarbejdelse af en fælles ramme for en ensartet tilsynspraksis på amtsligt niveau gennem en dialog mellem Undervisningsministeriet, amt, VUC og brugere. Det kan også overvejes at formulere formelle krav om avu-lærernes kvalifikationer, således som det er tilfældet for hf-lærernes vedkommende.
- *På regionalt niveau*
Udvalget foreslår, at amternes kvalitetsudviklingsarbejde udlægges, så alle amter får etableret kontraktstyringsmodeller e.lign. Den løbende dialog mellem amt og VUC vil fortsat være vigtig.
- *På institutionsniveau*
Undervisningsministeriet stiller den reviderede version af Standard og Profiler til VUC'ernes rådighed i løbet af 2001. Udvalget ser dette værktøj som velegnet til varetagelse af institutionernes løbende selvevaluering.

3. De almene voksenuddannelsers udvikling og områdets status efter voksenuddannelsesreformen

Efter et kort rids over de almene voksenuddannelsers historiske udvikling fokuseres der i dette kapitel på voksenuddannelsesreformens formål og konsekvenser, og der gives en samlet oversigt over de almene voksenuddannelsers placering i voksenuddannelsesbilledet efter reformen. Afsluttende vil en række af de udfordringer, de almene voksenuddannelser står over for, blive skitseret.

3.1 De almene voksenuddannelsers udvikling frem til i dag

Studenterkursus, der med sin etablering i begyndelsen af århundredet er den ældste af de almene voksenuddannelser, startede som eksamensforberedende undervisning for privatister til latinskoleeksamen. Latinskolen var på det tidspunkt eneste vej til universitetet, og målgruppen for studenterkurserne var allerede den gang afgrænset til personer, hvis mål med studenterekamen var at fortsætte på en videregående uddannelse.

Det økonomiske opsving, som startede i 50'erne og kulminerede i 60'erne, gav på den ene side en høj beskæftigelse, men stillede på den anden side krav om kvalificeret arbejdskraft. Dette var grundlaget for, at man i 1958 etablerede tekniske forberedelseskurser for voksne, som blev forløberen for avu. Kurserne var rettet mod kortuddannede med evner for videre uddannelse - dem med "uddannelsesefterslæb".

Oprindeligt var enkeltfagsundervisningen lovgivningsmæssigt placeret i aftenskoleregion, og fra slutningen af 60'erne blev der etableret selvstændige enkeltfagskurser inden for fritidslovgivningen. Dermed tog man første skridt til at adskille den kompetencegivende og den ikke-kompetencegivende almene voksenundervisning.

Hf-enkeltfag blev oprettet i 1970 som forsøg inden for de

pædagogiske rammer fra bekendtgørelsen om 2-årigt hf, men blev placeret på de allerede eksisterende forberedelseskurser efter de tilrettelæggelsesmæssige rammer, som gjaldt dér, og de erfaringer, som var gjort med den prøveforberedende voksenundervisning.

Hf-enkeltfag blev skabt som et uddannelsesstilbud for voksne, og målet var at etablere en kortere adgangsgivende uddannelse til de videregående uddannelser.

I midten af 70'erne blev enkeltfagsområdet (avu og hf-enkeltfag) samlet og lagt under amtskommunerne for at sikre undervisningens gennemførelse og en hensigtsmæssig tilrettelæggelse. Man tilstræbte en professionalisering af området, og adskillelsen fra folkeoplysning og fritidsundervisningen var i 1978 en realitet.

Den stigende arbejdsløshed i 70'erne gav enkeltfagsundervisningen en ny rolle som, hvad man betegnede som fornuftig beskæftigelse for det stigende antal arbejdsløse og bistandsmodtagere. Tilgangen til kurserne, der fra 1989 kaldte sig VUC, tog yderligere til i 80'erne i takt med den økonomiske stabilisering, og den almene voksenundervisning fik tag i andre målgrupper end folk uden erhverv.

10-punktsprogrammet om folkeoplysning og voksenundervisning satte midt i 80'erne gang i den indholdsmæssige udvikling og førte til avu-reformen i 1989. Med avu-loven blev der for første gang formuleret en målsætning for den samlede voksenundervisning på alment niveau. Lovbemærkningerne slår fast, at den almene kompetencegivende voksenuddannelse skal betragtes som et uddannelsessystem, der er ligeværdigt og ligestillet med det øvrige kompetencegivende uddannelsessystem. Et uddannelsesområde, der rummer både det personlighedsudviklende og det fagligt opkvalificerende.

På hf-området vedtoges en reform i 1991, hvor den fælles lov for 2-årigt hf og hf-enkeltfag skabte mulighed for tværgående samarbejde. Uddannelsen fik et kvalitetsmæssigt løft, idet det blev muligt for kursisterne at tage hf-fag på højniveau.

I forbindelse med hf-reformen blev sammenhængen mellem gymnasiale suppleringskurser (GSK) og de videregående uddannelser cementeret, idet suppleringsafprøvelsen af studentereksamen efter optagelse til en videregående uddannelse blev overført til universiteterne. Samtidig blev lokale suppleringskurser overført til amterne.

I 1993 lancerede den nytiltrådte regering en overordnet målsætning om, at aktiviteten på voksen- og efteruddannelsesområdet skulle øges med 10.000 pladser om året frem til år 2000. Voksenuddannelsesindsatsen skulle prioriteres som led i bekæmpelsen af arbejdsløsheden, der stod allerøverst på den politiske dagsorden. Andre centrale emner i nyorienteringen af arbejdsmarkedspolitikken var opkvalificering af arbejdsstyrken generelt og større rotation på arbejdsmarkedet gennem uddannelse af beskæftigede i arbejdstiden.

I bestræbelserne på at opnå de politisk satte mål indførte man bl.a. frit optag på voksenuddannelserne, kombineret med automatisk taxametertilskud, og man udvidede kredsen af godtgørelsesberettigede uddannelser, ligesom betingelserne for modtagelse af godtgørelserne blev lempet.

Gennem 90'erne konsoliderede VUC'erne sig som selvstændige institutioner, og antallet af VUC'er lå stabilt på ca. 72 centre indtil omkring 1998. Siden er udviklingen gået mod færre og større centre med en udbygget afdelingsstruktur. Fra amternes - og institutionernes - side har formålet især været at imødegå budgetpres og at sikre bedre faglige muligheder.

Også med hensyn til omfanget af aktiviteterne har VUC konsolideret sig i 90'erne. Både på avu og hf-enkeltfag er antallet af årskursister steget med ca. 3.000 fra 89/90 til 98/99, og i 1999 var der 15.920 årskursister på avu og 14.446 årskursister på hf-enkeltfag. Til sammenligning er der 539 årskursister på GSK og 954 på studenterkursus.

I dag er der mere end 110.000 personer, som deltager i undervisningen på VUC.

Gennem det seneste årti har VUC'erne udviklet og udbygget

samarbejdet med andre institutioner, virksomheder og omverdenen i øvrigt. Dette er helt i overensstemmelse med de politiske målsætninger om et tættere samarbejde mellem aktørerne på voksenuddannelsesområdet.

3.2 Voksenuddannelsesreformen

Som nævnt skete der i løbet af 90'erne en betydelig udbygning af voksenuddannelserne. I 1999 blev der imidlertid indført tilskudsrammer på adskillige voksen- og efteruddannelser for at dæmpe udviklingen. I samme anledning blev der gennemført en finansieringsomlægning, således at udgifter til såvel godtgørelse som undervisning af ledige fremover afholdes af de aktiverende myndigheder.

For at skabe et mere velfungerende og enkelt voksen- og efteruddannelsessystem med højere grad af samordning og målretning igangsatte regeringen i 1998 det analysearbejde, der siden er resulteret i voksenuddannelsesreformen. Reformen er udmøntningen af en politisk aftale mellem regeringen, CD og SF (Enhedslisten har efterfølgende tilsluttet sig aftalen), og den binder efter- og videreuddannelserne sammen i et overskueligt og sammenhængende voksenuddannelsessystem.

Voksenuddannelsesreformen er i stort omfang udmøntet i foråret 2000 ved Folketingets vedtagelse af 11 love.

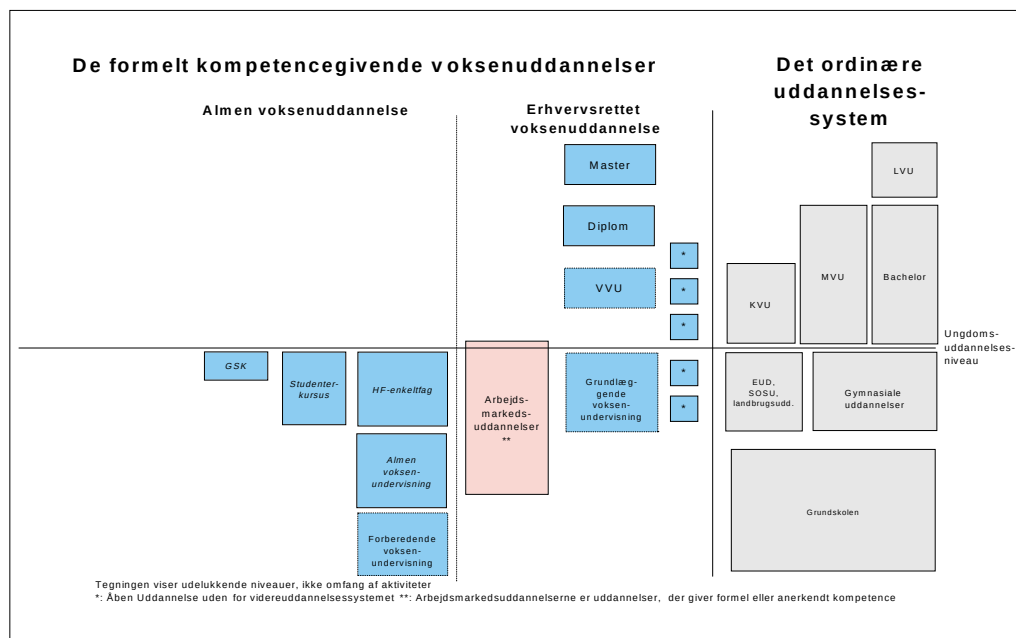
Reformen har tre hovedformål:

1. At tilbyde relevante videre- og efteruddannelsestilbud til alle voksne, fra kortuddannede til akademikere.
2. At tilgodese de kortuddannede voksne.
3. At udnytte ressourcerne bedre.

3.2.1 Voksenuddannelserne efter voksenuddannelsesreformen

Voksenuddannelsesreformen indebærer bl.a. etablering af to nye uddannelsestilbud, nemlig den Forberedende Voksenuddannelse (FVU) og Videreuddannelsessystemet for Voksne (VfV). De almene voksenuddannelsers (niveaumæssige) placering i det samlede voksenuddannelsesbillede er illustreret i figuren på næste side.

Figur 3.1: Forholdet mellem de kompetencegivende voksenuddannelser horisontalt og vertikalt.¹



Dansk som andetsprog, som hører til de almene voksenuddannelser, er ikke medtaget i figur 3.1, da området er vanskeligt at indpasse niveaumæssigt i figuren. De forskellige afgangsniveauer inden for dansk som andetsprog spænder over basal alfabetisering til et niveau, der giver forudsætningerne for optagelse på så godt som alle videregående uddannelser (Danskprøve 2). Forudsætningerne for at deltage i undervisningen på avu opnås ved Almenprøve 2 kombineret med Den uddannelsesforberedende modulprøve (DUF-modulprøve).

Undervisningen under Forberedende Voksenundervisning (FVU) startede den 1. januar 2001 og er et tilbud til alle over 18 år, som ønsker at styrke deres almene færdigheder, så de bedre kan klare sig både på arbejdsmarkedet og som borgere i et demokratisk samfund. Dermed får de også væsentligt bedre

1) Figuren udelader de ikke-kompetencegivende voksenuddannelser, dvs. de folkeoplysende voksenuddannelser (daghøjskoler, højskoler og aftenskoler) og den kompenserende specialundervisning for voksne, der har til formål at afhjælpe eller begrænse virkningerne af et handicap (fx tegnsprog og blindskrift).

muligheder for at uddanne sig yderligere inden for rammerne af voksenuddannelsessystemet.

Undervisningen under FVU, der omhandler temaer inden for dansk og matematik, tilrettelægges, så den spiller sammen med kursisternes hverdag. Det betyder, at en stor del af aktiviteten vil finde sted på den daglige arbejdsplads i stedet for på uddannelsesinstitutioner.

De øverste af FVU's uddannelsestrin overlapper til dels avu's trin 1 og erstatter basisundervisningen i Dansk og Matematik.

Figuren viser, at avu svarer til undervisningen i grundskolens afgangsklasser.

Over avu og på niveau med de gymnasiale uddannelser ligger hf-enkeltfag, studenterkurserne og GSK. GSK er placeret på samme niveau, men med et højere udgangspunkt, da uddannelsen supplerer en allerede bestået studentereksamen.

Inden for de erhvervsrettede voksenuddannelser er Videreuddannelsessystemet for Voksne (VfV) trådt i kraft den 1. januar 2001. VfV indeholder for det første GVU, Grunduddannelse for voksne, som er en *ramme* for uddannelser til og med erhvervsuddannelsesniveau. Målet for en Grunduddannelse for voksne er det samme som for den tilsvarende kompetencegivende ungdomsuddannelse. GVU tager udgangspunkt i den enkelte voksnes forudgående erfaringer og kvalifikationer, så de bliver udnyttet bedst muligt.

VfV indeholder for det andet tre videregående uddannelsesniveauer: Videregående voksenuddannelse (VVU), diplomuddannelse og masteruddannelse, der er sammenlignelige med de almindelige videregående uddannelsesniveauer, hhv. korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, men forskellige fra dem i tilrettelæggelse og indhold. Også videreuddannelserne i voksenuddannelsessystemet bygger i tilrettelæggelse af indhold og pædagogik i høj grad på de voksnes livs- og erhvervserfaring.

3.3 Udfordringer for de almene voksenuddannelser

De almene voksenuddannelser står ved årtusindeskiftet atter over for at løse nye opgaver i et samfund under hastig forandring.

På det overordnede plan kan der bl.a. peges på følgende udfordringer:

- Voksenuddannelsesreformen fokuserer især på de kortuddannede voksne og på en bedre udnyttelse af de offentlige ressourcer, som anvendes på voksenuddannelser. Der vil blive sat fokus på de formelt kompetencegivende uddannelser, som er VUC's kerneydelse.
- Rundt regnet en million voksne danskere med tilknytning til arbejdsmarkedet læser på et niveau, der vurderes som utilstrækkeligt i forhold til videnssamfundets læsekrav. Det viste SIALS-undersøgelsen (offentliggjort af OECD) i foråret 2000. FVU er indført for at råde bod på dette forhold, og der ligger en stor udfordring i at få uddannelsen implementeret og få de voksne motiveret til at deltage samt at få samspillet mellem FVU og de øvrige uddannelser til at fungere. Derudover skal voksenuddannelserne også finde sin rolle i forhold til Videreuddannelsessystemet for Voksne, herunder især GVU.
- Højkonjunkturen betyder fald i ledigheden og dermed dårligere tid til uddannelse. På den anden side vil der være et stigende behov for øgede og nye kompetencer blandt arbejdsstyrken. Det bliver en udfordring for de almene voksenuddannelser at tilpasse sig til den ændrede beskæftigelsessituation. Hertil kommer, at målsætningen om at øge arbejdsstyrken de kommende år formentlig vil kræve opkvalificering af en række personer med ringe almene kundskaber.
- Informationssamfundet stiller krav om, at alle kan bruge og forstå IT. Samtidig har udviklingen også medført et stærkt behov for, at man kan arbejde i komplekse arbejdsformer og under stadige skift i arbejdsvilkårene. Det stiller nye krav til

voksenuddannelserne om brug af IT og fleksible tilrettelæggelsesformer, der kan træne kursisterne i nye måder at arbejde på.

- I år 2020 vil der ifølge Undervisningsministeriets prognoser stadig være ca. 700.000 uden nogen formel uddannelse ud over grundskolen. Der vil således også i de kommende år være brug for et alment voksenuddannelsestilbud, som kan imødekomme behovet for genopfriskning af almene kundskaber og for tilfredsstillelse af personlig nysgerrighed. De almene voksenuddannelser har derfor en særlig udfordring i fortsat at udgøre et attraktivt tilbud til voksne.

På det konkrete plan er perspektiverne følgende:

- De forskellige opgørelser viser en tilbagegang på ca. 15 % i antallet af kursister på VUC fra 1999 til 2000. Baggrunden for aktivitetsnedgangen er ikke entydig, men indførelse af deltagerbetaling, finansieringsomlægningen og den faldende ledighed er fremført som forklaringer. Deltagerbetalingens beløbsgrænse nedsættes med virkning fra den 1. februar 2001.
- De seneste års strukturændringer vil formentlig fortsætte. Ifølge lovgivningen skal befolkningen være sikret et bredt VUC-tilbud inden for en rimelig geografisk afstand. Samtidig skal tilbudet være af høj kvalitet og have et velfungerende voksenpædagogisk miljø. Amterne har under hensyntagen til kvalitet og økonomi strukturovervejelser i gang, og strukturændringer på VUC må forventes at være på dagsordenen i de kommende år.
- Inden for de seneste fem år har kursistgrupperne på VUC ændret sig mærkbart. Der er kommet flere yngre kursister på hf, mens andelen af bl.a. uddannelsesfremmede kursister stiger på avu. Generelt er de yngre generationer præget af et mere individualiseret livssyn end de ældre grupper, og det stiller krav til anderledes individuelle undervisningsforløb osv.

- For at kunne matche kravene til tværgående kompetencer og fleksibilitet er det nødvendigt, at samarbejdet mellem udbydere af de almene voksenuddannelser indbyrdes og samarbejdet mellem disse og udbydere af andre voksenuddannelser fastholdes og videreudvikles. Ligeledes vil der blive øget fokus på løsning af uddannelsesopgaver i samarbejde med andre myndigheder og virksomheder.
- Når forsøgsperioden for hf er afsluttet og forsøgene evalueret, vil spørgsmålet om hf's fremtid formentlig blive sat på dagsordenen, og VUC kan komme til at stå over for endnu en reform på området kort tid efter, at man har integreret FVU'en i centrene's undervisningstilbud.

Sammenfattende kan det konstateres, at voksenuddannelsesreformen ikke har betydet de store direkte ændringer i de eksisterende almene voksenuddannelser, ud over indførelse af det nye forberedende niveau (FVU) og deltagerbetaling på VUC. Indirekte kan reformen dog medføre en øget efterspørgsel efter almene kundskaber som forberedelse til deltagelse i de videregående uddannelser for voksne (diplom- og masteruddannelserne). Den almindelige samfundsudvikling generelt stiller de almene voksenuddannelser over for nye udfordringer, som skal opfyldes, samtidig med at uddannelserne skal bidrage til at opfylde reformens intentioner om et uddannelsesløft for de kortuddannede.

4. Aktivitetsbeskrivelse for VUC, studenterkurser og GSK

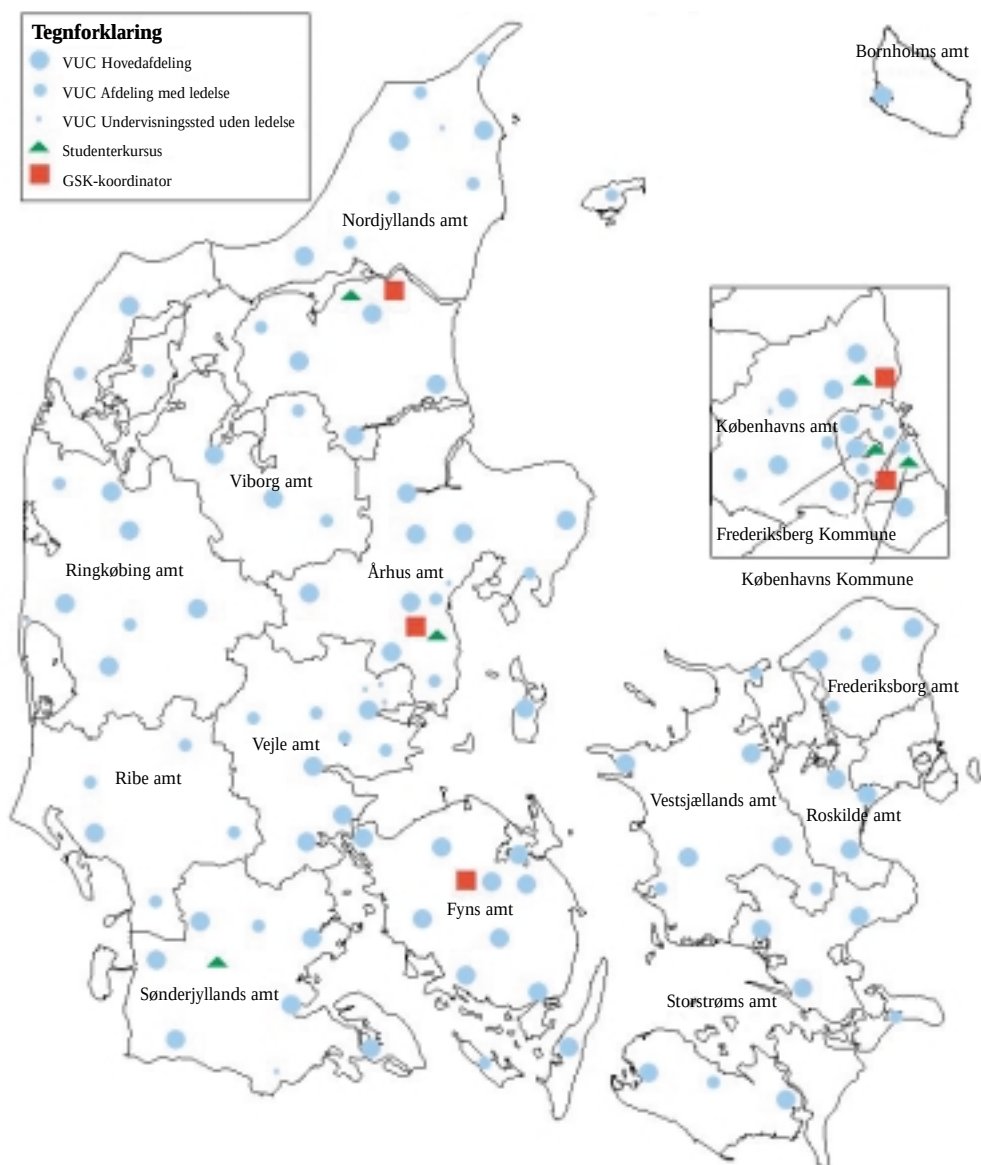
I kapitlet vil der indledningsvist blive redegjort for uddannelsesudbudets geografiske fordeling. Herefter vil en række nøgletal, der udtrykker de forskellige voksenuddannelsers aktivitetsudvikling og fagudbud, blive præsenteret. Endelig vil udviklingen i de økonomiske forhold blive belyst.

4.1 Uddannelsesstedernes geografiske placering

Som det fremgår af kortet på næste side, er VUC-tilbudet geografisk spredt, både på landsplan og inden for de enkelte amter. Der var i maj 2000 68 hovedafdelinger, 39 afdelinger med ledelse og 8 undervisningssteder uden ledelse, i alt 113 undervisningssteder. Nogle af disse udbyder dog kun avu. Typisk vil der være flest undervisningstilbud på hovedafdelingerne og et begrænset udbud på afdelingerne og undervisningsstederne uden ledelse, men det afhænger af det enkelte VUC, og hvorledes man i øvrigt har valgt at organisere sig i amtet.

Med hensyn til GSK og studenterkurser foregår undervisningen altovervejende i de store universitetsbyer, idet de videregående uddannelser også er placeret her.

Figur 4.1: Uddannelsesstedernes geografiske placering maj 2000



Note: 3 af de markerede VUC'er på kortet tilbyder ikke hf-enkeltfagsundervisning. Omvendt figurerer institutioner, der alene tilbyder hf-enkeltfagsundervisning ikke. Udeladt på kortet er ligeledes Nørsgaards Højskole og Direktoratet for Kriminalforsorgen, der begge tilbyder avu undervisning. Uddannelsesstedernes placering er ikke geografisk præcis, men er inden for grænsen af deres respektive kommuner.

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

4.2 Aktivitetsnøgletal - udvikling over tid

Aktiviteten for avu og hf har været svagt stigende over årene, som det kan læses af tabel 4.1. Antallet af institutioner har for begge tilbud ligget stabilt, dog har nogle amter inden for det seneste valgt at omstrukturere, så der er blevet færre VUC'er, med tilsvarende flere afdelinger.

Studenterkursusaktiviteten er som det eneste tilbud faldet over årene (27 %), og studenterkurset på Fyn lukkede for optag i foråret 2000. I øjeblikket er der derfor 6 studenterkurser - 4 private og 2 offentlige.

For GSK's vedkommende er der først tal fra 1996, hvor ordningen blev tilbageført fra universiteterne til Undervisningsministeriet. Efter den kraftige tilgang fra 95/96 til 96/97 synes aktiviteten at have stabiliseret sig omkring 540 årskursister. GSK-tilbudet er ikke tilknyttet faste undervisningssteder, men i stedet er antallet af koordinatore, som koordinerer og planlægger tilbudet, vist.

Tabel 4.1:
Aktivitetsnøgletal for de almene voksenuddannelser

Hele landet		92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99
Avu	Årskursister**/ Institutioner, ekskl. Direktoratet for kriminalforsorgen og Nørgaards Højskole	13.652	13.966	14.745	15.418	14.256	14.570	15.920
		72	72	72	72	72	72	72
Hf-enkeltfag	Årskursister*/ Institutioner	12.379	12.025	13.553	13.876	13.154	13.915	14.446
		79	79	77	77	78	79	78
Studerter- kursus	Cpr.-kursister/							
	Årskursister	1311	1232	1181	969	989	960	954
	Institutioner	7	7	7	7	7	7	7
GSK**	Årskursister*/ Koordinatorer				330	510	541	539
					5	5	5	5

Kilde: VUC-statistik 98/99, ARF mht. årskursister for avu og hf; Danmarks Statistik mht. årskursister for studenterkurser; Undervisningsministeriet mht. institutioner, koordinatore og årskursister for GSK, *En årskursist svarer på avu og hf til 925 undervisningstimer om året og på GSK til 1120 timer om året, **Indtil 95/96 lå den statslige GSK på universiteterne, hvorfor tallene ikke er anført. Foruden GSK-ordningen i statsligt regi blev der i 1990 omfordelt midler til amterne til lokale suppleringskurser, jf. afsnit 6.1.3

4.3 Fag på VUC

Sprogfagene er den mest efterspurgt faggruppe på både avu og hf med godt 1/3 af aktiviteten. Derudover tegner Edb-fag sig for 25 % af aktiviteten på avu.

Tabel 4.2:

Fagudbudet på avu og hf i kursusåret 98/99, fordelt på faggrupper, hele landet

Fag	Avu: faggruppens %-andel af det samlede antal holdkursister	Hf: faggruppens %-andel af det samlede antal holdkursister
Sprog	36,3 %	38,4 %
Øvrige humanistiske fag	5,1 %	22,1 %
Naturfag/Naturvidenskabelige fag	12,6 %	20,0 %
Samfundsfag	2,7 %	8,1 %
Edb	25,8 %	0,9 %
Kreative samt øvrige hold	17,5 %	10,6 %
I alt	100,0 %	100,0 %

Kilde: VUC-statistik 98/99, ARF

Udviklingen i efterspørgslen efter henholdsvis fællesfag, tilvalgsfag og højniveaufag på hf-enkeltfag har ligget forholdsvis stabilt fra årene 1994-1998; således er der kun sket en mindre forskydning fra fællesfag mod tilvalgsfag.

På avu er der over årene sket en bevægelse fra kernefag mod tilbudsfag. I 1994 udgjorde andelen af kernefag 71 % - i 1998 var andelen faldet til 56 %.

Tabel 4.3: Udviklingen af aktiviteten på avu: kernefag og tilbudsfag, samt for hf-e: fællesfag, tilvalgsfag og højniveaufag, i procent efter holdkursister

Kursister ved avu og hf-e fordelt efter fag 1994-98

		1994	1995	1996	1997	1998
Avu	Kernefag	71 %	67 %	65 %	62 %	56 %
	Tilbudsfag 1)	29 %	33 %	35 %	38 %	44 %
Hf-e	Fællesfag	58 %	58 %	57 %	54 %	54 %
	Tilvalgsfag	38 %	38 %	38 %	41 %	42 %
	Højniveaufag	4 %	4 %	5 %	4 %	4 %

Kilde: VUC-statistik 98/99, ARF

1) Inklusiv introducerende undervisning og særlige fagtilbud (Religion, Kultur, Formning, Pædagogik, Musik og andre fremmedsprog)

4.4 Den økonomiske udvikling

Nettodriftsudgifterne til VUC er steget gennem alle årene frem til 1999. Væksten har i den betragtede periode i alt været på 24,2 %, eller 3,4 % i gennemsnit pr. år. Til sammenligning har væksten i aktiviteten fra 92/93 til 98/99 i gennemsnit været 2,8 % pr. år.

For studenterkurser har udgifterne været aftagende over årene, hvilket skyldes faldet i aktiviteten.

Med hensyn til GSK har der været en kraftig vækst fra 1996 til 1997, hvilket svarer til den øgede tilgang af kursister, men udgifterne synes at have stabiliseret sig. Ud over de udgifter til statsligt GSK, der er anført i tabel 4.4, får amterne 8 mio. kr. overført hvert år til gymnasiale suppleringskurser som del af bloktilskudet.

Ser man på udgifterne til de tre tilbud, fremgår det, at udgifterne til VUC'erne er godt ti gange større end til studenterkurserne og GSK tilsammen.

Tabel 4.4: Amternes og statens nettodriftsudgifter til VUC, studenterkurser og GSK i mio. kr, 2000-pris og lønniveau

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
VUC hele landet	952,2	987,0	1.043,3	1.109,3	1.111,5	1.150,7	1.180,6	1.182,0
Studenterkursus*)	74,9	66,2	62,6	55,8	56,3	54,2	54,0	51,2
GSK (statsligt)	-	-	-	-	23,2	37,1	41,1	40,0**)

Kilde: ARE, Århus amt og Undervisningsministeriet, *) Tallene er skøn baseret på oplysninger om udgifter til de private studenterkurser, **) Budget.

Som det fremgår af nedenstående tabel 4.5, er GSK-tilbudet pr. årskursist det mest omkostningsfyldte, efterfulgt af studenterkurserne, hf-enkeltfag og avu.

Forskellen mellem avu og de gymnasiale uddannelser skyldes primært forskelle i udgifter til lærerløn. Driftsudgifterne pr. årskursist i de tre gymnasiale uddannelsestilbud varierer, idet der ydes tilskud til dem efter forskellige vægte. Disse vægte er udregnet på baggrund af de faktiske udgifter pr. elev på hver af de tre uddannelser. At vægtene er forskellige, har 3 hovedårsager:

- Der er forskel på de fagrækker, der knytter sig til hvert af tilbudene. GSK har således forholdsmæssigt meget undervisning i de mere udgiftstunge naturvidenskabelige fag, og for studenterkursus er der tale om en fagstruktur (obligatoriske fag, obligatoriske valgfag (sprogfag) og valgfag), som i sig selv medfører en øget udgift i forhold til en ren enkeltfagsmodel.
- Der er forskel på, hvad begrebet "en årskursist" dækker over. På GSK og på studenterkursus svarer en årskursist til 1120 undervisningstimer, mens det på hf-enkeltfag (og avu) kun er 925 undervisningstimer. Målt pr. undervisningstime er forskellen i driftsudgift altså mindre, end det umiddelbart fremgår af tabel 4.5.
- Der er forskel på den gennemsnitlige holdstørrelse på de tre

uddannelsestilbud, således at hf-enkeltfag har den højeste, efterfulgt af GSK og studenterkursus.

Tabel 4.5: Driftsudgift pr. årskursist, 2000-niveau

Avu, landsgennemsnit	39.951*
Hf-enkeltfag, landsgennemsnit	46.650*
Studenterkursus	58.989**
GSK (statsligt)	63.382***

*De samlede udgifter, eksklusiv bygningsudgifter. (VUC-statistik 98/99, ARE, opregnet til 2000-niveau) Tallene var 37.761 og 44.093 for henholdsvis avu og hf-enkeltfag i 1998 og er løftet med faktoren 1,058 for at få skønnet 2000-tal. **Tilskud på FL 2000 eksklusiv bygningstilskud. ***Tilskud til undervisningen på FL 2000 eksklusiv bygningstilskud. Udregnet som 92 % af undervisningstilskudet korrigeret for bygningstilskudet (74.100-5.206). De resterende 8 % kan udbetales til administrative udgifter.

5. Sammenhængen mellem almen voksenuddannelse (avu) og det gymnasiale niveau i de almene voksenuddannelser

Kapitlet omhandler sammenhængen mellem avu og det gymnasiale niveau, hvilket primært vil sige hf-enkeltfag. Efter en beskrivelse af voksenuddannelserne, med hovedvægten på avu's opståen og udvikling, vil en række tal blive præsenteret, der viser graden af overgang fra avu til hf-enkeltfag. Herefter vil der blive redegjort for en række mulige barrierer, der kan hæmme kursisternes overgang fra avu til hf-enkeltfag. Afslutningsvis foreslår udvalget nogle tiltag, der vil kunne støtte kursisternes overgang fra avu til især hf-enkeltfag.

De gymnasiale voksenuddannelser er nærmere beskrevet i kapitel 6, mens avu beskrives nedenfor i afsnit 5.1.1.

Hvor ingen anden kilde er angivet, bygger kapitlet på DMA-undersøgelsen, 2000.

5.1 Beskrivelse

Det er en generel målsætning for uddannelsessystemet, at uddannelsessøgende så gnidningsfrit som muligt skal kunne skifte uddannelse, uddannelsessted og uddannelsesniveau. Ved skift mellem niveauerne skal unødigt overlap undgås.

Avu og hf-enkeltfag har med deres almene formål, enkeltfagsopbygning og fortløbende modul- og niveauopdeling en nær sammenhæng, der yderligere understreges af den geografiske og administrative nærhed på VUC. Der signaliseres herved en målsætning om en tilsvarende faglig sammenhæng og sammenhæng i deltagernes uddannelsesforløb fra avu til hf.

Studenterkurserne har til formål at forberede kursisterne til studentereksamen. Målgruppen er først og fremmest unge (og enkelte ældre), der har brug for en ny chance for at gennem-

føre en egentlig studentereksamen. Reelt bruges studenterkurserne af kursister, som ønsker at fortsætte på en videregående uddannelse, og miljøet er præget af det studieforberedende. Med en enkelt undtagelse ligger alle studenterkurserne i geografisk nærhed af videregående uddannelsesinstitutioner.

De gymnasiale suppleringskurser (GSK) har til formål at give unge med en afsluttet gymnasial uddannelse mulighed for at supplere deres eksamen med henblik på optagelse på en videregående uddannelse. Det er en betingelse for optagelse på GSK, at den pågældende har en afsluttet gymnasial eksamen. GSK's målgruppe er således en afgrænset gruppe med baggrund i en uddannelse på højere niveau end avu.

Mens der er flere sammenhænge mellem avu og hf-enkeltfag, er der altså - ud over den formelle sammenhæng, at uddannelse på folkeskoleniveau giver adgang til uddannelse på gymnasialt niveau - ingen nærliggende sammenhæng mellem avu og studenterkursus og endnu mindre mellem avu og GSK. Udvalget har på den baggrund alene fundet det relevant at overveje behovet for nærmere sammenhæng mellem avu og hf-enkeltfag.

5.1.1 Almen voksenuddannelse

I 1989 fik almen voksenuddannelse eget lovgrundlag. Formålet var at skabe en egentlig voksenuddannelse med udgangspunkt i de voksnes forudsætninger og behov.

Ved lov om prøveforberedende enkeltfagsundervisning for voksne i 1978 var undervisning for voksne til folkeskolens afgangsprøver blevet samlet og lagt under amtskommunerne for at sikre undervisningens gennemførelse og en hensigtsmæssig tilrettelæggelse. Herved blev enkeltfagsundervisningen trukket ud af området for folkeoplysning og fritidsundervisning, hvorunder undervisningen havde hørt siden sin oprindelse.

Almen voksenuddannelses tilknytning til voksenuddannelsescentre (VUC) er fastslået i den fælles lov - lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre - jf. lovbekendtgørelse nr. 668 af 7. juli 2000.

5.1.1.1 Formål og målgruppe

Almen voksenuddannelse har ifølge avu-loven (§ 1) til formål at sikre voksne mulighed for at forbedre eller supplere deres almene kundskaber og færdigheder. Endvidere skal avu styrke voksnes forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund med henblik på at forstå og påvirke egen livssituation. Endelig skal avu give voksne mulighed for at opnå almene forudsætninger for fortsat uddannelse samt almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejdslivet.

Avu er rettet mod et bredt udsnit af den voksne befolkning, der er kendetegnet ved at have et individuelt behov for at forbedre eller supplere såvel deres almene som faglige kompetencer på niveau med folkeskolens afsluttende prøver.

5.1.1.2 Styring

Den administrative og økonomiske styring er forankret i amtskommunerne, og forpligtelsen til at udbyde almen voksenundervisning fremgår af avu-loven (§ 2), hvorefter "Amtsrådene skal sikre, at alle, der er fyldt 18 år, inden for en rimelig geografisk afstand kan modtage undervisning i henhold til denne lov." Avu udbydes af voksenuddannelsescentrene, hvis daglige ledelse varetages af forstanderen, mens centerrådet² Her afgør en række administrative forhold af betydning for VUC'ets virke.³ Hvis VUC'et er opdelt på afdelinger, nedsættes lokalråd med begrænsede beføjelser.

Amtskommunerne fører det pædagogiske tilsyn med avu-undervisningen, jf. bekendtgørelse nr. 709 af 18. juli 2000 om undervisning m.v. inden for almen voksenuddannelse (§ 23). Undervisningsministeriet fører tilsyn med afholdelse af prøverne, jf. bekendtgørelse nr. 710 af 18. juli 2000 om prøver inden for almen voksenundervisning (§ 1).

2) For hvert VUC nedsætter amtsrådet et centerråd, der omfatter repræsentanter for amtsrådet, kommunalbestyrelserne i VUC'ets opland, kursistrådet, lærerpersonalet, LO og DA.

3) Ifølge centerbekendtgørelsen (nr. 717 af 19. juli 2000) §5 indstiller centerrådet til amtsrådets beslutning udbudet af avu-tilbudsfag og særlige fagtilbud samt fagudbudet på hf. Rådet fordeler kernefag mellem VUC'ets eventuelle afdelinger, fastsætter fagernes timetal og vedtager centrets budget inden for den amtslige bevilling. Endelig varetager rådet VUC'ets informationsindsats og træffer beslutning om samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner.

Direktoratet for Kriminalforsorgen udbyder under Undervisningsministeriets direkte tilsyn almen voksenuddannelse til fængselsindsatte. Antallet af kursister ligger her stabilt på omkring 275 fuldtidskursister.

5.1.1.3 Adgangskrav

Almen voksenuddannelse er som nævnt rettet mod voksne, og amterne er alene forpligtede til at sikre alle, der er fyldt 18 år, et uddannelsesstilbud inden for rimelig geografisk afstand, jf. lov om avu og om voksenuddannelsescentre § 2. Der eksisterer således en praktisk nedre aldersgrænse for deltagelse i avu-undervisningen, men intet udtrykkeligt krav om, at kursisterne skal være fyldt 18 år. I undervisningsåret 1998/99 var der færre end 1.000 avu-kursister under 18 år.

Der er ingen formelle adgangskrav, som skal være opfyldt for at blive optaget på avu. Den niveauopdelte undervisning sikrer tværtimod, at deltagere, som har brug for at starte helt fra bunden i et fag, kan starte på basisundervisningen og derefter fortsætte på fagets trin 1 og 2. Når man har kundskaber svarende til et fags trin 1, kan man starte på trin 2. Alle kursister tilbydes en samtale med en uddannelsesvejleder, hvor det afklares, hvilket niveau man skal begynde på.

Fra starten af 2001 erstattes basisundervisningen i Dansk af Forberedende Voksenuddannelse (FVU), og pr. 1. august erstatter FVU basisundervisningen i Matematik.

5.1.1.4 Økonomi

Med virkning fra 1. august 2000 er der indført en økonomistyringsmodel med efterspørgselsstyring kombineret med differentieret deltagerbetaling. Gebyret for deltagelse i undervisningen i udvalgte centrale grundfag er ligeledes pr. 1. august 2000 steget fra 200 kr. til 300 kr. Der betales ét gebyr pr. kursusår, uanset hvor mange kernefag på avu-kursisten deltager i. Alle øvrige fag er fra og med 1. august 2000 omfattet af deltagerbetaling. Amtsrådet bestemmer deltagerbetalingens størrelse, som dog ikke kan overstige 900 kr. pr. fag for kursister og 450 kr. pr. fag for selvstuderende. Ved forliget om finansloven for 2001 blev det aftalt, at betalingen efter den 1. februar 2001 ikke kan overstige 400 kr. pr. fag.

Dialogmøder mellem amtsråd og VUC'erne danner grundlag for amtsrådets godkendelse af det samlede fagudbud i amtet og på det enkelte VUC og resulterer i en budgetudmelding til det enkelte center. En større aktivitet skal give udslag i en forhøjelse af den udmeldte bevilling, mens en lavere aktivitet tilsvarende giver en mindre bevilling.

Kursister, der modtager VUS (Voksenuddannelsesstøtte) eller SVU (Statens Voksenuddannelsesstøtte fra 1. januar 2001), kan søge om støtte til deltagerbetalingen.

5.1.1.5 Støttemuligheder

Der kan kun modtages støtte fra én ordning ad gangen.

VUS (efter 1. januar 2001: SVU) kan ydes til voksne, der har en kort uddannelse eller slet ingen. VUS er erstatning for tabt arbejdsfortjeneste og ydes derfor, hvis den pågældende har arbejde og ønsker at uddanne sig i arbejdstiden. Der stilles en række betingelser for at oppebære VUS, herunder mindst seks undervisningstimer om ugen i maksimalt 80 uger.

Er der ikke andre muligheder, kan man få SU, hvis man har mindst 23 ugentlige lektioner og afslutter undervisningen inden for 23 måneder. Har man børn under syv år, kan man nøjes med at følge 17 ugentlige lektioner, ligesom undervisningen skal kunne afsluttes inden for 35 måneder.

Lediges adgang til at gå på avu følger af AF-reglerne, og dette regelsæt regulerer ligeledes de lediges ret til dagpenge og kontanthjælp under uddannelsen.

5.1.1.6 Udviklingen af avu-tilbudet i de seneste år

Det fremgår af nedenstående tabel 5.1, at der i perioden 1993/94-98/99 samlet set er sket en mærkbar forøgelse af avu-aktiviteterne. Fra 93/94 til 98/99 er antallet af kursister øget med 15,6 %, mens antallet af holdkursister kun er steget med 3,1 %. Generelt kan man sige, at flere kursister i dag følger færre timer, end det tidligere var tilfældet.

Tabel 5.1: Aktivitetsnøgletal, avu, hele landet

	1993/94	1998/99	%-ændring 1993/94 – 1998/99
Cpr-kursister	56.163	64.902	15,6 %
Holdkursister	150.380	155.069	3,1 %
Kursisttimer	12.918.212	14.725.513	14,0 %
Årskursister	13.965	15.919	14,0 %
Lærerårsværk	1.338	1.377	2,9 %
Lærer-kursist-ratio	10,4	11,6	11,5 %

Kilde: Amtsrådsforeningen 2000: VUC-statistik 1998-99

Inden for de seneste to år er antallet af VUC'er faldet, idet der er gennemført en række sammenlægninger med færre, større og afdelingsopdelte VUC'er til følge. I maj 2000 var antallet af VUC'er, som udbød almen voksenuddannelse, 68, mens antallet i årene forud lå stationært på omkring 72.

5.1.2 Overgang fra avu til hf-enkeltfag

I kapitel 8 gives en nærmere beskrivelse af kursister og deltagere på de almene voksenuddannelser. Nærværende afsnit omhandler derfor alene data og informationer, der relaterer sig til kursisternes overgang fra avu til uddannelse på gymnasialt niveau.

De nedenstående tabeller 5.2 og 5.3 viser, i hvilket omfang avu-kursister fra årgangen 1995/96 fortsatte på andre voksenuddannelser, herunder hf-enkeltfag. Tabellen viser også, hvor mange af disse avu-kursister der samtidig var i gang med anden voksenuddannelse. I anden til fjerde række vises, hvor mange der inden for de efterfølgende tre år fortsatte på voksenuddannelse.⁴

4) Analysen adskiller dog ikke forløbet for kursister, der alene gik på avu, og forløbet for kursister, der gik på avu og hf-enkeltfag samtidigt. Det kan derfor bl.a. ikke ses, hvorvidt de 2.504 kursister, som i 1998 gik på hf-enkeltfag, har gået på hf-e (kombineret med avu) hele tiden eller er overgået fra avu til hf-e.

Det kan konkluderes, at den største gruppe avu-kursister, som fortsætter på gymnasialt niveau, fortsætter på hf-enkeltfag: i alt 12 % det første år (7 % kun hf-enkeltfag og 5 % kombineret avu/hf-enkeltfag), faldende til 7 % efter tre år (5 % kun hf-enkeltfag og 2 % kombineret avu/hf-enkeltfag). 0,1 %-0,2 % fortsætter på GSK eller studenterkursus, mens gruppen af kursister, der fortsætter på 2-årigt hf, er større - men dog fortsat mindre end 1 % af årgangen.

Den altovervejende del af avu-kursisterne (81 %) er efter tre år ikke i uddannelse. 16 % er fortsat i gang på VUC.

Tabel 5.2: Antal personer, som i kursusåret 1995/96 var i gang med avu, fordelt på igangværende primære voksenuddannelse 1995, 1996, 1997 og 1998

	Avu	Hf-e	Avu/ Hf-e	GSK	Stud. kurser	2-årigt hf	Andre primære udd.	Andre voksen udd.	Ikke i uddan- nelse	Ialt
1995	47.572	0	7.567	3	4	39	0	0	0	55.185
1996	13.458	3.825	2.559	3	37	360	0	4.986	29.957	55.185
1997	7.001	3.135	1.494	43	47	355	0	5.159	37.951	55.185
1998	5.091	2.504	996	8	22	150	0	1.568	44.846	55.185

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

Tabel 5.3: Personer, som i kursusåret 1995/96 var i gang med avu, fordelt på igangværende primære voksenuddannelse 1995, 1996, 1997 og 1998 i procent⁴

	Avu	Hf-e	Avu/ Hf-e	GSK	Stud. kurser	2-årigt hf	Andre primære udd.	Andre voksen udd.	Ikke i uddan- nelse	Ialt
1995	86 %	0	14 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0 %	100 %
1996	24 %	7 %	5 %	0,0 %	0,1 %	0,7 %	0,0 %	9,0 %	54 %	100 %
1997	13 %	6 %	3 %	0,1 %	0,1 %	0,6 %	0,0 %	9,3 %	69 %	100 %
1998	9 %	5 %	2 %	0,0 %	0,0 %	0,3 %	0,0 %	2,8 %	81 %	100 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

4) "Andre voksenuddannelser" er AMU, åben uddannelse på erhvervsskolerne og ophold over 12 uger på højskoler.

Ser man på, i hvilket omfang avu-kursisterne fortsætter med samme fag på hf-enkeltfag fremgår det af tabel 5.4, at af de deltagere, som afsluttede et fag på avu i 1995/96, påbegyndte 6 % efterfølgende samme fag på hf-enkeltfag. Det tilsvarende tal for årgang 1997/98 var 7,9 %. Hvorvidt denne fremgang er udtryk for en generelt tendens, kan ikke afgøres på det foreliggende grundlag, men vil kræve oplysninger fra flere år.

Tabel 5.4: Kursister, som i kursusåret 1995/96 afsluttede et fag på avu og, som efterfølgende påbegyndte det tilsvarende fag på hf-enkeltfag⁵

Fag		Antal som fortsætter på hf-enkeltfag 1995/1996		Antal som fortsætter på hf-enkeltfag 1997/1998	
		Avu	Hf-e	Avu	Hf-e
Dansk tr1	i alt	4.722	1,2 %	3.651	1,5 %
Dansk tr2	i alt	5.475	7,5 %	4.134	19,7 %
Dansk tr3		33	12,1 %	127	0,0 %
Matem. tr1	i alt tr1 imB	4.464	1,4 %	3.290	2,0 %
Matem. tr2	i alt	3.394	13,3 %	2.495	15,5 %
Matematik tr3	mA	26	15,4 %	6	0,0 %
Engelsk tr1	mA	2.214	0,4 %	1.923	0,2 %
Engelsk tr1	mB	4.568	0,9 %	3.938	0,9 %
Engelsk tr2	mA	1.567	2,8 %	1.276	3,5 %
Engelsk tr2	mB	4.168	16,8 %	3.285	17,3 %
Engelsk tr3		86	14,0 %	235	12,8 %
Tysk tr1	mA	755	0,9 %	461	0,7 %
Tysk tr1	mB	1.932	3,5 %	1.262	3,3 %
Tysk tr2	mA	573	5,2 %	314	0,0 %
Tysk tr2	mB	1.451	17,6 %	825	14,3 %
Tysk tr3		10	40,0 %	25	0,0 %
Fransk tr1	mA	299	0,3 %	170	0,0 %
Fransk tr1	mB	519	0,4 %	332	0,9 %
Fransk tr2	mA	144	0,0 %	102	4,9 %
Fransk tr2	mB	116	15,5 %	170	14,7 %
Fransk tr3		8	0,0 %	15	0,0 %
Naturfag tr1	mA	727	3,9 %	457	5,9 %
Naturf. tr2	i alt mB	805	11,3 %	467	12,4 %
Filosofi tr2		1.395	4,9 %	826	6,1 %
I alt		39.451	6,0 %	29.786	7,9

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

5) Tabel 5.4. omfatter alene de fag, hvor fortsættelse på hf-enkeltfag kan være relevant.

Det naturlige overgangstidspunkt fra avu til hf-enkeltfag er efter avu trin 2. Der er dog en lille gruppe avu-kursister, som går fra avu til hf allerede fra trin 1. I sprogfagene, hvor der er progression i undervisningen fra modul A til modul B, er der også trin 2-kursister, som overgår fra modul A til hf-enkeltfag.

I gennemsnit gik 9,5 % af trin 2-kursisterne i 1996 videre på hf-enkeltfag, mens tallet er steget til 10,8 % i 1998. Dansk udskiller sig fra de øvrige fag med en markant stigning fra 7,5 % til 19,7 %, som det dog ikke har været muligt at finde en nærmere forklaring på. For Tysk er andelen af kursister, som fortsætter på hf-enkeltfag, i samme periode faldet fra 17,6 % til 14,7 %.

I 1998 er overgangen fra Dansk størst (19,7 %) og (når der ses bort fra sprogfagene modul A) mindst for Filosofi (6,1 %).

Sammenlignes de her omtalte tal med tabel 5.2 og 5.3, synes hovedparten af de avu-kursister, der fortsætter på hf-enkeltfag, at fortsætte med det fag, de netop har fulgt på avu.

Blot 3 % af avu-kursisterne anfører, at det var et af deres oprindelige formål med at begynde på voksenuddannelsen at gennemføre en hel hf-eksamen, mens 26 % oplyser, at avu var nødvendig for deres videre uddannelse generelt. På spørgsmålet om, hvilket oprindeligt primært mål de havde med at tage avu, angiver kun 1 %, at det var at gennemføre en *hel hf-eksamen*, mens 11 % angiver, at det var nødvendigt for videre uddannelse.

5.2 Diskussion

Det er et mål for VUC, at undervisningstilbudet skal udgøre såvel et fleksibelt enkeltfagssystem som et sammenhængende voksenuddannelsestilbud. I forhold til denne målsætning er det kun en lille andel af avu-kursisterne, som fortsætter på hf-enkeltfag. Det er derfor relevant at drøfte, hvilke barrierer der kan ligge til grund for, at der ikke er flere avu-kursister, som fortsætter på hf-enkeltfag, og hvilke muligheder der kan være for at nedbryde barriererne.

5.2.1 Faglig sammenhæng

Der er fra forskellig side givet udtryk for, at der ikke er tilstrækkelig faglig sammenhæng mellem samme fag på avu og på hf. Fx anfører forstanderne, at der er “manglende progression i fagenes indhold”, og at “der er overlap mellem avu- og hf-fag inden for f.eks. Engelsk, Matematik, Fransk og Psykologi”.

De pædagogiske vilkår for hhv. avu og hf angives også at være meget forskellige, fordi der er forskelligt tilsyn og styring. Det er opfattelsen, at mens det centrale pædagogiske tilsyn på hf-enkeltfag sikrer en vis ensartethed i undervisningen, betyder det decentrale, amtslige pædagogiske tilsyn med avu, at der er langt flere og større forskelle i undervisningen. Der eksisterer også den holdning, at rammestyringen på avu betyder, at mulighederne for at udvikle fagene og eksperimentere med undervisningen er bedst på avu, mens den centrale styring af hf har været hæmmende for udviklingen inden for hf-enkeltfag. Tilsynet behandles nærmere i kapitel 12.

Udvalget har på den baggrund anmodet fagkonsulenterne på avu og hf om deres stillingtagen til kontinuiteten, eventuelle overlap samt progressionen mellem relevante fag på de to niveauer.

Fagkonsulenternes tilbagemeldinger kan sammenfattes som følger: For de fleste fags vedkommende kan det overordnet siges, at der er en ønsket kontinuitet og progression fra avu- til hf-niveau. Dette drejer sig især om Dansk, Engelsk, Edb-fag, Fransk, Historie og Tysk. Efter fagkonsulenternes vurdering har disse fag en passende kontinuitet og progression uden signifikante overlap mellem de forskellige niveauer.

For fagene Matematik, Filosofi, Latin, Samfundsfag, Psykologi og Billedkunst påpeges et vist overlap. Dette anses dog ikke for at være problematisk, men for nogle af fagenes vedkommende endda direkte ønskeligt, da det danner grundlaget for kontinuiteten i faget. Eksempelvis er der i Matematik et vist emnemæssigt sammenfald mellem faget på avu- og på hf-niveau. På avu opnås en praktisk forståelse af emnerne, og på hf anlægges en mere matematikfaglig vinkel. Begrundet i emnernes svær-

hedsgrad anses dette sammenfald kun som en faktor, der fastholder kontinuiteten og progressionen i faget.

I Filosofi, Latin, Psykologi og Samfundsfag er nogle af de indholdsmæssige områder på hhv. avu- og hf-niveau identiske. Det faglige niveau er dog forskelligartet, og derfor er der tale om en passende progression mellem avu- og hf-niveauerne. Fx læses der i Latin og Filosofi på hf primærtekster, og i Psykologi inddrages på hf fx videnskabsteoretiske overvejelser.

I Billedkunst kan der konstateres overlap mellem avu og hf, både hvad angår fagets formål og indhold. Progressionen i faget ligger i forskellen på vægtningen mellem teori og praksis, idet det teoretiske perspektiv har klart større vægt på hf. Erfaringsgrundlaget for en sammenligning af de to niveauer i Billedkunst er imidlertid endnu beskedent, da avu-faget først blev indført pr. 1. august 1999.

I Naturfag på avu og Geografi, Fysik-kemi og Biologi på hf forekommer der ingen signifikante overlap. Til gengæld kan der ikke konstateres en klar kontinuitet, idet fagene generelt er svært sammenlignelige. Naturfag giver således ikke de matematiske forudsætninger, der kræves til de naturvidenskabelige hf-fag.

Som helhed fastslår fagkonsulenterne i deres besvarelse, at der ikke er problemer med huller eller overlap mellem fagene på avu og hf. Der er tydelige forskelle i nødvendigheden af kontinuitet og progression fagene imellem. I nogle fag skønnes der at være behov for emnemæssigt sammenfald (fx Matematik, Latin og Samfundsfag), mens progressionen ligger i det teoretiske niveau. I de fag, hvor progression er ønskelig, er den tilsyneladende klart tilstede (Dansk, Engelsk, Edb-fag, Fransk Historie og Tysk). Kontinuiteten synes svagest inden for de naturvidenskabelige fag.

Sammenfattende skønner fagkonsulenterne, at der ikke er behov for indholdsmæssige ændringer i fagene.

Det er udvalgets vurdering, at der inden for kernefag som fx

Dansk og Matematik er behov for at sikre kursisterne et uddannelsesforløb, der giver tilstrækkelig progression og sammenhæng til hf, så kursisterne har en reel mulighed for at kunne opfylde de faglige krav på gymnasialt niveau. Inden for andre avu-fag (fx Samarbejde og kommunikation) er det mindre relevant med sammenhæng med hf, da avu-tilbudet udgør en selvstændig helhed med eget formål.

Behovet for faglig sammenhæng mellem avu og hf er altså varierende, men absolut til stede blandt kernefag. Den faglige sammenhæng søges fra central side bl.a. sikret ved, at fagbilag inden udstedelse koordineres med andre områder og fag. Der er senest udstedt nye fagbilag for avu-fagene i 1999.

Progressionen i det enkelte undervisningsforløb vil dog, uanset fagbeskrivelser m.v., være afhængig af underviseren, og det er dels en ledelsesopgave, dels en tilsynsopgave at sikre, at den fornødne kvalitet også på dette punkt er til stede.

På dette grundlag konkluderer udvalget, at der ikke foreligger nævneværdige problemer med hensyn til manglende sammenhæng mellem fagene på avu og på hf. Det er udvalgets vurdering, at der på dette felt ikke er nogen barriere for avu-kursisters muligheder for at fortsætte på hf-enkeltfag. Der synes dog at være en vis divergens mellem fagkonsulenternes og VUC'ernes opfattelse af huller og overlap som følge af fagbilagene på avu og på hf.

I 1996-99 er der gennemført et omfattende forsøg med trin 3 på avu - dvs. undervisning på et niveau over trin 2 og under hf-niveauet, svarende til meritniveau D. Formålet med forsøget var bl.a.

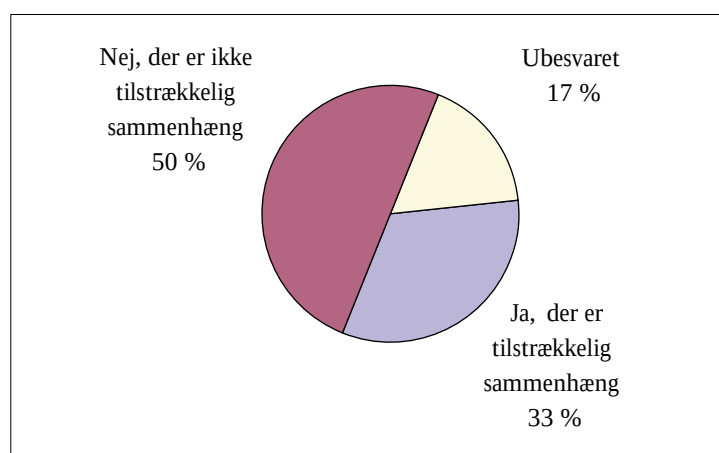
- at udbyde et overbygningsforløb til almen voksenuddannelse, der sigter på et afslutningsniveau mellem avu trin 2 og hf,
- at udvikle et tilbud, der sigter på en kompetence rettet mod arbejdsmarkedet og en bred personlig kvalificering i forhold hertil, og
- at udbyde en undervisning, der først og fremmest lægger vægt på anvendelsessiden i forhold til erhvervslivet.

Forsøgene er afsluttet i 1999, og slutundersøgelsen⁶ har vist, at trin 3 ikke levede op til forventningerne om forbedring af kursisternes erhvervssituation. Derimod har kursisterne oplevet, at trin 3 styrkede deres forberedelse til at gå på hf-enkeltfag, og trin 3-forløbene har med hensyn til det faglige niveau formået at fungere som overbygningsforløb til avu trin 2. Udvalget er enig med evalueringsrapportens forslag om ikke at etablere yderligere trin mellem avu og hf og støtter anbefalingen om, at trin 3-forsøget anvendes som inspiration til den fremtidige planlægning af almene voksenuddannelsesestilbud, herunder udvikling af brobygningsforløb mellem avu og hf-enkeltfag.

5.2.2 Regler og overenskomster

50 % af forstanderne vurderer, at der ikke er tilstrækkelig sammenhæng mellem regelgrundlaget for avu og for hf-enkeltfag, mens dog en tredjedel (33 %) finder, at sammenhængen er tilstrækkelig. Dette fremgår af figur 5.1.

Figur 5.1: Er der tilstrækkelig sammenhæng mellem regelgrundlaget for avu og hf-enkeltfag?
n = 66 (VUC)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Af de begrundelser, som de 50 % af forstanderne angiver for deres opfattelse af utilstrækkelig sammenhæng, fremgår det, at

6) AVU trin 3, Slutundersøgelse 2000, Danmarks Evalueringsinstitut

dette i høj grad hænger sammen med de forskellige tilsynsregler og udmøntningen heraf. Der henvises bl.a. til forskellige pædagogiske vilkår, uafklarede fagbekendtgørelser og forskellige afgørelser i ens sager, fx eksamensdispensationer. Det nævnes yderligere, at eksamensafviklingen bør være ens, og at fraværssystemet på hf bør være det samme - fleksible - system som på avu.

Mht. overenskomsterne savnes ligeledes "fornuftig fleksibilitet" inden for hf. Især forstanderne mener, at de forskellige overenskomster gør samarbejdet mellem de to lærergrupper besværligt, når det kommer til planlægning og afholdelse af fælles læreraktiviteter. Som tidligere nævnt er der dog også en oplevelse af fordele ved det decentrale tilsyn på avu og ved de fagligt strammere regler for hf, så billedet af barrierer pga. gældende regler er ikke entydigt.

Hertil kan anføres, at uanset at regelgrundlaget for de to uddannelser divergerer på visse punkter, så er lighederne dog langt større end forskellene. Der er fx tale om

- almene, formelt kompetencegivende uddannelser med korresponderende niveauer i grundskolen/ungdomsuddannelserne,
- centralt fastlagte rammer for undervisningen gennem uddannelsesbekendtgørelser med tilhørende fagbilag og vejledninger,
- centralt stillede prøver med censorordning og centralt tilsyn med prøverne.

Tilsynet på de to uddannelser har det fælles element, at prøvetilsynet er centralt. Dermed sikres en ensartethed, som virker styrende på tilsynet med undervisningen. Yderligere tilstræbes der fra centralt hold fortsat ens procedurer og administrativ praksis på de to områder.

Det er på denne baggrund udvalgets vurdering, at regelgrundlaget og dets udmøntning ikke er så væsensforskelligt, at forskellene kan udgøre en mærkbar barriere for avu-kursisternes overgang til hf-enkeltfag.

Muligvis kan forskellene i regelsættene opleves uhensigtsmæssige i den daglige administration. Hertil kan bemærkes, at der fra central side tilstræbes ens procedurer og administrativ praksis på de to områder med henblik på at minimere administrative problemer.

Endvidere kan det konstateres, at også andre uddannelsesinstitutioner administrerer flere uddannelseslove, fx erhvervsskolerne. På lignende vis har VUC gennem 90'erne gennemløbet en udvikling, som har betydet, at en del VUC'er huser flere uddannelser end avu og hf-enkeltfag. Denne tendens vurderes at fortsætte. FVU vil således være at finde på mange VUC'er fra den 1. januar 2001. Det er derfor vigtigt, at såvel administration som lærerkollegium bringes i position til at løfte disse opgaver i sammenhæng.

Med hensyn til lærernes overenskomster er disse udtryk for et resultat af forhandlinger mellem overenskomstparterne, og det er ikke udvalgets opgave at gå ind i en nærmere vurdering af de overenskomstmæssige forhold. Udvalget kan dog pege på, at forskellige arbejdstidsregler for avu- og hf-lærerne kan udgøre en barriere for internt samarbejde på tværs af lærergrupperne, og alt andet lige vil fleksible og ensartede arbejdsvilkår for lærerne være en fordel i denne sammenhæng.

5.2.3 Kulturforskelle mellem avu og hf

Langt de fleste forstandere og lærere tilkendegiver, at der er kulturelle forskelle mellem avu og hf-enkeltfag. Der nævnes en forskellig fag- og selvforståelse samt forskellig forestilling blandt henholdsvis avu- og hf-lærere om, hvad der bør karakterisere et VUC.

Generelt er beskrivelsen af hf-lærerne, at de sætter den faglige dimension i undervisningen højt, og at de er meget bundet af pensumkrav. Derimod beskrives avu-lærerne generelt som mere orienterede mod pædagogiske og sociale dimensioner i undervisningen.

I det følgende diskuteres disse kulturforskelle under tre til dels sammenhængende synsvinkler:

- uddannelsernes sigte og struktur,
- lærernes baggrund og
- målgrupperne.

Ifølge sit formål er hf-enkeltfag først og fremmest studieforberedende, jf. afsnit 6.1.4 i kapitel 6, mens avu har et bredere mål om at styrke kursisternes personlige, demokratiske, arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige muligheder, jf. afsnit 5.1.1.1 ovenfor.

Det er oplevelsen blandt hele lærergruppen, at den pædagogiske udvikling især foregår inden for avu-området. Det er ligeledes en generel oplevelse, at det især er avu-lærere, der er involveret i tværsektorielle samarbejdsprojekter. Som årsag her-til nævnes uddannelsernes forskellige struktur, herunder den højere grad af modulopdeling på avu og den større vægt på den pædagogiske dimension. Også den større udbredelse af fleksible tilrettelæggelsesformer på avu, jf. kapitel 10, kan ses som et resultat af disse forhold.

En gennemgang af Undervisningsministeriets forsøgssopgørelser viser imidlertid, at der gennemføres mange forsøg inden for hf-enkeltfag på VUC. I 1999 blev der taget initiativ til en særskilt forsøgsrunde, og blandt de hyppigst forekommende forsøgstemaer i denne runde er brobygning mellem avu og hf, integration af studieværksteder i undervisningen samt tværfagligt samarbejde og lærerteams. Inden for avu er der i forsøgsrunden for 2000/01 ligeledes flere forsøg med brobygning mellem avu og hf og tværgående fagligt samarbejde i gang; fem ud af syv lokalt igangsatte forsøg på VUC.

Der finder i stigende omfang samarbejde sted mellem avu- og hf-lærere, og dette foregår især inden for det pædagogiske område. Samarbejdet veksler fra institutioner, hvor samarbejdet blot foregår på det uformelle plan og i et vist omfang er personbåret, til institutioner, hvor der gennem dannelse af eksempelvis faggrupper sker en formaliseret erfaringsudveksling i forhold til fælles fagområder, fælles problematikker i forhold til kursister m.v. Det er blandt forstanderne en generel vurdering, at lærersamarbejdet inden for de seneste år har

været i fremgang, og at der på de fleste institutioner finder et formaliseret samarbejde sted.

Lærersamarbejde mellem avu og hf om værkstedsundervisning har ifølge flere lærere været medvirkende til et generelt bedre samarbejde og har været med til at tilskynde avu-kursister til også at overveje hf-enkeltfag. Derimod betegner ledere og lærere effekten af interne kursusbrobygningsforløb som "særdeles begrænset". Udvalget vurderer dog, at de seneste initiativer har været bedre gennemarbejdet, og at de dermed har haft større succes.

Flere hf-lærere peger på, at netop hf-lærernes fastlåsthed især skyldes den strammere bekendtgørelse og de snævre muligheder for at afvige fra kravene til pensum. Samtidig mener flertallet af hf-lærerne dog, at tilknytningen til hf-bekendtgørelsen bør fastholdes på grund af sikringen af det faglige niveau, som netop efterspørges af kursisterne.

De forskellige uddannelsesbaggrunde og forskellige pædagogiske traditioner, som avu- og hf-lærere er bærere af, angives af flere som en væsentlig årsag til kulturforskelle mellem avu og hf-enkeltfag.

Den klare forskel i lærernes uddannelsesbaggrund kommer til udtryk i tabel 9.5 i kapitel 9, der viser, at 99 % af hf-lærerne har en universitetsuddannelse, mens 83 % af avu-lærerne har en læreruddannelse bag sig. Godt halvdelen af lederne er også læreruddannede.

Der stilles dog ikke formelle kvalifikationskrav til avu-lærerne, mens hf-lærerne derimod skal have afsluttet en kandidatuddannelse og skrevet speciale i et fag fra hf's fagrække. Undervisningsministeriet kan dog ud fra en konkret vurdering af vedkommendes faglige kvalifikationer godkende en kandidat, der ikke opfylder dette krav. Hf-lærerne skal også have bestået en almen- og fagligpædagogisk uddannelse ("pædagogikum"). På det formelle plan er der således en større sikring af hf-lærernes kompetencer end af avu-lærernes, og det forhold, at man skal have denne formelle kompetence, kan have en indflydelse på undervisernes selvforståelse og tilgang til undervisningen.

Hf-enkeltfags studieforberevende sigte har også betydning for uddannelsens målgruppe. Det er således opfattelsen blandt flertallet af forstandere og lærere, at der er tale om, at avu og hf-enkeltfag henvender sig til to forskellige målgrupper, der fordrer to forskellige tilgangsvinkler - pædagogisk og fagligt.

Som det fremgår nedenfor, viser deltagerprofilerne, at forskellene mellem de faktiske avu- og hf-kursister er, at hf-kursisterne er yngre, højere uddannede og mere fokuserede på, at deres voksenuddannelse er nødvendig for videre uddannelse i forhold til avu-kursisterne.

Deltagerne finder måske som udgangspunkt en uddannelse, hvor kulturen passer dem, eller de indfanges med tiden af de normer og den kultur, som gør sig gældende på stedet. Identifierer man sig med sin uddannelse, fungerer man godt, men samtidig er der risiko for, at skridtet til en anden - evt. højere - uddannelse bliver sværere. Hf's studieforberevende sigte kan i denne sammenhæng udgøre en barriere, fordi uddannelsen kan synes langt mere forpligtende og fjern fra ens sociale baggrund, end avu gør.

Tabel 8.2 i kapitel 8 viser, at på det formelle plan er avu-kursisterne dårligere uddannede end hf-kursisterne, idet lidt under halvdelen på avu har grundskole som højeste gennemførte uddannelse før start, mens det er hver tredje på hf-enkeltfag. Tilsvarende har fem gange så mange hf-kursister som avu-kursister en afsluttet almen gymnasial uddannelse som baggrund. Stort set lige mange kursister på avu og hf har en erhvervsuddannelse.

Figur 8.1 i kapitel 8 viser, at 3 % af avu-kursisterne starter med det mål at fuldføre en hel hf. Dette kan ses i sammenhæng med, at 12 % af avu-årgangen 1995/96 rent faktisk fortsatte på hf-enkeltfag (heraf 5 % på både hf og avu), jf. afsnit 5.1.2. Tallene viser dog ikke, hvorvidt de pågældende (stadig) har en hel hf-eksamen som mål.

Antagelsen om, at avu-kursisterne har et selvstændigt og alment mål for deres deltagelse på avu, bekræftes af DMA-

undersøgelsen. Heri fremgår det, at de “bløde” motiver i lidt højere grad er til stede hos avu-kursisterne end hos hf-kursisterne. Disse almene formål nødvendiggør ikke i sig selv en særlig sammenhæng med hf-enkeltfag. Manglende naturlig overgang til hf udgør dermed ikke et problem for kursisterne.

Hf-kursisterne adskiller sig også fra avu-kursisterne ved, at for godt halvdelen er formålet med at begynde på voksenuddannelsen, at det er nødvendigt for den videre uddannelse. Dette er blot tilfældet for godt hver fjerde avu-kursist. For hver tredje hf-kursist (34 %) angives det primære oprindelige formål at være, at hf-uddannelsen er “nødvendig for videre uddannelse”, mens dette tal kun er 11 % for avu-kursisterne.

Kultur hænger også sammen med, hvilken generation man tilhører, og da hf-kursisterne er yngre end avu-kursisterne, kan det ikke udelukkes, at nogle af de forskelle mellem yngre og ældre kursister, der diskuteres i kapitel 8, kommer tydeligere frem i sammenligningen mellem avu og hf, når avu-kursisten skal vælge mellem at fortsætte på avu eller på hf.

52 % af hf-kursisterne er under 35 år, og kun 26 % hf-kursister er 50 år og opefter. For avu-kursister gør det sig omvendt gældende, at 30 % er under 35 år, mens 40 % af kursisterne er 50 år og opefter, jf. kapitel 8, afsnit 8.1.1.

De deltagerrelaterede kulturelle forskelle mellem avu og hf har varierende omfang og formentlig også varierende betydning for den enkelte kursists valg af videre uddannelsesforløb. Der er kursister, som frygter ikke at kunne slå til på hf, og der kan være kursister, som frygter, de ikke kan finde sig til rette blandt hf's generelt yngre og højere uddannede deltagergruppe. Omvendt ændrer 14 % af avu-kursisterne mål undervejs, heriblandt nogle som først udelukkende ville tage avu, men som senere også ønsker at tage hf, og andre, som har fået lyst til at lære mere.

Undersøgelsen “Prøverne i matematik inden for almen voksenuddannelse, Danmarks Pædagogiske Institut, 2000” viser, at overgangen fra trin 1 til trin 2 på avu også kan være vanskelig

for kursisterne. Også på dette niveau er der forskelle i kursistgrupperne og deres faglige forudsætninger, der er barriereskabende for at overgå fra det ene niveau til det andet og for at gennemføre undervisningen.

Ifølge DMA-undersøgelsen oplever flertallet af VUC'ernes forstandere og lærere kun i mindre omfang, at forskelle mellem avu og hf-enkeltfag udgør et reelt problem. Forskellene er nok medvirkende til, at der ikke opleves nogen naturlig overgang fra avu til hf, men da flertallet af avu-kursisterne alligevel kommer med det formål alene at opnå en almen kvalificering via avu, udgør de kulturelle forskelle mellem avu og hf ikke nogen reel barriere.

Et mindretal blandt lærerne og forstanderne er for så vidt ikke uenige i, at flertallet af avu-kursister sjældent har planer om et videre forløb på hf-enkeltfag, men de peger samtidig på, at den manglende sammenhæng mellem avu og hf heller ikke understøtter og stimulerer et sådant forløb.

Forstanderne og lærerne er generelt enige om, at kulturforskellene mellem avu og hf-enkeltfag kun i meget begrænset omfang er medvirkende til frafaldet på hf.

Danmarks Pædagogiske Universitet er efter opdrag fra Undervisningsministeriet i færd med en omfattende undersøgelse af frafald på såvel avu som hf. Resultatet af undersøgelsen forventes offentliggjort i 2002.

Udvalget konkluderer på grundlag af de foreliggende undersøgelser, at de kulturelle forskelle, som findes mellem avu og hf, ikke i sig selv udgør nogen mærkbar barriere for avu-kursisternes fortsatte forløb på hf-enkeltfag. Derimod er forskellene ofte tilsigtede og ligger indbygget i den faglige niveauforskel mellem avu og hf.

5.2.4 Vurdering af sammenhængen mellem avu og det gymnasiale niveau

Udvalgets vurdering af sammenhænge mellem avu og det gymnasiale niveau kan sammenfattes som følger:

Faglig sammenhæng:

- Der er ikke dokumenteret væsentlige problemer mht. kontinuitet og progression mellem fagene på avu og hf. Der er dog forskelle i fagkonsulenternes vurdering og opfattelsen hos forstandere og lærere.

Regler og overenskomster:

- Selv om de gældende regler og overenskomster kan afstedkomme flere administrative uhensigtsmæssigheder, og at det i relation til samarbejdsprojekter kan være ønskeligt med fleksible overenskomster, er det tvivlsomt, om dette har nogen nævneværdig betydning for avu-kursisternes beslutning om at fortsætte på hf-enkeltfag.
- Regelsættet på avu giver i nogen grad bedre muligheder for pædagogisk udvikling, herunder udvikling af tilrettelæggesformer og samarbejdsprojekter, end på hf.

Kulturforskelle:

- De to uddannelser har til dels forskellige målgrupper, og kursisterne er forskellige mht. alder, uddannelsesbaggrund og i en vis udstrækning, hvad angår mål med voksenuddannelsen. Uddannelsernes målgrupper og indhold er tilsyneladende rimeligt afstemt.
- De fleste avu-kursister har selvstændige konkrete mål med at gå på avu og føler derfor ikke noget behov for sammenhæng med hf-enkeltfag.
- Omfanget af tværgående lærersamarbejde er stigende, og især konkret samarbejde om værkstedsundervisning har bidraget til en generel forbedring af samarbejdet.
- De forskelle, der hersker mellem uddannelseskulturerne på avu og hf, udgør ikke i sig selv nogen mærkbar barriere for avu-kursisternes fortsatte forløb på hf-enkeltfag.

5.3 Forslag til udviklingstiltag

Avu og hf-enkeltfag er uddannelsesstilbud, som med deres formål og opbygning som enkeltfagstilbud retter sig mod at dække kursisternes specifikke behov for almen uddannelse inden for et bestemt fag på et bestemt niveau. Der er således ikke som udgangspunkt en uddannelsespolitisk målsætning om, at en betydelig del af de, som starter på avu, skal fortsætte på hf-enkeltfag.

På den anden side er det væsentligt for de avu-kursister, som ønsker at fortsætte på hf-enkeltfag, at der er sammenhæng mellem de to uddannelser, og at overgangen fra avu til hf-enkeltfag understøttes.

5.3.1 Faglig sammenhæng

Udvalget peger på den baggrund på følgende tiltag:

- *Faglig dialog om niveaumæssige sammenhænge*

Øget dialog mellem fagkonsulenterne samt ledere og lærere om fagenes niveaumæssige sammenhæng vil kunne medvirke til klargørelse af relevante sammenhænge og veje til at opnå disse. Det vurderes, at den nødvendige dialog med fordel kan finde sted inden for de kendte rammer for samarbejdet mellem fagkonsulenter og lærere, fx det årlige efteruddannelsesseminar for avu-lærere og andre efteruddannelsesfora.

- *Lærersamarbejde på tværs af uddannelserne*

Faglig sammenhæng kan sættes som overskrift for konkrete initiativer i lærerkredse. Der forekommer ikke at være grundlag for at anbefale nedsættelse af egentligt udvalgsarbejde om temaet. I stedet peges på lokale initiativer til lærersamarbejde på tværs af uddannelserne på felter med konkrete samarbejdsflader, især nyudvikling af interne brobygningsforløb, vejledning og værkstedsundervisning. Fagkonsulenterne har her en væsentlig funktion. I forbindelse med interne brobygningsforløb kan erfaringerne fra trin 3-forsøget udnyttes.

5.3.2 Regler og overenskomster

Som nævnt er det udvalgets vurdering, at regelgrundlaget og dets udmøntning ikke er så væsensforskelligt, at forskellene

kan udgøre en mærkbar barriere for avu-kursisternes overgang til hf-enkeltfag. Fx har det forhold, at det pædagogiske tilsyn er forankret på to forskellige administrative niveauer, næppe betydning for den af kursisten oplevede sammenhæng mellem avu og hf.

Samtidig bør der fra central side tilstræbes en fortsat samordning af bekendtgørelser, fagbilag og praksis med henblik på bedre undervisning, bedre ressourceudnyttelse af lærerkræfterne og administrative fordele på VUC.

Udvalget peger på følgende mulige tiltag på dette område :

- *Samordning af regler og praksis*

De nuværende centrale bestræbelser på at samordne uddannelsesregler og praksis for tilsynsudførelsen bør fortsætte, jf. også kapitel 12. Endvidere kan et tættere samspil mellem ministerium og amter om bl.a. udøvelsen af tilsynet resultere i en mere ensartet praksis på de to områder.

- *Samordning af fagkonsulenternes indsats på avu og hf*

En øget samordning af fagkonsulenternes indsats på avu og på hf kan have positiv betydning for oparbejdelse af mere sammenhængende uddannelseskulturer og mere ens forvaltning.

- *Samordning af dele af overenskomsterne*

Udvalget finder, at det ligger uden for kommissoriet at vurdere gældende overenskomster. Med udgangspunkt i et behov for samarbejde mellem lærergrupperne må det dog generelt betragtes som hensigtsmæssigt, hvis overenskomsterne ikke udgør en barriere for lærernes deltagelse heri. Den fleksibilitet, som allerede består inden for gældende overenskomster, må udnyttes. I den forbindelse ville det være interessant med et fælles projekt for VUC'erne og lærernes organisationer om overenskomster og det hele lærerkollegium.

- *Etablering af institutionslov for VUC*

I forbindelse med en fremtidig lovrevision af avu-loven, som i dag både er institutionslov for VUC og uddannelseslov for

avu, kunne det overvejes at dele den nuværende lov i en egentlig institutionslov for VUC og en uddannelseslov for avu. Dette vil afspejle, at VUC's virksomhed efterhånden omfatter flere forskellige voksenuddannelser.

5.3.3 Kulturforskelle mellem avu og hf

Som på enhver anden institution er det først og fremmest en ledelsesudfordring at skabe samlende rammer og virksomhedskultur for et velfungerende VUC.

De tilsigtede og velfungerende forskelle mellem avu's undervisning på folkeskoleniveau og hf's undervisning på gymnasialt niveau kan give mulighed for pædagogisk udvikling på VUC'erne. Det er en ledelsesopgave at inspirere hertil, og det er en læreropgave at udnytte de udviklingsmuligheder, som faktisk er til stede.

Udvalget peger her på følgende mulige udviklingstiltag:

- *Ledelsesmæssig prioritering af tværgående samarbejde*
Der bør skabes plads til den pædagogiske udvikling og synergi ved at lade de to lærergrupper arbejde sammen. Dette kan først og fremmest ske ved synlig ledelsesmæssig prioritering af tværgående samarbejde.
- *Lærersamarbejde mellem avu og hf om værkstedsundervisning*
Lærersamarbejde mellem avu og hf om værkstedsundervisning kan være en konkret vej til mindske de negative konsekvenser af kulturforskelle mellem avu og hf-enkeltfag, idet der her er en relevant samarbejdsflade og gode erfaringer, jf. også andet punkt i afsnit 5.3.1.
- *Brobygning mellem avu og hf*
En videreudvikling af intern brobygning er fortsat relevant, herunder udnyttelse af trin 3-forsøgets resultater.
- *Efteruddannelse for den samlede lærergruppe*
Bevidst satsning på efteruddannelse for den samlede lærergruppe, jf. også kapitel 9.

- *Fokus på den pædagogiske udvikling*

Specifikt for hf-lærerggruppen synes der at være behov for en målrettet indsats i forhold til styrkelse af den pædagogiske udvikling og motivation for tværgående samarbejde med avu. En øget fokusering på udvikling må selvsagt ikke ske på bekostning af det faglige niveau på hf.

- *Oplysning om hf fra vejlederne*

Videreudvikling af vejlederfunktionen på avu. Der er en revision af vejledderuddannelsen på vej, og den må tage højde for behovet for øget oplysning om hf på avu, bl.a. med henblik på nedbrydning af fordomme blandt avu-kursisterne om kravene på hf og om egne evner. Se i øvrigt kapitel 11.

- *Kursistråd som forum for øget sammenhæng*

Kursistråd skal nu oprettes ved alle institutioner, og dette råd er et oplagt forum for arbejde med forbedring af såvel den sociale som den faglige sammenhæng på VUC. Kursisterne kan i dette forum udveksle erfaringer på tværs af uddannelserne.

6. Almene voksenuddannelsesstilbud på gymnasialt niveau

Kapitlet indledes med en udførlig beskrivelse af de tre almene voksenuddannelsesstilbud på gymnasialt niveau, nemlig hf-enkeltfag, studenterkursus og GSK. Denne beskrivelse følges op af en række statistiske oversigter, der tilsammen beskriver kursistprofilerne for de tre nævnte gymnasiale uddannelsesstilbud samt for det 2-årige hf. På denne baggrund diskuteres sammenhæng og overlap, og til sidst i kapitlet skitseres forskellige modeller for en fremtidig struktur for studenterkursus og GSK, idet der for hver model angives fordele og ulemper.

6.1 Beskrivelser af hf-enkeltfag, studenterkursus og gymnasiale suppleringskurser (GSK)

6.1.1 Hf-enkeltfag

6.1.1.1 Historisk baggrund

Allerede Studieplansudvalget, som i 1967 skrev betænkningen om højere forberedelseseksamen, gik ind for et sammenstykningsprincip i hf. Det blev først og fremmest begrundet med, at hf i højere grad end de eksisterende uddannelser skulle kunne fungere som en sluse tilbage til uddannelsessystemet. Hf skulle være et uddannelsesstilbud med størst mulig fleksibilitet mht. uddannelsesformer (2-årigt kursus, enkeltfag og selvstudium) og med et meget bredt fagtilbud, som kunne tage højde for forskelligartede ønsker og behov hos ansøgere med en stor spredning i forudsætninger og alder.

Enkeltfags-hf blev oprettet som forsøg i 1970 og placeret på eksisterende forberedelseskurser, der allerede havde folkeskoleprøver efter enkeltfagsprincippet. Hovedformålet var en generel styrkelse af muligheden for at opnå en kompetencegivende voksenuddannelse.

I 1978 fik hf-enkeltfag sit lovgrundlag og blev amtskommunalt forankret.

6.1.1.2 Regelgrundlag

Hf-enkeltfag (studieforberedende enkeltfagsundervisning) har samme regelgrundlag som de 2-årige hf-kurser: "Lov om kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne", jf. lovbekendtgørelse nr. 755 af 8. august 2000 med tilhørende optagelses-, undervisnings- og eksamensbekendtgørelser.

6.1.1.3 Styring

Den administrative og økonomiske styring er forankret i amtskommunerne. Amternes forpligtelse til at oprette undervisning er nedfældet i hf-loven således: "Amtsrådene sikrer, at kvalificerede ansøgere til studieforberedende enkeltfagsundervisning inden for en rimelig tid og en rimelig geografisk afstand kan optages på den ønskede undervisning" (§ 17, stk.2).

Undervisningsministeriet udøver centralt pædagogisk tilsyn, og undervisningsministeren kan give pålæg til rektor eller forstander i pædagogiske anliggender.

6.1.1.4 Formål

Formålet med studieforberedende enkeltfagsundervisning er efter hf-loven (§ 5, stk.1) at give "voksne grundlag for videregående uddannelse og mulighed for at supplere tidligere uddannelse eller for at forbedre deres erhvervsmuligheder".

6.1.1.5 Adgangskrav

- Kursisterne kan tidligst optages ét år efter afsluttet folkeskole.
- Deres uddannelsesniveau skal svare til 10 års folkeskolegang, og der er særlige krav til aflagte prøver.
- Optagelse på tilvalgsfag er betinget af gennemført fællesfag eller lignende.

6.1.1.6 Økonomi

Den økonomiske styring af VUC-området sker efter principper om efterspørgselsstyring og taxameterfinansiering. Det enkelte amtsråd fastsætter selv taksterne og kan således differentiere mellem såvel avu- og hf-undervisning som mellem de enkelte VUC'er.

Ifølge Amtsrådsforeningens opgørelser var udgifterne i 1998/99 til en årskursist (som svarer til 925 undervisningstimer) på hf-enkeltfag på VUC 47.180 kr., inkl. et bygnings-taxameter på 7 %.

Amtsrådet godkender overordnet det samlede VUC-udbud, og VUC'erne kan på grundlag heraf frit oprette hold og bestemme holdstørrelsen, når kursistgrundlaget er til stede, jf. dog afsnit 6.1.1.3.

Fra og med 1. august 2000 skal amtsrådet godkende fagudbudet for hf-enkeltfag på baggrund af en indstilling fra centerrådet. Denne procedure er fastlagt med henblik på at opfylde forpligtelsen til et alsidigt fagudbud og herudover på at forebygge uhensigtsmæssigt overlap af udbudet i amtskommunen.

Med virkning fra 1. august 2000 blev gebyret for deltagelse i studieforberevende enkeltfagsundervisning forhøjet fra 200 kr. for det første fag til 300 kr. For hvert af de efterfølgende fag inden for kursusåret betales fortsat 100 kr. Desuden blev der fra samme dato indført betaling for deltagelse i undervisning og prøver i en række studieforberevende enkeltfag. Deltagerbetalingen opkræves af amtsrådene, og det enkelte amtsråd kan fastsætte betalingens størrelse pr. fag. Ved forliget om finansloven for 2001 blev det - med virkning fra 1. februar 2001 - aftalt, at betalingen ikke kan overstige 600 kr. pr. fag for kursister. Som konsekvens heraf er deltagerbetalingen for selvstuderende nedsat til 300 kr. pr. fag.

Følgende hf-fag er undtaget fra deltagerbetaling (men ikke fra gebyr), uanset om der er tale om fællesfagsniveau, tilvalgsniveau eller gymnasialt højniveau: Biologi, Dansk (inkl. Dansk for fremmedsprogede), Engelsk, Fransk, Fysik, Fysik-kemi, Geografi, Historie (inkl. Historie for fremmedsprogede), Kemi, Matematik, Psykologi (fra 1. februar 2001), Religion, Samfundsfag og Tysk.

Amtsrådet tilbagebetaler erlagt deltagerbetaling til de studerende, der gennemfører en samlet enkeltfags-hf-eksamen, en enkeltfagsstudentereksamen eller en af de fagpakker, der

kræves til optagelse på visse videregående uddannelser. Tilbagebetalingen sker med fradrag for evt. SU, VUS eller SVU, der er ydet til deltagerbetalingen.

6.1.1.7 SU

Hf-enkeltfagsundervisning er SU-berettigende, hvis undervisningen kan afsluttes inden for 23 måneder og omfatter mindst 23 ugentlige skemalagte timer, dog hhv. 35 måneder og 17 timer for kursister med hjemmeboende børn under 7 år.

6.1.1.8 Udviklingen af hf-enkeltfagstilbudet i de seneste år
Antallet af uddannelsessteder har været næsten uændret i mange år, men på det seneste har der været en udvikling mod færre og større centre med udbygget afdelingsstruktur. I maj måned 2000 var der 68 VUC'er samt 9 selvstændige hf-kurser, der også tilbyder 2-årigt hf. Desuden findes enkeltfags-hf i mindre omfang på erhvervsskoler og som tompladsordning på de 2-årige kurser.

Antallet af årskursister på hf-enkeltfag er i perioden fra 1992 til 1998 steget med ca. 16 %, se i øvrigt tabel 6.1 i afsnit 6.2. I år har der imidlertid været et betydeligt fald - formentlig bl.a. som følge af indførelsen af deltagerbetaling på ikke-centrale grundfag, jf. afsnit 6.1.1.6.

Hf-enkeltfag har bevæget sig mod en stadig større grad af fleksibilitet mht. tilrettelæggelsesformer, eksamensterminer, fagpakker og rekvireret undervisning m.v.

6.1.2 Studenterkursus

6.1.2.1 Historisk baggrund

Den oprindelige baggrund for oprettelse af studenterkurserne var, at adgangen til universitetet gik gennem studentereksamen, og at de, der ikke havde gået i latinskolen, kunne indstille sig til studentereksamen ved eksamenskommissionen som privatister. Disse privatister havde selv sagt et behov for forberedelse i pensum, og i takt med den stigende efterspørgsel af forberedende undervisning opstod studenterkurserne.

Under første verdenskrig var de københavnske privatgymnasier

ved at gå i økonomisk og pædagogisk opløsning, og i 1918 overtog de københavnske kommuner og staten tilsammen 16 private gymnasier. I 1920 fulgte 6 private gymnasier uden for hovedstadsområdet, og i 1921 overtog staten og hovedstads-kommunerne de 2 daværende private studenterkurser i København, hvorved man skabte "Statens og Hovedstadskommuner-nes Kursus".

Undervisningen på kurserne var tilrettelagt over et eller to år, og de 2-årige kurser fik efterhånden et formaliseret forløb med en tilladelse til selv at afholde eksamen under medvirken af to af eksamenskommissionen udpegede censorer. Eksamen omfattede samtlige fag og hele det opgivne pensum, og der blev ikke givet årskarakterer.

Gennem ændringer i lovgivningen blev vilkårene for studenterkursisterne efterhånden tilpasset gymnasieelevernes vilkår. Men det var først i 1960'erne, at eksamen på studenterkursus blev afviklet efter samme regler som på gymnasierne, med årskarakterer, begrænset pensum og begrænset antal fag ved mundtlig eksamen. Til gengæld indførtes mødepligt og samme regler for fravær som i gymnasierne.

6.1.2.2 Regelgrundlag

Undervisning på studenterkursus udbydes i medfør af lov om gymnasiet mv., jf. lovbekendtgørelse nr. 754 af 8. august 2000 med tilhørende optagelses-, undervisnings- og eksamensbekendtgørelser.

6.1.2.3 Styling

Der er ved årsskiftet 2000/2001 kun 2 offentlige studenterkurser (Frederiksberg Studenterkursus og Århus Akademi). I februar 2000 besluttede Fyns amt at nedlægge studenterkursuslinjen på Fyns Studenter og HF-kursus i Odense, som derfor ikke optog nye kursister i indeværende skoleår. De offentlige studenterkurser styres på samme måde som de offentlige gymnasier, idet den administrative og økonomiske styling er forankret i amtskommunerne, og det pædagogiske tilsyn udøves af Undervisningsministeriet.

Der er 4 private studenterkurser, hvoraf de 2 ligger i København og de 2 øvrige i henholdsvis Aalborg og Toftlund. De er selvejende institutioner med statstaxameter, og de er underlagt Undervisningsministeriets pædagogiske tilsyn efter samme retningslinjer som de offentlige studenterkurser.

6.1.2.4 Formål

Det fremgår af Gymnasieloven, at “studenterkursus forbereder til studentereksamen efter regler fastsat af undervisningsministeren”. Disse regler er formuleret i Gymnasiebekendtgørelsen og er på de fleste punkter identiske med reglerne for gymnasiet.

Studenterkursusforløbet er ligesom gymnasieforløbet en “pakke”, hvor kursisterne går i stamklasser og på valghold. Fagrækken for studenterkursus er forskellig fra gymnasiets fagrække, idet de obligatoriske fag på studenterkursus kun omfatter ét af fagene Oldtidskundskab og Religion og ikke Billedkunst, Idræt og Musik. Endvidere tilrettelægges samtlige fag med færre timer end i gymnasiet.

6.1.2.5 Adgangskrav

Optagelse som kursist på et studenterkursus kan tidligst finde sted et år efter undervisningspligtens ophør. Rektor afgør, eventuelt efter en optagelsessamtale, ud fra en vurdering af ansøgerens kvalifikationer, om vedkommende kan optages.

For offentlige studenterkurser gælder, at rektor sender ansøgningerne for de ansøgere, som opfylder betingelserne for optagelse, men som kurset ikke kan optage af kapacitetsmæssige grunde, til den amtskommune, hvor ansøgeren er hjemmeboende. Amtskommunen henviser herefter ansøgeren til et andet offentligt eller godkendt privat studenterkursus.

6.1.2.6 Økonomi

For de private studenterkurser fastsættes det amtslige driftstilskud pr. årselev på de årlige finanslove som en procentdel (pt. 85 %) af den senest regnskabsopgjorte amtskommunale udgift pr. fuldtidselev i gymnasiet, på studenterkurser og på 2-årige hf-forløb, pris- og lønreguleret frem til det pågældende

finansår. Desuden ydes et bygningstilskud pr. elev. På finansloven for år 2000 er de to tilskud henholdsvis 51.295 kr. og 5.206 kr.

I opgørelsen af antallet af årselever indgår studenterkursister med vægten 1,15 (og enkeltfagskursister med vægten 0,15 af en studenterkursist).

6.1.2.7 SU

Studenterkursister kan få SU på samme vilkår som gymnasieelever.

6.1.2.8 Udviklingen i studenterkursustilbudet i de seneste år
Tilgangen til studenterkurserne har generelt været vigende de senere år. Hvor der i kursusåret 1990/91 var i alt 1.790 kursister (fordelt på 8 studenterkurser), er bestanden i dag faldet til knap 900 kursister. Ved starten af kursusåret 1998/99 blev der optaget 455 kursister i I. kursusklasse. Se i øvrigt afsnit 6.2.

6.1.3 Gymnasiale suppleringskurser (GSK)

6.1.3.1 Historisk baggrund

I forbindelse med hf-reformen i 1990 blev det daværende statslige GSK nedlagt, og supplerung efter optagelse til en videregående uddannelse blev overført til universiteterne sammen med en bevilling på ca. 12 mio. kr. Samtidig blev 8 mio. kr. overført til amterne til lokale suppleringskurser.

Som følge af nye optagelsesregler til de videregående uddannelser fra 1995, hvorefter supplerung skulle finde sted inden optagelsen, blev der samtidig etableret en ny suppleringsordning (et nyt GSK) i statsligt regi. Bevillingen på 12 mio. kr. blev delvist tilbageført til Undervisningsministeriet, mens bevillingen til lokale suppleringskurser i amterne ikke blev ændret. Der findes ikke tal, der kan belyse, i hvilket omfang amternes 8 mio. kr. i dag anvendes til GSK-undervisning.

GSK-ordningen (1995) blev fra starten betragtet som en helt særlig ordning, der ikke umiddelbart kunne ligestilles med almindelig enkeltfagsundervisning for voksne. Det skyldes kursernes helt specifikke formål, nemlig at give unge med en

afsluttet gymnasial uddannelse mulighed for at supplere deres eksamen med henblik på optagelse på videregående uddannelser.

Der blev givet fuld statslig dækning af udgifterne til GSK, bl.a. blev kurserne gebyrfri. Ved indførelse af deltagerbetaling på de gymnasiale enkeltfagskurser blev GSK holdt udenfor, således at al GSK-undervisning fortsat er gratis.

Siden 1999 har det i henhold til bekendtgørelsen om adgang, optagelse og orlov ved videregående uddannelser været muligt at søge optagelse på en videregående uddannelse uden at opfylde de krævede fagniveauer, men optagelse er betinget af, at ansøgeren opfylder adgangskravene inden studiestart. I tilfælde af forventet væsentlig adgangsbegrænsning på en uddannelse kan en uddannelsesinstitution dog bestemme, at betinget optagelse ikke kan finde sted. I praksis er betinget optagelse undtaget.

6.1.3.2 Regelgrundlag

Gymnasiale suppleringskurser (GSK) udbydes i medfør af lov om gymnasiet mv., jf. lovbekendtgørelse nr. 754 af 8. august 2000, og i medfør af lov om kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning m.v., jf. lovbekendtgørelse nr. 755 af 8. august 2000.

6.1.3.3 Styling

Undervisningsministeriet udpeger rektorer og forstandere til GSK-koordinatorer i København, Odense, Århus og Ålborg. Der er i dag 5 sådanne koordinatorer, der har ansvaret for planlægning af GSK-tilbud (med en tidshorisont på 2 semestre), udarbejdelse af informationsmateriale, optagelse af kurser, kontrahering med skoler og kurser m.v. samt indberetning til Undervisningsministeriet.

6.1.3.4 Formål

Ifølge GSK-bekendtgørelsen (Bekendtgørelse nr. 1153 af 13. december 1996) har GSK til formål at give ansøgere med studentereksamen, hf, hhx, htx eller anden tilsvarende gymnasial eksamen mulighed for at opfylde adgangskravene til videregående uddannelser.

6.1.3.5 Adgangskrav

Optagelsesberettigede er alle, der har en gymnasial eksamen (dvs. en studenter-, hf-, hhx- eller htx-eksamen), og som mangler et eller flere fag på et niveau, der er krævet for at kunne blive optaget på en videregående uddannelse, eller som skal forbedre karakteren i et allerede gennemført fag for at opfylde et fagspecifikt minimumskarakterkrav.

Ansøgere, der har tilmeldt sig inden for ansøgningsfristen, har ret til at blive optaget på GSK-kurser, der påbegyndes inden for det første år efter ansøgningsfristens udløb.

GSK-kursister kan, hvis der ikke er plads, henvises til den almindelige gymnasie-, studenterkursus- eller hf-undervisning.

6.1.3.6 Økonomi

Undervisningsministeriet afholder udgifterne til driften af GSK af en bevilling, der fastsættes på finansloven som et taxametertilskud pr. årskursist (en årskursist svarer til 1120 undervisningstimer). For finansåret 1999 var dette tilskud 92 % af 73.359 kr., dvs. 67.490 kr. På finansloven fastsættes desuden, hvor stor en andel af bevillingen der kan anvendes til administration, honorering af de koordinerende rektorer m.v.

I 1999 var de samlede driftsudgifter 40,0 mio. kr. svarende til betaling for 55 årskursister, heraf udgjorde undervisningsudgifterne 92 % og udgifterne til administration 8 %.

Ca. 90 % af GSK-aktiviteterne er undervisning i Matematik, Fysik og Kemi. Den øvrige del er suppleringsundervisning i Engelsk, Fransk, Latin, Russisk, Spansk, Tysk og Biologi. At aktiviteterne således i meget høj grad er koncentreret om suppleringsundervisning inden for naturvidenskab, er hovedårsagen til, at GSK-taxameteret er højere end fx "taxameteret" på det 2-årige hf. En anden årsag er, at det er forudsat, at en vis del af GSK-undervisningen nødvendigvis må udløse overarbejdstillæg til lærerne, fordi nogle af holdene først oprettes eller dubleres efter skoleårets start.

6.1.3.7 SU

GSK er SU-berettigende, hvis undervisningen omfatter mindst

16 ugentlige undervisningstimer og har en varighed af mindst 1 måned, dog mindst 3 ugers sammenhængende varighed, hvis undervisningen begynder og slutter i august måned. Der gives ikke SU i fag, som kursisten tidligere har gennemført på det pågældende niveau.

6.1.3.8 Udviklingen af GSK-tilbudet i de seneste år

Det foreligger kun for de to seneste kursusår detaljerede statistiske oplysninger om GSK-kursisterne. I kursusåret 1996/97 var der 3.469 holdkursister, mens der i skoleårene 1997/98, 1998/99 og 1999/2000 var henholdsvis 4.042, 3.888 og 3.746 holdkursister. Først fra og med kursusåret 1998/99 er der en opgørelse af antallet af cpr-kursister. De 3.888 holdkursister svarer til 2.393 cpr-kursister, dvs. hver GSK-kursist supplerede i gennemsnit i 1,62 fag. I kursusåret 1999/2000 var der 2.993 cpr-kursister, så her var det gennemsnitlige antal suppleringsfag kun 1,25.

GSK-undervisningen finder sted på gymnasier, studenterkurser, 2-årige hf-kurser og VUC, og op mod halvdelen af de samlede GSK-aktiviteter foregår på VUC. Den altovervejende del af undervisningen finder sted i København, Odense, Århus og Ålborg. I 1999 var der dog i meget beskedent omfang GSK-undervisning i Roskilde, Næstved og Kolding.

GSK-fagrækken og timetallene i fagene mv. fremgår af GSK-bekendtgørelsens bilag 1. Fagrækken er bestemt af studiestartbetingelserne ved de videregående uddannelser. Kurserne er normalt koncentrerede forløb, der varer fra 1 måned ("turbohold") til 1 år. Hovedparten af kursisterne får opfyldt deres suppleringsbehov på 4-5 måneder inkl. eksamen.

6.2 Statistiske oversigter

Dette afsnit indeholder en række tabeller og grafiske oversigter, der tilsammen har som hovedformål at beskrive profilen for de kursister, der søger hvert af de fire uddannelsesstilbud. De oplysninger om GSK, der stammer fra Danmarks Statistik, er desværre fejlbehæftede. Formentlig på grund af indberetningsfejl på skolerne er ca. 60 % af GSK-kursisterne blevet registreret som enkeltfagskursister i Danmarks Statistiks opgørelser.

6.2.1 Antal kursister m.v.

I opgørelsen af aktivitetsniveauet på henholdsvis 2-årigt hf, hf-enkeltfag, studenterkursus og GSK indgår såvel antallet af personer ("cpr-kursister") som antallet af holdkursister. Da mange enkeltfagsforløb - især på GSK - gennemføres på ½ år eller endnu hurtigere, er det endvidere relevant at opgøre aktiviteten i antallet af årskursister. En årskursist i enkeltfagssystemet svarer til 925 kursisttimer, mens der på det 2-årige hf og studenterkursus ifølge sagens natur ikke er forskel på kursister og årskursister.

Tabel 6.1 indeholder ikke oplysninger om GSK. Ifølge Undervisningsministeriets egne opgørelser - som er baseret på indberetninger direkte fra GSK-koordinatorerne - var der i skoleåret 1998/99 i alt 2.393 cpr-kursister og 3.888 holdkursister på GSK. De tilsvarende tal for skoleåret 1999/2000 var henholdsvis 2.993 og 3.746.

Tabel 6.1: Antal personer, holdkursister, årskursister m.v.

Studenterkursus	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Personer	1.311	1.232	1.181	969	989	960	954
Institutioner	-	-	-	6	6	6	6

2-årigt hf	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Personer	14.556	15.562	15.449	13.347	12.922	11.987	11.032
Institutioner	-	-	-	86	84	83	85

Hf-enkeltfag	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Personer	44.166	43.297	46.378	45.834	43.006	45.634	46.433
Holdkursister	88.840	85.203	94.304	96.894	89.244	93.699	97.312
Årskursister	12.379	12.025	13.553	13.876	13.154	13.915	14.446
Institutioner	79	79	77	77	78	79	78

Kilde: VUC-statistik 1998/99, ARF 2000

6.2.2 Aldersfordeling

Tabel 6.2 indeholder oplysninger om gennemsnitsalderen i perioden 1989-1998 for den samlede bestand af elever og kursister på de gymnasiale ungdomsuddannelser, avu og hf-enkeltfag.

Det fremgår bl.a. af tabel 6.2, at der er meget markant forskel på gennemsnitsalderen på det 2-årige hf (19,2 år i 1998) og enkeltfags-hf (35,8 år i 1998). I 10-årsperioden har der på det 2-årige hf været en meget svag stigning i gennemsnitsalderen (fra 18,8 år til 19,2 år), og på hf-enkeltfag er gennemsnitsalderen steget tilsvarende (fra 35,2 år til 35,8 år).

Kursisterne på det 2-årige hf er i gennemsnit 1,6 år ældre end eleverne i det almene gymnasium, og denne aldersforskel har været uændret gennem 10-års perioden.

Gennemsnitsalderen på studenterkursus er højere end i både det almene gymnasium og det 2-årige hf, og aldersforskellen er øget en smule i 10-årsperioden. De betydelige udsving i gennemsnitsalderen fra år til år må tilskrives det forholdsvis beskedne antal studenterkursister, idet selv et ret beskedent antal ældre kursister kan påvirke gennemsnitsalderen.

Ved starten af skoleåret 1998/99 var GSK-kursisternes gennemsnitsalder 21,9 år ifølge Undervisningsministeriets egne statistikker. Det tilsvarende tal for kursusåret 1999/2000 var 22,0 år.

Tabel 6.2:

Gennemsnitsalder pr. 1. oktober for den samlede bestand i perioden 1989-1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Gymnasiet, matematisk linje	17,15	17,15	17,15	17,25	17,30	17,35	17,35	17,35	17,45	17,45
Gymnasiet, sproglig linje	17,23	17,21	17,22	17,24	17,32	17,32	17,42	17,42	17,52	17,52
2-årigt hf	18,83	18,83	18,87	18,93	19,04	19,04	19,14	19,07	19,14	19,18
Studerterkursus	21,04	21,53	22,31	21,86	21,78	21,55	21,5	21,37	21,48	21,94
Hhx	18,55	18,65	18,65	18,75	18,9	18,8	18,2	18,25	18,3	18,34
1-årigt hhx	20,83	20,87	20,83	20,76	20,8	20,98	21,05	21,12	21,16	21,10
Htx	19,14	18,83	18,82	18,74	18,65	18,15	17,92	17,88	17,88	17,80
Adgangskursus til ingeniørudd.	24,16	24,12	24,41	24,5	24,54	25,08	25,35	25,74	25,54	25,69
Avu			37,6	37,9	38,3	39,7	40,7	40,8	41,8	43,3
Hf-enkeltfag 1)			35,2	35,3	35,6	36,0	35,8	35,4	35,6	35,8
Komb. avu og hf-enkeltfag 1)			34,5	35,6	35,5	36,8	38,8	38,0	38,4	38,8

1) Ud over personer på hf-enkeltfag er de anførte aldersgennemsnit baseret på personer på studentereksamensenkeltfag (obligatorisk niveau og mellemniveau), gymnasiale indslusningskurser for flygtninge (GIF) samt gymnasiale suppleringskurser (GSK). I 1998 udgjorde personer på studentereksamensenkeltfag 4 % af gruppen hf-enkeltfag/studentereksamensenkeltfag, og de har derfor mindre indflydelse på de anførte aldersgennemsnit.

Kilde: Danmarks Statistik

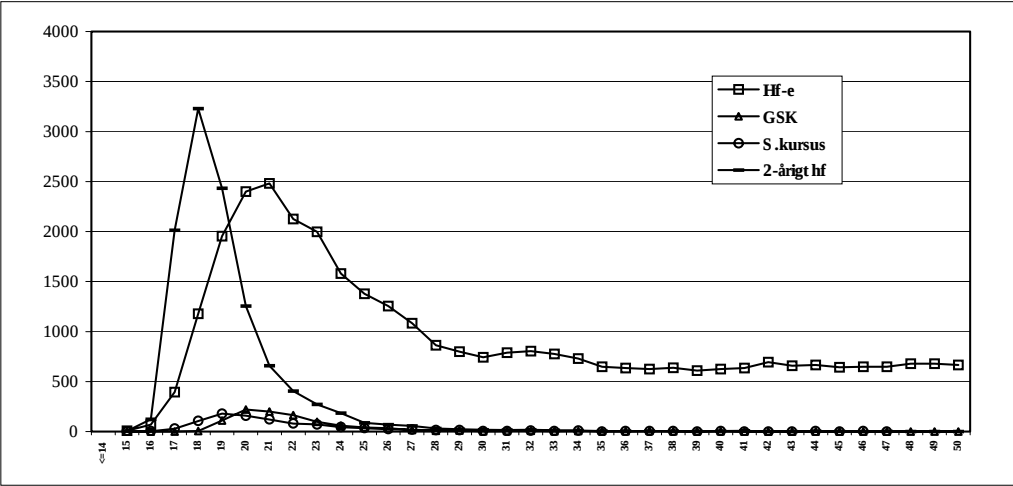
Det understreges, at man skal være varsom med at drage vidtrækkende konklusioner, hvis man udelukkende ser på gennemsnitstal. Det gælder især for hf-enkeltfag, hvor aldersspredningen er særlig stor, og hvor målgruppen ikke er homogen. I det følgende er der derfor anført mere detaljerede oplysninger om aldersfordelingen.

For kursusåret 1998/99 viser figur 6.1 aldersfordelingen for cpr-kursisterne på henholdsvis hf-enkeltfag, GSK, studenterkursus og det 2-årige hf. Maksimum på kurverne for henholdsvis det 2-årige hf og hf-enkeltfag er 18,0 år og 21,5 år. Den typiske kursist på hf-enkeltfag er altså $3\frac{1}{2}$ år ældre end den typiske kursist på det 2-årige hf.

Der er en meget betydelig aldersspredning blandt enkeltfags-

kursisterne, idet 25 % af kursisterne er mellem 20 og 24 år, mens mere end 50 % er over 30 år (jf. tabel 6.3). Godt 70 % af kursisterne på 2-årigt hf (mod knap 3 % på hf-enkeltfag) er under 20 år, mens 25 % er mellem 20 og 24 år, ligesom det er tilfældet på 2-årigt hf.

Figur 6.1: Aldersfordeling for den samlede bestand pr. 1. oktober 1998



Kilde: Danmarks Statistik

En grupperet aldersfordeling for de to mest søgte uddannelses-tilbud (hf-enkeltfag og 2-årigt hf) fremgår af tabel 6.3. Her kan man samtidig se, at aldersgruppen 20-24 år er den største på enkeltfags-hf.

Tabel 6.3:
Aldersfordeling for bestanden på hf-enkeltfag og 2-årigt hf pr. 1. oktober 1998

	Hf-enkeltfag 2)	2-årigt hf 1)
Under 20 år	2,7 %	70,7 %
20-24 år	25,5 %	25,1 %
25-29 år	15,2 %	2,4 %
30 år eller derover	56,6 %	1,8 %

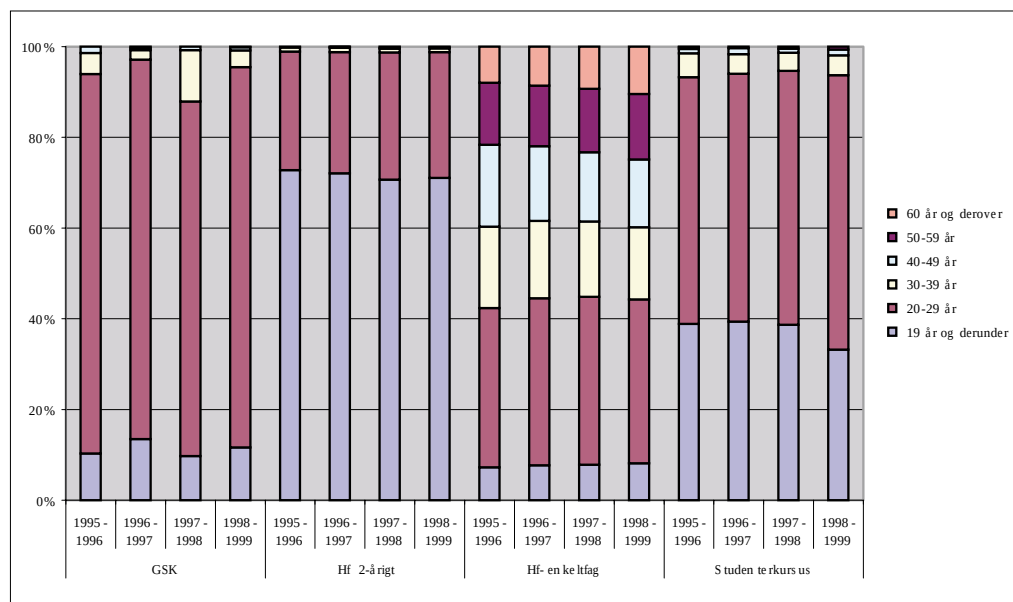
Kilde: 1) Undervisningsministeriet og 2) Amtsrådsforeningen

Især på hf-enkeltfag gælder, at aldersfordelingen for den samlede bestand ikke nødvendigvis afspejler aldersfordelingen på det enkelte hold. På visse hold - især daghold - er andelen af kursister mellem 20 og 24 år således meget større end 25 %.

Det skal yderligere bemærkes (jf. tabel 6.7), at der er en sammenhæng mellem enkeltfagskursisternes alder og det antal fag, de deltager i: Jo yngre, jo flere fag. Det bevirker, at yngre kursister "vægter mere i kursisttimer end i antal". Eksempelvis gælder i Københavns amt, at af de kursister, der følger mere end 20 lektioner pr uge, er 87 % under 30 år, og daghold på enkeltfags-hf består overvejende af kursister mellem 20 og 24 år.

Udviklingen i aldersfordelingen gennem de seneste 4 år er vist på figur 6.2.

Figur 6.2: Aldersfordeling for kursister i perioden 1995-1999



Kilde: Danmarks Statistik

I den pågældende 4-årsperiode er andelen af kursister på 19 år eller derunder på det 2-årige hf faldet ganske lidt (fra 72,8 % til 71,1 %), mens der især er to tydelige udviklingstendenser

på hf-enkeltfag: Andelen af kursister over 60 år er steget fra 8,0 % til 10,4 %, og andelen af kursister mellem 30 og 49 år er faldet fra 36,0 % til 30,8 %. Desuden har der været en beskednen vækst i andelen af kursister under 30 år.

På studenterkursus er der i 1998/99 sket en procentvis forskydning fra den næstnyngste til den yngste aldersgruppe, men antalsmæssigt er der kun tale om ca. 50 kursister.

6.2.3 Kønsfordeling

Alle fire uddannelsesstilbud har i lang tid haft en tydelig overrepræsentation af kvindelige kursister. Tabel 6.4 viser således situationen i skoleåret 1998/99.

Tabel 6.4: Andelen af kvindelige kursister i kursusåret 1998/99

GSK	2-årigt hf	Hf-enkeltfag	Studenterkursus
66,5 %	68,1 %	71,7 %	59,1 %

Kilde: Danmarks Statistik

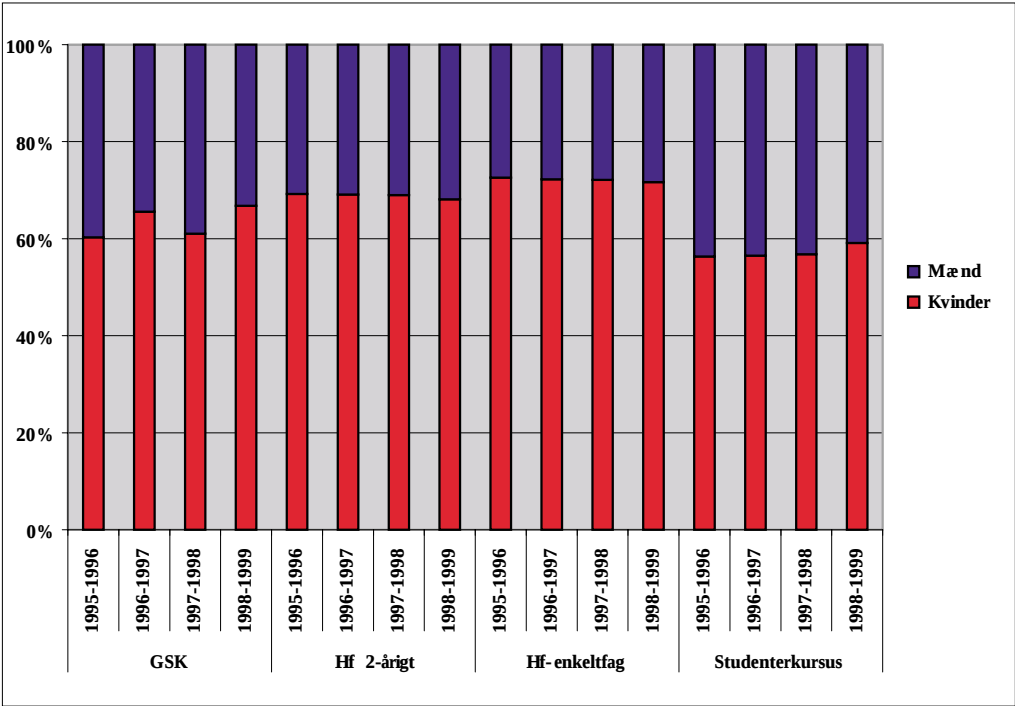
Som det fremgår af figur 6.3, har forholdet mellem antallet af kvindelige og antallet af mandlige kursister på hvert af de fire uddannelsesstilbud været nogenlunde konstant gennem de seneste år.

6.2.4. Uddannelsesbaggrund

Ved optagelsen på det 2-årige hf og på studenterkursus har den altovervejende del af kursisterne ikke gennemført nogen uddannelse ud over et afsluttet grundskoleforløb. På 2-årigt hf gælder dette således for 92 % af kursisterne, mens ca. 33 % af kursisterne på enkeltfags-hf alene har afsluttet grundskolen. Af de resterende ca. 66 % har ca. hver 5. endda en mellemlang eller en lang videregående uddannelse bag sig.

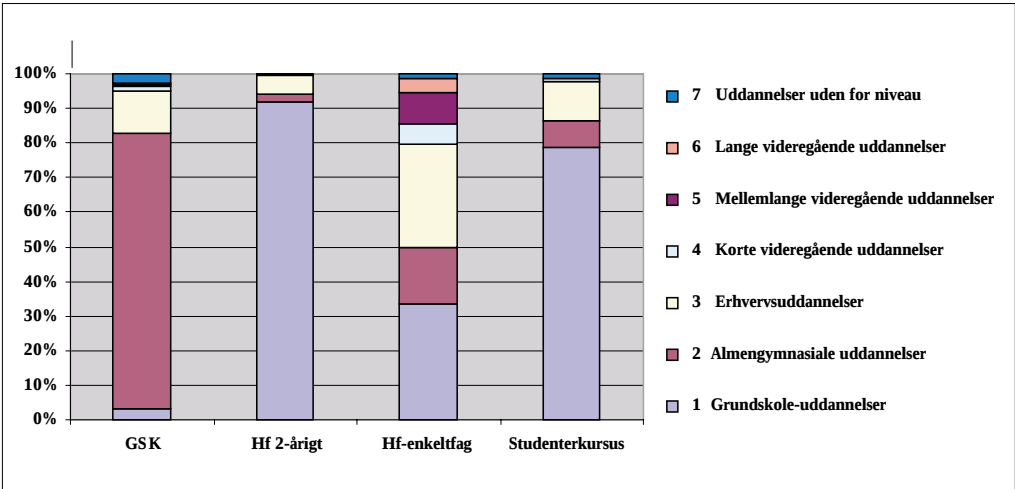
På GSK er det som tidligere nævnt et adgangskrav, at kursisten skal have afsluttet en gymnasial ungdomsuddannelse.

Figur 6.3: Kønsfordeling for kursister i perioden 1995-1998



Kilde: Danmarks Statistik

Figur 6.4:
Højeste gennemførte uddannelse for kursister i kursusåret 1998/99; procenttal



Kilde: Danmarks Statistik

Den procentvise fordeling af kursisternes uddannelsesbaggrund i kursusåret 1998/99 fremgår af figur 6.4. Det skal bemærkes, at kategori 3 “Erhvervsuddannelser” også omfatter de erhvervs-gymnasiale uddannelser hhx og htx.

De absolutte tal, der ligger til grund for figur 6.4, fremgår af tabel 6.5, idet oplysningerne vedrørende GSK dog ikke er angivet. Undervisningsministeriets egen opgørelse viser, at antallet af GSK-kursister i det pågældende skoleår i stedet var 2.393, mens Danmarks Statistik kun har registreret 964 GSK-kursister.

Tabel 6.5:

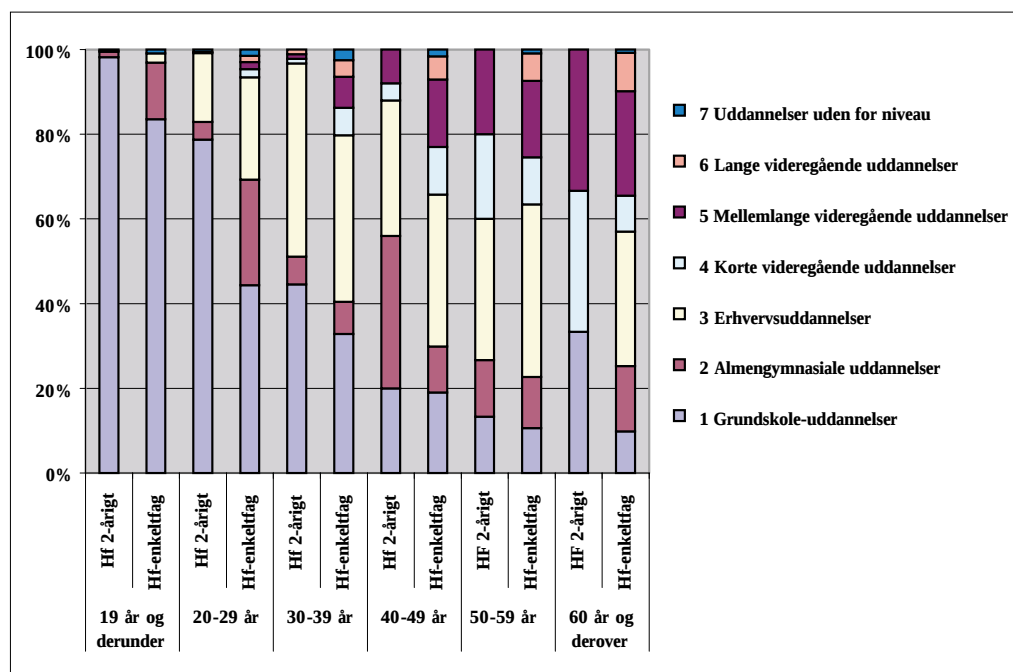
Højeste gennemførte uddannelse for kursister i kursusåret 1998/99; absolutte tal

Uddannelser	Grund-skole	Almen gymnasiale	Erhvervs uddannelser inkl. hhx og htx	Korte videre-gående	Mellem-lange videre-gående	Lange videre-gående	Uddan-nelser uden for niveau	Hoved-total
GSK								2.393
2-årigt hf	10.104	239	571	14	7	1	38	10.974
Hf-enkeltfag	14.704	7.148	13.062	2.582	4.112	1.687	643	43.938
Studerterkursus	746	73	110	5	4	0	11	949

Kilde: Danmarks Statistik

Hvis man sammenholder kursisternes uddannelsesbaggrund med deres alder, afslører der sig en meget tydelig forskel i profilen for kursisterne på det 2-årige hf og kursisterne på hf-enkeltfag. Det gælder for samtlige aldersgrupper - også de yngste -, at enkeltfagskursisterne har en mere omfattende uddannelsesbaggrund end de 2-årige hf-kursister med samme alder. Figur 6.5a og 6.5b viser tydeligt dette mønster. På figurerne omfatter betegnelsen “Erhvervsuddannelser” også her de erhvervsgymnasiale uddannelser hhx og htx.

Figur 6.5a: Højeste gennemførte uddannelse for kursister på 2-årigt hf og hf-enkeltfag i kursusåret 1998/99 sammenholdt med kursisternes alder; procenttal



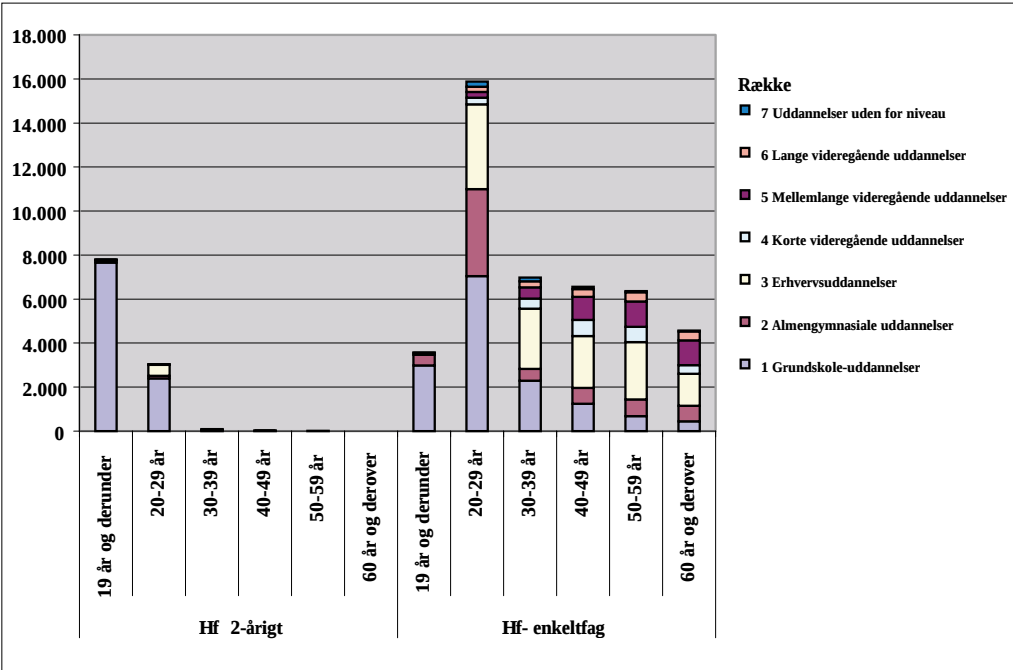
Kilde: Danmarks Statistik

Til forståelse af figur 6.5a skal det nævnes, at der kun er 1,8 % af kursisterne på 2-årigt hf, der er 30 år eller derover. Inddelingen af de søjler, der vedrører 2-årigt hf, og som hører til aldersgrupperne fra 30 år og opefter, bygger altså på yderst få kursister.

6.2.5 Gennemførelse

Med til at tegne profilerne af kursisterne på de fire uddannelsesstilbud er også gennemførelsesprocenterne. Tabel 6.6 indeholder oplysninger om gennemførelsesprocenter m.v. For de to fuldtidsuddannelser (studenterkursus og 2-årigt hf) omfatter statistikken de kursister, der startede på deres uddannelse ved begyndelsen af kursusåret 1995/96 (og således afsluttede uddannelsen med sommereksamen 1998), mens oplysningerne vedrørende hf-enkeltfag og GSK stammer fra kursusåret 1998/99. For studenterkursus og 2-årigt hf angiver tallene fuldtidskursister, mens oplysningerne for hf-enkeltfag og GSK er optalt i holdkursister.

Figur 6.5b: Højeste gennemførte uddannelse for kursister på 2-årigt hf og hf-enkeltfag i kursusåret 1998/99 sammenholdt med kursisternes alder; absolute tal



Kilde: Danmarks Statistik

Som det ses, er gennemførelsesprocenten ikke overraskende markant højest på GSK. 76 % af kursisterne på 2-årigt hf gennemfører uddannelsen på 2 år, mens det kun er 58 % af enkeltfagskursisterne, der - med eller uden prøve - gennem-

Tabel 6.6: Gennemførelse i absolutte tal og procenttal 1998¹⁾

	Studente-kursus	2-årigt hf ²⁾	Enkeltfags-hf ³⁾	GSK	Studente-kursus	2-årigt hf	Enkeltfags-hf	GSK
Gennemført	311	5.157	55.013	3.204	61 %	76 %	58 %	82 %
Afbrudt	179	1.501	32.677	684	35 %	22 %	34 %	18 %
Fortsætter	17	110	7.594		3 %	2 %	8 %	

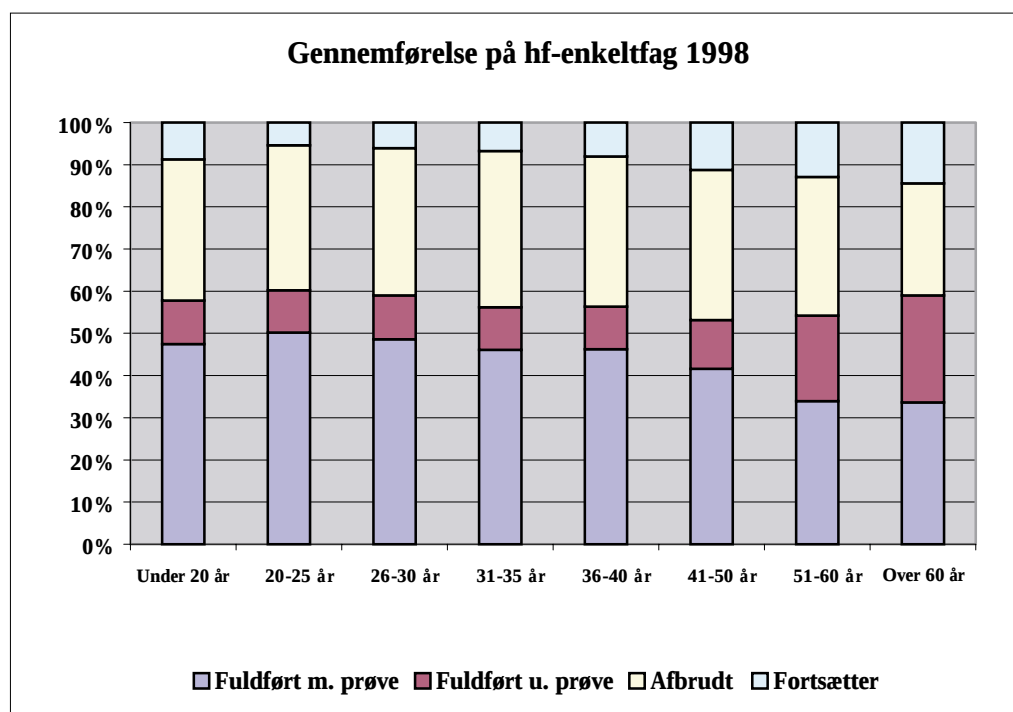
Kilde: Danmarks Statistik

- 1) Danmarks Statistiks tal for gennemførelse tager ikke højde for moduliseringen af undervisningen på VUC. Derfor er Danmarks Statistiks gennemførelses- og prøveprocenter generelt lavere end de tilsvarende tal fra Amdtsrådsforeningen.
- 2) Personer, der påbegyndte 2-årigt hf i skoleåret 95/96, fordelt på fuldført, afbrudt eller fortsætter uddannelsen næste år ved udgangen af skoleåret 97/98. Dvs. 2 % af årgangen er i 98/99 fortsat på uddannelsen.
- 3) Personer, som gennemfører, afbryder eller fortsætter samme fag på samme niveau næste år.

fører. Til gengæld fortsætter 8 % af enkeltfagskursisterne med at følge samme fag året efter. Tallet 58 % for hf-enkeltfag dækker over, at 46 % gennemfører med prøve, og 12 % gennemfører uden prøve.

For enkeltfagskursister under 40 år er gennemførelsesmønsteret nogenlunde ensartet: Knap 50 % fuldfører med prøve, ca. 10 % fuldfører uden prøve, og godt 30 % afbryder. Blandt kursisterne over 50 år er der procentvis færre, der fuldfører med prøve, mens der er tilsvarende flere, der fuldfører uden prøve, og der er en del færre, der afbryder, jf. figur 6.6a og 6.6b.

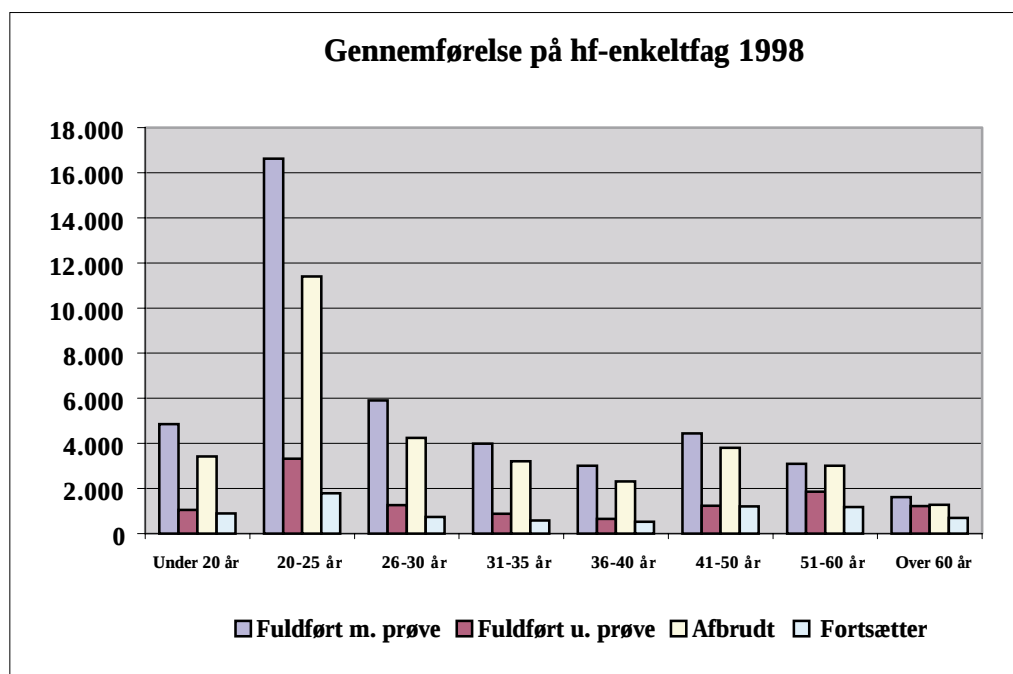
Figur 6.6a: Gennemførelse fordelt på kursisternes alder 1998; procentvis fordeling¹⁾



Kilde: Danmarks Statistik

1) Danmarks Statistiks tal for gennemførelse tager ikke højde for moduliseringen af undervisningen på VUC. Derfor er Danmarks Statistiks gennemførelses- og prøveprocenter generelt lavere end de tilsvarende tal fra Amtsrådsforeningen.

Figur 6.6b: Gennemførelse fordelt på kursisternes alder 1998; absolutte tal¹⁾



Kilde: Danmarks Statistik

1) Danmarks Statistiks tal for gennemførelse tager ikke højde for moduliseringen af undervisningen på VUC. Derfor er Danmarks Statistiks gennemførelses- og prøveprocenter generelt lavere end de tilsvarende tal fra Amtsrådsforeningen.

Der er en række forskelle i gennemførelsesmønstret for kursister, der kun følger ét enkeltfag, og kursister, der følger fx 6 enkeltfag samtidig. Som det fremgår af tabel 6.7, er der 21.879 personer, svarende til godt 60 % af samtlige kursister, der kun følger ét fag. Af disse afbryder 45 %, mens 39 % fuldfører det pågældende fag med prøve. Procentvis er det langt færre (næmlig 2.687 svarende til 7,5 % af kursisterne), der følger 6 fag eller flere. Her afbryder kun 29 %, mens hele 35 % fuldfører alle fag med prøve.

Tabel 6.7 viser også, at antallet af fag, som en kursist følger og fuldfører, aftager med alderen. Gennemsnitsalderen for de kursister, der fuldfører 6 fag eller flere med prøve, er således 25,1 år, mens de kursister, der kun fuldfører ét fag med prøve, i gennemsnit er 34,8 år.

Tabel 6.7: Gennemførelse i relation til antallet af fag pr. hf-enkeltfagskursist 1998
 Antal personer ved hf-enkeltfag 1/8 98 - 31/7 99 fordelt efter antal påbegyndte fag, fuldførte fag m./u. prøve samt gennemsnitsalder.¹⁾

	Påbegyndt i perioden	1 fag el. flere		Fuldført med prøve						I alt
		Afbrudt	Fuldført u.prøve	1 fag	2 fag	3 fag	4 fag	5 fag	6 fag el. flere	
Hf-enkeltfag	35.974	36 %	13 %	14 %	8 %	7 %	7 %	7 %	9 %	100 %
1 fag	21.879	45 %	16 %	39 %	-	-	-	-	-	100 %
2 fag	5.131	40 %	14 %	11 %	36 %	-	-	-	-	100 %
3 fag	2.609	36 %	11 %	4 %	13 %	36 %	-	-	-	100 %
4 fag	2.075	32 %	11 %	2 %	6 %	14 %	35 %	-	-	100 %
5 fag	1.593	29 %	12 %	1 %	3 %	7 %	19 %	29 %	-	100 %
6 fag el. flere	2.687	29 %	12 %	1 %	1 %	2 %	6 %	14 %	35 %	100 %
Gns. alder	35,8	31,5	34,8	37,2	29,6	29,0	28,3	26,3	25,1	31,3

Kilde: Danmarks Statistik (Uddannelse og Kultur 2000:7)

1) Danmarks Statistiks tal for gennemførelse tager ikke højde for moduliseringen af undervisningen på VUC. Derfor er Danmarks Statistiks gennemførelses- og prøveprocenter generelt lavere end de tilsvarende tal fra Amtsrådsforeningen.

En lille del af kursisterne på hf-enkeltfag stykker de aflagte enkeltfagsprøver sammen til en hel hf-eksamen. DMA-undersøgelsen viser, at ved starten har godt 1/3 af de kursister, der tilmelder sig hf-enkeltfag, et ønske om over en årrække at gennemføre en fuld hf-eksamen, men det er reelt kun ca. 1.200 af den samlede bestand på ca. 46.000 enkeltfagskursister - dvs. under 3 % - der udnytter denne mulighed, og det er meget få af disse, der gør det over to år.

Tabel 6.8 viser udviklingen i antallet af hf-eksamener, der er sammenstykket af enkeltfag. Det fremgår, at antallet af hf-eksamener kombineret af enkeltfag har været nogenlunde konstant i den betragtede periode. Til sammenligning kan det anføres, at der ved sommereksamen 1999 blev aflagt i alt 5.424 hf-eksaminer, og det var dermed 22 % af alle hf-eksamener i 1998, der blev aflagt via enkeltfagssystemet.

Tabel 6.8: Antal hf-eksamener kombineret af enkeltfag og i 2-årigt forløb

Årstal	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Hf-eksamen kombineret af enkeltfag	1.118	1.130	1.084	1.193
Hf-eksamen i 2-årigt forløb	5.932	4.951	4.940	4.231
Andel hf-eksamener aflagt som enkeltfag	15,6 %	18,6 %	18,0 %	22,0 %

Kilde: Danmarks Statistik, Statistiske Efterretninger, 2000:7

Ifølge Danmarks Statistik havde 46 % af de 1.193 kursister, der tog en fuld hf-eksamen, kombineret af enkeltfag i 1998/99, ingen erhvervsuddannelse. 27 % havde en erhvervsfaglig indgangsuddannelse, 24 % en erhvervsfaglig hoveduddannelse, mens 3 % havde en kort, mellemlang eller videregående uddannelse.

6.3 Diskussion af sammenhæng og overlap

6.3.1 Hf-enkeltfag, GSK og studenterkursus som uddannelses tilbud

Selv om de tre uddannelses tilbud hf-enkeltfag, studenterkursus og GSK rummer mange fælles træk, fx hvad angår fagrække og niveau (det gymnasiale) samt lærerkompetence, udviser de også betragtelige forskelle.

Beskrivelserne i afsnit 6.1 af de tre uddannelses tilbud og de statistiske oversigter i afsnit 6.2 peger på, at der både med hensyn til gennemsnitsalder og uddannelsesbaggrund er forskel på de kursister, der søger de forskellige typer af uddannelses tilbud. Desuden er gennemførelsesprocenten på GSK markant højere end på studenterkursus og hf-enkeltfag.

Blandt enkeltfags-hf, studenterkursus og GSK er det kun studenterkursus, der fører frem til en hel, afsluttet eksamen. GSK og hf-enkeltfag er derimod begge et tilbud om enkeltfagsundervisning, idet der for hf-enkeltfags vedkommende dog er mulighed for at stykke enkeltstående prøver sammen til en hel hf-eksamen. Som anført i tabel 6.8 er der pt. knap 1.200 per-

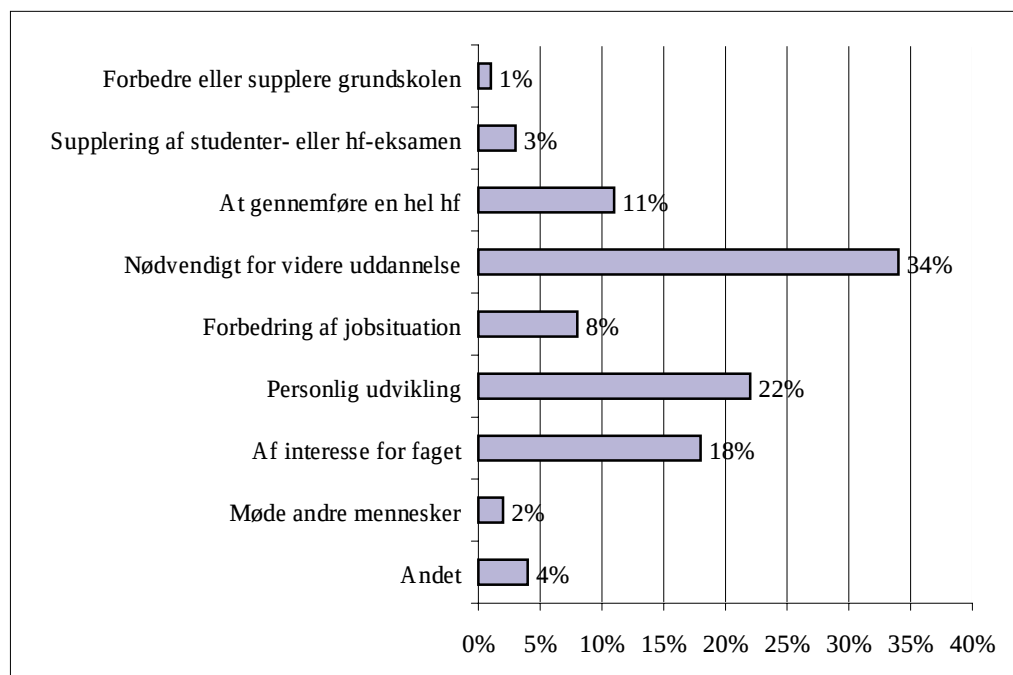
soner årligt (svarende til ca. 3 % af enkeltfagskursisterne), der udnytter denne mulighed. En stigende andel unge kursister på hf-enkeltfag kunne dog pege på, at antallet af enkeltfagskursister, der tager en fuld hf, vil stige i de kommende år.

Den helt afgørende forskel på de to enkeltfagstilbud - GSK og hf-enkeltfag - er, at GSK er rettet mod en snæver målgruppe, idet tilbudet udelukkende henvender sig til unge, der har en afsluttet gymnasial uddannelse, men som mangler et eller flere fag for at kunne starte på en videregående uddannelse. Hf-enkeltfag er et tilbud til unge og voksne, der ud fra et bredere spektrum af ønsker og behov ønsker at kvalificere sig på gymnasialt niveau.

6.3.1.1 Hf-enkeltfag

Formålet med hf-enkeltfagsordningen er ifølge lovgivningen at give "voksne grundlag for videregående uddannelse og mulighed for at supplere tidligere uddannelse eller for at forbedre

Figur 6.7: Det primære formål med at påbegynde hf-enkeltfag



Kilde: Dansk Markedsanalyse 2000

deres erhvervsmuligheder”.

Ifølge DMA-undersøgelsen har kursisterne på hf-enkeltfag forskellige primære motiver for at påbegynde enkeltfagsundervisningen. Det fremgår af figur 6.7, som viser 304 kursisters hovedbegrundelse.

Kategorien “Nødvendigt for videre uddannelse”, der angives som hovedmotiv hos 34 % af enkeltfagskursisterne, dækker over flere varianter. Der er fx tale om kursister, der vil genoptage og færdiggøre en afbrudt gymnasial uddannelse, eller som sammenstykker en fagpakke, der er erhvervsrettet eller adgangsgivende til visse videregående uddannelser. Det er dog værd at notere, at der ifølge Undervisningsministeriets oplysninger er væsentlig færre end 34 % af kursisterne, der inden for en 4-års periode gør brug af enkeltfags-hf til videre uddannelse.

For at imødekomme det brede spektrum af uddannelsesønsker har hf-enkeltfag bevæget sig mod en stadig større grad af fleksibilitet:

- Mange tilrettelæggelsesformer over ½, 1, 1½ eller 2 år
- Studiecirkler for selvstuderende
- Undervisning formiddag, eftermiddag og aften; aftenkurserne er i tilbagegang, men omfatter dog i 1997/98 stadig 27 % af kursisterne på hf-enkeltfag
- Eksamen både sommer og vinter
- Tilbud om fagpakker, dvs. særlige fagsammensætninger (typisk 4-6 fag), der kræves til optagelse på bestemte videregående uddannelser, som fx sygeplejerske-, socialrådgiver- og pædagoguddannelserne; hf-enkeltfag på VUC er det eneste sted i uddannelsessystemet, hvor sådanne fagpakker tilbydes
- Rekvireret undervisning.

6.3.1.2 Studenterkursus

Studenterkursernes virksomhed er bl.a. karakteriseret ved følgende:

- Et fuldt fagudbud (inkl. det udbud af valgfag på A-, B- og C-niveau, der kendes fra gymnasierne), der giver mulighed for, at unge og voksne kan tage en hel studentereksamen på 2 år som fuldtidsstuderende.
- Med den samlede 2-årige tilrettelæggelse har studenterkur-

serne mulighed for at etablere et særligt studiemiljø med sammenhæng mellem fagene og kontinuitet i det samlede forløb.

- Det sociale net, der skabes via klassesamfundene, medvirker til at fastholde kursisterne i uddannelsen og dermed til at øge gennemførelsesprocenten.
- Elever, der af den ene eller anden grund er holdt op i gymnasiet, kan gøre deres studentereksamen færdig på kortest mulig tid og med de fag og niveauer, der er behov for.

6.3.1.3 GSK

Som nævnt er det en forudsætning for optagelse på GSK-undervisning, at man har afsluttet en gymnasial ungdomsuddannelse, og at man mangler bestemte fag - evt. på bestemte niveauer - for at kunne blive optaget på en ønsket videregående uddannelse, eller at man vil forbedre sit eksamensresultat i et eller flere fag fra den gymnasiale uddannelse for at imødekomme et konkret adgangskrav på den videregående uddannelse.

I øvrigt kan følgende karakteristika nævnes:

- GSK-undervisningen er med få undtagelser koncentreret til universitetsbyerne, hvor behovet for disse særlige, hurtige hold især er til stede.
- En kursist, der opfylder adgangsbetingelserne til GSK, har krav på at blive optaget inden for et år, og undervisningen på GSK er gebyr- og deltagerbetalingsfri.
- De fleste GSK-forløb er halvårsforløb eller endnu kortere, hvad der er helt i overensstemmelse med formålet med GSK, nemlig at kvalificere på kortest mulig tid til optagelse på en bestemt videregående uddannelse.
- En forudsætning for, at det kan lykkes på kort tid og med et stort ugentligt timetal at gennemføre en undervisning fra fx B- til A-niveau i et givet fag, er, at alle på holdet har samme faglige udgangspunkt, og at der er en stærk motivation hos kursisterne.
- Gennemførelsesprocenten er i næsten alle fag over 80 %, og et meget stort antal kursister består eksamen. I 1998/99 var det således 91 % af alle eksaminander, der opnåede karakteren 6 eller derover.

6.3.2 Diskussion

Ved første øjekast kan de tre uddannelses tilbud forekomme at have en betydelig grad af overlap: Undervisningen følger med meget få undtagelser de samme bekendtgørelser og fører til samme faglige niveauer, der er samme krav til lærernes faglige og pædagogiske baggrund, og kursisterne går til de samme mundtlige og skriftlige eksamener i de ordinære eksamensterminer eller i sygeeksamensterminerne.

Men som det fremgår af de foregående afsnit, er der en række forhold, som peger på, at de gymnasiale voksenuddannelses tilbud supplerer hinanden og dækker hver sit behov. Der gælder således:

- De tre tilbud har hver sit formål og opbygning.
- De forskellige formål afspejler sig i forskelle i tilrettelæggelsen: Hf-enkeltfag gennemføres i meget varierede tilrettelæggelsesformer, studenterkursus er et pakketilbud, og GSK afvikles i stort omfang som “turbo-hold”.
- Fagudbudet er forskelligt i de tre uddannelses tilbud: Der er mange “bløde fag” på hf-enkeltfag, hele den gymnasiale fagrække inkl. højniveaufagene udbydes på studenterkursus, og GSK er stærkt domineret af matematik-, fysik- og kemiundervisning på forskellige niveauer. En række store VUC’er udbyder dog en bred vifte af den gymnasiale fagrække, inkl. de centrale højniveaufag.
- De tre tilbud tiltrækker deltagere med forskellig profil, jf. de statistiske oversigter i afsnit 6.2. Der er også i et vist omfang overlap på aldersgrupper, idet 25 % af hf-enkeltfag, og 25 % på 2-årigt hf er 20-24 år.
- Den geografiske placering af uddannelses tilbudene afspejler forskelligheden: Hf-enkeltfag er spredt ud over hele landet, mens studenterkursus og GSK stort set udelukkende findes i universitetsbyerne.

På den anden side har de tre voksenuddannelses tilbud - ud over hvad der er nævnt i indledningen til dette afsnit - nogle fælles træk:

- Der er på mange punkter betydelig forskel på en hf-eksamen

og en studentereksamen, men en passende sammensætning af hf-enkeltfag fører ligesom et studenterkursusforløb til en fuld eksamen på gymnasialt niveau.

- Studenterkursus kan - i lighed med hf-enkeltfag - udbyde enkeltfag, der enten "kan stå alene" eller tjene som supplementmulighed for kursister, der tidligere har afbrudt en gymnasial uddannelse.
- Hf-enkeltfag kan - i lighed med GSK - benyttes som supplementmulighed for unge og voksne, der i deres gymnasiale uddannelse mangler bestemte fag på bestemte niveauer for at kunne blive optaget på en videregående uddannelse.

6.3.3 Den administrative og institutionelle struktur

De tre uddannelsesstilbud har en vidt forskellig institutionel forankring:

- Med meget få undtagelser (3 statslige hf-kurser ved tidligere seminarier samt enkelte private gymnasier) foregår al hf-undervisning - både 2-årigt hf og enkeltfags-hf - på amtslige institutioner. Langt størsteparten af enkeltfagsundervisningen finder sted på VUC'erne, men også på de 2-årige kurser er der i begrænset omfang enkeltfagsundervisning.
- Studenterkursusundervisningen finder sted på 6 særskilte institutioner, hvoraf 2 er offentlige (amtslige) - nemlig Frederiksberg Studenterkursus og Århus Akademi -, mens 4 er private.
- Der er ingen "GSK-institutioner", men GSK-undervisningen gennemføres på gymnasier, studenterkurser, 2-årige hf-kurser og VUC'er som supplement til deres øvrige undervisningstilbud.

6.3.4 Diskussion

Der er fra forskellig side anført både fordele og ulemper ved den nuværende administrative og institutionelle struktur af de tre uddannelsesstilbud.

Blandt fordelene kan nævnes:

- Uddannelsesinstitutionerne er gearet til at modtage netop de typer kursister, der søger dem - for eksempel har det været muligt at imødekomme ønsket om at opbygge og fastholde et voksenpædagogisk miljø på VUC'erne.

- Hf-enkeltfag udbydes typisk på det amtslige VUC, hvor der i forvejen (med få undtagelser) gennemføres avu-undervisning, således at der er basis for under samme tag at etablere et sammenhængende voksenundervisningstilbud på enkeltfagsområdet.
- At GSK har et centralt budget indebærer, at GSK-hold kan oprettes, nedlægges eller dubleres på tværs af amts- og kommunegrænser og placeres på netop de institutioner, der er bedst egnede til at gå ind i de meget koncentrerede forløb.

Blandt ulemperne kan nævnes:

- De tre ordninger har forskelligt finansieringsgrundlag, specielt er GSK statslig, mens hf-enkeltfag og de offentlige studenterkurser er amtslige.
- Studenterkursustilbudet er med årene blevet udtyndet, og selvstændig administration i små institutioner er uforholdsmæssig dyr.
- Små hf-afdelinger på VUC'er giver et snævert fagtilbud og kan resultere i et svagt fagligt og pædagogisk miljø.

6.4 Modeller for en fremtidig struktur for studenterkursus og GSK

Udvalget har set det som sin opgave at fremlægge mulige modeller for en fremtidig struktur af de to almengymnasiale voksenuddannelsestilbud, studenterkursus og GSK. Det har været en grundforudsætning for udvalgets arbejde, at der ikke er behov for egentlige strukturændringer med hensyn til hf-enkeltfag på VUC, idet dette uddannelsestilbud må betragtes som en af VUC's kerneydelser. En medtænken af det 2-årige hf ved opstillingen af modellerne har ikke været aktuel, da det ligger uden for udvalgets kommissorium.

Nedenfor anføres de strukturmodeller, der efter udvalgets opfattelse kan komme på tale for studenterkursus og GSK i fremtiden. Hvor modellen vil medføre en strukturændring, er der givet en kort beskrivelse af den pågældende model, og i øvrigt er modellerne søgt karakteriseret ved en opregning af fordele og ulemper.

6.4.1 Studenterkursus

Udgangspunktet for vurdering af nedenstående modeller for et fremtidigt studenterkursus er, at det fortsat skal være muligt for voksne at tage en fuld adgangsgivende eksamen på studenterksamensniveau i et 2-årigt forløb.

6.4.1.1 Status quo

Den nuværende studenterkursusordning er beskrevet i afsnittene 6.1.2 og 6.3.1.2.

Fordele:

- Studenterkursus er et kendt uddannelses tilbud med et gennemprøvet og velfungerende regelsæt.
- Studenterkurserne er karakteriseret ved et særligt studiemiljø, der bidrager til at skabe et socialt netværk for kursisterne. Det sker først og fremmest gennem etablering af faste klasser. På denne måde fremmes endvidere sammenhængen mellem fagene.

Ulemper:

- Studenterkursustilbudet findes for tiden kun på 6 institutioner, hvoraf kun 2 er offentlige. Tilbudet er altså ikke landsdækkende, og mange af de kursister, der søger optagelse på et studenterkursus, må derfor påregne enten at flytte eller at bruge lang tid på transport.
- Der har i de senere år været et stigende deltagerantal.

6.4.1.2 Studenterkursus fastholdes som selvstændigt 2-årigt forløb og indgår i VUC'ernes uddannelses tilbud

Avu-loven (der er institutionslov for VUC) ændres, således at VUC'erne får udtrykkelig hjemmel til at udbyde studenterkursus. Det nuværende regelsæt for studenterkursus - dvs. det komprimerede 2-årige "pakke"-tilbud med særlige regler for fagrække, årskarakterer og krævet antal prøver - bevares stort set uændret. Studenterkursus vil herefter indgå på linje med VUC's øvrige gymnasiale tilbud, idet det dog for at opretholde "pakke"-tilbudet med det nødvendige udbud af valgfag på A-, B- og C-niveau og den tilstrækkelige bredde i fagudbudet vil være nødvendigt at indføre en form for styringsmodel på linje med den timestyringsmodel, der gælder for studenterkursus nu.

Fordele:

- Det enkelte amt kan vælge at samle de offentlige gymnasiale voksenuddannelsesstilbud på én institutionstype og derved medvirke til større overskuelighed for brugerne.
- Studenterkursusforløbet vil kunne udbydes flere steder end i dag, da VUC'erne i de større byer allerede har et omfattende tilbud af fag på gymnasialt niveau.
- Det studieforberegende miljø styrkes på VUC'er, der tilbyder et studenterkursusforløb.

Ulemper:

- Studenterkursernes særlige studiemiljø kan ikke overflyttes til VUC, som har flere uddannelsesstilbud til voksne på samme institution.

Denne model kan udvides med et forslag om, at de eksisterende private studenterkurser nedlægges, således at studenterkursusforløbet kun kan udbydes på VUC'er. Umiddelbart forekommer det imidlertid ikke muligt at nedlægge de private studenterkurser. De eksisterer på baggrund af en godkendelse fra Undervisningsministeriet. Hvis godkendelsen skal tilbagekaldes, skal det ske på grundlag af de omstændigheder, der er omtalt i gymnasielovens § 7, stk. 7, hvorefter en godkendelse kan tilbagekaldes, hvis institutionen ikke overholder fastsatte regler, eller der ikke er tilstrækkelig sikkerhed for, at institutionen opfylder kravet om uafhængighed og forvaltning af institutionens midler.

6.4.1.3 Studenterkursus afskaffes helt som selvstændigt undervisningstilbud

Studenterkursus ophører med at eksistere som særligt uddannelsesstilbud i henhold til gymnasieloven, og studentereksamen vil herefter kun kunne tages som 3-årigt forløb på gymnasier eller som enkeltfagsstudentereksamen over 2 eller flere år på gymnasier og VUC'er. Modellen kræver lovændring, og en konsekvens af modellen vil formentlig være, at de private studenterkurser nedlægges. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt der i så fald vil være tale om ekspropriation.

Fordele:

- Der kan forudses en rationaliseringsgevinst, da det er forholdsvis dyrt at opretholde et fuldt uddannelses tilbud for en begrænset målgruppe (pt. går knap 900 personer på studenterkursus).
- Modellen vil betyde en forenkling af strukturen, idet der alene vil være to måder at tage studentereksamen på, mod i dag tre.

Ulemper:

- Studenterkursernes særlige studiemiljø vil forsvinde.
- Det bliver særdeles vanskeligt for kursisterne at gennemføre en studentereksamen på 2 år, fordi det nu skal ske på basis af enkeltfag. Det indebærer derfor, at den ugentlige undervisningstid skal øges med ca. 50 %, og at der skal aflægges prøve i alle fag (hvor den nuværende ordning stiller kun krav om 10 prøver).
- Forøgelsen af den ugentlige undervisningstid er forbundet med øgede udgifter til lærerlønninger m.v.
- Kursisterne skal betale gebyr og deltagerbetaling, hvor den nuværende studenterkursusordning er gratis for kursister på de offentlige studenterkurser.

6.4.2 GSK

Udgangspunktet for nedenstående modeller er, at unge, der har behov for at supplere deres gymnasiale uddannelse med henblik på optagelse til videregående uddannelse, fortsat skal kunne få undervisning og gå til prøve i specifikke fag i stærkt komprimerede forløb inden for max. et år.

6.4.2.1 Status quo

Den nuværende GSK-ordning er beskrevet i afsnittene 6.1.3 og 6.3.1.3.

Fordele:

- Med et klart defineret formål og præcise optagelseskraav er GSK et velfungerende tilbud, med en fleksibel administrativ og økonomisk styring, der sikrer, at en bestemt undervisning kan oprettes med kort varsel efter behov.
- Holddannelsen med kursister, der har samme uddannelsesbaggrund og i øvrigt er stærkt motiverede, giver grundlag for en meget høj gennemførelsesprocent.

Ulemper:

- Ordningen er forholdsvis dyr pga. af forpligtelsen til også at oprette små hold i “dyre” fag. Det er imidlertid vanskeligt at se, hvordan den nuværende smidige ordning kan billiggøres væsentligt, hvis GSK-udbudet skal opretholdes i uændret omfang.
- En del undervisning læses af lærerne som overtid, hvilket fordyrer ordningen.

6.4.2.2 GSK opretholdes som selvstændigt tilbud, men amterne overtager ansvaret

Den statslige administration af ordningen ophører, og GSK-midlerne overføres til amterne, der overtager tilbuds- og hold-oprettelsesforpligtelsen og sørger for koordinering af GSK-kurserne. Denne koordinering skal fortsat kunne ske på tværs af amts- og kommunegrænser. Det er usikkert, om overflytningen af GSK-administrationen til amtsligt regi kan nedbringe antallet af overtimer. De nuværende GSK-miljøer med særlig ekspertise i GSK-undervisning vil tyndes ud, hvis udbudet spredes ud til væsentlig flere institutioner end i dag. Modellen kræver lovændring.

Fordele:

- Udgifterne til koordinering af GSK-tilbudene kan måske reduceres, men i betragtning af, at koordineringen koster godt 300.000 kr. ud af et samlet GSK-budget på ca. 40 mio. kr., og at der fortsat vil være et uændret behov for koordinering, vil den eventuelle besparelse være minimal.

Ulemper:

- En konsekvens af modellen er, at øremærkningen af det statslige tilskud til GSK ophører, og at den økonomiske byrde i forbindelse med GSK-kurserne vil blive koncentreret om ganske få amter, nemlig dem, hvori der ligger universitetsbyer.

6.4.2.3 GSK nedlægges som selvstændigt tilbud og integreres i hf-enkeltfagstilbudet

Det særlige GSK-regelsæt ophæves, og unge, der har behov for supplerende optagelse på videregående uddannelse, optages i det almindelige gymnasiale enkeltfagssystem. Amterne gøres

ansvarlige for at øge udbudet af komprimerede enkeltfagsforløb betydeligt i forhold til i dag og samtidig fastholde de sædvanlige forløb for de kursister, der ikke ønsker komprimeringen. En del af de hidtidige GSK-midler overføres til amterne med henblik på at dække den aktivitetsudvidelse, integrationen af GSK vil medføre på VUC. Det bemærkes, at udgifterne til gymnasial supplerings vil være meget ulige fordelt mellem amterne. Modellen kræver lovændring.

Fordele:

- Ordningen vil medføre en besparelse, idet GSK-kursisterne indgår i det almindelige gymnasiale enkeltfagssystem.
- Den nødvendige udvidelse af enkeltfagtilbudet vil også komme andre kursister end de hidtidige GSK-berettigede til gode. Dette gælder især det tilsyneladende stigende antal kursister, der ønsker såkaldte "turbo"-forløb. Tilsvarende kan modellen muligvis medføre en større geografisk spredning af GSK-lignende enkeltfagstilbud.

Ulemper:

- Ordningen vil medføre en risiko for, at den relevante suppleringsundervisning ikke er komprimeret nok, og at den - i hvert fald i mindre "populære" fag - slet ikke oprettes eller ikke oprettes hurtigt nok, således at den nuværende forpligtelse til at sikre, at enhver optagelsesberettiget ansøger kan optages inden for et år, ikke vil blive videreført.
- GSK-undervisningen vil ikke længere være gratis for kursisterne. Når der ikke skelnes mellem almindelige enkeltfagskursister og GSK-kursister, må sidstnævnte også afkræves gebyr og for enkelte fags vedkommende deltagerbetaling.
- Ordningen vil medføre tab af den homogenitet med hensyn til faglig baggrund og motivation, der karakteriserer de nuværende GSK-hold. Det kan medføre, at gennemførelsesprocenten mindskes.

Særudtalelse fra Amtsrådsforeningen:

Det er endvidere Amtsrådsforeningens opfattelse, at det af hensyn til kvalitet og ressourceforbrug vil være en betydelig fordel, såfremt det - efter regionale behov - blev muligt for amterne at samle en række beslægtede gymnasiale tilbud på

voksenuddannelsescentrene (VUC). Der tænkes på enkeltfag på højere forberedelseseksamen (hf), det 2-årige hf, studenterkurser og gymnasiale suppleringskurser (GSK).

Ved en samling på VUC af nævnte uddannelser skal det sikres, at der tilbydes en fuld kompetencegivende uddannelse samt fagpakker eller forløb til særlige målgrupper afhængigt af de konkrete uddannelsesbehov.

Formålet er at skabe stærke almengymnasiale uddannelsesmiljøer på VUC, idet de stigende krav til og behov for faglig og pædagogisk (ny)udvikling betyder, at minimumsstørrelsen - målt i lærerårsværk - for uddannelsesinstitutioner er stigende. En samling forbedrer mulighederne for et bredere grafisk udbud af de studieorienterede voksenuddannelses tilbud samt en bedre koordinering af tilbudene. Endelig vil en samling medføre en række stordriftsfordele.

Den eksisterende spredning af det gymnasiale tilbud medfører, at der bliver for mange små institutioner. Således har ca. 40 pct. af voksenuddannelsescentrene mindre end 10 lærerårsværk på hf-enkeltfag, heraf er halvdelen beliggende i Jylland. Studenterkurser og GSK er mindre tilbud med henholdsvis 900 årskursister - en halvering på 10 år - og 540 årskursister.

VUC udbyder allerede i dag en række studieorienterede tilbud, idet en stor del af GSK-aktiviteten er placeret på VUC, og 22 pct. af alle hf-eksamener tages i dag på VUC.

7. VUC'ernes samarbejde med eksterne partnere

Kapitlet redegør for fire relationer, hvori VUC indgår: samarbejde på tværs af voksenuddannelsesinstitutionerne, brobygning mellem VUC og de øvrige voksenuddannelser, samarbejde med øvrige institutioner i lokalområdet samt samarbejde med private og offentlige virksomheder. For hver relation diskuteres mulige barrierer for, at den ønskede sammenhæng kan realiseres. Kapitlet afsluttes med udvalgets forslag til udviklingstiltag, der kan afhjælpe de skitserede barrierer.

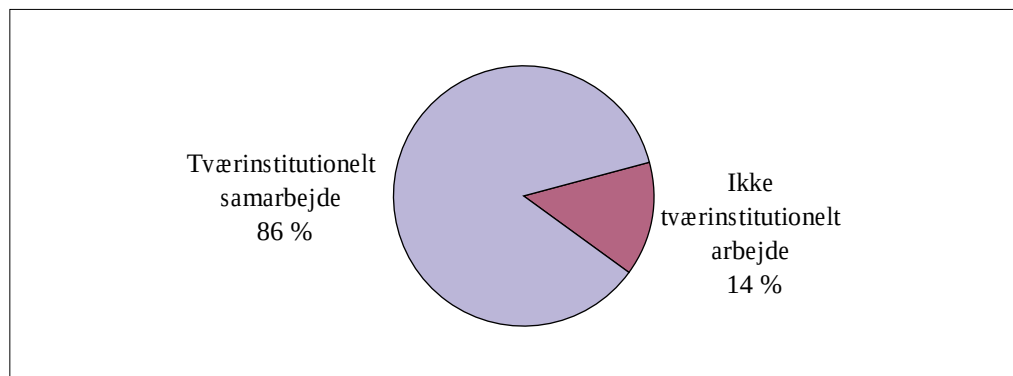
7.1 Samarbejde på tværs af voksenuddannelsesinstitutionerne

Tværinstitutionelt samarbejde mellem voksenuddannelsesinstitutionerne omfatter alle former for samarbejde, der involverer mere end én institution, lige fra samarbejde om uddannelsesudbud, eksempelvis under indtægtsdækket virksomhed (IDV), til udlån af lokaler og materiel. I det følgende fokuseres der kun på de tværinstitutionelle samarbejder, hvor VUC'erne indgår, og som involverer en eller flere af de øvrige skoleformer på voksenuddannelsesområdet.

7.1.1 Samarbejdsformer på voksenuddannelsesområdet

VUC'erne er ifølge lov om almen voksenuddannelse forpligtet til at indgå i samarbejde med andre voksenuddannelsesinstitutioner. Flere end 8 ud af 10 VUC'er indgår i en eller anden form for dyberegående tværinstitutionelt samarbejde. Figur 7.1 viser imidlertid, at hvert syvende VUC ikke indgår i nogen form for tværinstitutionelt samarbejde, hvilket for enkeltes vedkommende skyldes, at der ikke findes andre institutioner i lokalområdet.

Figur 7.1: Deltagelse i tværinstitutionelt samarbejde i kursusåret 1999/2000
n = 66 (VUC)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

En meget udbredt samarbejdsform er gennemførelse af konkrete undervisningsprojekter. 86 % af VUC'erne anvender (jf. tabel 7.1) denne form af og til eller ofte. For det meste er disse projekter af et stort omfang og involverer flere typer uddannelsesinstitutioner.

I de tilfælde, hvor en uddannelsesinstitution ikke kan opfylde kursistens studieønsker, henvises kursisten til andre uddannel-

Tabel 7.1: Hvilke samarbejdsmodeller anvendes?
n = 57 (VUC)

	Anvendes ofte	Anvendes af og til	Anvendes i begrænset omfang	Anvendes ikke/Ubesvaret	I alt
Konkrete undervisningsprojekter	49 %	37 %	9 %	5 %	100 %
Henvisning af kursister	37 %	28 %	12 %	22 %	100 %
Længere uddannelsesforløb	21 %	30 %	11 %	39 %	100 %
Køb og salg af lærerydelser	18 %	19 %	32 %	32 %	100 %
Fælles markedsføring	18 %	16 %	26 %	40 %	100 %
Lokalefællesskab	9 %	30 %	11 %	51 %	100 %
Grænseaftaler	2 %	7 %	9 %	82 %	100 %
Lærerpraktik	0 %	2 %	12 %	86 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

sesinstitutioner. Henvisningen sker fortrinsvis til skoler af samme type. Denne form for samarbejde er den næstmest benyttede - 65 % af VUC'erne gør ofte eller af og til brug af den.

I forbindelse med forløb, hvor kursisterne skal gennemgå flere forskellige stofområder, der ligger inden for forskellige uddannelsesinstitutioners kerneområde, er der en oplagt mulighed for at samarbejde. Det viser sig dog, at kun lidt over halvdelen af VUC'erne beskæftiger sig med denne form for samarbejde ofte eller af og til.

Ved akut lærermangel kan uddannelsesinstitutionerne have et samarbejde, der gør det muligt at købe lærere fra andre uddannelsesinstitutioner. Denne form for samarbejde benyttes ifølge tabel 7.1 kun ofte eller af og til af lidt over 1/3 af VUC'erne.

Fælles markedsføring foregår typisk mellem skoler af samme type og om etablerede skolesamarbejder. Der har dog også været enkelte eksempler på samarbejde af denne art mellem forskellige skoletyper. At kun 1/3 af VUC'erne samarbejder om markedsføring ofte eller af og til viser samtidig, at det samarbejde, der vedrører konkrete undervisningsprojekter, formentlig ikke typisk omhandler markedsføring.

Lokalelån foregår i praksis på tværs af alle skoletyper, og 39 % benytter sig af denne mulighed, hvoraf kun få gør det ofte.

Grænseaftaler er aftaler mellem forskellige rekrutteringsområder om eksempelvis regler for markedsføring, placering af aktiviteter m.m. Aftalerne er i realiteten en konkurrenceregulerende ordning. Dette er en form for samarbejde, som kun 9 % gør brug af ofte eller af og til.

Ved gennemførelse af længere uddannelsesforløb kan man samtidig vælge at sende lærere i praktik på en anden uddannelsesinstitution. Det er i denne forbindelse, at lærerpraktikken er mest brugt, men den kan også foregå i andre sammenhænge. Det viser sig dog, at denne form praktisk talt ikke bliver benyttet.

Ud over de nævnte samarbejder, samarbejdes der på de fleste VUC'er med andre om fx fleksible tilrettæggelsesformer (se kapitel 10) og koordineringstiltag, herunder eksempelvis regionale uddannelsesfora, hvori uddannelsesinstitutioner, amterne, aktiverende myndigheder, arbejdsmarkedets parter med flere indgår. Flere steder er der afsat særskilte puljer til dette arbejde.

7.1.2 Det lovpligtige skolesamarbejde

For at styrke voksen- og efteruddannelsesindsatsen fik erhvervsskolerne og AMU-centrene fra 1. januar 1996 og VUC'erne fra 1. juni 1996 en lovmæssig forpligtelse til at samarbejde i et lokalt fælles samarbejdsforum⁷. De involverede parter skal mødes mindst én gang hver 3. måned. Skolesamarbejdet har to hovedformål: at institutionens ressourcer udnyttes optimalt, og at skolerne samarbejder om at vejlede og informere brugerne, så de opnår de bedst mulige tilbud. I udgangspunktet lægger skolesamarbejdet derfor i høj grad op til en koordinering af de praktiske aspekter ved institutionsdriften, så som fælles kurser til lærerne, fælles indkøb, udlån af lærere, lokaler og materiel til hinanden osv. samt en bedre vejledning til brugerne om deres muligheder.

Det lokale skolesamarbejde beskæftiger sig derfor ikke umiddelbart med et samarbejde om selve uddannelserne og en eventuel kombination af disse. Der åbnes dog i loven mulighed for et sådant samarbejde. En undersøgelse foretaget i 1997⁸ viser, at der ud af 42 skolesamarbejder var godt 25 velfungerende, godt 10 etablerede, men ikke fungerende mens omkring 5 betegnes som ikke-formaliserede og ikke-fungerende. De opgaver, der hyppigst bliver varetaget i samarbejdet, er koordinering af kurser og ressourcer samt uddannelsesplanlægning og

7) Lovbekendtgørelse nr. 668 af 7. Juli 2000 om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre, §12 a: "Voksenuddannelsescentrene samarbejder med andre voksenuddannelsescentre, erhvervsskoler, arbejdsmarkedsuddannelsescentre og andre uddannelsesinstitutioner i et lokalt fællesskab. Samarbejdet har til formål at sikre, at uddannelsesstederne udnytter deres ressourcer bedst muligt, og at de informerer og vejleder samordnet om deres samlede uddannelsesstilbud. Samarbejdet kan angå udbudet af uddannelser. Som led i samarbejdet danner uddannelsesinstitutionerne et lokalt fælles samarbejdsforum, som mødes mindst en gang hvert kvartal."

8) Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet 1999; "Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse - VEU-Rapporten", Schultz Information.

vejledning i forbindelse med finansiering af kurser. Der er ikke lavet undersøgelser af samarbejdet siden.

Det er svært at sige, hvilken betydning det lovpligtige skolesamarbejde har for VUC'ernes samarbejde med andre skoler. Nogle steder fungerer det, andre ikke. Den spørgeskemaundersøgelse, der er blevet foretaget af Dansk Markedsanalyse, peger ikke decideret i retning af, at de fleste institutioner samarbejder om ressourceforbrug. Køb og salg af lærerydelser, lokalefællesskab og grænseaftaler, som alle er oplagte eksempler på samarbejder om ressourceminimering, synes ikke at være særlig udbredt. Til gengæld forekommer henvisning af kursister forholdsvis hyppigt, hvilket kunne betyde en koordineret vejledningsindsats. Det, man tilsyneladende samarbejder mest om, er konkrete undervisningsprojekter, men også længere uddannelsesforløb ligger pænt - to samarbejdsformer, som man ikke er forpligtet til gennem det lovpligtige skolesamarbejde, men som der dog er åbent mulighed for.

7.1.3 VUC'ernes tværinstitutionelle samarbejdspartnere

Af tabel 7.2 fremgår det, at VUC'ernes største samarbejdspartner blandt andre voksenuddannelsesinstitutioner er AMU-centrene. 67 % af de VUC'er, der samarbejder med andre voksenuddannelsesinstitutioner, gør det blandt andet med AMU-centrene. Det samme billede tegnede sig i 1993⁹, hvor 85 % af de adspurgte VUC'er samarbejdede med AMU-centrene.

Samarbejdet med AMU-centrene foregår blandt andet om AMU's sammenhængende forløb. Sammenhængende uddannelsesforløb er uddannelser på over 6 ugers varighed, hvori der indgår mindst 2 faglige arbejdsmarkedsuddannelser, der tilsammen udgør mindst 60 % af forløbets varighed. De resterende 40 % kan anvendes på andre uddannelseselementer. Det vides ikke helt præcist, hvor stor en del VUC'ernes og AMU-centrenes samarbejde om sammenhængende forløb udgør af deres samlede samarbejde.

9) Scavenius, Camilla og Wahlgren, Bjarne 1994: "VUC-Profil, Voksenuddannelsescentrenes profil, 1. delrapport (1995)", Danmarks Lærerhøjskole.

Tabel 7.2 : Hvilke institutioner har institutionen deltaget i tværinstitutionelt samarbejde med i kursusåret 1999/2000?

n = 57 (VUC), flersvar

Part i et samarbejde	Andel
AMU-centre	67 %
Daghøjskoler	49 %
Tekniske skoler	44 %
Handelsskoler	42 %
Social- og sundhedsskoler	37 %
Sprogskoler	35 %
Oplysningsforbund	18 %
Produktionsskoler	18 %
Pædagogseminarier	14 %
Gymnasier	9 %
Sygeplejeskoler	9 %
Andre	18 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Note: "Andre" omfatter enkeltstående eksempler, så som folkeuniversitet, navigationsskole, amtscenter

En undersøgelse foretaget af PLS Consult i 1999¹⁰ viste, at den gennemsnitlige andel af "andre uddannelseselementer" (avu- og hf-fag, læsekurser og eventuelt ekstra indhold af alment-faglige arbejdsmarkedsuddannelser) i forløbene er 34 % på AMU-centrene og 16 % på handelsskolerne. Det fremgår af samme undersøgelse, at VUC'erne er AMU-centrenes primære samarbejdspartner, hvis man ser bort fra andre AMU-centre. Handelsskolerne samarbejder mest med andre erhvervsskoler, i det omfang der samarbejdes med eksterne parter i forbindelse med de sammenhængende uddannelsesforløb.

Af ovenstående tabel fremgår det ligeledes, at VUC'erne også indgår i samarbejde med specielt daghøjskolerne, erhvervsskolerne, social- og Sundhedsskolerne samt sprogcentre.

10) PLS Consult 1999; "Arbejdsmarkedsstyrelsen: Evalueringsrapport om sammenhængende forløb, 2. del", PLS Consult.

35-49 % af VUC'erne har i kursusåret 1999/2000 samarbejdet med en eller flere af disse skoleformer.

Ser man bort fra daghøjskolerne, er de primære samarbejdspartnere de institutioner, som VUC'erne gennem det lovpligtige skolesamarbejde er forpligtet til at samarbejde med.

Knap halvdelen af VUC'erne har deltaget i samarbejde med daghøjskolerne. En stor del af dette samarbejde er brobygning, men daghøjskolerne har også den såkaldte 1/3 undervisning¹¹, hvor andre uddannelsesstilbud kan indgå i daghøjskoleundervisningen.

Social- og sundhedsskolerne er ligeledes en af de primære samarbejdspartnere for VUC'erne. 37 % har indgået i et samarbejde med Social- og Sundhedsskoler, hvilket er et forholdsvis stort tal, idet der er 3 gange så mange VUC'er som social- og sundhedsskoler. Næsten alle social- og sundhedsskoler samarbejder med et VUC. Samarbejdet har hovedsagelig karakter af undervisning og vejledning, forestået af VUC-lærerne for social- og sundhedseleverne. VUC'erne udbyder eksempelvis læsestavekurser og undervisning på social- og sundhedsuddannelsens indgangsår. VUC-kursisterne mærker kun i begrænset omfang til dette samarbejde.

Endelig samarbejder lidt over 1/3 af VUC'erne med sprogcentre. Sprogcentre blev fra juli 1998 forpligtet til at deltage i skolesamarbejde¹², herunder med VUC. Ligeledes deltager repræsentanter for bl.a. voksenuddannelsesinstitutionerne i området i et sprogcenterråd, der rådgiver sprogcentrets ledelse og kommunen¹³. Langt den overvejende del af samarbejdet mellem VUC'erne og sprogcentre skønnes dog at høre ind under brobygning.

11) Lovbekendtgørelse nr. 813 af 21. august 2000 om daghøjskoler m.v. § 2, stk. 1 nr. 6: "Indtil 1/3 af undervisningstiden kan anvendes til undervisning, uddannelser og kurser, som er oprettet ved eller i medfør af en uddannelseslov".

12) Lovbekendtgørelse nr. 975 af 25. oktober 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre § 18: "Sprogcentre samarbejder med andre sprogcentre og andre voksenuddannelsesinstitutioner i et lokalt fællesskab i sprogcentrets optageområde..."

13) Lovbekendtgørelse nr. 975 af 25. oktober 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre § 14.

I 1993, før lovbestemmelsen om det lovpligtige skolesamarbejde, blev en lignende undersøgelse foretaget. Opgørelsesmetoderne i de to undersøgelser er en smule forskellige, idet sprogcentrene i 1993 blev registreret under oplysningsforbundene, hvorfor procenterne for disse to skoleformer har ændret sig. De to undersøgelser er derfor ikke umiddelbart sammenlignelige, men de synes alligevel i al væsentlighed at understøtte hinanden. Sammenholdes tabel 7.3 med tabel 7.2, viser det sig, at der på syv år er sket en svag stigning i samarbejdet med daghøjskolerne og erhvervsskolerne og et relativt procentvis fald i samarbejdet med AMU og social- og sundhedsskolerne. Der synes på denne baggrund ikke at være belæg for at hævde, at det lovpligtige skolesamarbejde har ændret væsentligt på samarbejdsrelationerne.

Tabel 7.3: VUC'ernes samarbejdspartnere i 1993

Samarbejdsinstitutioner	% af VUC'erne der angiver inst. som samarbejdspartner (VUC'er n=59)
AMU-centre	50 (85 %)
Oplysningsforbund	35 (59 %)
Daghøjskole	27 (46 %)
Social- og sundhedsskole	19 (32 %)
Teknisk skole	23 (39 %)
Handelsskole	23 (39 %)

Kilde: Scavenius & Wahlgren: Voksenuddannelsescentrenes profil. VUC-profil 1. delrapport (1995).

7.1.4 Barrierer i samarbejdet

65 % af VUC'erne oplever barrierer i forhold til tværinstitutionelt samarbejde. VUC'erne er ydermere blevet spurgt om, hvilke barrierer der er tale om. Besvarelsene er sammenfattet i tabel 7.4. Heraf fremgår det, at de fire væsentligste barrierer er manglende økonomiske ressourcer, kulturelle forskelle mellem institutionerne, lovgivningsmæssige barrierer og manglende samarbejde mellem institutionerne.

Tabel 7.4: Hvilke barrierer oplever institutionen i forhold til tværinstitutionelt samarbejde?

n = 43 (VUC), flersvar

	Andel
Manglende økonomiske ressourcer	60 %
Kulturelle forskelle mellem institutioner	56 %
Lovgivningsmæssige barrierer	53 %
Manglende samarbejde mellem institutionerne	40 %
Manglende efterspørgsel blandt kursister	16 %
Andet	28 %
Ubesvaret	4 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Note: Under "Andet" nævner to institutioner forskellige overenskomster, mens to andre institutioner nævner barrierer hos hf-lærerne. De øvrige besvarelser under "andet" spænder fra "institutionsimperialisme" til "taxametersystemet".

Manglende økonomiske ressourcer og lovgivningsmæssige barrierer dækker altovervejende begge over utilfredshed med rammerne for udøvelse af samarbejde. De to barrierer vil derfor i det følgende blive diskuteret under ét. Ligeledes vil de kulturelle forskelle og manglende samarbejde mellem institutionerne blive diskuteret samlet.

7.1.4.1 Økonomi og lovgivning

Finansieringsomlægningen bliver af mange fremhævet som en af de væsentligste økonomiske barrierer. Finansieringsomlægningen blev besluttet i efteråret 1998 og trådte i kraft pr. 1. januar 2000. Omlægningen består i, at de aktiverende myndigheder skal betale for ordinære uddannelsespladser til ledige. Det vil sige, at AF skal betale for forsikrede ledige, som deltager i uddannelse i henhold til en handlingsplan efter lov om aktiv arbejdsmarkedspolitik, og kommunerne skal tilsvarende betale for kontanthjælpsmodtagere, som deltager i undervisning efter godkendelse fra opholdskommunen efter lov om aktiv socialpolitik. Udgiften blev tidligere afholdt af skoleejerne, fx amterne.

I forbindelse med omlægningen blev der for VUC overført

154 mio. kr., svarende til 5.174 årskursister, fra amterne til Arbejdsministeriet og 27,3 mio. kr., svarende til 557 årskursister, fra amterne til kommunerne. Arbejdsministeriet og Amtsrådsforeningen lavede på baggrund af finansieringsomlægningen en aftale om de overordnede principper for AF's køb af uddannelse på amtslige uddannelsesinstitutioner. En tilsvarende aftale blev indgået med Kommunernes Landsforening om køb af uddannelsespladser til kontanthjælpsmodtagere.

Sigtet med omlægningen var at fremme prioritering og omkostningsbevidsthed ved at skabe større sammenhæng mellem beslutninger og økonomiske konsekvenser. At omlægningen vurderes at have ført til en reduktion i efterspørgslen fra AF og kommunernes side kan derfor ikke betragtes isoleret, men må ses i lyset af formålet med omlægningen.

En anden problemstilling er, hvorvidt omlægningen har betydet mere besværlige administrative rutiner, der kan hæmme samarbejdet. Finansieringsomlægningen har dog kun været i kraft et år, og etablering af nye styringsredskaber kræver erfaringsmæssigt en indkøringsperiode, hvilket det forløbne år har været præget af. Så det synes endnu at være for tidligt at konkludere, om finansieringsomlægningen - rent administrativt - vil være et større problem for VUC'ernes samarbejdsmuligheder.

Taxametrene fremhæves ligeledes som en økonomisk barriere. Det er dyrt for både daghøjskolerne og AMU-centrene at købe undervisning på VUC'erne.

Hvad angår AMU-centrene, aftalte Amtsrådsforeningen og Arbejdsmarkedsstyrelsen i 1997 AMU's sats for køb af VUC-lektioner i forbindelse med sammenhængende forløb til 375 kr. pr. lektion. Beløbet dækkede imidlertid ikke VUC'ernes faktiske omkostninger, men amterne accepterede satsen, det vil sige erklærede sig rede til at finansiere forskellen mellem de 375 kr. og de reelle udgifter.

Hvorvidt denne sats har været og er en barriere for samarbejdet, er der forskellige synspunkter på. Fra VUC'ernes side

peges der på, at nogle AMU-centre ikke har villet eller kunnet betale taksten på 375 kr. I en rundspørge, som Arbejdsmarkedsstyrelsen har foretaget blandt 8 af de i alt 21 AMU-centre, angiver AMU-centrene imidlertid, at de er villige til at betale taksten. AMU-centrene vurderer dog ligeledes, at samarbejdet med VUC har været faldende på det seneste. Som hovedårsager til dette fremhæver AMU-centrene, at nogle VUC'er har ønsket en væsentlig højere pris end den aftalte takst, men også en generelt faldende aktivitet på grund af mindre efterspørgsel fra AF i forhold til denne type forløb.

Resultaterne fra DMA-undersøgelsen og Arbejdsmarkedsstyrelsens rundspørge peger på, at der er behov for en nærmere belysning af, hvorledes samarbejdet mellem AMU og VUC foregår. Generelt kan der være behov for en mere dybtgående udredning af, hvilke barrierer for samarbejde der eksisterer efter voksenuddannelsesreformens ikrafttræden den 1. januar 2001 med henblik på skitsering af mulige samarbejdsmodeller for VUC'ernes samarbejde med forskellige voksenuddannelsesinstitutioner.

Forskellige godtgørelsesordninger fremhæves også som en barriere. Hvorefter problemet mere præcist består, fremgår ikke af DMA-undersøgelsen, men det kan konstateres, at i forbindelse med finansieringsomlægningen blev finansieringsansvaret for forsørgelsen i forbindelse med uddannelse overført til AF (bortset fra ledighedsperioden) og kommunerne. Det vil sige, at der ikke er forskel i vilkårene for godtgørelse for ledige mellem de enkelte voksenuddannelser.

Hvad angår godtgørelse til de beskæftigede, blev godtgørelsesordningerne i forbindelse med voksenuddannelsesreformen omlagt fra tidligere 3 ordninger - AMU-godtgørelse, Uddannelsesorlov og Voksenuddannelsesstøtte (VUS) - til 2 ordninger: VEU-godtgørelse og Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU). De nye ordninger trådte i kraft 1. januar 2001.

Af nedenstående oversigt fremgår det, hvilke godtgørelsesordninger der er gældende for de uddannelser og målgrupper, som VUC'erne især samarbejder og beskæftiger sig med.

Tabel 7.5: Godtgørelsesordninger til beskæftigede - kortuddannede og faglærte

	Erhvervsrettet voksenuddannelse		Almene voksenuddannelse			Folkeoplysende voksenuddannelse	
	AMU	GVU	Avu	Hf-enkeltfag	Dansk som andetsprog	FVU	Daghøjskole
Kort-uddannede*)	VEU-g	VEU-g	SVU	SVU	SVU	SVU	-**)
Faglærte	VEU-g	VEU-g	-	-	-	-	-

VEU-godtgørelse (VEU-g), Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU). *)Kortuddannede er uddannelsessøgende, der har indtil 7-8 års skolegang suppleret med en erhvervsrettet uddannelse eller uddannelse svarende hertil, eller 9-10 års skolegang suppleret med 2 års erhvervsrettet uddannelse eller en forældet erhvervsrettet uddannelse. **) Kun støtte til FVU-undervisning

Kilde: Undervisningsministeriet

Som det fremgår, vil der kunne gives godtgørelse til kortuddannede - som er VUCs største målgruppe - til alle uddannelser bortset fra den folkeoplysende undervisning på daghøjskolerne.

Mere fleksible overenskomster bliver ligeledes beskrevet som en forudsætning for samarbejdet. I kapitel 5 er dette problem kort blevet berørt i forbindelse med avu- og hf-lærerne, men de samme betragtninger kan siges at gøre sig gældende i forhold til samarbejdet med andre voksenuddannelsesinstitutioner.

Trods dette ser det dog ud til, at det er muligt for nogle institutioner at etablere et samarbejde.

Dansk Markedsanalyse har interviewet fire AMU-centre, der ser vidt forskelligt på samarbejdet. Et center har dårlige erfaringer fra et tidligere samarbejde og samarbejder derfor ikke i dag. Et andet center samarbejder heller ikke i dag, men mener ikke, at det skyldes uoverkommelige barrierer, som fx kulturforskelle. Det tredje center, som i øjeblikket indgår i et samarbejde, mener til gengæld, at kulturforskellene er en væsentlig barriere. Endelig mener det fjerde center, at samarbejdet fungerer rigtig godt i forhold til målgruppen - de kortuddannede.

De fire AMU-centre ser således meget forskelligt på mulighederne for samarbejde til trods for, at de har de samme regler og økonomiske betingelser at forholde sig til. Hertil kommer, at AMU-centrene - trods barrierer - er VUC'ernes foretrukne samarbejdspartner.

1/3 af VUC'erne oplever ikke barrierer i samarbejdet, og ifølge DMA-undersøgelsen giver de fleste VUC'er og social- og sundhedsskoler udtryk for, at deres samarbejde forløber godt, hvilket tyder på, at det kan lade sig gøre. DMA-undersøgelsen har i forhold til barriererne bedt de enkelte VUC'er om at prioritere de betingelser, der skal være opfyldt, for at et samarbejde kan fungere (her refereres alene avu-delen). Interessant nok synes de økonomiske og lovgivningsmæssige forhold ikke at dominere denne prioriteringsliste. Nogle peger på, at der skal være ens betingelser for institutionerne, klare rammer og et godt projekt, men langt de fleste peger på viljen til samarbejde - en vilje, der skal opstå gennem kendskab, fleksibilitet, "dagligt" samarbejde, fælles kvalitetsforståelse, tillid og en god kemi blandt lærerne.

Ud over den ramme, som institutionerne skal samarbejde inden for, jf. diskussionerne ovenfor, peges der i rapporten også på nogle generelle økonomiske barrierer i samarbejdet. Blandt andet bliver det anført, at samarbejdet kræver ressourcer, som institutionerne ikke har. Samarbejdet skulle dog gerne på længere sigt føre til forøget aktivitet på det enkelte VUC gennem bedre markedsføring og bedre tilbud til bl.a. virksomhederne. Samtidig er det lovpligtige skolesamarbejde netop indført, for at den enkelte institution lettere skal kunne minimere sine omkostninger, men det kræver en indkøringsperiode, før resultaterne begynder at vise sig.

Endelig nævnes, at konkurrenceelementet mellem institutionerne er svært at forene med øget samarbejde.

7.1.4.2 Kulturforskelle

Institutionernes forskellige kultur og dermed vilje til at samarbejde synes at udgøre en væsentlig barriere. Nogle sprogcentre synes til tider, at VUC'erne prioriterer samarbejdet mellem de

to institutioner for lavt, og en rapport fra PLS Consult¹⁴ peger på, at den kulturelle barriere mellem AMU-centrene og VUC'erne er med til at forhindre integration og sammenhæng i undervisningsforløbene. Udtalelserne i DMA-undersøgelsen peger på, at der med hensyn til erhvervsskolerne både er manglende tradition for at samarbejde, men også store kulturelle forskelle, fordi de ligesom AMU-centrene er meget arbejdsmarkedsorienterede, hvorimod VUC'erne er alment fokuserede. Dette forstærkes af forskelligt lovmæssigt og økonomisk grundlag.

Samtidig fremgår det af DMA-undersøgelsen, at en del VUC'er lægger vægt på det frugtbare i at samarbejde, hvis man skal nå målgruppen - de kortuddannede. En spørgeskemaundersøgelse blandt VUC-lærerne¹⁵ ser også meget lysere på de kulturelle barrierer. Langt de fleste af de undervisere, der har deltaget i et tværinstitutionelt forløb, er positive over for det, selv om der er en del startvanskeligheder. Omfanget af samarbejdsprojekter synes ifølge DMA-undersøgelsen at afhænge af, om der er afsat tid til at være opsøgende, og om nogle lærere eller ledere er initiativrige og har mod på at løbe projekterne i gang og tage sig af det rent administrative i den forbindelse.

Den generelle vurdering blandt samarbejdspartnerne med hensyn til VUC'ernes fleksibilitet i samarbejdet er positiv. De øvrige skoleformer er overvejende af den opfattelse, at VUC'erne er gode til at tilpasse deres tilbud, så samarbejdspartnerne får, hvad de har brug for. Dog kunne VUC'erne med fordel være mere opsøgende i relation til de øvrige skoleformer, så initiativet ikke i så høj grad lå hos samarbejdspartnerne.

7.2 Brobygning

7.2.1 Brobygning mellem VUC og de øvrige voksenuddannelser

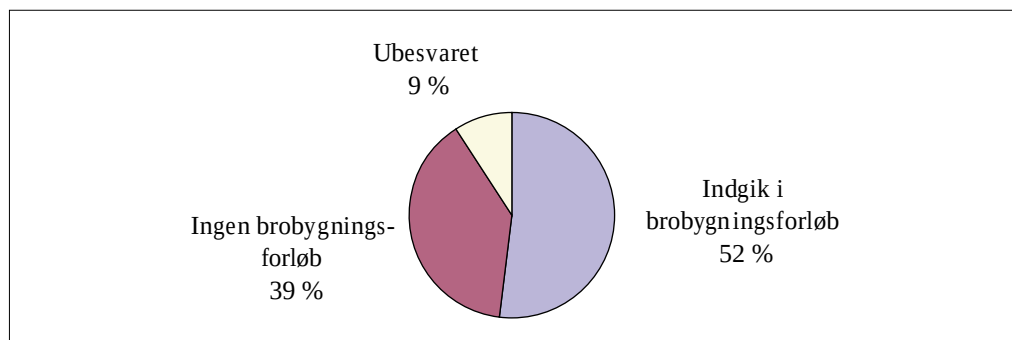
En del af samarbejdet mellem VUC og de øvrige voksenuddannelser foregår som brobygningssamarbejde. Over halvdelen

14) PLS Consult 1999; "Arbejdsmarkedsstyrelsen: Evaluering af sammenhængende forløb, 2. del", PLS Consult.

15) Undersøgelsen er foretaget i forbindelse med udarbejdelse af rapporten "Voksenuddannelsescentrenes profil. VUC-profil 1. delrapport" (1995).

af VUC'erne indgår i brobygningsforløb, jf. figur 7.2. Knap 40 % af VUC'erne angiver dog, at de ikke gennemfører brobygningsaktiviteter.

Figur 7.2: Indgik institutionen i kursusåret 1999/2000 i brobygningsforløb?
n = 66 (VUC)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Sprogcentrene er VUC'ernes største brobygningspartner, idet knap 2/3 af de VUC'er, der indgår i brobygningsforløb, har etableret brobygning med sprogcentrene.

Gennem det centrale regelsæt er der etableret sammenhænge mellem sprogcentrene og VUC ved etableringen af det uddannelsesforberedende modul (DUF) på sprogcentrene. DUF-modulet og den dertil hørende prøve kan tages sideløbende med sidste trin på sprogcentrene og er specifikt rettet mod de kursister, der skal sluses videre på VUC, for dermed at give dem de rette forudsætninger.

De næststørste brobygningspartnere er daghøjskolerne og de videregående uddannelser (VUC'erne tilbyder fx fagpakker til sygepleje- og pædagoguddannelsen). Begge indgår i brobygningsforløb med over 40 % af VUC'erne. Endelig indgår social- og sundhedsuddannelserne i brobygningsforløb med godt 1/5 af VUC'erne og erhvervsskolerne henholdsvis knap 1/5 og 1/10. Tabel 7.6 viser disse forhold i procent.

Tabel 7.6: Sammen med hvilke institutioner indgik institutionen i kursusåret 1999/2000 i brobygningsforløb?

n = 34 (VUC), flersvar

	Andel
Fra sprogskole	65 %
Fra daghøjskole	44 %
Til de videregående uddannelser (specielt pakker til sygepleje- og pædagoguddannelsen)	41 %
Til social- og sundhedsskole	21 %
Til teknisk skole	18 %
Til handelsskole	9 %
Andre	29 %
Ubesvaret	3 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Note: "Andre" omfatter fx specialskole, produktionsskole, maritim uddannelse og AMU.

Brobygning foregår hovedsageligt med uddannelser, der leder op til VUC-niveauet. Undersøgelser viser, at omkring 10 % af daghøjskolekursisterne bliver ledt videre til VUC'erne; tallet for sprogskolerne er formentlig større.

Til gengæld er indsatsen mere begrænset med hensyn til at få VUC-kursisterne ledt videre i uddannelsessystemet. Af tabel 5.3 (kap. 5) fremgår det, at kun ca. 9 % af en årgang avu-kursister, et eller to år efter var i gang med en anden voksenuddannelse¹⁶ end hf-enkeltfag. Forskellige forløbsundersøgelser har belyst denne problemstilling, men p.t. foreligger der ingen systematiske undersøgelser. Mere afklaring følger med den udvikling af metodiske principper til effektmåling, som VEU-reformen lægger op til.

Kun brobygning i forbindelse med "pakkerne" på hf-enkeltfag til videregående uddannelser synes at være nogenlunde repræsenteret. Brobygningen mellem VUC'erne og social- og sund-

16) AMU, åben uddannelse på erhvervsskolerne, erhvervsuddannelser (herunder Sosu-uddannelser) og højskoler.

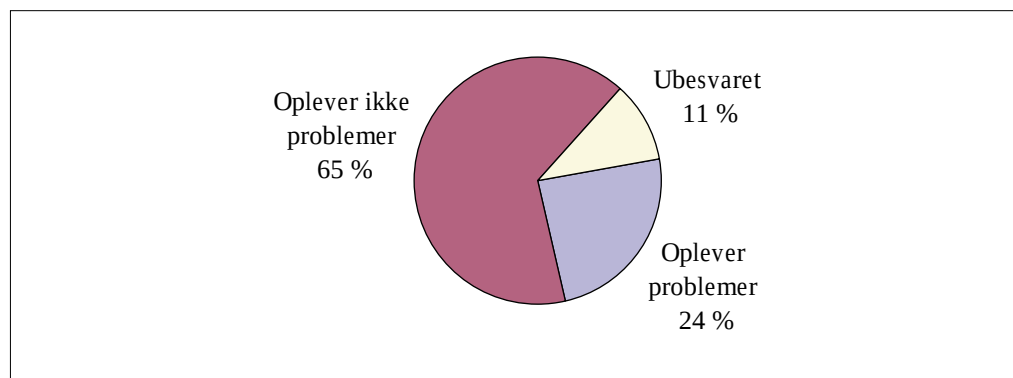
hedsskolerne er ikke særlig udbredt. DMA-undersøgelsen viser, at knapt hvert femte VUC har et sådant forløb i gang. Ifølge Undervisningsministeriets oplysninger ser det dog kun ud til, at tre social- og sundhedsskoler har et konkret projekt i gang. Netop i øjeblikket, hvor social- og sundhedsskolerne mangler elever, ville flere brobygningssamarbejder med VUC'erne ligge lige for. I hvert fald er det væsentligt, at VUC'erne kender til uddannelserne på social- og sundhedsskolerne og forsøger at hjælpe alle, som kunne have interesse, videre.

7.2.2 Barrierer i forhold til brobygning

Brobygning og kendskab til de øvrige uddannelser er en del af et velfungerende uddannelsessystem. Det skal være med til at motivere deltagerne til at komme videre i systemet.

65 % af VUC'erne oplever heller ingen problemer med brobygning, jf. figur 7.3.

Figur 7.3: Oplever institutionen problemer i forhold til brobygningsforløb?
n = 66 (VUC)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Hos dem, der oplever problemer, er procentfordelingen mellem de enkelte barrierer i store træk som ved de tværinstitutionelle samarbejder generelt. Dog opleves de lovgivningsmæssige forhold ikke som så væsentlig en barriere med hensyn til brobygningsforløb, som med de generelle samarbejder. Der henvises til afsnit 7.1.4 for en diskussion af de største problemer.

Tabel 7.7: Hvilke problemer oplever institutionen i forhold til brobygningsforløb?
n = 16 (VUC), flersvar

	Andel
Kulturelle forskelle mellem institutioner	50 %
Manglende økonomiske ressourcer	44 %
Manglende samarbejde mellem institutionerne	44 %
Lovgivningsmæssige barrierer	25 %
Manglende efterspørgsel blandt kursister	19 %
Fokusering, finansiering skifter hele tiden (Andet)	6 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

En årsag til, at kun ca. halvdelen af VUC'erne indgår i brobygningsforløb, kunne være, at institutionerne oftest ikke er direkte forpligtede til brobygningssamarbejde. Brobygningsforløb har derimod karakter af ad hoc-projektforløb.

En mulig årsag kunne endvidere være, at brobygningsforløb ikke indgår i tilrettelæggelsen af handlingsplanerne, som udarbejdes af den kommunale forvaltning, for kursister under integrationsloven eller for AF-henviste kursister. Netop AF synes at være en vigtig parameter i brobygningsforløbene, og AF har i de brobygningsforløb, der er set mellem VUC og social- og sundhedsuddannelserne, haft en central rolle.

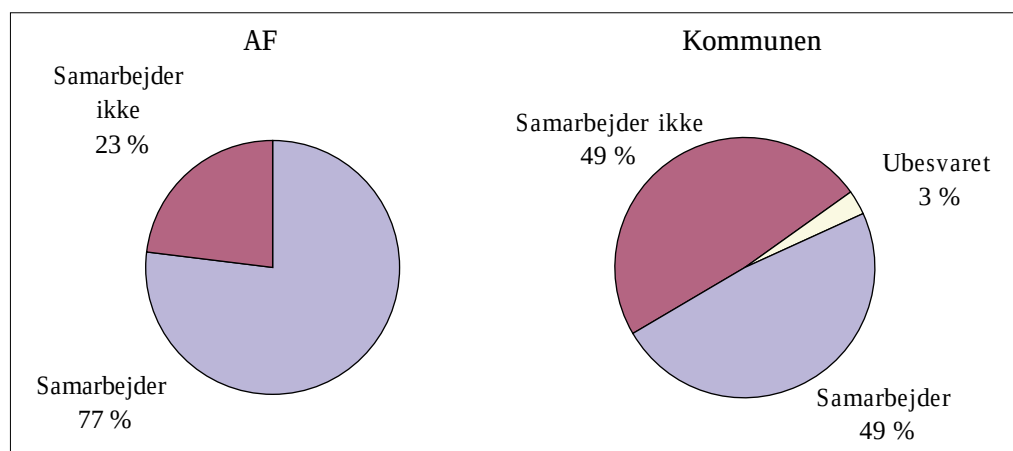
7.3 Samarbejde med øvrige institutioner i lokalområdet

7.3.1 Samarbejde med AF/RAR og kommunerne

Figur 7.4 viser, at over $\frac{3}{4}$ af VUC'erne på egen hånd har indgået i samarbejde med AF, hvorimod kun knap halvdelen har indgået i samarbejde med en eller flere kommuner.

Samarbejdet mellem AF og VUC'erne er meget bredt, lige fra AF's brug af ordinære forløb til specielt designede forløb kun for kursister henvist af AF. Derudover kan der være samarbejde om vejledningsforløb. Samarbejdet med kommunerne vedrører oftest enkeltpersoner, der bliver henvist i forbindelse med aktivering.

Figur 7.4: Har institutionen i kursusåret 1999/2000 på egen hånd indgået i samarbejde med AF og kommuner?
n = 66 (VUC)

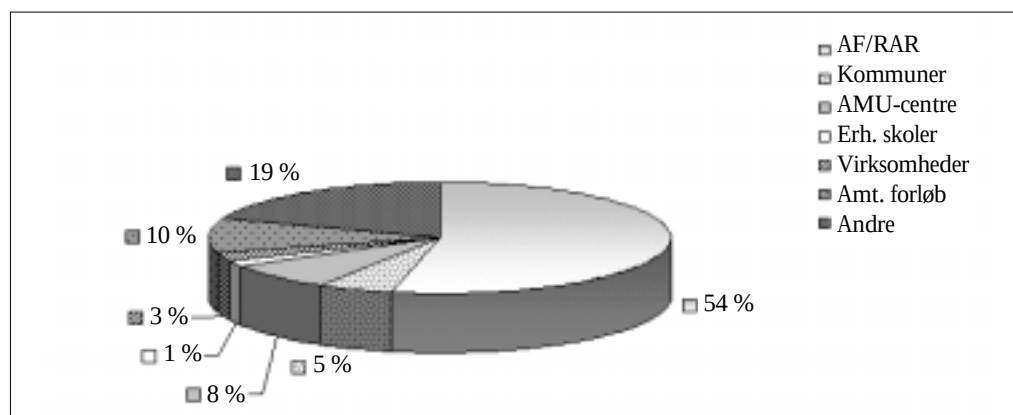


Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

7.3.2 Indtægtsdækket virksomhed (IDV)

En del af VUC'ernes samarbejdsrelationer afspejles i deres indtægtsdækkede virksomhed (IDV). IDV udgør 11,5 % af kursisttimerne på VUC, hvor avu tegner sig for langt den største del med 19 % af kursisttimerne, for hf er tallet 3,3 % (jf. tabel 7.8).

Figur 7.5: Indtægtsdækket aktivitet på VUC (avu og hf-enkeltfag) i hele landet. Fordelt på rekvirent i procent (1998)



Kilde: VUC-statistik 1998/99, ARF

IDV'en er fordelt på forskellige aftagere, som det fremgår af figur 7.5. AF rekvirerer lidt over halvdelen, og AMU-centrene og erhvervsskolerne står for knap 10 %. Tallene for avu alene er lidt større, idet AF hos avu rekvirerer 61 % og AMU-centrene og erhvervsskolerne 12 %. En væsentlig del af den af AF rekvirerede undervisning involverer samarbejde mellem de forskellige institutioner. Det vides ikke, hvor stor en del af VUC'ernes samlede samarbejde IDV'en udgør.

De absolutte tal for VUC'ernes IDV ser således ud:

Tabel 7.8: Aktivitetsnøgletal for hele landet mht. IDV

Hele landet		1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Avu	Kursisttimer	12.628.501	12.918.212	13.639.426	14.261.442	13.186.831	13.477.244	14.725.513
	Heraf IDV	-	-	-	2.472.082	2.603.726	2.250.922	2.804.725
	IDV i % af k-timer	-	-	-	17,3 %	19,7 %	16,7 %	19,0 %
Hf-e	Kursisttimer	11.450.491	11.122.795	12.536.279	12.835.601	12.167.749	12.871.475	13.362.081
	Heraf IDV	-	-	-	290.560	308.063	612.833	435.378
	IDV i % af k-timer	-	-	-	2,3 %	2,5 %	4,8 %	3,3 %
I alt	Kursisttimer	24.078.992	24.041.007	26.175.705	27.097.043	25.354.580	26.348.719	28.087.594
	Heraf IDV	-	-	-	2.762.642	2.911.789	2.863.755	3.240.103
	IDV i % af k-timer	-	-	-	10,2 %	11,5 %	10,9 %	11,5 %

Kilde: VUC-Statistik 1998/99, ARF

Der har fra 1995/96 til 98/99 været en stigning i den faktiske IDV-aktivitet på godt 17 %. IDV's andel af den samlede undervisning er ligeledes på de fire år steget fra 10,2 % til 11,5 % - svarende til en aktivitetsstigning på knap 13 %.

7.3.3 Barrierer i samarbejdet med øvrige institutioner i lokalområdet

Omkring 4 ud af 10 VUC'er oplever barrierer i samarbejdet med AF og kommuner. Her spiller økonomien en væsentlig rolle, specielt i forbindelse med finansieringsomlægningen.

I samarbejdet med AF og kommunerne bliver de lovgivningsmæssige barrierer ligeledes fremhævet, jf. tabel 7.9. Her tænkes specielt på de rammer, som AF og kommunerne er underlagt. Bl.a. peges der på, at AF og kommunerne ikke frit kan anvende de ressourcer, der tidligere medgik til daghøjskolerne, til andre uddannelser eller aktivering. Denne særlige ordning udfases dog over en 5-årig periode. Enkelte VUC-forstandere peger endvidere på, at AF er underlagt nogle produktions- og effektivitetskrav, som gør, at AF vælger VUC'erne fra, fordi de ikke mener, at undervisningen rammer målgruppen.

I samarbejdet mellem VUC'erne og kommunerne er den manglende efterspørgsel et stort problem. Dette skyldes dog ifølge DMA-undersøgelsen primært, at kommunernes kendskab til VUC'erne ikke er særlig stort. En indsats fra VUC'ernes side kunne rette op på dette billede.

Tabel 7.9: Barrierer i samarbejdet mellem VUC og AF samt VUC og kommunerne

	Andel AF n=27 (VUC)	Andel kommuner n=26 (VUC)
Manglende økonomiske ressourcer	41 %	62 %
Lovgivningsmæssige barrierer	41 %	19 %
Manglende efterspørgsel	22 %	50 %
Problemer omkring AMANDA*)	11 %	
Andet	67 %	27 %
Ubesvaret		

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Note: *) I de åbne kommentarer fremsatte flere bemærkninger om, at problemerne omkring implementeringen af AF's edb-system AMANDA har medført en nedgang i samarbejdet med AF.

'Andet' udgør en stor procentdel af barriererne i samarbejdet med AF, men det fremgår ikke, hvad kategorien dækker over.

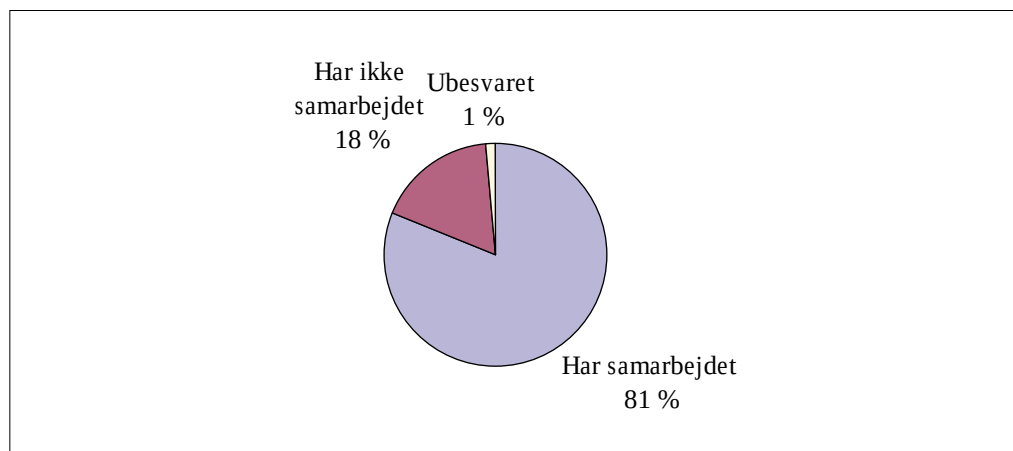
7.4 Samarbejde med private og offentlige virksomheder

Dette afsnit omhandler ikke kun VUC'erne, men også de øvrige voksenuddannelsesinstitutioner, der indgår i DMA-undersøgelsen.

8 ud af 10 institutioner har ifølge figur 7.6 indgået samarbejde med private og/eller offentlige virksomheder. Samarbejdet drejer sig primært om uddannelsesplanlægning, men involverer også ad hoc-forløb.

Figur 7.6: Har institutionen i skoleåret 1999/2000 indgået samarbejde med private og offentlige virksomheder?

n = 74 (66 VUC'er, 4 studenterkurser, 2 gymnasier med hf, 2 hf-kurser)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

7.4.1 Barrierer i samarbejdet

Over halvdelen (54 %) af institutionerne oplever barrierer i samarbejdet. Det er primært manglende kendskab til institutionerne - til deres udbud, vejledning og uddannelsesplanlægning - der vanskeliggør samarbejdet.

Det fremgår imidlertid af tabel 7.10, at også manglende økonomiske ressourcer og manglende efterspørgsel udgør en barriere for samarbejdet. Den manglende efterspørgsel er formentlig dels et udtryk for manglende kendskab og økonomi, dels et udtryk for at der i virksomhederne måske tænkes i snævre erhvervsfaglige baner med hensyn til uddannelse. Hertil kommer, at konkurrencen er stor, ikke kun blandt offentlige udbydere, og at virksomhederne stiller krav om stor fleksibilitet med hensyn til udbud og eksamen. Et stigende behov for almene kvaliteter hos medarbejderne samt erkendelsen af de afledte effekter af uddannelse, som blandt andet bedre samar-

bejdsevner og større selvstændighed, forventes dog at øge efterspørgslen efter de almene voksenuddannelser. Ikke desto mindre ligger der stadig en opgave for institutionerne i at markedsføre sig selv.

Tabel 7.10: Hvilke barrierer?

n = 41 (38 VUC'er, 2 studenterkurser, 1 gymnasium med hf), flersvar

	Andel
Manglende kendskab blandt virksomhederne	80 %
Manglende økonomiske ressourcer	54 %
Manglende efterspørgsel	54 %
Lovgivningsmæssige barrierer	29 %
Manglende opbakning blandt lærerne	2 %
Andet	20 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

De øvrige institutioner i lokalområdet fremhæver ligesom de uddannelsesinstitutioner, der indgår i samarbejde med VUC, at VUC'erne generelt er fleksible, men at de med fordel i højere grad kunne gøre opmærksom på sig selv.

7.5 Vurdering af samarbejdet mellem de almene voksenuddannelser på VUC og de øvrige voksenuddannelser samt andre institutioner i lokalområdet

Udvalgets vurdering af samarbejdet mellem de almene voksenuddannelser på VUC og de øvrige voksenuddannelser samt andre institutioner i lokalområdet kan sammenfattes som følger:

- Det kan konstateres, at de fleste VUC'er samarbejder tværinstitutionelt, men at kun lidt over halvdelen indgår i brobygningsforløb. Dette til trods for, at 2/3 af VUC'erne mener, at der er barrierer i forhold til det tværinstitutionelle samarbejde, hvorimod kun 1/4 oplever forhindringer med hensyn til brobygning.

- De barrierer, der peges på i begge former for samarbejde, er økonomiske, kulturelle og lovgivningsmæssige.
- Det er for tidligt at sige noget om, hvorvidt finansieringsomlægningen vil have nogen negativ effekt på samarbejdsmulighederne, og om de seneste ændringer i godtgørelsesordningerne har medvirket til at mindske barriererne for samarbejde på dette punkt.
- Samarbejdet mellem AMU-centrene og VUC'erne bør belyses nærmere; specielt de økonomiske forhold, der kunne tænkes at begrænse samarbejdet.
- De forskellige kulturer på uddannelserne kan gøre samarbejdet mere vanskeligt pga. fordomme og manglende kendskab til de andre uddannelser.
- Endvidere kan det konstateres, at det lovpligtige skolesamarbejde ikke alle steder fungerer optimalt, og udvalget finder, at dette samarbejde kunne være med til at skabe større forståelse for andre skoleformer.
- Brobygning vurderes at være et godt instrument til at skabe sammenhæng og hensigtsmæssige overgange mellem forskellige uddannelser, hvor der tilsyneladende ikke opleves væsentlige barrierer. Udvalget mener derfor, at arbejdet med at etablere sådanne forløb bør opprioriteres.
- Endelig synes konklusionerne i DMA-undersøgelsen ikke at pege i retning af store problemer i samarbejdet med AF, kommunerne og øvrige institutioner i lokalområdet. VUC'erne vurderes dog generelt at kunne gøre en større indsats i arbejdet med at markedsføre sig selv.

7.6 Forslag til udviklingstiltag

I forbindelse med revisionen af den offentlige voksen- og efteruddannelsesindsats konkluderede det nedsatte udvalg (VEU-udvalget) i 1999, at det offentliges hovedopgave består i dels at sikre et bredt udbud af uddannelser af høj kvalitet og relevans på områder, hvor dette ellers ville mangle, dels at sikre efter-

spørgsel efter tilbudene under hensyntagen til, at den størst mulige effekt af de offentlige ressourcer opnås.

I forhold til dilemmaet mellem samarbejde og konkurrence anbefalede udvalget, at man overvejede, hvorvidt de enkelte uddannelsesordninger skulle afgrænses bedre indholdsmæssigt i forhold til hinanden, således at kurser med delvist sammenligneligt indhold ikke kunne udbydes inden for flere uddannelsesordninger. Alternativt burde det overvejes at ligestille de økonomiske vilkår for sammenlignelige aktiviteter. En sådan afgrænsning ville ifølge udvalget ligeledes sikre overskuelighed og hensyn til en god ressourceudnyttelse.

Det konstateredes samtidig, at der var behov for at styrke og forny det lokale skolesamarbejde, så der blandt andet kunne ske en bedre udnyttelse af den fysiske kapacitet. Det måtte derfor efter udvalgets vurdering overvejes, om og evt. hvordan der skulle stilles krav til et formaliseret samarbejde, så længe institutionerne i et vist omfang også er hinandens konkurrenter. Det kunne alternativt overvejes at styrke skolesamarbejdet gennem en egentlig præmieringsordning for institutioner, der samarbejder om udnyttelse af lokaler, udstyr, lærere eller om vejledning for mindre virksomheder m.v. Endelig fandt udvalget, at mulighederne for et mere forpligtende samarbejde burde undersøges, herunder egentlige sammenlægninger.

I forbindelse med finanslovsaftalen for 2000 udtalte aftaleparterne, ud over de aftalte lovgivningsmæssige tiltag, også et ønske om at styrke skolesamarbejdet på lokalt niveau samt at harmonisere økonomistyringen inden for de erhvervsrettede voksen- og efteruddannelser, så konkurrence og samarbejde kan ske på lige vilkår. Derudover blev der under Arbejdsmarkedets UddannelsesFinansiering (AUF) afsat 50 mio. kr. til lokale forsøg med uddannelsesplanlægning i mindre virksomheder.

På den baggrund og i lyset af analysen i de foregående afsnit foreslår udvalget følgende tværinstitutionelle tiltag:

- *Styrkelse af det lokale skolesamarbejde*

Det anses for væsentligt at styrke det lovpligtige skolesamar-

bejde. Som nævnt indgår målsætningen om en generel styrkelse i voksenuddannelsesreformen, men fra centralt og regionalt hold kan VUC's rolle i samarbejdet stimuleres, fx ved at deltagelse i skolesamarbejde indgår i amternes strategier på området eller i udviklingskontrakter med VUC'erne. Det er i den forbindelse vigtigt at være opmærksom på institutionernes forpligtelse til vejlednings- og informationssamarbejde.

- *Udbredelse af best practice-modeller for samarbejdet mellem AMU og VUC*

Det synes relevant at udarbejde best practice-modeller for samarbejdet mellem AMU-centrene og VUC. Det anbefales, at Arbejdsmarkedsstyrelsen, Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriet sammen iværksætter et udredningsarbejde med henblik på at få klarlagt, hvilke konkrete problemstillinger, særligt økonomiske, der gør sig gældende i samarbejdet mellem AMU-centrene og VUC'erne, samt at udredningsarbejdet ligeledes omfatter løsningsmodeller.

Endvidere foreslår udvalget følgende tiltag mht. brobygning:

- *Etablering af relevante brobygningsforløb*

For at sikre en sammenhæng mellem uddannelserne bør den del af samarbejdet, der omhandler brobygning, opprioriteres og gøres til indsatsområde, dels på VUC'erne, dels i amterne. Det foreslås, at der indgås tætte forpligtende samarbejder mellem uddannelsesinstitutionerne, der bl.a. sikrer, at der etableres relevante brobygningsforløb, når der er mulighed og behov herfor. Det kan overvejes at tydeliggøre denne prioritering ved indskrivning i den relevante lovgivning. Ligeledes bør brobygning indgå i VUC'ernes handlings- og udviklingsplaner, samtidig med at læreres og vejlederes opmærksomhed skal øges i denne retning.

- *Udbredelse af best practice-modeller inden for brobygning*

Det anbefales, at der bliver igangsat en beskrivelse af best practice-modeller inden for brobygning med henblik på udbredelse af disse modeller. I forlængelse af dette arbejde ligger en opgave med at udvikle modeller, der kan anvendes inden for de eksisterende økonomiske rammer. Der lægges

op til, at best-practice- og udviklingsarbejdet i forbindelse med brobygning støttes med forsøgs- og udviklingsmidler, jf. det pædagogiske udviklingsprogram (se kapitel 8).

Endelig foreslår udvalget følgende tiltag i relation til AF og kommunerne:

- *Øget synlighed via markedsføring og etablering af nye samarbejdsmodeller*

Det største problem for institutionerne i forhold til de øvrige lokale institutioner, som eksempelvis kommunerne og virksomhederne, synes at være deres manglende synlighed. Institutionerne er derfor nødt til at gå aktivt ind i markedsføringen af deres virksomhed, fx gennem oplysnings- og informationsmateriale, opsøgende virksomhed og synliggørelse af effekterne af almen voksenuddannelse. Derudover er der behov for, at der i lyset af finansieringsomlægningen udvikles nye samarbejdsmodeller og -procedurer mellem amt, VUC og de aktiverende myndigheder.

8. Kursister og deltagere

I dette kapitel vil der blive givet en udførlig beskrivelse af den kursistprofil, der karakteriserer de kursister, der i dag optages på VUC. I forlængelse af denne beskrivelse fremdrages en række deltagerrelaterede problemstillinger, som VUC'erne må forholde sig til i de kommende år, hvis de skal kunne matche kursisternes behov og forventninger. Kapitlet afsluttes med udvalgets forslag til udviklingstiltag, der imødegår de analyserede problemstillinger. Udviklingstiltagene sammenfattes i et udkast til et pædagogisk udviklingsprogram for lærerne på VUC.

Kapitlet bygger overvejende på DMA-undersøgelsen, 2000.

8.1 Beskrivelse

8.1.1 Deltagerprofiler

Som det fremgår af tabel 8.1, er gennemsnitsalderen for kursister på avu steget i perioden 1991-98 fra 37,6 til 43,3 år. I samme periode var gennemsnitsalderen for kursister på hf-enkeltfag, 2-årigt hf og studenterkursus stort set uforandret.

Tabel 8.1: Gennemsnitsaldre for kursister på avu, hf-enkeltfag, 2-årigt hf samt studenterkurser i 1991-1998

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
2-årigt hf	18,87	18,93	19,04	19,04	19,14	19,07	19,14	19,18
Studenterkurser	22,31	21,86	21,78	21,55	21,5	21,37	21,48	21,94
Avu	37,6	37,9	38,3	39,7	40,7	40,8	41,6	43,3
Hf-enkeltfag *)	35,2	35,3	35,6	36,0	35,8	35,4	35,5	35,8
Komb. avu og hf-enkeltfag *)	34,5	35,6	35,5	36,8	38,8	38,0	38,0	38,8

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

*) Ud over personer på hf-enkeltfag indeholder gennemsnittallet personer på studenterfag: obligatorisk og mellemniveau, gymnasial indslusning for flygtninge og gymnasiale suppleringskurser. Personer på studenterfag udgjorde i 1998 4 % af gruppen hf-e/studenterfag og har derfor mindre indflydelse på aldersgennemsnittet for personer på hf-enkeltfag.

Aldersfordelingen er også forskellig for kursister på avu og hf-enkeltfag¹⁷. På avu er 40 % over 50 år, på hf-enkeltfag er det 26 %, mens 18 % på avu er 20-29 år, på hf-enkeltfag er det 40 %. Kursisterne på avu er altså gennemgående ældre end på hf-enkeltfag.

Kønsfordelingen er ifølge ARF's VUC-statistik 1998/99¹⁸ iøjnefaldende skæv, idet ca. 70 % af kursisterne på såvel avu som hf-enkeltfag er kvinder. Således har kønsfordelingen imidlertid været i mange år. Den aldersgruppe, hvor kønsfordelingen er mindst skæv, er kursister over 60 år, hvor mændene udgør ca. 40 % af kursistgruppen.

Tabel 8.2 viser, at uddannelsesbaggrunden blandt kursisterne på avu (i 1998) er således, at 45 % har grundskole som den højeste gennemførte uddannelse, mens 34 % har en erhvervsuddannelse som baggrund. For kursisterne på hf-enkeltfag er de tilsvarende tal henholdsvis 33 % og 30 %, altså mindre end for avu. Yderligere gælder, at 16 % af kursisterne på hf-enkeltfag har en almen gymnasial uddannelse, mens 9 % har en mellem-lang videregående uddannelse.

Tabel 8.2: Højest fuldførte uddannelse blandt personer, der i kursusåret 1998/99 var i gang med enten avu, hf-enkeltfag, studenterkursus eller 2-årigt hf
n = 10.974 / 949 / 60.085 / 44.099.

	2-årigt hf	Studenterkursus	Avu	Hf-enkeltfag
Grundskoleuddannelser	92 %	79 %	45 %	33 %
Almen gymnasiale uddannelser	2 %	8 %	3 %	16 %
Erhvervsuddannelser	5 %	7 %	34 %	30 %
Korte videregående uddannelser	0 %	1 %	5 %	6 %
Mellemlange videregående uddannelser	0 %	3 %	5 %	9 %
Lange videregående uddannelser	0 %	1 %	1 %	4 %
Uddannelser uden for niveau	0 %	0 %	6 %	1 %
Uoplyst	0 %	1 %	0 %	0 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

17) DMA-undersøgelsen, 2000.

18) VUC-statistik 1998/99, ARF.

Tabel 8.2 viser ydermere, at over halvdelen af kursisterne på VUC har erfaringer med andre uddannelsessystemer.

En gruppe af kursisterne på avu og hf-enkeltfag udgøres af indvandrere og deres efterkommere.

Ved en indvandrer forstås:

- person, der ikke har dansk indfødsret,
- person, der er født uden for Danmark, men som har opnået dansk indfødsret.

Ved en efterkommer forstås:

- barn, som er født i Danmark af indvandrere.

Tabel 8.3: Indvandrere og efterkommere ved voksen- og efteruddannelse 1998

	AMU (1996)	Daghøjskoler	VUC, hf	VUC, avu	Åben uddannelse (erhvervsskoler)	I alt
Alle	188.841	23.189	45.912	60.085	104.924	422.951
EU*)	2.314	473	887	1.212	1.384	6.270
Europa i øvrigt**)	1.213	689	716	2.154	116	4.888
Asien***)	2.081	1.073	815	2.203	647	6.819
Latinamerika	152	88	114	191	87	632
Afrika	419	425	231	79	288	1.442
USA, Canada, Australien og NZ	162	42	66	79	120	469
Uoplyste	9	11	179	238	6	443
Udlændinge i alt	6.350	2.801	3.008	6.156	2.648	20.963
I pct. deltagere						
Alle	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
EU*)	1,23 %	2,04 %	1,93 %	2,02 %	1,32 %	1,48 %
Europa i øvrigt**)	0,64 %	2,97 %	1,56 %	3,58 %	0,11 %	1,16 %
Asien***)	1,10 %	4,63 %	1,78 %	3,67 %	0,62 %	1,61 %
Latinamerika	0,08 %	0,38 %	0,25 %	0,32 %	0,08 %	0,15 %
Afrika	0,22 %	1,83 %	0,50 %	0,13 %	0,27 %	0,34 %
USA, Canada, Australien og NZ	0,09 %	0,18 %	0,14 %	0,13 %	0,11 %	0,11 %
Uoplyste	0,00 %	0,05 %	0,39 %	0,40 %	0,01 %	0,10 %
Udlændinge i alt	3,36 %	12,08 %	6,55 %	10,25 %	2,52 %	4,96 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

*) Inklusiv Norge og Island. **) Inklusiv Tyrkiet og SNG-republikker. ***) Inklusiv Statsløse

Det fremgår af foranstående tabel 8.3, at blandt indvandrere og efterkommere ved voksen- og efteruddannelse var der flest (1996, 1998), der var tilmeldt AMU eller VUC. På VUC for-
 deler disse kursister sig med 3.008 kursister på hf-enkeltfag og 6.156 på avu, svarende til henholdsvis 6,55 % og 10,25 % af det samlede kursisttal.

8.1.2: Hvor kommer deltagerne fra, og hvor går de hen?

De 55.185 tilmeldte avu-kursister i 1995 mødte op med status af beskæftiget (45 %), ledig (20 %) eller uden for arbejdsstyrken (35 %), jf. tabel 8.4:

Tabel 8.4: Personer, som i kursusåret 1995/96 var i gang med avu, men som ikke var i gang med avu i de følgende tre år, fordelt på arbejdsmarkedsstatus.

	1995 procent	1996 procent	1997 procent	1998 procent
Beskæftigede	45 %	56 %	59 %	62 %
Ledige	20 %	11 %	8 %	6 %
Uden for arbejdsstyrken	35 %	32 %	31 %	30 %
Uoplyst	0 %	1 %	2 %	2 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

Det ses ligeledes af tabel 8.4, at mens 45 % af avu-kursisterne i 1995 var beskæftigede, mens de gik på avu, var der tre år senere - altså i 1998 - 62 % af dem, der var i beskæftigelse. Hvorvidt den øgede beskæftigelse skyldes avu eller den generelle højkonjunktur, er det imidlertid vanskeligt at afgøre.

Ser man på indvandrere og efterkommere ser tallene noget anderledes ud. I 1995/96 var i alt 5.375 indvandrere og efterkommere tilmeldt avu. Af dem var 27 % beskæftigede, 22 % var ledige, mens 51 % var uden for arbejdsmarkedet¹⁹. I forhold til de øvrige avu-kursister betyder det procentuelt væsentligt færre beskæftigede og væsentligt flere uden for arbejdsstyrken.

Fire år senere²⁰ er 90 % af de tilmeldte indvandrere og efter-

19) Kilde: Undervisningsministeriet, 2000.

20) Kilde: Undervisningsministeriet, 2000.

kommere på avu fra 1995/96 ikke i gang med en uddannelse mod 81 % for avu-kursisterne som helhed.

Tabel 8.5 herunder viser, at 23.750 deltagere gik på daghøjskole i første halvår af 1998. I det efterfølgende skoleår 1998/99 var 11,5 % gået videre til VUC.

Tabel 8.5: Antal personer som i kursusåret 1998/99 var i gang med en uddannelse, og som i første halvår 1998 gik på daghøjskole

	Avu	Hf-e	Avu Hf-e	GSK	Stud. kursus	2-årigt hf	Andre prim. udd.	Andre voksen udd.	Dag- højskole	Ikke i gang	I alt
I alt	1.627	847	251	17	3	56	0	289	4.342	16.318	23.750
I alt	6,8 %	3,6 %	1,1 %	0,1 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	1,2 %	18,3 %	68,7 %	100,0 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

8.1.3 Frafald og prøvedeltagelse

VUC’erne er i disse år meget opmærksomme på frafaldsproblematikken. Det fremgår af DMA-undersøgelsen, idet frafaldsproblematikken er et indsatsområde, som 93 % af institutionerne arbejder med.

Kursisterne kan i denne forbindelse inddeles i tre grupper, jf. tabel 8.6. Her fremgår det, at frafaldet undervejs i undervisningsforløbet udgør ca. 23 % på avu, mens det udgør ca. 39 % på hf. I forhold til prøvedeltagelsen forholder det sig omvendt, idet ca. 40% af avu-kursisterne går til prøve, mens det tilsvarende tal for hf-kursisterne er ca. 51 %.

Endvidere viser tabel 8.6, at i alt 77,3 % af avu-kursisterne gennemfører undervisningsforløbet, mens 61,5 % af hf-kursisterne gennemfører.

Tabel 8.6: Frafald og prøvedeltagelse på avu og hf 1998/99

	Kursister, der falder fra inden prøven	Kursister, der gennemfører undervisningsforløbet, men som ikke går til prøve	Kursister, der gennemfører undervisningsforløbet og afslutter med prøve
Avu	22,7 %	37,6 %*)	39,7 %
Hf	38,5 %	10,3 %	51,2 %

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

*) På avu har man gennemført et undervisningsforløb, hvis ens fremmøde er på mindst 80 % af undervisningen (fra 1999 kræves 85 %, i lighed med hf-enkeltfag).

Tallene i tabel 8.6 er beregnet ud fra gennemsnitstallene nederst i tabel 8.7 herunder. Tabel 8.7 viser gennemførelses- og prøveprocenterne for henholdsvis avu og hf-enkeltfag fordelt på amter. Tallene viser, at enkelte amter afviger en del fra gennemsnittet, og generelt varierer tallene noget fra amt til amt. Andelen, der gennemfører på avu, varierer mellem 68 % og 83 %, og for prøvedeltagelsen varierer deltagelsen mellem ca. 25 % og 46 %. På hf er spredningen lidt mindre, nemlig ca. 50-67 % for gennemførsel og ca. 43-60 % for prøvedeltagelse.

Som årsager til frafaldet anføres bl.a. kursisters psykosociale problemer, fejlanbringelse af kursister samt urealistiske handlingsplaner i forbindelse med AF-henviste kursister. Herudover peger udvalget på, at en vis del af frafaldet skyldes, at kursisterne er kommet i arbejde.

Tabel 8.7: Gennemførelses- og prøveprocenter for ordinær holdundervisning på avu og hf fordelt på amter.

	Avu		Hf	
	Gennemførelses-procent	Prøve-procent	Gennemførelses-procent	Prøve-procent
Københavns amt	76,4 %	37,0 %	57,7 %	43,0 %
Frederiksborg amt	80,4 %	24,8 %	59,8 %	51,0 %
Roskilde amt	68,2 %	38,6 %	49,7 %	43,6 %
Vestsjællands amt	75,1 %	36,2 %	56,5 %	45,7 %
Storstrøms amt	76,5 %	34,1 %	58,4 %	45,6 %
Bornholms amt	83,4 %	43,1 %	66,6 %	52,5 %
Fyns amt	77,1 %	46,4 %	65,6 %	58,9 %
Sønderjyllands amt	78,5 %	43,6 %	66,0 %	55,8 %
Ribe amt	73,3 %	32,7 %	62,5 %	49,9 %
Vejle amt	76,8 %	44,3 %	60,5 %	52,9 %
Ringkjøbing amt	79,1 %	42,8 %	64,1 %	52,7 %
Århus amt	84,4 %	44,3 %	63,9 %	59,9 %
Viborg amt	75,0 %	39,5 %	65,0 %	56,4 %
Nordjyllands amt	79,0 %	45,4 %	66,2 %	51,6 %
Københavns kommune	69,9 %	34,5 %	63,1 %	48,6 %
Frederiksberg kommune	75,3 %	37,7 %	58,1 %	52,8 %
Median	76,7 %	39,1 %	62,8 %	52,1 %
Hele landet	77,3 %	39,7 %	61,5 %	51,2 %

Kilde: VUC-Statistik 1998/99, ARF

Anm: På avu henregnes læsekurser, IDV og flexhold ikke som hørende under den ordinære holdundervisning.

Tilsvarende er GSK, IDV og flexhold på hf ikke en del af den ordinære holdundervisning.

Gennemførelsesprocenten er den procentvise andel af kursisterne, som gennemfører kurset, i forhold til det antal kursister, som har haft et fremmøde inden slutningen af tredje uge efter holdstart. Prøveprocenten er den procentvise andel af kursisterne, der går til prøve, i forhold til det antal kursister, som har haft et fremmøde inden slutningen af tredje uge efter holdstart på de hold, hvor der er mulighed for at gå til prøve.

Årsagerne til fravalget af prøve angives af kursisterne bl.a. at være, at de ikke skal bruge en eksamen til noget. De har i stedet været motiveret til undervisning pga. den personlige udvikling, et undervisningsforløb kan medføre. Hertil kommer en gruppe af kursister, der ikke følte sig forberedt til at gå til prøve. Tilsammen dækker disse grunde ca. halvdelen af de kur-

sister på såvel avu som hf, der valgte prøven fra, hvilket bl.a. fremgår af tabel 8.8:

Tabel 8.8: Årsager til, at man ikke valgte at gå til prøve/eksamen i alle fag i kursusåret 1999/2000

n = 177 / 62 / 239, flersvar

	Avu	Hf	I alt
Har ikke noget at bruge eksamen til	31 %	29 %	31 %
Har ikke følt mig forberedt	22 %	21 %	21 %
Sygdom	16 %	18 %	16 %
Havde ikke tid	15 %	11 %	14 %
Andre forklaringer	9 %	10 %	9 %
Har eksamensangst	7 %	10 %	8 %
For højt fagligt niveau i undervisningen	3 %	2 %	3 %
For meget fravær	3 %	3 %	3 %
Arbejde	3 %	5 %	3 %
Personlige årsager	2 %	3 %	3 %
Sprang fra før eksamen	2 %	3 %	3 %
Kritik af undervisning eller lærer	2 %	2 %	2 %
På grund af anden uddannelse/kursus	2 %	3 %	2 %
Har dårlige erfaringer med eksamen	1 %	3 %	1 %
Er startet for sent	2 %	0 %	1 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

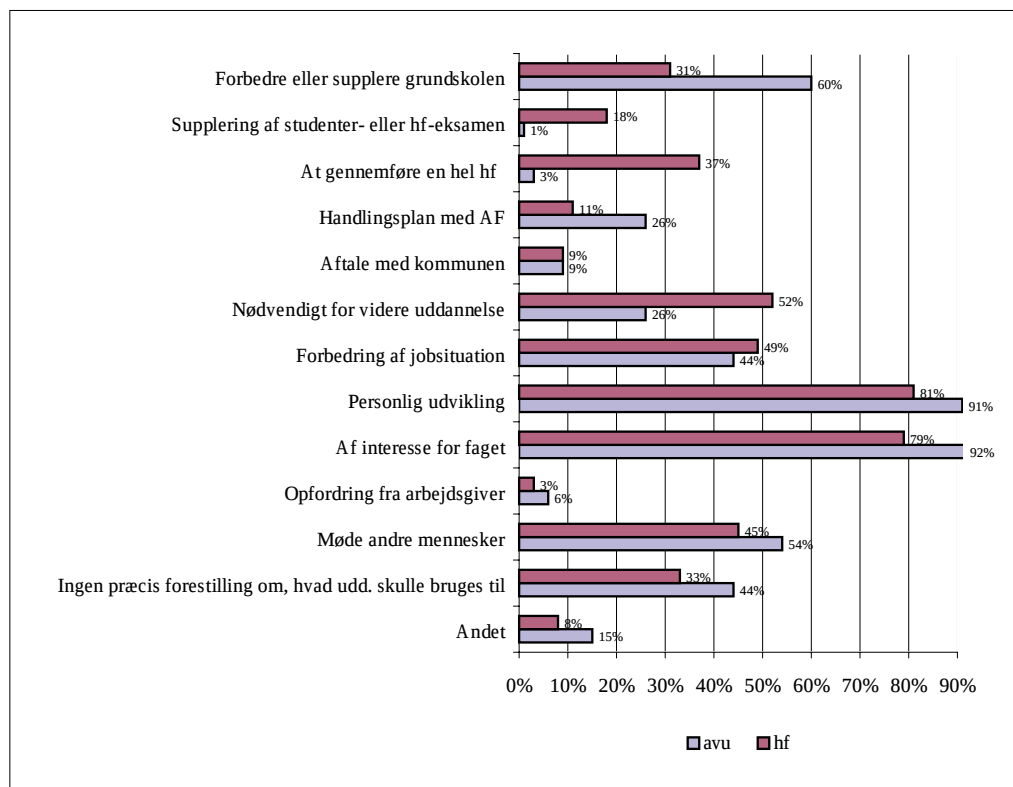
Endvidere er især de svagere kursister på avu ofte bange for prøver, fordi de frygter at blive vejet og fundet for lette, som det udtrykkes.

8.1.4 Kvalitativ beskrivelse

DMA-undersøgelsen giver bl.a. en karakteristik af målgruppen for voksenuddannelser med hensyn til deltagernes holdninger til og motiver for at vælge voksenuddannelse. Her er billedet entydigt for så vidt angår holdningen til voksen- og efteruddannelsers betydning. 74 % af avu-kursisterne tillægger efteruddannelse 'stor betydning', mens det tilsvarende tal for hf-kursisterne er 83 %. Men motiverne er forskellige, hvilket

fremgår af figur 8.1, hvor deltagerne hver især har kunnet pege på flere formål.

Figur 8.1: Oprindelige formål med at begynde på voksenuddannelse
n = 305 / 304 / 609, flere svar kan gives



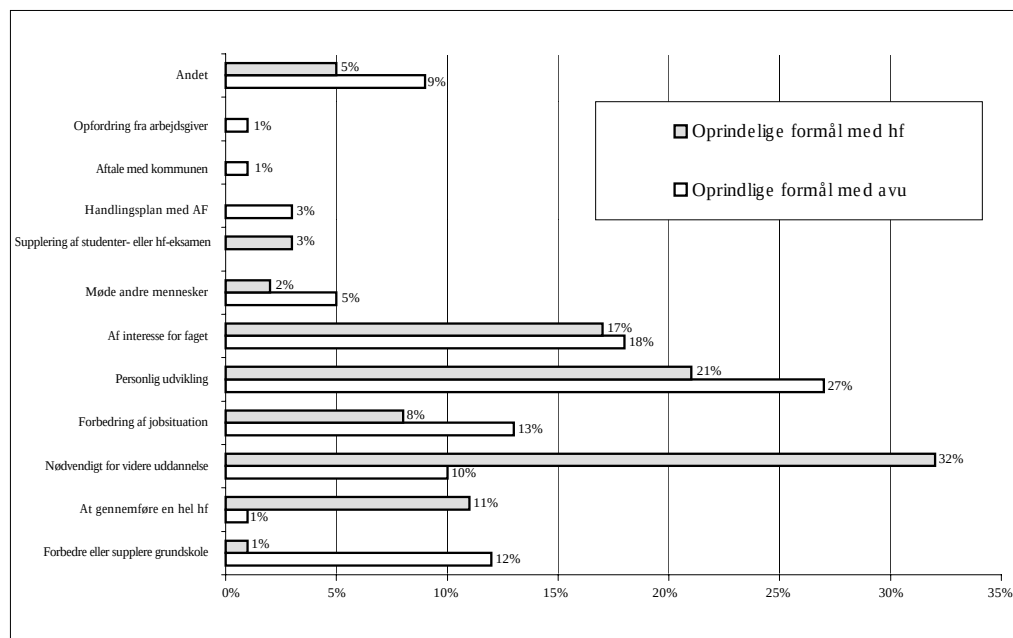
Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Som det ses, gælder det for såvel avu- som hf-kursister, at personlig udvikling og interesse for faget er et vægtigt motiv for at tilmelde sig undervisning på VUC.

Men presses avu- og hf-kursisten til at udskille ét formål som primært, adskiller kursistgrupperne sig fra hinanden. 50 % af avu-kursisterne har som deres primære formål personlig udvikling eller interesse for faget mod 40 % af hf-kursisterne. Omvendt er det for 34 % af hf-kursisterne primært nødvendigheden for at kunne videreuddanne sig, der motiverer deres

uddannelsesvalg på VUC mod 11 % af avu-kursisterne. Det fremgår af figur 8.2:

Figur 8.2: Det oprindelige, primære formål med at påbegynde avu og hf-enkeltfag
Avu n=305, hf-e n=304



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

DMA-undersøgelsen indeholder tillige en række klyngeanalyser, der inddeler svarmaterialet i nogle grupper, hvori svarene i en vis grad er sammenfaldende. Fx er kursisternes begrundelse for at tilmelde sig henholdsvis avu og hf inddelt i tre grupper eller klynger. Klyngebeskrivelserne ser således ud:

Tabel 8.9: Klyngeanalyse for avu

Klynge-nummer	Klyngebeskrivelse	Andel
1	Den uddannelsesrettede vinkel Denne gruppe går udelukkende på avu, da det er en nødvendighed for deres videre uddannelse.	10 %
2	Den personlige og joborienterede vinkel Formålene med at starte på avu er personlig udvikling, at møde andre mennesker og interesse for fagene. Man ønsker tillige at forbedre sin jobsituation.	39 %
3	Den personlige vinkel Formålene med at starte på avu er personlig udvikling, at møde andre mennesker og interesse for fagene. Man har ikke en præcis forestilling om, hvad uddannelsen skal bruges til.	51 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Tabel 8.10: Klyngeanalyse for hf

Klynge-nummer	Klyngebeskrivelse	Andel
1	Den uddannelsesrettede vinkel Kursisterne i denne gruppe har tilmeldt sig hf, idet det er en nødvendighed for den videre uddannelse.	20 %
2	Den personlige samt uddannelses- og joborienterede vinkel Kursisterne i denne gruppe mener, at hf er en nødvendighed for den videre-uddannelse, og at det kan forbedre jobsituationen. Ambitionen er ligeledes at tage en hel hf. Samtidig har de tilmeldt sig af interesse for fagene og den personlige udvikling samt for at møde andre mennesker.	33 %
3	Den personlige vinkel Denne gruppe består af kursister, der tager hf med det formål at opnå personlig udvikling og på grund af interesse for fagene.	47 %

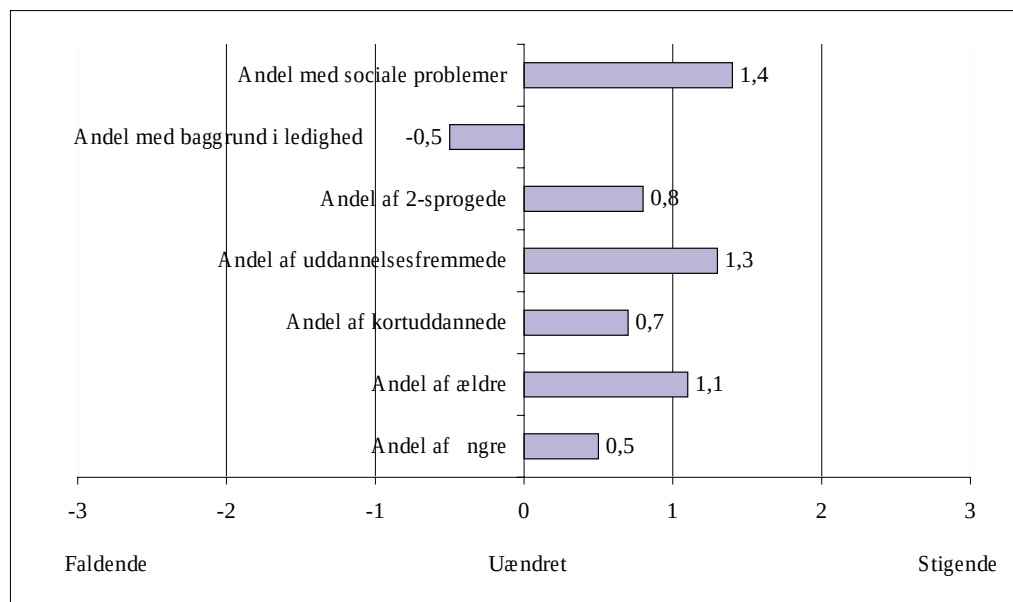
Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Interviews og spørgeskemaundersøgelser med ledere og lærere inden for VUC-systemet efterlader ingen tvivl om, at kursistgruppen inden for de seneste fem år har ændret sig markant. For såvel avu- som hf-kursisterne gælder det, at de i stigende

grad medtager sociale problemer og ligeledes i stigende grad er uddannelsesfremmede. Men hvor avu-kursisterne typisk er blevet ældre, forholder det sig omvendt med hf-kursisterne, hvor andelen af yngre er steget. Ændringen betegnes gerne med termer som 'krævende', 'opmærksomhedssøgende' og 'belastende'/'belastende', som alle er prædikater for en gruppe af kursisterne. Disse nye kursisttyper er måske ikke så mange i antal, men de fylder forholdsvis meget i undervisningsrummet.

Figur 8.3 herunder viser mere specifikt, på hvilke områder avu-kursistgruppen har ændret sig.

Figur 8.3: Områder, som avu-kursistgruppen har ændret sig på
n = 55 (VUC)

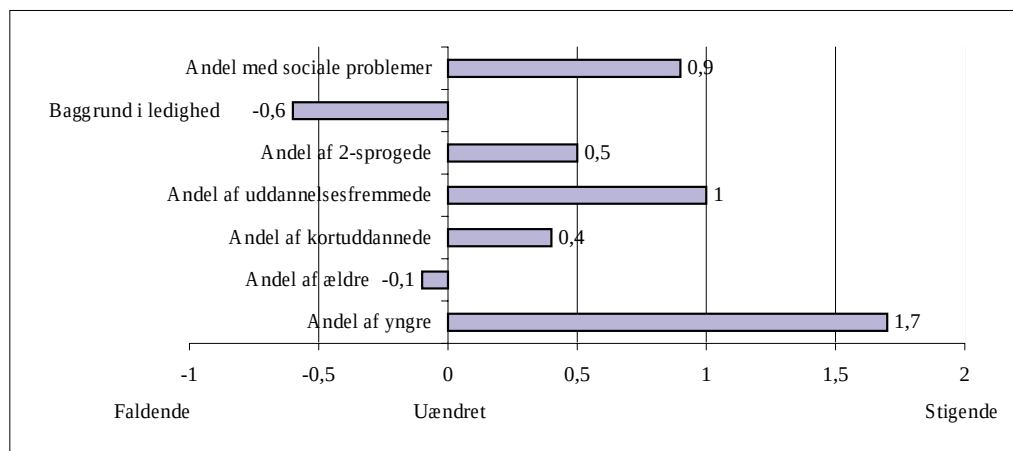


Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Af figur 8.3 fremgår det således, at det på avu især er andelen af kursister med sociale problemer, andelen af uddannelsesfremmede og andelen af ældre, der har ændret sig, idet andelen af disse kursisttyper er steget.

Som nævnt har også kursistgruppen på hf ændret sig inden for de seneste fem år, hvilket fremgår af figur 8.4:

Figur 8.4: Områder, som hf-kursistgruppen har ændret sig på
n = 55 (51 VUC'er, 2 studenterkurser, 1 gymnasium og 1 hf-kursus)



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Figur 8.4 viser, at det især er andelen af yngre kursister, der har ændret sig på hf, idet de er blevet relativt flere. Endvidere er også på hf andelen af kursister med sociale problemer og andelen af uddannelsesfremmede steget.

Set i et lidt større perspektiv er det voksenkulturen som sådan, der gennem de seneste fem-ti år har ændret sig. Det registreres bl.a. ved at sammenligne nutiden med Camilla Scavenius' VUC-rapporter²¹ fra midthalvfemserne. Scavenius beskrev kursistgruppen via fem parametre (i kursiv herunder), og de anvendes i det følgende på nutiden via DMA-undersøgelsen for derved at kaste lys over ændringerne:

21) Scavenius & Wahlgren: Voksenuddannelsescentrenes profil. VUC-profil 1. delrapport (1995).

Scavenius: VUC's identitet og læringsmiljø. VUC-profil 2. delrapport (1996).

Scavenius: Kursisternes synsvinkel. VUC-profil 3. delrapport (1996).

Scavenius: VUC's økologi. VUC-profil 4. delrapport (1997).

- *De faglige forudsætninger* blandt kursisterne er blevet mere brogede, hvilket vanskeliggør en adækvat inddragelse af kursisternes viden og erfaringer i undervisningen.
- *Usikkerheden* hos kursisterne er ikke blevet reduceret, måske snarere tværtimod, idet flere uddannelsesfremmede frekventerer VUC.
- *Motivationen* er ikke længere givet, men skal ofte skabes. Men lærerne og kursisterne oplever dette forskelligt, idet kursisterne tilsyneladende selv er tilfredse med egen indsats og engagement.
- *Deltagerindflydelsen* er mere differentieret end tidligere. En stigende grad af selvcentrerethed slår igennem hos især unge kursister, som vil påvirke undervisningen i retning af deres private/personlige behov. Hos andre (især mere ressourcesvage) kursister er der stor tilbageholdenhed, og de skal motiveres til at gøre deres indflydelse gældende.
- *Normkonformiteten* kendetegnes nu af en mere heterogen kursistgruppe, som møder undervisningsinstitutionerne med meget forskellige forventninger. Fx vil de interesserede og målrettede kursister gerne have en undervisning, hvor ansvaret deles af alle, mens de mere ressourcesvage kursister enten ikke vil eller kan have undervisningen således. Modpolerne er ofte, som mht. deltagerindflydelsen, den ressourcesvage og den unge kursist.

Kursisterne lægger selv vægt på følgende forhold, som de anser for vigtige for at få udbytte af undervisningen:

- lærerens evne til at formidle,
- lærerens faglige dygtighed,
- at man kan trygt sige sin mening,
- at der hersker en god stemning mellem kursisterne.

Generelt er kursisterne tilfredse med disse forhold, som de fungerer i dag, idet 90 % er tilfredse eller meget tilfredse²².

22) DMA-undersøgelsen, 2000.

Selv om VUC'erne møder flere kursister med sociale problemer, giver det sig dog ikke udslag i, at kursisterne vurderer lærerens kvalitet på, hvorvidt han/hun har evne eller vilje til at håndtere kursisternes personlige problemer.

8.2 Deltagerrelaterede problemstillinger

De nye deltagerrelaterede problemstillinger, VUC konfronteres med i disse år, knytter sig hovedsageligt til kursister, der typisk har sociale problemer, er fagligt svage og/eller er opmærksomhedskrævende unge og henviste fra AF eller kommuner. De udgør en krævende kursistgruppe, der generelt har et dårligt alment beredskab, har læsevanskeligheder, og som er uddannelsesfremmede.

8.2.1 Behov for at lære at lære

I og med at flere kursister er uddannelsesfremmede, er der opstået et behov hos disse kursister for at lære at lære. Dette skal ses i sammenhæng med den pædagogiske udvikling i øvrigt, hvor medansvar for egen læring og deltageraktivitet som forudsætning for tilegnelse af viden i dag ses som udviklende pædagogiske principper.

Mange kursister har imidlertid svært ved at gå direkte til den selvaktiverende kursistrolle. Man kan som lærer ikke tage det for givet, at kursisterne kender til den rolle, de nye pædagogiske principper forventer. Det er dog heller ikke sikkert, at kursisten er fortrolig med at indgå i en undervisningssituation i almindelighed. Ved siden af undervisningens indhold skal læreren derfor overveje, hvordan kursisten kan tilegne sig nogle studietekniske kompetencer.

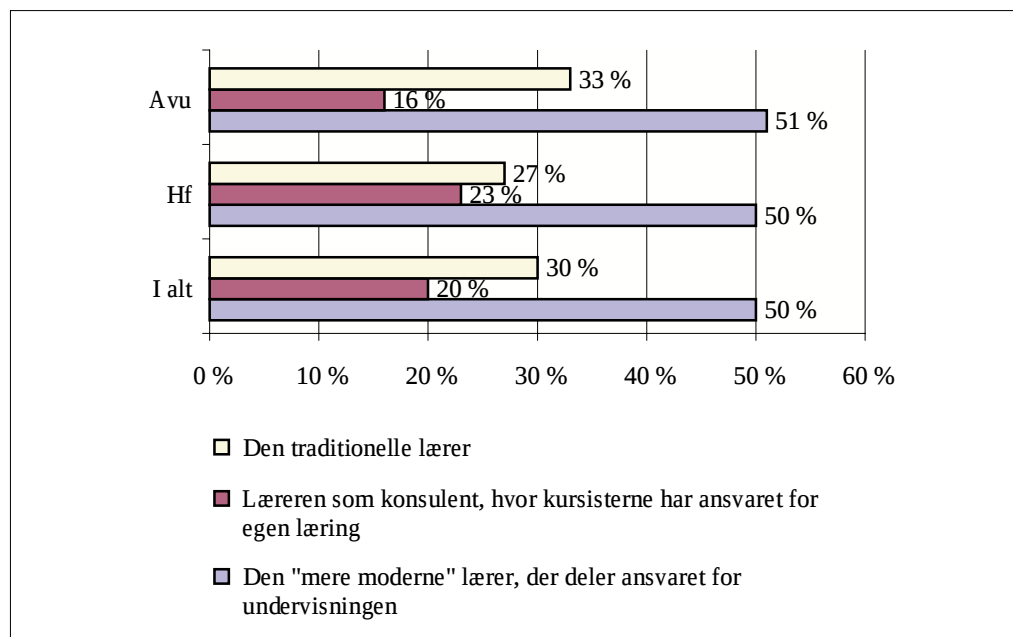
8.2.2 Ønsker til lærerne

Som nævnt under punkt 8.1.4 tillægger kursisterne på VUC bl.a. lærerens faglige kunnen og evne til at formidle stor betydning for deres udbytte af undervisningen, og følgelig bliver dette også nogle afgørende krav, kursisterne stiller til læreren. Generelt er der i højere grad end før et eksplicit krav om et højt fagligt niveau. Men kravene udspringer fra forskellige faglige standpunkter, så også her er kursistgruppen heterogen. Det kan så give formidlingsmæssige problemer.

Kursisterne på VUC er blevet spurgt om, hvilken af tre skitse-rede lærertyper, de ønsker. Ifølge figur 8.5 herunder ser det ud til, at halvdelen af kursisterne på såvel avu som hf-enkeltfag ønsker den 'mere moderne' lærer, der deler ansvaret for undervisningen. Dog skjuler der sig det forhold, at blandt hf-kursister er dette ønske hovedsageligt knyttet til de mest uddannelsesrettede, mens de kursister, der går på hf for den personlige udviklings skyld, i lige så høj grad ønsker den traditionelle lærer. Da alle tre grupper repræsenterer en vis mængde af kursister, vil læreren på alle hold givetvis møde alle tre ønsker, som umiddelbart er umulige at indfri på én og samme tid.

Figur 8.5: Hvilken af følgende lærertyper foretrækker du?

n = 305 / 304 / 609



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Kursisternes ønsker til læreren sigter også på konkrete tilrettelæggelsesformer. Kursisterne er generelt tilfredse med værkstedsundervisning. Men i forhold til øvrige nævnte tilrettelæggelsesformer er der mange, der aldrig har prøvet at arbejde med dem. Det fremgår af tabellerne 8.11 og 8.12:

Tabel 8.11: Avu-kursisters vurdering af forskellige arbejdsformer
n = 305

	Traditionel klasseundervisning	Projektarbejde	Fleksibelt tilrettelagt undervisning	Gruppearbejde
Meget utilfredsstillende	1 %	2 %	0 %	6 %
Utilfredsstillende	5 %	2 %	3 %	9 %
Hverken eller	20 %	13 %	16 %	20 %
Tilfredsstillende	44 %	22 %	25 %	28 %
Meget tilfredsstillende	21 %	13 %	19 %	14 %
Ved ikke	2 %	1 %	2 %	1 %
Har ikke prøvet/deltaget	5 %	47 %	34 %	24 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Tabel 8.12: Hf-kursisters vurdering af forskellige arbejdsformer
n = 304

	Traditionel klasseundervisning	Projektarbejde	Fleksibelt tilrettelagt undervisning	Gruppearbejde
Meget utilfredsstillende	2 %	2 %	1 %	4 %
Utilfredsstillende	5 %	6 %	3 %	14 %
Hverken eller	26 %	16 %	12 %	25 %
Tilfredsstillende	40 %	26 %	24 %	28 %
Meget tilfredsstillende	23 %	18 %	19 %	12 %
Ved ikke	0 %	1 %	3 %	1 %
Har ikke prøvet/deltaget	4 %	32 %	37 %	6 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Tabellerne viser bl.a., at halvdelen på avu og en tredjedel på hf aldrig har prøvet projektarbejde, mens en tredjedel aldrig har prøvet fleksibelt tilrettelagt undervisning. Grundene hertil er angiveligt manglende relevans eller manglende viden om muligheden.

8.2.3 Unge kursister

Som nævnt nu et par gange udgør det stigende antal unge en ny udfordring for VUC'erne og for lærerne. De er i et vist omfang opmærksomhedskrævende og er mindre modne end den typiske voksenkursist. Deres tilstedeværelse kan ændre den voksenkultur, som mange af de øvrige unge ellers kommer til netop VUC for at indgå i. Lærerne må derfor afgøre, om de vil give køb på denne voksenkultur.

Hertil kommer, at den unge kursist, der fokuserer på egne behov, stiller store krav og forventninger til læreren om et mere individuelt forløb. Læreren skal i stigende grad forholde sig til kursisternes personlige problemer og behov ved siden af de faglige problemstillinger.

Det hører dog også med til billedet, at mange unge også er mere målrettede og i stigende grad stiller eksplicitte krav til læreren og undervisningen, hvilket lærerne i almindelighed opfatter som udfordrende. Men kravene er store: Undervisningen skal være interessant, vedkommende og lystbetonet.

8.2.4 Kursister med sociale problemer og dårligt alment beredskab

En række kursister bærer på sociale problemer og har generelt et dårligt alment beredskab af faglig såvel som personlig art. Disse kursister optager tid og ressourcer i en grad, der ofte giver konflikter både i forhold til de målrettede kursister og i forhold til dem, der vælger undervisning af interesse for faget. Forskellen mellem kursister med sociale problemer m.v. og de gode kursister bliver derfor stor, hvilket kalder på undervisningsdifferentiering som pædagogisk redskab. Opgaven bliver her at skabe et læringsrum, der kan rumme de forskellige forudsætninger, kursisterne i stigende omfang møder op med.

Ifølge de to RUC-rapporter²³, der blev udarbejdet for få år siden, har en del af kursisterne med sociale problemer m.v. ofte en møjsommeligt, opbygget voksenidentitet, som udfordres eller måske ligefrem trues i en læringssituation. Disse kursister oplever læringssituationen som et udtryk for, at det, de hidtil har stået for og har vidst, ikke længere er tilstrækkeligt. De føler sig ikke længere 'gode nok', og de nye krav om livslang læring, selvstændighed og generel omstillingsparathed bekræfter, for dem at se, denne opfattelse. De vil derfor møde undervisningen med en læringsmodstand, som kan være svær at overvinde. Det er et vilkår, læreren må have respekt for og derfor må manøvrere ud fra.

Kravet om deltagerindflydelse føles ofte uoverkommeligt af disse kursister. De føler ikke, de har mulighed for eller ressourcer til at udøve indflydelse på undervisningen. Dette demokratiske element i uddannelsessystemet går derved hen over hovedet på dem.

8.2.5 Tosprogede kursister

Især inden for avu forventer man fremover flere tosprogede kursister. Her peger man på, at dette får betydning for alle fag. De tosprogede kursister møder ofte frem med bl.a. en væsentlig anderledes kulturel baggrund, der har indlæringsmæssige konsekvenser.

Hertil kommer naturligvis de sproglige barrierer. De ytrer sig på to planer. For det første er problemet at forstå det faglige indhold, det vil blandt andet sige fagets begreber og metode. For det andet er det ofte et problem at kunne forstå den øvrige sprogbrug, der indgår i det pædagogiske rum. Læreren kan være fokuseret på de faglige termer, men alle de andre ord, hverdagsordene, der skal lede frem til de faglige pointer, kan også udgøre et problem for de tosprogede. Opmærksomheden skal derfor falde på sprogbrugen som helhed og ikke kun på de faglige aspekter. Disse sproglige barrierer er på visse punkter knyttet sammen med de kulturelle forskelle.

23) A. Ahrenkiel m.fl.: Voksenuddannelse og deltagermotivation. 3. rapport fra Voksendidaktik-projektet (1998).

A. Ahrenkiel m.fl.: Voksenuddannelse mellem trang og tvang. 4. rapport fra Voksendidaktik-projektet (1999).

Institutionernes indsats over for denne kursistgruppe varierer alt efter, hvor mange tosprogede der bor i oplandet. Man er dog generelt opmærksom på, at denne kursistgruppe stiller særlige krav til institutionen. Men institutionerne og lærerne har formentlig endnu et stort efterslæb i forhold til at erhverve sig et tilstrækkeligt kendskab til denne kursistgruppe.

8.3 Forslag til udviklingstiltag

Størstedelen af de deltagerrelaterede problemstillinger udspringer af de ændringer i kursistsammensætningen, som voksenuddannelsessystemet har oplevet gennem de seneste fem-ti år. Samtidig erkendes det, at ændringer af samme omfang givetvis vil fortsætte. Arbejdsmarkedets dynamik vil have afgørende indflydelse på kursistsammensætningen og kursisternes forventninger, så institutionerne skal ikke forlade sig på nogle permanente løsninger.

Tre nøgleord er gået igen i lærernes og ledernes beskrivelse af de kursistgrupper, der appellerer til nye voksenpædagogiske og tilrettelæggelsesmæssige tiltag. Disse kursister medtager i stigende grad sociale problemer som en del af deres bagage, er uddannelsesfremmede og/eller opmærksomhedskrævende. Disse kursister skal kunne rummes sammen med anderledes målrettede, fagligt interesserede og socialt kompetente kursister. VUC står således både midt i og foran store omstillingskrav. Skal disse kunne matches, kan der bl.a. peges på følgende tiltag, som centrene må arbejde med:

- *Fleksibelt tilrettelagt undervisning*

Fleksibelt tilrettelagt undervisning bør fortsat være et væsentligt udviklingsområde på institutionerne. Her tilrettelægges den enkeltes undervisningsforløb under hensyntagen til personlige ressourcer og mål. Fleksibelt tilrettelagt undervisning involverer bl.a. værkstedsundervisning, åbent VUC med AF-aftaler samt selvstudium og studiecirklér. Fleksibel undervisning er allerede udbredt i stort omfang og er et prioriteret indsatsområde på mange VUC'er. Men der er behov for, at indsatsen videreføres med henblik på at imødekomme de nye målgruppers heterogene behov.

- *Efteruddannelse af lærerne i forhold til nye tilrettelæggelsesformer og nye kursisttyper*

Videreudviklingen af fleksible tilrettelæggelsesformer kræver en mere målrettet efteruddannelse af lærerne, som skal varetage og advokere for den nye fleksibilitet. Institutionen bør her formulere en efteruddannelsespolitik, der kan tilgodese de ændrede krav til lærerne med hensyn til nye tilrettelæggelsesformer og nye kursisttyper. Dette bliver desto mere påkrævet, eftersom lærerne stadig hovedsageligt vælger fag og edb, når de skal vælge efteruddannelse. Endvidere bør der etableres relevante efteruddannelsesstilbud med henblik på at opkvalificere lærernes evne til at undervise tosprogede.

- *Kursisternes studiefærdigheder*

For kursisternes vedkommende skal de uddannelsesfremmede lære at lære. Introduktionsforløb, der medvirker til at træne kursisten i disse for dem uvante kompetencer, kan være et skridt i den rigtige retning.

- *Fokus på studiestart*

Introduktionsforløb eller ej så er starten på undervisningsforløbet uhyre vigtig. Læreren skal her etablere den klasserumskultur, der kan rumme de forskelligartede behov og forventninger. Nogle basale fælles normer kan her være nødvendige, fx en norm om respekt for forskellighed med hensyn til holdninger og evt. forståelse for hinandens forskellige baggrunde.

- *Studievejledning*

Bedre visitering i studievejledningen kan bl.a. medvirke til at få kursisterne placeret på niveauer, der i højere grad passer til deres faglige standpunkt. Kursisterne kan også her orienteres om, hvilke undervisningsformer de vil møde. Ydermere vil det være en fordel, hvis også lærerne så deres vejledningsopgave klart og meldte hurtigt tilbage til studievejledningen ved fejlplacering eller i tilfælde af sociale problemer.

- *Brobygning*

Hvis tosprogede bedre skal kunne klare de krav, VUC stiller af faglig art, er brobygning i forhold til sprogskolerne en del

af løsningen. Værkstedsundervisning vil også kunne imødekomme nogle af de tosprogedes behov.

- *Frafald og fravalg*

Indsatsen for at formindske frafaldet og (prøve)fravalg skal udbygges. Det kan bl.a. overvejes at ændre reglerne for prøvetilmelding på avu, således at kursisten fremover skal framelde sig prøven frem for at skulle tilmelde sig. Yderligere udviklingstiltag forventes at tage afsæt i den frafaldsundersøgelse, DPU er undervejs med, og som skal være færdig til sommeren 2002.

De deltagerrelaterede problemstillinger er mangeartede, som det ses. Det har ført til, at udvalget foreslår, at der iværksættes et omfattende pædagogisk udviklingsprogram for de kommende 3 år, hvor initiativer til støtte for de nye kursistgrupper foreslås at indgå som et centralt element.

På baggrund af de i kapitel 8 behandlede problemstillinger foreslår udvalget følgende pædagogiske udviklingsprogram for VUC iværksat:

Skitse til pædagogisk udviklingsprogram for VUC

Over en periode på 3 år gennemføres et samlet pædagogisk udviklingsprogram for VUC.

Udviklingsprogrammet skal bæres af en samlet indsats fra amter, ledere og lærere. Det skal finansieres såvel statsligt som regionalt.

Det pædagogiske udviklingsprogram har tre hovedindsatsområder:

- *Nye kursistgrupper*

Nye kursisttyper sætter i stigende grad deres præg på VUC. VUC'erne skal blive i stand til bedre at kunne

rumme denne nye udfordring. Det kan fx ske gennem efteruddannelse inden for voksen- og/eller ungdomspædagogik. Endvidere skal lærerne blive endnu bedre til at differentiere undervisningen, da kursisternes forudsætninger og forventninger er meget forskellige. Det kan fx ske gennem en fortsat faglig/fagdidaktisk kvalitetsudvikling. Endelig skal lærerne i højere grad kunne møde de tosprogede kursister på det før-faglige niveau. Efteruddannelse for alle VUC-lærere om de sprog- og kulturbarrierer, der her gør sig gældende, kan være med til at reducere omfanget af denne problemstilling.

- *IT i undervisningen*

Det er et bekendtgørelseskrav, at IT skal inddrages i undervisningen. Det forudsætter i første omgang en vis IT-kapacitet på det enkelte VUC. Dernæst er det en væsentlig forudsætning, at lærerne er i stand til at anvende IT i fagene ud fra fagdidaktiske overvejelser, der kan medvirke til at øge kursisternes faglige udbytte. IT i undervisningen kan være et indsatsområde på de VUC'er, hvor dette ikke allerede er tilfældet. Efteruddannelse kan kvalificere lærerne til at håndtere og konstruktivt anvende de nye læringsrum, IT i undervisningen lægger op til. Det kan fx ske ved at tilbyde lærerne et voksenpædagogisk IT-kørekort.

- *Brobygning*

Sammenhængen i voksenuddannelsessystemet kan på visse områder styrkes gennem brobygning. Sammen med sprogskolerne kan VUC'erne styrke brobygningsindsatsen i forhold til de tosprogede kursister, så de i højere grad bliver i stand til at matche kravene på VUC. Også overgangen fra daghøjskolerne til VUC kan lettes gennem brobyggende aktiviteter. Og internt på VUC kan avu-kursisternes overgang til hf støttes gennem brobygning. Her kan det enkelte VUC sætte ind ved at inspirere til og give muligheder for lærer-

samarbejde på tværs af uddannelserne, der fx kan udmønte sig i pædagogiske projekter og tværgående kursistaktiviteter.

En styregruppe, bestående af repræsentanter fra Undervisningsministeriet, Amtsrådsforeningen, Forstanderforeningen, LVU, GL og LAK kan koordinere programmet, og der kan evt. nedsættes et eller flere udvalg, bl.a. med repræsentation af forskere inden for det pædagogiske område til faglig/pædagogisk rådgivning inden for de enkelte indsatsområder.

Udviklingsprogrammet afsluttes med en omfattende erfaringsopsamling, der udbredes via rapporter og konferencer.

9. Undervisere og ledere

Kapitlet beskriver indledningsvist en profil for undervisere og ledere på VUC. Det følges op af en redegørelse for de barrierer og udfordringer, som lærere og ledelse skal kunne tackle de kommende år. Til sidst gives et bud på nogle udviklingstiltag, der kan medvirke til opkvalificeringen af lærere og ledere.

Hvor ingen anden kilde er angivet, bygger kapitlet på DMA-undersøgelsen, 2000.

9.1 Beskrivelse af undervisere og ledere

9.1.1 Antal, lærer-kursistratio

Ifølge ARF's seneste VUC-statistik var der i kursusåret 1998/99 1.377,6 lærerårsværk ansat på avu. Som det fremgår af tabel 9.1, var lærer-kursistratioen 11,6, hvilket er 1,2 højere end tallet for 1993/94 (10,4). Samme år var der 1.316,2 lærerårsværk ansat på hf-enkeltfag. Lærer-kursistratioen var 11,0, hvilket er udtryk for en stigning på 0,4 siden 1993/94 (10,6).

Der er altså ingen nævneværdig forskel på den aktuelle lærer-kursistratio på avu og hf-enkeltfag ud over, at ratioen altså er steget tre gange så meget på avu som på hf-enkeltfag over de fem år. Til sammenligning kan tilføjes, at lærer/elevratioen på det almene gymnasium i 1998/99 var 8,7, hvilket er udtryk for et fald på 0,2 fra 8,9 i 1993/94.²⁴

9.1.2 Alder og anciennitet

Som det fremgår af tabel 9.2 nedenfor, er avu-lærerne lidt ældre end hf-lærerne. For begge grupper gælder dog, at ca. 2/3 af lærerne er over 45 år. Flere avu-lærere (avu: 21 %, hf: 13 %) er over 55 år, mens der er flere hf-lærere i gruppen 46-55 år

24) Kilde: Gymnasieskolen i tal 1998/99, Undervisningsministeriet

(hf: 51 %, avu: 44 %). Billedet er det samme på de øvrige almene voksenuddannelser.

Tabel 9.1: Udviklingen af lærer-kursistratio, hele landet

Hele landet		1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Avu	Årskursister	13.965,6	14.745,3	15.417,8	14.256,0	14.570,0	15.919,5
	Lærerårsværk	1.338,0	1.391,5	1.473,6	1.458,1	1.426,6	1.377,6
	Lærer-kursist ratio	10,4	10,6	10,5	9,8	10,2	11,6
Hf	Årskursister	12.024,6	13.552,7	13.876,3	13.154,3	13.915,1	14.445,5
	Lærerårsværk	1.134,7	1.243,0	1.251,3	1.259,9	1.219,1	1.316,2
	Lærer-kursist ratio	10,6	10,9	11,1	10,4	11,4	11,0
I alt	Årskursister	25.990	28.298	29.294	27.410	28.485	30.365
	Lærerårsværk	2.473	2.635	2.725	2.718	2.646	2.694

Kilde: VUC-statistik 1998/99, ARF

Tabel 9.2: Aldersfordelingen blandt ledere og lærere på VUC
n = 175,9 / 1362,1 / 1359,6

	Ledere	Hf-lærere	Avu-lærere
Under 25 år	0 %	0 %	0 %
25 – 35 år	0 %	11 %	9 %
36 – 45 år	21 %	25 %	26 %
46 – 55 år	50 %	51 %	44 %
Over 55 år	25 %	13 %	21 %
Uoplyst	4 %	0 %	0 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Såvel forstanderne som lærerne har også en høj - de fleste over 10 år - anciennitet på institutionen, jf. tabel 9.3. Oplysninger fra ARF viser, at 53 % af avu-lærerne har anciennitet på 16 år eller derover, mens 47 % af lærerne på hf-enkeltfag og på gymnasiet under ét har mere end 21 års anciennitet²⁵. Dette indikerer, at der ikke er eller kan forventes en mærkbar udskiftning af lærerstaben ud over den pensionsbestemte. Da kun omkring 1/3 af lærerne ifølge tabel 9.2 er under 46 år, kan 2/3 af lærerstaben på VUC forventes at være udskiftet inden for de kommende ca. 20 år.

For de øvrige undersøgte institutioner gælder, at ancienniteten

Tabel 9.3: Anciennitet på institutionen blandt ledere og lærere på VUC
n = 175,9 / 1362,1 / 1359,6

	Ledere	Hf-lærere	Avu-lærere
0 – 1 år	5 %	8 %	7 %
1 – 3 år	6 %	11 %	12 %
3 – 10 år	22 %	29 %	34 %
Mere end 10 år	60 %	52 %	46 %
Uoplyst	7 %	1 %	2 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

generelt er højere blandt både ledere og lærere.

9.1.3 Kønsfordeling

Tabel 9.4 nedenfor viser, at der stort set er samme kønsfordeling på hf-enkeltfag og på avu. Dvs. godt halvdelen er mænd og knapt halvdelen kvinder. Derimod besætter kvinderne kun hver fjerde lederpost. Et lignende billede gør sig gældende på de øvrige almene voksenuddannelser.

²⁵) Kilde: Det fælleskommunale Løndatakontor

Tabel 9.4: Kønsfordelingen blandt ledere og lærere på VUC
n = 175,9 / 1355,6 / 1353,0

	Ledere	Hf-lærere	Avu-lærere
Kvinder	26 %	51 %	58 %
Mænd	74 %	49 %	43 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

9.1.4 Uddannelsesbaggrund

Ifølge tabel 9.5 har 99 % af hf-lærerne en - typisk humanistisk - videregående uddannelse, hvilket der også stilles formelt krav om. Den resterende ene procent dækker ifølge det oplyste bl.a. over andre akademiske uddannelser.

Tabel 9.5: Uddannelsesbaggrunden blandt ledere og lærere på VUC
n = 170,3 / 1304,3 / 1325,1

	Ledere	Hf-lærere	Avu-lærere
Samfundsvidenskabelig videregående uddannelse	7 %	9 %	0 %
Naturvidenskabelig videregående uddannelse	9 %	23 %	1 %
Humanistisk videregående uddannelse	20 %	67 %	3 %
Folkeskolelærer	54 %	0 %	83 %
Andet	11 %	1 %	13 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Blandt de kompetencegivende uddannelser i det danske uddannelsessystem er avu den eneste, hvor der ikke stilles formelle kvalifikationskrav til lærerne. Ikke desto mindre har 83 % af underviserne på avu gennemført en seminarieuddannelse. Blandt de øvrige har enkelte en videregående uddannelse,

andre har kun gennemført dele af en videregående uddannelse. (Se også afsnit 5.2.3 i kapitel 5.)

Af lederne for de 68 VUC'er og de 8 øvrige institutioner er 54 % læreruddannet, mens 36 % har en videregående uddannelse. Ser man alene på de 8 øvrige institutioner, har alle lederne en videregående uddannelse, og lærernes uddannelsesbaggrund adskiller sig kun i mindre omfang fra baggrunden blandt hf-lærerne på VUC.

VUC-forstandernes uddannelsesbaggrund kan formentlig tages om udtryk for, at godt halvdelen af dem rekrutteres fra en ansættelse som avu-lærer, mens kun godt 1/3 kommer fra hf-enkeltfag, selv om der er stort set lige mange lærere ansat på hhv. avu og hf.

9.1.5 Tidsanvendelse

ARF's VUC statistik 1998/99 indeholder oplysninger om VUC-lærernes arbejdstidsopgørelse fordelt på aktiviteter. Det ses bl.a. af tabel 9.6 nedenfor, at 6,2 % af avu-lærernes planlagte timer er afsat til uddannelsesvejledning, mens 7,4 % af hf-lærernes planlagte timer er afsat til studievejledning.

Af avu-lærernes arbejdstid er ca. 2,5 % planlagt til efter- og videreuddannelse, og der bruges reelt ca. 3,5 %. Af hf-lærernes arbejdstid er knap 0,7 % planlagt til efter- og videreuddannelse, og der bruges reelt næsten 1,3 %. Underviserne på avu bruger altså mere end dobbelt så stor en del af deres arbejdstid på efter- og videreuddannelse end underviserne på hf-enkeltfag.

Tiden til efteruddannelse står i forhold til, hvor stor en andel af lærernes tid der anvendes på undervisningstimer, nemlig hhv. 23 % og 21 % af den faktiske arbejdstid. På avu bruges omkring 59 % af arbejdstiden på undervisning, forberedelse, opgaverrettelse og tid til prøver. På hf er den tilsvarende andel ca. 75 %. Mens der bruges relativt mere tid til forberedelse og opgaverrettelse på hf, er der på avu bl.a. relativt mange puljetimer, som udgør mere end 17 % af arbejdstiden.

En relativ stor enkeltpost er vejledning. På avu bruges der 6,2 % af arbejdstiden, mens der på hf bruges 7,4 %.

Tabel 9.6: Arbejdstidsopgørelse for lærere på VUC

	Lærere på avu		Lærere på hf-enkeltfag	
	% af planlagte timer	% af afholdte timer	% af planlagte timer	% af afholdte timer
Undervisning	24,24	23,34	21,67	21,08
Vejledning	6,16		7,38	
Efter- og videreuddannelse	2,48	3,48	0,66	1,25

Kilde: VUC-Statistik 1998/99, ARF

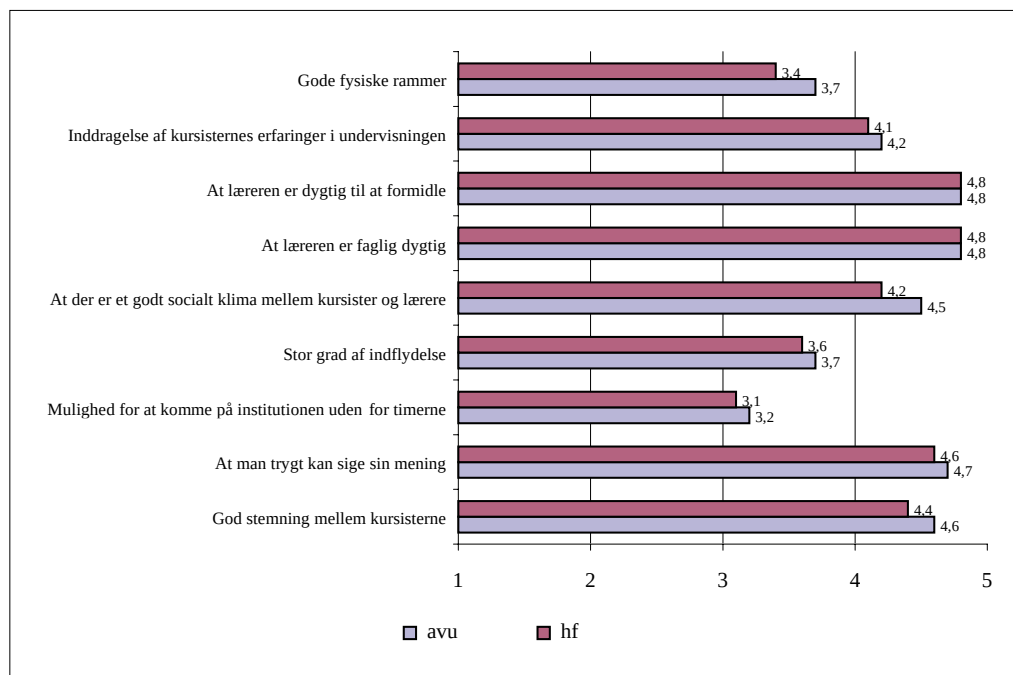
9.1.6 Lærerkvalifikationer

DMA-undersøgelsen indeholder en række generelle kursistvurderinger af undervisningens kvalitet, der tegner et billede af, hvilke lærerkvalifikationer der er relevante for hhv. avu og hf-enkeltfag. Figur 9.1 sammenfatter kursisternes vurderinger af, hvilke forhold der kan påvirke udbyttet af undervisningen. Kursisterne har skullet vurdere de angivne forhold på en skala fra 1 til 5, hvor 1 betyder "slet ikke vigtigt", og 5 betyder "meget vigtigt".

Det fremgår af figur 9.1, at lærerens "evne til at formidle" og "faglig dygtighed" er det vigtigste for et godt udbytte af undervisningen, men også det "at man trygt kan sige sin mening" og at der hersker "en god stemning blandt kursisterne" spiller en væsentlig rolle for et godt læringsmiljø. Hvis holdningerne sammenholdes med kursisternes køn, viser det sig bl.a., at det har større betydning for kvindelige hf-kursister end mandlige, at "kursisterne har en stor grad af indflydelse." Sammenfatten- de kan man sige, at det faglige niveau og det sociale miljø vægtes højt i kursisternes vurdering.

Med hensyn til det sociale miljø var 77 % af kursisterne i undervisningsåret 1999/2000 "tilfredse" eller "meget tilfredse".

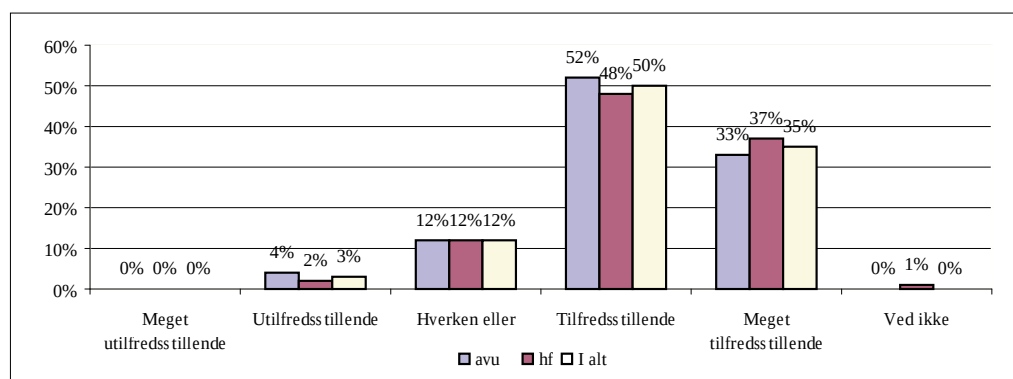
Figur 9.1: Hvor vigtigt forskellige forhold er for et godt udbytte af undervisningen
n = 609 / 305 / 304



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Som det fremgår af figur 9.2 nedenfor, var 85 % af kursisterne “tilfredse” eller “meget tilfredse” med det faglige niveau i undervisningsåret 1999/2000. En nærmere analyse af tallene viser, at jo ældre kursister, jo større andel vurderer det faglige niveau “meget tilfredsstillende”, mens jo yngre hf-kursister, jo større er andelen, der vurderer det “tilfredsstillende” eller “hverken eller”.

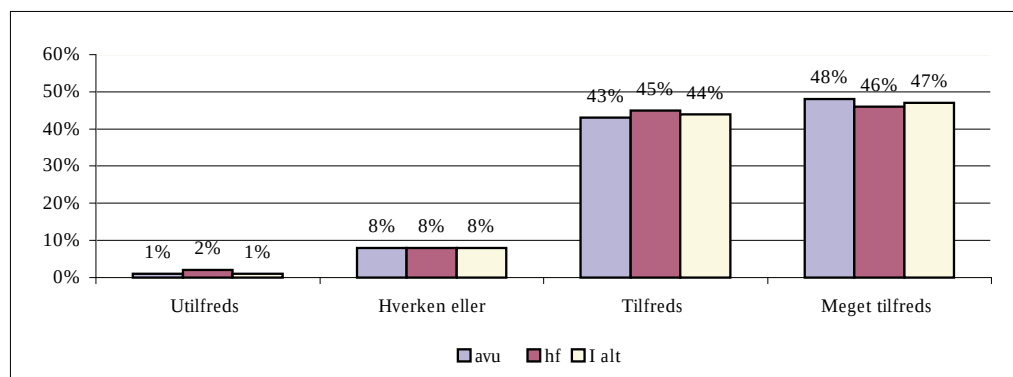
Figur 9.2: Vurdering af det faglige niveau i forbindelse med seneste skoleår



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Man kan konkludere, at kursisterne er meget tilfredse med netop de forhold, som de tillægger betydning for deres udbytte af undervisningen, hvilket også kommer til udtryk i besvarelsen af, hvorvidt kursisterne alt i alt var tilfredse med undervisningsforløbet. Det var ni ud af ti kursister, ifølge figur 9.3. De få utilfredse begrundede dette med, at lærerne var for dårlige, eller at det faglige niveau var for lavt. Parallelt med vurderingen af det faglige niveau gælder, at jo ældre hf-kursisterne er, jo større andel vurderer forløbet “meget tilfredsstillende”, mens jo yngre hf-kursister, jo større andel vurderer det “tilfredsstillende” eller “hverken eller”.

Figur 9.3: Tilfredshed alt i alt med undervisningsforløbet
n = 609 / 305 / 304



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

I forhold til vurderingen af, hvorvidt en lærer er god eller ej, tillægger kursisterne “lærerens faglige kunnen” og “evne til at formidle” størst vægt. Derimod betyder lærerens evne og vilje til at håndtere kursisters personlige problemer hos den enkelte kursist mindst. Det kan aflæses af tabel 9.7.

Forskellene mellem avu og hf er alene nuancer, men tendensen er, at hf-kursisterne lægger større vægt på det faglige og lærerens engagement i undervisningen, mens avu-kursisterne lægger mere vægt på det underholdende og inddragelse af egne erfaringer i undervisningen.

Tabel 9.7. Hvilke af tre følgende forhold har størst betydning for, om du synes, en lærer er god?

n = 305 / 304 / 609, flersvar

	Avu	hf	I alt
Lærerens faglige kunnen	65 %	75 %	70 %
Lærerens evne til at formidle på en sjov og underholdende måde	63 %	58 %	60 %
Lærerens evne til at undervise	54 %	55 %	55 %
Lærerens evne til personligt engagement i undervisningen	51 %	60 %	55 %
Lærerens evne til at inddrage kursisters erfaringer i undervisningen	49 %	41 %	44 %
Lærerens evne og vilje til at gå ind i personlige problemer	14 %	7 %	10 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Undersøgelsen bekræfter - især for hf's vedkommende - at kursisterne i dag har forventning om et højt fagligt niveau og samtidig forventer, at læreren opfylder rollen som den, der sikrer en god stemning på holdet. Det viser sig også, at det er sværere at stille de yngre kursister tilfreds end de ældre, men at der i alle grupper er en stor grad af tilfredshed med den undervisning, kursisterne modtager, og dermed med det arbejde, lærerne leverer.

9.1.7 Den eksisterende efteruddannelse af lærere på VUC

Undervisningsministeren har det overordnede ansvar for

undervisningen på såvel avu som hf-enkeltfag. Derudover fører ministeren tilsyn med undervisning og eksamen på hf-enkeltfag og med prøverne på avu.

I efteruddannelsessammenhæng udmøntes ansvaret ved, at ministeriet spiller en aktiv rolle ved planlægningen af lærernes efteruddannelse, således at kvaliteten modsvarer de krav, der stilles til lærerne.

Efteruddannelsens hovedformål er at fastholde og udbygge lærernes faglige og pædagogiske kompetence for derigennem at sikre kvaliteten af undervisningen.

Efteruddannelsen for avu- og hf-lærere foregår dels lokalt på VUC'erne, dels regionalt og dels som landsdækkende aktiviteter.

Den lokale efteruddannelse er rettet mod et helt lærerkollegium eller en større gruppe af lærere på det pågældende VUC - eventuelt fra flere VUC'er inden for samme amt. Efteruddannelsen er normalt målrettet mod netop de specifikke lokale behov, og den kan indgå i sammenhæng med forsøg og udviklingsarbejde og understøtte eller forberede sådanne aktiviteter. Efteruddannelsen støtter lærernes egen indsats for at holde sig ajour på især det fagdidaktiske og almenpædagogiske område. Den er endvidere med til at befordre lærernes tilfredshed med skolen som arbejdsplads, og den kan bidrage til udviklingen af skolens uddannelsesmæssige profil. Efteruddannelsen omfatter en vifte af tilbud, såsom kurser om lærersamarbejde, læreprocesser, evaluering, voksenpædagogik m.v. samt kurser om forskellige færdighedsmæssige emner, eksempelvis brug af forskelligt udstyr, IT m.v.

Avu-lærere

For avu-lærerne udbydes regionale efteruddannelseskurser gennem de tre kursusregioner (Nord, Syd og Øst) i samarbejde med Undervisningsministeriet. Regionernes kursusudvalg, der dækker alle amter samt København og Frederiksberg kommuner, er sammensat af repræsentanter fra amterne med tilknytning til VUC. Udvalgene er ansvarlige for den overordnede

planlægning og gennemførelse af det samlede program. Kurserne afvikles bl.a. på amtscentrene. Fagkonsulenterne fungerer i et vist omfang som undervisere.

Endvidere afholder Undervisningsministeriet hvert år en konference og seminar for avu-lærere, der dels giver lærerne mulighed for at følge flere mini-seminarer, workshops m.v. for de enkelte fag eller faggrupper med fokus på aktuelle faglige og pædagogiske emner, dels giver lærerne mulighed for at mødes i faglig sammenhæng i en meget bred kreds. De årlige seminarer udgør en - blandt flere - rammer for dialogen mellem lærerne og ministeriets fagkonsulenter.

For de små fag på avu (bl.a. Fransk og Billedkunst) udbydes landsdækkende netværkskurser (gennem de tre kursusregioner), der har til formål at samle lærere inden for faget fra hele landet og dermed opbygge et fagligt miljø i netværksform.

Derudover er den landsdækkende efteruddannelse med til at sikre, at lærerne kan holde sig ajour i såvel små som store fag.

Den landsdækkende efteruddannelse for avu-lærere organiseres og gennemføres af Undervisningsministeriet, først og fremmest fagkonsulenterne. Også den netværksbaserede efteruddannelse organiseres af fagkonsulenterne.

Hf-lærere

Efteruddannelse af hf-lærere på VUC sker integreret med efteruddannelse af gymnasielærere og lærere på 2-årigt hf.

Hovedparten af den faglige og fagdidaktiske efteruddannelse for lærerne på hf planlægges i et samarbejde mellem ministeriet og de faglige foreninger, mens størstedelen af efteruddannelsen for avu-lærerne planlægges i samarbejde mellem ministeriet og tre kursusregioner. En del af den fagdidaktiske og størstedelen af den almenpædagogiske efteruddannelse planlægges og gennemføres lokalt, på institutionerne eller på amtscentrene. Derudover udbyder forskellige organisationer og institutioner efteruddannelseskurser til lærerne.

En væsentlig del af den lokale efteruddannelse planlægges og gennemføres på den enkelte institution under rektors/forstanders ansvar. Studiekredsaktiviteter for hf-lærere planlægges på det overordnede plan af Undervisningsministeriet, mens organiseringen af arbejdet foregår lokalt.

For hf-lærerne omfatter den regionale efteruddannelse kurser på amtscentre, særlige studiekredse, de faglige foreningers regional kurser, regional kurser i samarbejde med universiteterne, kurser i forbindelse med regionalt skolesamarbejde og forskellige amtslige aktiviteter. Amtscentrenes kurser omfatter såvel faglige, fagdidaktiske som almenpædagogiske kurser med hovedvægten lagt på det almenpædagogiske område.

Den regionale efteruddannelse for hf-lærere på amtscentrene planlægges og gennemføres af medarbejdere, som ofte har tilknytning til gymnasieskoler eller VUC'er i amtet. Derudover udbyder de faglige udvalg/de faglige foreninger regionale aktiviteter, og endelig gennemfører skolerne efteruddannelsesaktiviteter i et regionalt samarbejde.

Udbudet for hf-lærere består i en vis udstrækning af inspirationskurser, som forudsætter, at lærerne på egen hånd arbejder videre med den egentlige tilegnelse af stoffet og omsætningen til praktisk undervisning. Kurserne kan også være rettet mod konkret anvendelse af fagligt stof i gymnasie- og hf-undervisningen.

Den landsdækkende efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere planlægges af en række faglige udvalg, et for hvert fag. Det enkelte faglige udvalg har normalt fire medlemmer, der alle er udpeget af Undervisningsministeriet. To af medlemmerne er udpeget efter indstilling fra GL. Fagkonsulenten er normalt formand for udvalget. De faglige udvalg har endvidere ansvaret for kursernes gennemførelse. Ansvaret er dog i praksis uddelegeret til de faglige foreninger.

Hf-lærere har også mulighed for at deltage i længerevarende kurser i udlandet eller i universitetsregi, hvor emnerne normalt får en mere dybtgående behandling. Der gennemføres også på

hf en række tværfaglige kurser i et samarbejde mellem de faglige udvalg for flere fag.

På det konkrete plan fremgår det af tabel 9.8, at efteruddannelsesindsatsen generelt for VUC i kursusåret 1999/2000 oftest havde et fagligt indhold eller havde fokus på informations- og kommunikationsteknologi. Fx svarer 95 % af de adspurgte VUC'er, at efteruddannelsesindsatsen indbefatter et fagligt indhold, mens fx 72 % af VUC'erne angiver, at almenpædagogiske emner indgår i efteruddannelsesindsatsen.

Tabel 9.8: Indholdet i den gennemførte efteruddannelsesindsats for ledere og lærere i kursusåret 1999/2000

n = 74 (66 VUC'er, 4 studenterkurser, 2 gymnasier med hf, 2 hf-kurser), flersvar

	Andel
Fagligt indhold	95 %
Edb/IKT	88 %
Fagdidaktisk indhold	74 %
Almenpædagogisk indhold	72 %
Ledelse og samarbejde	66 %
Personlig udvikling	42 %
Andet	8 %
Ubesvaret	4 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Der foreligger ingen særskilt opgørelse af efteruddannelsesaktiviteterne for lærere på henholdsvis avu og hf-enkeltfag, men en opgørelse for 1997 viser, at statens tilskud (fra Undervisningsministeriets bevilling til forsøgsvirksomhed, efteruddannelse og forskning) på hele gymnasie- og hf-området udgør i alt 9,1 mio. kr.

Derudover ydede staten tilskud på tilsammen ca. 5 mio. kr. til udviklingskurser, konferencer, internationale kurser m.v. Det samlede statstilskud i 1997 udgjorde dermed ca. 14,1 mio. kr.²⁶ - eller ca. 1.500 kr. pr. lærerårsværk.

26) Heri er ikke medregnet eventuelle taxametertilskud til læreres deltagelse i åben uddannelse.

De samlede offentlige udgifter til efteruddannelse af lærere på gymnasier og hf-kurser (efteruddannelse af lærere på hf-enkeltfag er ikke opgjort særskilt) i skoleåret 1996/97 skønnes til at udgøre ca. 71,0 mio. kr., idet skolerne selv via det amtslige budget betaler for kursusafgifter, vikarudgifter samt til lærerne, for så vidt de deltager i kurser på skemafri dage eller i undervisningsfri perioder. De ca. 71,0 mio. kr. finansierer efteruddannelse for et samlet antal lærerårsværk i gymnasiet og hf (inkl. hf på VUC) i skoleåret 1996/97 på ca. 9.400.

For avu har statens tilskud gennem de seneste fem år ligget på i alt ca. 4,6 mio. kr. - svarende til ca. 3.300 kr. pr. lærerårsværk. Hertil kommer, at amterne i betydeligt omfang finansierer og gennemfører efteruddannelse for avu-lærere. Der findes imidlertid ikke opgørelser over omfanget af denne efteruddannelsesindsats.

Et samlet tal for de samlede offentlige udgifter til efteruddannelse af avu-lærere i skoleåret 1996/97 foreligger således ikke.

9.2 Barrierer og udfordringer

9.2.1 Voksenpædagogik og voksenkultur

Problemstillingerne i dette afsnit er beskrevet mere udførligt i kapitel 8 om kursister og deltagere.

Ifølge DMA-undersøgelsen er der udbredt enighed blandt lederne om, at kursistgruppen på såvel avu som hf har ændret sig inden for de seneste fem år. 77 % svarede "ja" for så vidt angår avu, mens 69 % svarede "ja" for så vidt angår hf-enkeltfag.

Generelt er der tale om et fald i andelen af kursister med baggrund i ledighed. Den største stigning på avu skønnes at være sket inden for andelen med sociale problemer efterfulgt af andelen af uddannelsesfremmede og ældre kursister. For hf-enkeltfag skønnes der at være et mindre fald i andelen af ældre, mens der har været en stor stigning i "andelen af yngre kursister". Endvidere har der været en stigning i "andelen af uddannelsesfremmede" og "andelen med sociale problemer". Disse

voksene grupper udgør en krævende kursistgruppe, der generelt har et dårligt alment beredskab, har læsevanskeligheder og er uddannelsesfremmede.

De uddannelsesfremmede kursister har behov for at lære at lære, ikke mindst set i lyset af de herskende pædagogiske principper om medansvar for egen læring og deltageraktivering. De uddannelsesfremmede skal støttes og stimuleres til også at gøre deres indflydelse gældende. Gruppen har behov for en større socialpædagogisk indsats fra lærerens side.

De mindre modne unge kursister skal lære at fungere i sociale sammenhænge og ikke kun tage hensyn til egne behov. Mange unge er målrettede kursister, og de stiller krav om interessant, vedkommende og lystbetonet undervisning.

Tosprogede kursister udgør en særskilt gruppe med anden kulturel baggrund end dansk og med sproglige barrierer for at deltage i undervisningen. Derudover er gruppen tilsyneladende lige så heterogen som den samlede gruppe VUC-kursister. Der er behov for oparbejdelse af yderligere kendskab til gruppen.

Kursisterne tillægger lærerens faglige kunnen og formidlingsevne stor betydning for deres udbytte af undervisningen, og kravet om et højt fagligt niveau er øget, men da kursisternes faglige udgangspunkt er meget varierende, er deres faglige krav til lærerne selvsagt også varierende.

Inden for både avu og hf peger halvdelen af de adspurgte kursister på den lærertype, der deler ansvaret for undervisningen, som den foretrukne. Hver tredje avu-kursist og lidt over hver fjerde hf-kursist foretrækker stadig den "traditionelle lærer".

Resultaterne bekræfter således de forventninger, som flere lærere oplever fra en markant andel af kursisterne, nemlig at læreren stadig ses som eksperten, der har hovedansvaret for "at hælde viden" på kursisterne. Samtidig er det de færreste kursister - 16 % af avu-kursisterne og 23 % af hf-kursisterne - der foretrækker læreren som konsulent, hvor kursisterne har (et større) ansvar for egen læring. Det er ikke muligt for nogen

lærer at indfri disse meget forskellige forventninger til underviseren på én gang.

En nærmere analyse viser, at især de yngre kursister blandt både avu- og hf-kursisterne foretrækker den “moderne lærer”, mens de ældre kursister er mere delte i valget mellem den “moderne lærer” og den “traditionelle lærer”.

Ledere og lærere ser de fremtidige krav til lærerne som krav om en både faglig og pædagogisk differentiering.

Især på avu-området ligger der en særskilt (social)pædagogisk udfordring i at få undervisningen til at rumme den uddannelsesfremmede og socialt belastede kursistgruppe, som ofte kun deltager på VUC, fordi de er henvist af AF eller kommunen - et samarbejde der udgør en væsentlig del af VUC’ernes aktivitet.

Især på hf-enkeltfag balancerer lærerne mellem ungdomspædagogik og voksenpædagogik. De unge kommer i forventning om at blive behandlet som voksne, men magter ikke selv at fungere som voksne. Voksenkulturen skal fastholdes - af hensyn til de øvrige kursister - samtidig med, at de mindre modne kursister skal lære at indgå i denne voksenkultur.

Der ligger et skisma i, at lærerne selv føler et stigende krav om engagement i kursisternes personlige problemer, samtidig med at de adspurgte kursister ikke tillægger denne funktion særlig betydning i deres vurdering af, om læreren er god. Noget af forklaringen kan ligge i, at lærerne i deres besvarelse har fokuseret på forhold, som de berøres af og finder svære at håndtere, mens kursisterne har svaret på, hvad de lægger vægt på hos læreren “skåret ind til benet”.

Institutionslederne er blevet bedt om ikke blot at vurdere, om kursistgrupperne har ændret sig, men også vurdere institutions muligheden for at tilpasse sig disse ændringer. Lederne vurderede, jf. tabel 9.9, at VUC’erne godt kan matche de nye kursistgrupper og deres krav, og at avu er lidt bedre gearret til de nye kursistgrupper, end hf er.

Tabel 9.9:

Ledernes opfattelse af, hvorvidt VUC er gearret til at honorere kursisternes krav

	Høj grad eller meget høj grad gearret til målgrupperne	Ringe grad gearret til målgrupperne	Hverken eller
Avu	47 %	11 %	42 %
Hf-enkeltfag	40 %	13 %	47 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

9.2.2 Den gode voksenunderviser

Udtalelserne fra både kursister, lærere og ledere kan tages til indtægt for følgende ideal for den gode voksenunderviser. Læreren skal

- levere undervisning på et højt fagligt niveau og være opmærksom på kursisternes forskellige forventninger til niveauet,
- inddrage kursisterne i undervisningen og være opmærksom på, at kursisterne har forskellige forudsætninger for at tage aktiv del - for en del af kursisterne er det lærerens opgave at lære dem at lære,
- balancere mellem voksenpædagogik og ungdomspædagogik og samtidig fastholde et fokus på voksenkulturen og voksenpædagogikken. I forhold til nogle kursister skal læreren yde en særlig socialpædagogisk indsats.

Der kan nævnes mange elementer af betydning for, hvordan den gode voksenunderviser udvikles og videreudvikles. Udvalget finder det relevant i denne forbindelse at diskutere formelle lærerkvalifikationer og efteruddannelse af lærerne.

9.2.2.1 Formelle kvalifikationer

Som nævnt er avu den eneste kompetencegivende uddannelse, hvor der ikke stilles krav om bestemt formel uddannelse hos lærerne. Baggrunden herfor er avu's oprindelse som en del af folkeoplysningen, hvor formelle kvalifikationer ikke er afgørende for den ikke-kompetencegivende undervisnings kvalitet.

Tabel 9.10 giver en oversigt over formelle kvalifikationskrav til undervisere:

Tabel 9.10: Oversigt over formelle kvalifikationskrav for lærere i uddannelsesystemet

	Folke- skolen	Alm. gym og hf	Hhx, htx, og EUD	Land- brugs udd.	Sosu	KVU MVU LVU	Dansk som andet- sprog	Åben udd. erhvervs- skolerne	Avu
Formelle regler om pædagogisk uddannelse	Ja	Ja	Ja	Nej*)	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej
Formelle regler om faglig uddannelse	Ja	Ja	Ja	Nej*)	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

*) Landbrugsskolerne er omfattet af erhvervsskoleloven, som indeholder hjemmel til, at undervisningsministeren kan fastsætte regler om kvalifikationskrav til lærerne (§1, stk. 3). Denne hjemmel er ikke udnyttet. Lov om landbrugsuddannelser indeholder ikke hjemmel til at fastsætte regler om lærerkvalifikationer.

9.2.2.2 Efteruddannelse m.v.

Lærerne mener, at der trods den ikke ubetydelige efteruddannelsesindsats stadig foreligger væsentlige pædagogiske og faglige opgaver i til stadighed at kunne matche de nye krav. Flere peger på udviklingen af fleksible tilrettelæggelsesformer som en vej frem. De fleksible undervisningstilbud bør dog tage højde for kursisternes udtalte ønske om, at undervisningen ikke fjernes fra læreren, men at læreren uanset fleksibiliteten mht. rammer, form og indhold bevarer sin centrale rolle som katalysator for kursistens læringsproces.

Lærernes egen opfattelse af et uddannelsesbehov synes ikke umiddelbart at få opbakning fra lederne, jf. deres ovenfor refererede positive vurdering af VUC'ernes gearing til at imødegå de nye kursistgrupper. De ledere, som mener, at institutionen i ringe grad er parat til ændringerne, begrundes dog bl.a. dette med mangel på relevante efteruddannelsesstilbud samt manglende relevant kvalitetsudvikling.

Det er generelt vurderingen, at flere lærere end tidligere deltager i efteruddannelse. På alle institutioner gennemføres der i

større eller mindre omfang pædagogisk udviklingsarbejde. 84 % af de adspurgte lærere og ledere vurderede, at efteruddannelsesindsatsen i 1999/2000 var tilfredsstillende, og kun 16 % var af den modsatte opfattelse. De væsentligste årsager til, at efteruddannelsesindsatsen ikke var tilfredsstillende, skal ifølge forstanderne findes i manglende økonomiske ressourcer og manglen på systematiske efteruddannelsestilbud.

Som tidligere anført (tabel 9.8) havde efteruddannelsesindsatsen generelt for VUC i kursusåret 1999/2000 oftest et fagligt indhold eller havde fokus på informations- og kommunikationsteknologi. Lærernes valg af efteruddannelse synes således ikke i tilstrækkelig grad at tilgodese de ændrede kursistgrupper og deres differentierede krav til undervisningen, hvorefter lærerne i højere grad skal kunne håndtere kursisters psykosociale problemstillinger og kunne tilbyde alternative tilrettelæggelsesformer.

Den seneste opgørelse over omfanget af lærernes efter- og videreuddannelse er de tidligere omtalte tal fra ARF's VUC-statistik 1998/99. Det fremgår heraf, at avu-lærerne anvendte ca. 3,5 % af de afholdte arbejdstimer på efter- og videreuddannelse, mens det tilsvarende tal for hf-enkeltfag var næsten 1,3 %, jf. afsnit 9.1.5. Tallene synes at udtrykke, at avu-lærerne anvender flere ressourcer på at efteruddanne sig, end hf-lærerne gør.

Til det samlede billede hører dog, at efteruddannelsen i den nuværende form bygger på, at en række lærere yder en betydelig ubetalt indsats i de faglige udvalg/de faglige foreninger med planlægning og gennemførelse af kurser for deres kolleger. Desuden foregår en del af efteruddannelsen i lærernes fritid, uden at dette timeforbrug indregnes i lærernes årstimetall eller kan betragtes som omlagt undervisning.

De personlige interviews, som DMA har gennemført, peger i retning af, at der flere steder arbejdes med undervisningens pædagogiske indhold i forhold til de resourcesvage kursister og de unge kursister som et særligt indsatsområde.

Efteruddannelsesindsatsen i forhold til avu-lærerne og i for-

hold til hf-lærerne forløber som to selvstændige systemer på grundlag af områdernes faglige udgangspunkter og indarbejdede traditioner. Fra flere sider er der dog i stigende omfang initiativer til tværgående samarbejde om efteruddannelsesstilbud, fx den årlige konference for VUC-lærere, som afholdes af ministeriet.

9.2.3 Ledere og ledelseskvalifikationer m.v.

Mens de krav, der stilles til underviserne på VUC, først og fremmest er relaterede til kursisterne, står forstanderne som institutionsledere over for en lang række forhold, som stiller krav til dem og pålægger dem konkrete opgaver.

Denne problemstilling er udvalget ikke gået i dybden med, men vil dog nævne, at der ligger en række kommende opgaver for forstanderne i forbindelse med konsekvenserne af VEU-lovgivningen, implementeringen af FVU, de løbende og hastigere ændringer i lovgivningen i øvrigt, øget samspil med omverdenen, skolesamarbejde, samarbejde med RAR og samarbejde med private virksomheder, initiering af nye pædagogiske principper samt faglig og pædagogisk udvikling i øvrigt, generel indleven i samfundsudviklingen og de rammer, denne sætter for kursisternes liv og selvforståelse.

Udviklingen hen imod større differentiering af kursistgrupper, kursistkrav, metoder og indhold sætter alt andet lige fokus på forstandernes funktion som leder. Fortsat ledelsesudvikling vil være en styrke.

Formelt er lederne omfattet af Undervisningsministeriets centrale midler til pædagogisk efteruddannelse på VUC. Reelt er det meget begrænset, hvor meget lederne deltager i disse tilbud, og i de seneste år er der da heller ikke gennemført kurser m.v. målrettet mod institutionslederne. Det forventes dog, at der vil være basis for afholdelse af kurser i pædagogisk ledelse.

Amterne har ansvaret for sikring og videreudvikling af ledernes kompetencer: administrativ ledelse, personaleledelse og pædagogisk ledelse. Ifølge ARF gennemføres der ledelsesudvikling på VUC i alle amter, og en række amter lader også deres

VUC-forstandere indgå i de generelle ledelsesudviklingsprogrammer i amtet, bla. Københavns amt.

Københavns amt har også gennemført et specielt uddannelsesforløb for VUC-ledelser i generelle ledelsesprincipper. Endelig arbejdes der for tiden med en kvalitativ og kvantitativ styrkelse af ledelsen på VUC. Konklusionerne af arbejdet peger på en styrkelse af de administrative funktioner og behovet for en klarere ledelsesmæssig afgrænsning.

9.2.4 Fremtidens udfordringer for lærere og ledere

Sammenfattende kan det fremhæves, at kursisternes erfaringsgrundlag i dag er mere broget end for få år siden, og der er opstået nye kursistgrupper:

- flere kursister kommer med afgrænsede mål og formår at omsætte disse i eksplicitte individuelle krav til fagligt indhold og niveau i undervisningen,
- især på avu er der en voksende gruppe af uddannelsesfremmede kursister og kursister med sociale problemer med en ringe motivation for at deltage i undervisning,
- flere yngre møder undervisningen med mindre livserfaring - især på hf-enkeltfag og studenterkurser findes disse usikre unge, som tager en egentlig ungdomskultur med sig, som lærerne ofte forventer at finde på et gymnasium og ikke på et VUC,
- de nye kursistgrupper skal kunne rummes sammen med målrettede, fagligt interesserede og socialt kompetente kursister.

Dette forhold giver lærerne nye og stigende udfordringer, især med hensyn til faglig og pædagogisk differentiering. Lærerne søger i et vist omfang at imødekomme disse krav ved at overdrage kursisterne et medansvar for egen læring. De fleste kursister vil gerne tage dette medansvar, men der er fortsat flere kursister, som foretrækker en "traditionel" lærer, end kursister, som foretrækker læreren som konsulent. Lærerne føler et stigende behov for, at de involverer sig i og vejleder om kursisternes personlige problemer, mens de fleste kursister ikke tillægger denne rolle hos læreren væsentlig betydning.

Op mod halvdelen af lederne vurderer, at VUC'erne er gearede til at tackle de udfordringer, som de nye kursistgrupper skaber for institutionerne, men der synes at foreligge en indledende opgave i at definere, hvilke udfordringer der skal håndteres.

Som tidligere nævnt er avu den eneste kompetencegivende uddannelse, hvor der ikke stilles krav om en bestemt formel uddannelse hos lærerne.

Lærerne deltager i stigende omfang i efteruddannelse, og flere steder arbejdes der på VUC med kursister med sociale problemer m.v. og unge kursister som særlige indsatsområder for den pædagogiske udvikling.

Udviklingen hen imod større differentiering af målgrupper, kursistkrav, metoder og indhold sætter alt andet lige fokus på forstanderens funktion som leder.

9.3 Forslag til udviklingstiltag

9.3.1 Lærerne

Kursisterne giver klart til kende, at de er tilfredse med lærerne og den undervisning, de modtager. Ikke desto mindre finder udvalget, at lærergruppen, for også at kunne honorere fremtidens og ikke blot nutidens krav, bør have gennemgået en relevant og tilstrækkelig uddannelse samt løbende være inde i udviklingsforløb, der dog kan variere i omfang og form.

Udvalget foreslår følgende tiltag:

- *Kvalifikationskrav til avu-lærere*

Udvalget foreslår, at avu-lærerne paralleliseres med andre lærergrupper på kompetencegivende uddannelser, således at der indføres et lovkrav om, at lærerne skal have gennemført en uddannelse på mindst samme faglige niveau som en fuldført folkeskolelæreruddannelse. Der bør dog være en mulighed for konkret i amtet at dispensere fra kravet.

- *Voksenpædagogisk efteruddannelse af VUC-undervisere*

Det kan overvejes at indføre voksenpædagogisk efteruddannelse for VUC's lærere. En sådan uddannelse kunne indeholde forløb for begge lærergrupper og/eller adskilte forløb for de to grupper. Inden for gymnasieområdet er en aftale om udvikling af en ny pædagogikumordning undervejs, hvorfor nye initiativer må tage højde herfor. Voksenpædagogisk efteruddannelse vil være en del af det pædagogiske udviklingsprogram for VUC.

Generelt må der i udvikling af nye efteruddannelsesformer og metoder tages højde for de rammer, som følger af gældende overenskomster og de økonomiske muligheder. Det bør være et mål for efteruddannelsesindsatsen, at kvaliteten er høj, og at der sker en koordineret planlægning på et relevant niveau. I det hele taget bør der ske en optimal udnyttelse af ressourcerne.

Der henvises i øvrigt til kapitel 8, herunder det pædagogiske udviklingsprogram for VUC, som lærernes efteruddannelse vil udgøre en central del af.

9.3.2 Lederne

For VUC'ernes ledere vil fremtiden især sætte fokus på deres funktion som leder, men også funktionen som administrator skal udvikles i relation til nye udfordringer, fx implementering af FVU.

Da amterne som institutionsansvarlige også er ansvarlige for udvikling af og tilbud om relevant ledelsesudvikling for VUC-forstanderne m.fl., påhviler det amterne at opruste lederne generelt til at leve op til fremtidens krav.

Alder er i sig selv hverken et problem eller en kvalitet. Lærergruppens sammensætning med 3/4 over 45 år er dog så markant, at der kan peges på nogle generelle ledelsesmæssige udfordringer i denne forbindelse. Fx er det vigtigt at bevare de erfaringer og den viden i institutionerne, som de ældre medarbejdere har opbygget, når der inden for en kort årrække sker et gennemgribende generationsskrifte. Samtidig er der en særlig udfordring i at sikre en kvalificeret rekruttering af nye lærere.

10. Tilrettelæggelse af undervisningen, herunder teknologistøttet undervisning

Kapitlet giver, efter en kort introduktion til begrebet “fleksibelt tilrettelagt undervisning”, en beskrivelse af VUC’ernes brug af denne undervisningsform. Derefter diskuteres barriererne i forhold til brugen af de fleksible tilrettelæggelsesformer. Afslutningsvis vil mulighederne for yderligere udvikling af den fleksibelt tilrettelagte undervisning, og måder hvorpå de konstaterede barrierer kan overvindes, blive drøftet.

10.1 Flexibelt tilrettelagt undervisning

Overordnet kan det siges, at det meste af den undervisning, der afviger fra traditionel holdundervisning, falder ind under begrebet fleksibelt tilrettelagt undervisning. Den fleksible undervisning omfatter derfor en række forskellige former, lige fra løbende indtag på holdene over værkstedsundervisning til fjernundervisning.

VUC’erne er, for så vidt angår avu, lovmæssigt forpligtede til at udbyde værkstedsundervisning som et supplement til den ordinære undervisning og eventuelt også til den fleksibelt tilrettelagte undervisning. Hvad VUC’et derudover måtte vælge at udbyde af fleksibel undervisning er frivilligt. Hf-bekendtgørelsen påbyder ikke VUC’erne at tilbyde hverken værkstedsundervisning eller fleksibelt tilrettelagt undervisning, men åbner mulighed herfor.

Ifølge en undersøgelse foretaget af Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning i 1998/99 (herefter UFV-undersøgelsen) udgør den fleksibelt tilrettelagte undervisning 6-8 % af den samlede VUC-aktivitet - et tal, der formentlig er steget lidt siden. Målet med den fleksibelt tilrettelagte undervisning er først og fremmest at få fat i en større målgruppe ved hjælp af individuelt planlagte uddannelser. Dermed sigtes der til, at flere får mulighed for uddannelse, fx voksne med skiftende arbejdstider eller andre specielle behov, at effekten af den

ordinære holdundervisning vil øges, blandt andet pga. mindre frafald, samt at undervisningen vil blive lettere at tilpasse de enkelte virksomheder.

10.1.1 Hvilke former for fleksibel undervisning benyttes af VUC'erne?

Nedenstående beskrivelser af de forskellige former for fleksibelt tilrettelagt undervisning skal i høj grad opfattes som overordnede retningsangivelser og ikke som veldefinerede begreber, som anvendes af alle VUC'er. VUC'erne bruger tværtimod forskellige betegnelser for den samme form for undervisning, og omvendt dækker samme begreb til tider over forskellige former for undervisning.

Værkstedundervisning er den form for fleksibelt tilrettelagt undervisning, som ifølge UFV-undersøgelsen er mest udbredt. På grund af sin lovpligtige karakter i forbindelse med avu-undervisningen benyttes værkstedundervisning på avu af alle VUC'er, med undtagelse af et enkelt. Mens 90 % af VUC'erne benytter værkstedundervisning i forbindelse med hf.

Undervisningen skal tage udgangspunkt i den enkelte kursists ønsker, behov og forudsætninger, og kursisten skal have mulighed for selv at vælge arbejdsform, læremidler og læringsstil. De fleste VUC'er har indrettet et fysisk område - studieværkstedet - hvor værkstedundervisningen foregår. Undervisningen er ikke skemalagt, men studieværkstedet har "åbningstider", hvor kursisterne frit kan komme og gå.

VUC'erne er blevet spurgt om, hvilke andre former for fleksibelt tilrettelagt undervisning end værkstedundervisning institutionen tilbyder. Tabel 10.1 viser besvarelsene i procent.

Åbent VUC - samarbejdsforløb med AF sætter, ligesom værkstedundervisningen, den enkelte kursist i fokus. Undervisningen tilrettelægges individuelt på tværs af fag, og kursisten følger ikke ordinær holdundervisning, hvorfor start- og sluttidspunkt afhænger af den enkelte. Åbent VUC foregår oftest i samarbejde med AF, og det er den form for åbent VUC, der i DMA-undersøgelsen er spurgt til. Undersøgelsen viser, at denne form anvendes af 3 ud af 4 VUC'er.

Tabel 10.1: Hvilke andre former for fleksibelt tilrettelagt undervisning end værksted-undervisning tilbyder institutionen?

	Andel i efteråret 98 ¹⁾ n= 73 (VUC), flersvar	Andel forår 2000 ²⁾ n=66 (VUC), flersvar
Åbent VUC – samarbejdsforløb med AF	59 %* / 68 %**)	76 %
Fleksundervisning i form af selvstudium og studiecirkler	13 %***)	76 %
Fjernundervisning	32 %	44 %
Holdundervisning med løbende indtag	26 %	42 %
Andet		6 %
Ingen andre former		2 %
Ubesvaret		2 %

Kilde: UFV-undersøgelsen, 1998/99, og DMA-undersøgelsen, 2000

1) Tallene er hentet fra UFV-undersøgelsen 1998/99

2) Tallene er hentet fra DMA-undersøgelsen 2000

*) Åbent VUC

**) Samarbejde om løbende indtag med AF

***) Tallet er kun for studiecirkler

Fleksundervisning i form af selvstudium og studiecirkler er i mindre grad tilrettelagt for den enkelte kursist, idet undervisningen oftest er fagspecifik. Flexundervisning kan have elementer af holdundervisning med tilhørende selvstudium og/eller studiecirkler (et antal studerende der finder sammen og diskuterer materialet) samt lærerhjælp, eller kan forløbe helt uden holdundervisning. Denne form for fleksibelt tilrettelagt undervisning benyttes ligeledes af 3 ud af 4 VUC'er.

Studiecirkler foregår ifølge UFV-undersøgelsen primært på hf.

Fjernundervisning betegner undervisning, der ikke foregår, hvor den bliver udbudt. Det kan være alt fra selvstudium for en enkelt kursist over samtidig undervisning af flere kursister i det samme materiale til en kombination af disse to former, eventuelt fulgt op af seminarer, korrespondance af forskellig art e.lign. Oftest anvendes e-post systemet som kommunikationsværktøj. Men fjernundervisningen kan også kombineres med de andre former for fleksibelt tilrettelagt undervisning, så den

fx spænder over flere fag samt tager højde for den enkelte kursists læringsstil og eventuelt benytter sig af materiale og metoder, som den ordinære holdundervisning ikke har til rådighed. Mulighederne i fjernundervisning er derfor meget vide, men i øjeblikket er det fortrinsvist de mere traditionelle former, der bliver benyttet, dvs. fagspecifik undervisning ved brug af computeren, med enkelte tilstedeværelsestimer. Således er langt de fleste forløb ifølge UFV-undersøgelsen undervisning i et af edb-fagene. Knap halvdelen af VUC'erne gør brug af denne form for fleksibelt tilrettelagt undervisning, og ifølge UFV-undersøgelsen er omkring 2/3 af forløbene på avu.

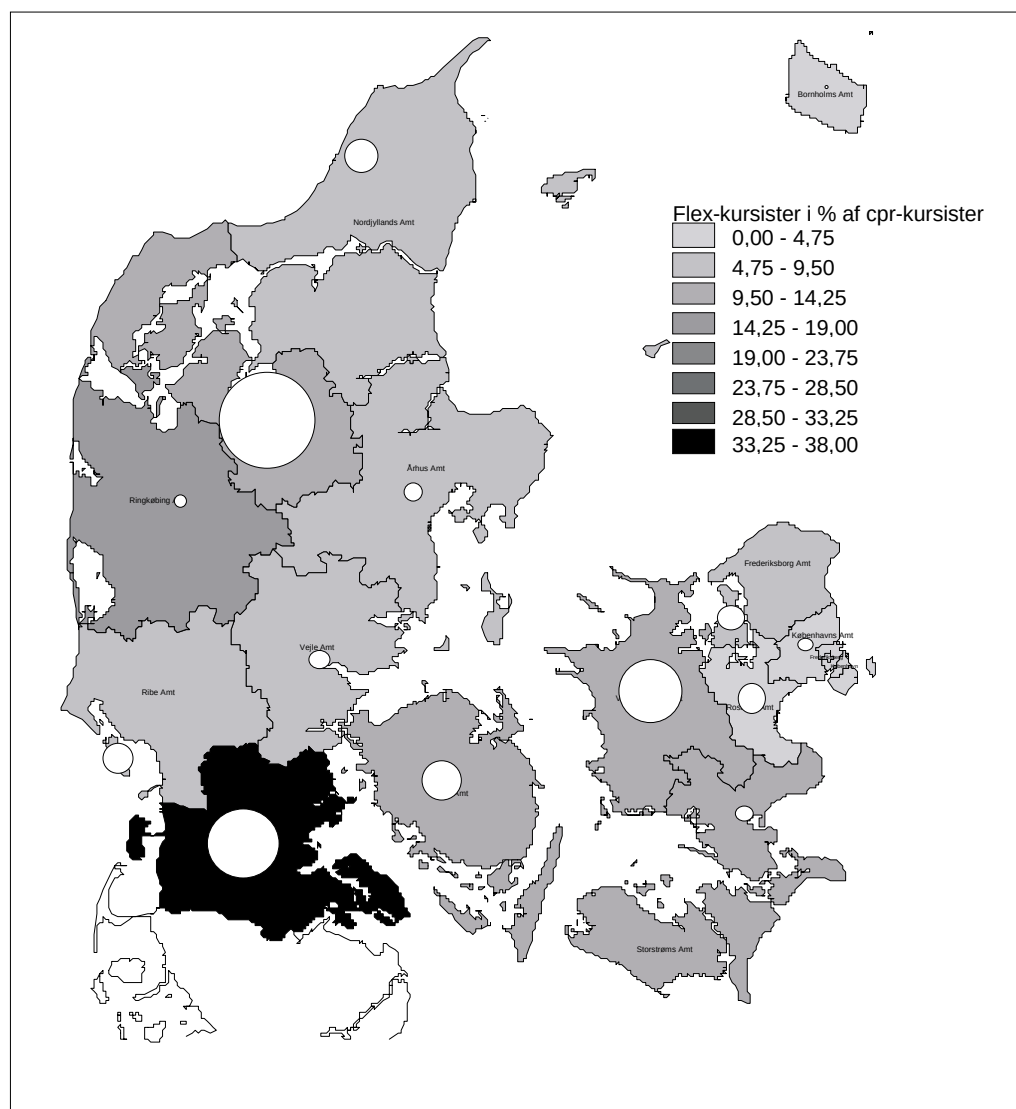
Holdundervisning med løbende indtag henviser både til ordinær holdundervisning, hvor kursister løbende kan springe på, fx en gang om ugen, og til holdundervisning, hvor undervisningen er forsøgt individualiseret, så den i højere grad end den ordinære undervisning tager udgangspunkt i den enkelte kursists forudsætninger, ønsker og behov. Denne form benyttes af lidt over 4 ud af 10 VUC'er.

I tabel 10.1 ovenfor er tallene fra UFV-undersøgelsen opgjort en smule anderledes, og de er derfor ikke umiddelbart sammenlignelige, men alligevel synes tendensen at være, at udbudet af fleksibelt tilrettelagt undervisning er steget.

UFV-undersøgelsen viser ligeledes, at de fleste fleksibelt tilrettelagte forløb foregår på avu-niveau - 80 % af VUC'erne udbyder fleksible forløb på avu, 51 % på hf - hvilket ligger i tråd med forstandernes opfattelse af, at der er flere barrierer i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning på hf end på avu. Dog synes barriererne ikke at fremstå entydigt på hf, idet kun omkring halvdelen eller mindre kan tilslutte sig, at de enkelte oplistede barrierer har betydning. Dette kunne indikere, at man på hf ikke ser de samme fordele i dette undervisnings tilbud, som man gør på avu. Barriererne vil blive uddybet senere.

Af nedenstående kort fra UFV-undersøgelsen fremgår det, at den fleksibelt tilrettelagte undervisning tilsyneladende vokser frem uden for de store uddannelsesområder (bl.a. Århus og København). Det skal dog indledningsvis siges, at sammenlig-

Figur 10.1: Udbredelse af fleksibelt tilrettelagt undervisning



Kilde: UFV-undersøgelsen, 1998

ningerne er vanskelige at foretage, idet VUC'erne administrerer og opgør deres kursusaktivitet på det fleksible undervisningsområde forskelligt.

Kortet viser flekskursister i procent af den samlede mængde cpr-kursister på det enkelte VUC. Størrelsen af de hvide cirkler

viser kursisttimerne²⁷ for de fleksible kursister i procent af den samlede mængde kursisttimer. Målt på cpr.-kursister ligger Sønderjyllands amt med den største andel, over 1/3 af cpr-kursisterne er flekskursister, hvorefter Ringkøbing amt²⁸, Fyns amt, Vestsjællands amt, Viborg amt og Storstrøms amt følger.

Med undtagelse af Vestsjællands amt, er amterne med den største relative og faktiske aktivitet inden for fleksibelt tilrettelagt undervisning alle med i amtssamarbejdet - et samarbejde mellem 10 amter primært om udvikling af undervisningsmaterialer til fleksibelt tilrettelagte forløb. Dette kan være et udtryk for, at man i disse amter har valgt at prioritere denne undervisningsform højt, og man har også indgået et samarbejde om udvikling af undervisningsmateriale. Oplysningerne er fra 1998/99 og kan derfor have ændret sig i løbet af de sidste to år; således har blandt andet Århus amt øget aktiviteten på området, men det ændrer formentlig ikke på det overordnede billede.

10.1.2 Samarbejde om og udvikling af den fleksibelt tilrettelagte undervisning

Udviklingen af den fleksibelt tilrettelagte undervisning er i fuld gang, og der udvikles løbende nye undervisningsformer og materialer. I det arbejde er amtssamarbejdet om fleksible undervisningsformer og Center for Flexibel Voksenuddannelse centrale aktører.

Amtssamarbejdet er pr. 1. januar 2001 et samarbejde mellem 10 amter. De øvrige amter kan tilslutte sig samarbejdet under de vilkår, som samarbejdsaftalen beskriver. Samarbejdet har til formål at koordinere udviklingsindsatsen på VUC-området inden for de fleksible tilrettelæggelsesformer med særligt henblik på materiale- og metodeudvikling. Hvert amt forpligter sig til at afsætte ca. 1.000 arbejdstimer svarende til 250.000 kr. årligt til dette formål. Ophavsretten til de materialer, der bliver

27) Kun 49 VUC'er har oplyst om kursisttimerne for de fleksible deltagere. Men tendensen er den samme, som når aktiviteten bliver målt på antal cpr-kursister.

28) En del VUC'er har ikke oplyst antallet af kursisttimer, hvorfor disse ikke helt følger tendensen af det samlede billede af cpr-kursister kontra ordinære kursister.

udviklet i samarbejdet, tilhører det amt, der har finansieret udviklingen, men materialet kan frit benyttes af alle medlemsamter. VUC'er, der ikke er omfattet af samarbejdet, kan abonnere på de udviklede materialer for 3.000 kr. om året. Denne mulighed benyttes i øjeblikket af alle VUC'er - på nær to. Rent formelt er amtssamarbejdet bygget op omkring en styregruppe med to repræsentanter fra hvert medlemsamt, en forvaltnings- og en VUC-repræsentant. Styregruppen mødes mindst to gange årligt.

Center for Fleksibel Voksenuddannelse fungerer som sekretariat for samarbejdet. Centeret er etableret af Sønderjyllands amt og organisatorisk placeret med reference til forstanderen for VUC Sønderjylland. Centerets formål er at indsamle og videreformidle forsøgserfaringer fra ind- og udland samt at medvirke til, at relevant materiale bliver kendt og tilgængeligt. Centeret udvikler, iværksætter og koordinerer materialeudvikling til brug i fleksible tilrettelæggelser af undervisningen inden for voksenuddannelsesområdet. Derudover iværksætter de efteruddannelse for lærere og ledere og yder konsulentbistand ved nye forsøgs- og udviklingsprojekter.

Centeret blev oprettet bl.a. for at dække et konstateret behov for materialeudvikling til fleksible tilrettelæggelsesformer. Her-til kommer, at udviklingsarbejdet er så ressourcekrævende, at det er hensigtsmæssigt at etablere et koordineret samarbejde om det. Centeret bistår tillige med pædagogisk og faglig vejledning, primært i forbindelse med materialeudvikling, samt ved distribution af de udviklede materialer.

Et af de store områder inden for udvikling af fleksible tilrettelæggelsesformer og materialer til denne undervisning er det virtuelle VUC, som Center for Fleksibel Voksenuddannelse i øjeblikket arbejder med at udvikle. Det virtuelle VUC er tænkt som en virtuel indgang til VUC, hvorigennem man som bruger kan få forbindelse til alle landets VUC'er samt få adgang til virtuelle VUC'er, der indeholder alle de funktioner, som er fysisk tilstede på et VUC, så som vejledning, materiale, studieværksted m.m. Herigennem vil man som kursist kunne tilmelde sig ordinære og fleksible forløb på det specifikke VUC

samt fleksible forløb, der udelukkende foregår over denne brugerflade, men gennem det enkelte VUC. Alle landets VUC'er har mulighed for at indgå i det virtuelle VUC.

Det virtuelle VUC er i høj grad tænkt som et supplement til det fysiske VUC's tilbud af undervisning, vejledning, studieværksted, mødested m.m.

Center for Fleksibel Voksenuddannelse står for udviklingen af det virtuelle VUC, og centeret skal derudover løbende og inden for amtssamarbejdet udarbejde materiale. Materialer udarbejdet i amtssamarbejdet kvalitetssikres af det amt, hvori materialet er udviklet, i henhold til beslutninger og principper vedtaget i styregruppen for amtssamarbejdet. Lærerkompetencerne sikres dels via efteruddannelse udbudt af VUC'ernes kursusregioner, dels via efteruddannelse udbudt af Center for Fleksibel Voksenuddannelse.

10.1.3 Den virtuelle institution på andre uddannelsesområder

På andre uddannelsesområder arbejdes der ligeledes med at udvikle den virtuelle dimension af uddannelserne. Der findes andre virtuelle uddannelsesinstitutioner end de fire, der indgår i tabel 10.2 nedenfor, men disse er valgt, fordi de alle er et forsøg på at samle flere uddannelsesinstitutioner under ét.

Tabel 10.2: Modeller for den ”virtuelle uddannelsesinstitution”

	Det virtuelle gymnasium	Handelsskolerne (@ventures)	Det virtuelle VUC Universitet	Det virtuelle VUC
Status	Idéfase. Udviklingsarbejde	I drift	Under udvikling	Under udvikling. Start 1. august 2001
Én portal (indgang)	Nej	Ja – men dækker kun knapt 1/2 af alle handelsskoler	Ja	Ja
Materialebank	Ja	Ja + kvalitetssikring af materialet og forløb	Stiller værktøjer til fjernundervisning til rådighed – og der er tæt integration med DEF	Ja + vejledning i fremstilling og metodeudvikling
Tilbyder undervisning	De enkelte uddannelsesinstitutioner har eget tilbud	Koordinerer undervisningen og hjælper med omlægning af eksisterende undervisningsforløb til fleksible teknologistøttede forløb.	De enkelte uddannelsesinstitutioner tilbyder gennem portalen	De enkelte - uddannelsesinstitutioner tilbyder gennem portalen

Kilde: Undervisningsministeriet, 2000

@ventures er den eneste af de fire ovennævnte virtuelle udbydere, der i dag tilbyder fjernundervisning over internettet; de resterende virtuelle uddannelsesinstitutioner er stadig i udviklingsfasen. @ventures er dog ikke alene om at tilbyde undervisning over nettet, fx udbyder både en række VUC’er, handelshøjskoler og Aalborg Universitet i øjeblikket fjernundervisning.

@ventures er et samarbejde mellem 28 handelsskoler. Det virtuelle samarbejde har sit udspring i IT-orienterede uddannelser, så som PC-bruger, IT-Administrator og Datanom, som alle indbefatter en statskontrolleret eksamen, og som alle gennemføres som fjernundervisning. Derudover tilbyder @ventures også fjernundervisning i andre traditionelle handelsskolefag, så som Erhvervsret, Tysk, Engelsk og faget Sagsbehandling og IT på Administrationsuddannelsens IT-speciale.

@ventures kvalitetssikrer det materiale og de forløb, der bliver

stillet til rådighed på portalen, og sørger for uddannelse af underviserne.

Danmarks Virtuelle Universitet (DVUNI) er endnu kun på projektsstadiet. DVUNI er tænkt som et koordineringsorgan, som skal fremme udbudet af fleksibel netbaseret fjernundervisning på eksisterende videregående uddannelsesinstitutioner, både i forbindelse med korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. En del af projektet er etableringen af en portal, som bl.a. skal indeholde en oversigt over alle udbud af fjernundervisning samt værktøjer til fjernundervisning m.v. Portalen forventes etableret i efteråret 2001. En anden del af projektet er uddeling af projektmidler, så videregående uddannelsesinstitutioner kan gå sammen om at udvikle fleksible fjernundervisningstilbud.

Kvalitetssikring og udbud af undervisning vil fortsat blive varetaget af den enkelte institution. Udviklingen af DVUNI sker i et samarbejde mellem Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet med en tilknyttet rådgivningsgruppe. Projektet har et budget på 40 mio. kr.

Arbejdet med det virtuelle gymnasium tager i udgangspunktet alene sigte på at kortlægge mulighederne og behovet for at etablere et virtuelt gymnasium og på at undersøge, hvordan et sådant kan organiseres pædagogisk og fagligt. Udredningsarbejdet synes på nuværende tidspunkt at pege i retning af at lade det virtuelle tilbud blive forankret på den enkelte institution og ikke i en samlet portal. Kvalitetssikring og materialer vil ligeledes ligge på det enkelte gymnasium. Begrebet det virtuelle gymnasium henviser derfor til det enkelte gymnasiums udbud af virtuel undervisning, som et supplement til den ordinære undervisning.

Denne foreløbige konklusion er nået ud fra en vurdering af, at tilstedeværelsesundervisningen er væsentlig for gymnasie målgruppen, og at rene fjernundervisningstilbud ikke er at foretrække. Fjernundervisningstilbudene til denne gruppe er derfor mest hensigtsmæssige som kombinationstilbud, hvor tilstedeværelsesundervisningen udgør minimum 50 %. En endelig

afklaring af organiseringen af det virtuelle gymnasium er ikke nået. Udredningsarbejdet forventes at blive afsluttet omkring sommeren 2001, og det har et budget på 4-5 mio. kr.

Ud over de nævnte initiativer overvejes det pt. at igangsætte et udviklingsarbejde om den virtuelle folkeskole.

10.2 Barrierer i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning

Over halvdelen af VUC'erne mener ikke, at der er barrierer i forbindelse med fleksibelt tilrettelagt undervisning. 38 % af forstanderne angiver imidlertid, at der opleves barrierer i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning inden for avu - tallet for hf er 53 %.

Det bliver anført, jf. tabel 10.3, at den væsentligste barriere for fleksibelt tilrettelagt undervisning, både for avu og hf, er manglende økonomiske ressourcer. Hvad dette præcist dækker over, er ikke klart, men af UFV-undersøgelsen fremgår det, at de fleste institutioner befinder sig i en overgangssituation, hvor hele institutionen skal omstilles til disse nye former for undervisning. Rent administrativt kræver det nye edb-programmer og en øget arbejdsindsats at registrere og servicere kursisterne, der ikke blot tilmelder sig to gange om året og modtager standardmeddelelser, men nu i højere grad skal betjenes individuelt. Derudover er mange af VUC'erne i færd med at udarbejde målsætninger og rammer for de fleksible tilbud, hvilket også kræver en del ressourcer i startfasen.

Man kan ligeledes forestille sig, at der er brug for ressourcer til udarbejdelse af undervisningsmaterialer, der passer bedre til de fleksible tilbud, samt at lærerne har brug for efteruddannelse. Det fremgår dog ikke af undersøgelsen, at der bliver brugt flere ressourcer på efteruddannelse af lærerne til de fleksibelt tilrettelagte tilbud end på lærerne til de ordinære tilbud. Der synes således at være nogle udgifter forbundet med de fleksible tilbud, i hvert fald i startfasen. Det skal dog stadig fastholdes, at over halvdelen af VUC'erne mener, at der ikke er barrierer i forbindelse med fleksibelt tilrettelagt undervisning.

Tabel 10.3:

Hvilke barrierer er der tale om i forhold til fleksibelt tilrettelagt undervisning?

n = 25 / 36 (VUC), flersvar

	Avu	Hf
Manglende opbakning blandt lærere	12 %	33 %
Manglende efterspørgsel blandt kursister	44 %	28 %
Problemer i forhold til overenskomst	48 %	44 %
Manglende økonomiske ressourcer	76 %	53 %
Andet	28 %	22 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Knap halvdelen af de VUC'er, der oplever barrierer, mener, at disse til dels ligger i forhold til overenskomsterne, der synes at være et problem på grund af den manglende fleksibilitet. Pr. 1. august 2000 er overenskomsterne dog ændrede, så de i højere grad lægger op til lokale forhandlinger i de enkelte amter. Hvorvidt de ændrede overenskomster imødegår problemstillingen, er det dog endnu for tidligt at sige noget om.

Manglende efterspørgsel blandt kursisterne synes at være et problem, hovedsageligt i forbindelse med avu-undervisningen. Ifølge DMA-undersøgelsen er kursisterne vant til klasseundervisning, og de foretrækker denne form for undervisning. Men det er måske i lige så høj grad et udtryk for vane, idet henholdsvis 34 % på avu og 37 % på hf ikke har prøvet at deltage. Formålet med den fleksibelt tilrettelagte undervisning er også primært at tiltrække kursister, der ellers ikke ville vælge VUC eller uddannelse i det hele taget, kursister for hvem den fleksible undervisning har klare fordele. De kursister, der ifølge UFV-undersøgelsen anvendte undervisningsformen i 1998/99, adskiller sig dog ikke væsentligt fra kursisterne på de ordinære hold.

UFV-undersøgelsen viser, at 2/3 af de deltagere, der tidligere har deltaget i klasseundervisning og nu deltaget i den fleksibelt

tilrettelagte undervisning, vurderer, at formen i høj eller nogen grad giver dem et større udbytte end klasseundervisningen. Af de 62 %, der efter endt undervisning ønsker at fortsætte på VUC (kun 9 % ønsker ikke at uddanne sig videre), angiver 60 %, at de ønsker at fortsætte med fleksibel undervisning. Kun 22 % ønsker at fortsætte på et ordinært hold, og de resterende 18 % ønsker at fortsætte med begge dele.

Af DMA-undersøgelsen fremgår det dog - hvis man alene kigger på dem, der har deltaget - at kursisters vurdering af de forskellige undervisningsformer er nogenlunde ens både på tværs af undervisningsformerne og på tværs af avu og hf (gruppearbejde vurderes dog generelt som mere utilfredsstillende). Disse tal skal ses i forhold til den motivation, som deltagerne havde for at melde sig til undervisningen: 45 % kom, fordi de blev henvist af AF, 18 % fordi der ikke fandtes ordinære hold, og 18 % fordi det var den eneste undervisning, de kunne følge på grund af deres arbejde. Kun 25 % tilmeldte sig, fordi de følte sig tiltrukket af den individuelle form.

Det må fastholdes, at den fleksible undervisningsform kun kan anvendes af nogle grupper af kursister. Det bliver af mange fremhævet, at fjernundervisningsformen kræver mere selvdisciplin og ansvar for egen læring, hvilket givet ikke er hensigtsmæssigt i forhold til alle former for kursister. Ligeledes er der en gruppe kursister, der kommer for at møde andre mennesker, hvilket ikke umiddelbart kan forenes med den rene fjernundervisningsform. Endvidere er nogle kursister ikke tilstrækkeligt rustet fagligt og mentalt til at arbejde med læring på denne måde, og de har derfor brug for en langsom indføring til de nye redskaber. Til gengæld tilbyder den fleksible tilrettelæggelsesform et individuelt tilpasset tempo og en undervisningsform, der henvender sig specifikt til kursister med skiftende arbejdstider eller arbejde, der på anden måde forhindrer dem i at deltage i den ordinære undervisning. Det er derfor overordnet vigtigt at være opmærksom på de forskellige kursisttyper og deres behov, når den enkelte skal placeres.

Manglende opbakning fra lærerne er specielt et problem på hf. Den manglende opbakning har måske med vaner og tilvæn-

ning at gøre, og det må konstateres, at der ikke har været så stor aktivitet med hensyn til fleksibelt tilrettelagt undervisning på hf, hvorfor lærerne heller ikke har haft de samme muligheder for at se effekten af undervisningen.

10.2.1 Udfordringer i forhold til teknologistøttet undervisning

Udfordringerne i forhold til teknologistøttet undervisning ligger primært på indholdssiden og hos lærere og kursister. Undersøgelser fra Amtsrådsforeningen viser, at langt de fleste VUC'er i hvert fald til en vis grad har de nødvendige tekniske faciliteter til rådighed.

Den teknologistøttede undervisning kræver andre undervisningsmaterialer og en anden pædagogisk form, som kun i begrænset omfang er til stede i øjeblikket. Lærerne har derfor brug for at blive opkvalificerede på dette område. Ligeledes skal hovedparten af kursisterne langsomt vænnes til tanken om en anden form for undervisning, og ikke mindst skal de lære at bruge redskabet.

Undervisningsministeriet og UNI-C har sammen udviklet projekt GYM-IT, der for øjeblikket er i en afprøvningsfase. Projektet omfatter alle lærere på det almen gymnasiale område, og herved også lærerne på hf-enkeltfag. Projektet er et IT-pædagogisk efteruddannelsestilbud, der foruden at bibringe lærerne nogle grundlæggende IT-færdigheder inden for bl.a. layout og informationssøgning også sigter på IT's direkte anvendelighed i de enkelte fag.

Specifikt med hensyn til det virtuelle VUC er man med initiativet fra Center for Fleksibel Voksenuddannelse og amtssamarbejdet nået langt. Det er positivt, at alle amter har mulighed for at deltage i projektet, og at 10 amter allerede bakker op om det.

Modellen for det virtuelle VUC minder meget om modellen for det virtuelle universitet, blot ligger forankringen af modellerne i henholdsvis amtsligt og statsligt regi. Samtidig er udgangspunktet for arbejdet med det virtuelle VUC primært

udvikling af materialer, og det virtuelle VUC vil i høj grad også komme til at fungere som en materialebank.

Det virtuelle VUC beskæftiger sig ligesom det virtuelle universitet i mindre grad med udbudet af undervisning, der forestås af det enkelte VUC. I modsætning hertil står @ventures portal, hvor @venture gennem de tilknyttede handelsskoler udbyder undervisning. Endvidere har @venture faste procedurer for kvalitetssikringen af både underviserne og materialerne.

Der kan argumenteres for hensigtsmæssigheden af begge former. En form for kvalitetssikring af materialer og undervisere er naturligvis i udgangspunktet at foretrække, men kræver måske også, at fjernundervisningen samles et eller få steder. For en model med kun ét egentligt virtuelt VUC taler eksempelvis, at lærerne har mulighed for at koncentrere sig om denne undervisningsform, dens pædagogiske tilgang, de kursister der ønsker denne form, osv. På den anden side kunne det også tænkes, at VUC'ernes målgruppe er meget forskellig fra amt til amt, og at en ensartet kursistprofil derfor ikke ville tegne sig for denne undervisningsform. Samtidig blev det i det foregående konstateret, at kun få kursister ønsker de rene fjernundervisningstilbud. Alle former for kombinationer med tilstedeværelsesundervisning må nødvendigvis knyttes til en form for fysisk VUC, hvilket taler for en decentral model.

Der ligger derfor stadig en del arbejde forude med at få færdigudviklet det virtuelle VUC. En af udfordringerne bliver blandt andet at sikre den pædagogiske og faglige kvalitet i de udviklede materialer. Ligeledes skal lærerne, ligesom kursisterne, lære at anvende det virtuelle VUC. Som med de fleksible tilrettelæggelsesformer og den teknologistøttede undervisning generelt er der brug for, at kursisterne kan vænne sig til idéen, men ikke mindst er der brug for lærerqualificering.

10.3 Forslag til udviklingstiltag

Den fleksibelt tilrettelagte undervisnings rolle i uddannelsessystemet vil formentlig tiltage over de næste år.

For det første kan det forventes, at VUC-kursisterne i takt

med, at ledige kommer i arbejde, i stigende grad vil efterspørge undervisning uden for arbejdstiden. Et fortsat behov for uddannelse kan derfor imødekommes med fleksibelt tilrettelagt undervisning.

For det andet passer denne form for undervisning i højere grad med erkendelsen af, at læring finder sted i forskellige rum og på forskellige måder. Læring foregår derfor ikke blot på institutionen, men også generelt i livet, på arbejdspladsen og virtuelt. De fleksibelt tilrettelagte forløb er en oplagt mulighed for at bygge bro mellem disse forskellige læringsfora, idet denne undervisningsform tager udgangspunkt i den enkeltes erfaringer og ønsker.

Ydermere er der i øjeblikket over hele uddannelsesområdet forsøg i gang med den virtuelle læring, som kan komme til at spille en stor rolle i samspillet mellem livet og læringen i fritiden, læringen på institutionerne og på arbejdspladsen. Den skaber mulighed for endnu større fleksibilitet inden for uddannelse, idet undervisningen kan tilpasses den enkeltes øvrige gøremål. Endvidere kan undervisningsmetoderne og materialerne i højere grad tage udgangspunkt i den enkelte og dennes situation på andre områder end det uddannelsesmæssige. Den læring, der ved hjælp af de fleksible tilrettelæggelsesformer og det virtuelle sker på institutionerne, bliver dermed bedre anvendelig i det daglige og ikke på samme måde som i dag adskilt i tid og rum fra det øvrige liv. Det virtuelle synes at være et godt redskab til at få skabt flere muligheder inden for de fleksible tilrettelæggelsesformer.

På baggrund af ovenstående kan udvalget pege på følgende udviklingstiltag:

- *Lovkrav om udbud af værkstedsundervisning på hf-enkeltfag*
Pt. er det kun i avu-loven, der er formuleret krav om udbud af værkstedsundervisning. Et tilsvarende lovkrav for hf-enkeltfag vil kunne medvirke til at sikre en jævnbyrdig satsning (mellem avu og hf) på værkstedsundervisningen på det enkelte VUC.

- *Fortsatte forsøg med nye tilrettelæggelsesformer*

Der er fortsat behov for forsøg og eksperimenteren med de nye tilrettelæggelsesformer, erfaringsudveksling mellem institutioner og amter m.v. med henblik på at udvikle attraktive tilbud og gøre udbyttet af undervisningen synlig for både kommende kursister og lærere. De fleksible undervisningsformer, specielt inden for hf, bør have en central plads i det foreslåede VUC-udviklingsprogram. I forsøgs- og udviklingsfasen vil der være behov for supplerende midler fra amtslig eller statslig side, men forsøgene bør udformes med sigte på, at de nye tilrettelæggelsesformer skal kunne afvikles inden for de eksisterende økonomiske rammer.

- *Udvikling og lancering af voksenpædagogisk IT-kørekort på avu-området*

Det af UNI*C og Undervisningsministeriet udviklede pædagogiske IT-kørekort til folkeskoleområdet tilpasses de almene voksenuddannelser, som det i øjeblikket er ved at blive tilpasset det gymnasiale område (projekt GYM-IT). Dette vil sikre, at lærerne får et basalt pædagogisk værktøj til at kunne arbejde videre med den teknologistøttede undervisning både generelt og inden for mulighederne i det virtuelle VUC. Efterfølgende gennemføres en tilsvarende kampagne for at få flest mulige avu-lærere samt lærere inden for andre voksenuddannelser til at deltage i efteruddannelsen.

10.3.1 Videreudviklingsmuligheder i forhold til arbejdet med det virtuelle VUC

Det er udvalgets vurdering, at "Det virtuelle VUC" i regi af CFV er baseret på et hensigtsmæssigt koncept og udgør et godt udgangspunkt for den videre udvikling af et virtuelt tilbud inden for VUC-området.

10 amter deltager allerede i amtssamarbejdet og projektet omkring det virtuelle VUC. Derudover deltager 12 amter og Københavns og Frederiksberg kommune i et samarbejde om materialeudvikling i forbindelse med FVU. På halvandet år har det oprindelige amtssamarbejde udviklet sig fra at omfatte 4 amter til at omfatte 10. På den baggrund synes der at være en god mulighed for, at en indsats for at få de resterende 5

amter og 2 kommuner med vil resultere i et amtssamarbejde, der omfatter samtlige amter og de to kommuner.

I forlængelse af ovenstående betragtninger kan udvalget pege på følgende tiltag:

- *Kvalitetssikring af det virtuelle VUC*

Det kan overvejes at uddanne de lærere, der står for udvikling af materialerne, så lærerne får en eller anden form for certificering. En mere omfattende model ville være at kvalitetssikre materialerne, fx ved at foretage en indgående faglig/pædagogisk vurdering af dem alle, inden de blev lagt på portalen, jf. @ventures' model.

Ministeriets fagkonsulenter kan i forbindelse med begge modeller deltage i udviklingsfasen.

- *Materialeudvikling*

Det bør undersøges, hvorledes et samarbejde mellem amter og forlag om udvikling af materialer kan stimuleres, herunder i hvilket omfang eksisterende støtteordninger kan bidrage til udviklingen.

- *Fælles indsats fra alle amter og stærkere organisatorisk forankring*

Alle amter opfordres til at deltage, og der bør overvejes en ændret organisationsform. I den forbindelse bør der overvejes modeller for en bredere funderet basisbevilling, og det bør afklares, om det fortsat er hensigtsmæssigt, at det virtuelle VUC skal drives af et enkelt amt (Sønderjyllands amt).

11. Uddannelses- og erhvervsvejledning

Indledningsvist bliver den vejledning, der foregår på VUC'erne i dag, belyst. Derefter bliver udfordringerne for vejledningen og de fremtidige muligheder diskuteret, herunder de strukturelle aspekter. Til sidst giver udvalget sit bud på udviklingstiltag, der kan styrke fremtidens vejledning.

Kapitlets beskrivende afsnit baserer sig overvejende på oplysninger fra DMA-undersøgelsen.

11.1 Uddannelses- og erhvervsvejledning i dag

Alle VUC'er er ifølge både avu- og hf-loven forpligtede til at tilbyde kursisterne vejledning, ligesom der også er fastsat regler for, hvad der minimum skal tilbydes af ydelser. Hvordan man i øvrigt vælger at organisere vejledningen, er ikke lovbestemt. Vejledningsstrukturen er derfor forskellig fra institution til institution.

53 % af VUC'erne har særskilt avu- og hf-vejledning, dog med et udbredt uformelt samarbejde de to vejledninger imellem, hvor man hjælper hinanden, vejleder på tværs, tager hinandens kursister og henviser til hinanden, hvis der er behov. 20 % af VUC'erne har fællesvejledning, og 14 % opererer med begge typer.

Samarbejdet med andre uddannelsesinstitutioner på vejlederplanet er forholdsvis begrænset. Der er dog en vis kontakt i forbindelse med omplacering af kursister, mens koordineret erfaringsudveksling og vejledning kun foregår i mindre omfang.

Det daglige samarbejde med AF og kommunerne begrænser sig for det meste til uformelle kontakter og drejer sig primært om individuelle kursister, men der kan også være tilfælde af planlægning, og gennemførelse af samt opfølgning på konkrete projekter.

Erfaringsudveksling og opdatering kan foregå i det lokale vejlederudvalg (LVU) eller i det regionale vejledningsfaglige udvalg (VFU), der årligt udbyder et antal efter- og videreuddannelses-tilbud. Derudover er der på nogle VUC'er tradition for at indbyde de nærmeste samarbejdspartnere - AF, kommunerne og fagforeningerne - et par gange om året til et møde på VUC for gensidigt at informere og afklare spørgsmål om fælles vejledningssøgende kursister. Samarbejdet foregår dog fortrinsvis gennem VFU. Selvom samarbejdet er begrænset, er den generelle holdning fra VUC-vejlederne, at samarbejdet med både de øvrige uddannelsesinstitutioner og øvrige lokale samarbejdspartnere fungerer tilfredsstillende.

Generelt søger hf-kursisterne, som det fremgår af tabel 11.1, i højere grad vejledning end avu-kursisterne. 40 % af hf-kursisterne har selv søgt vejledning, hvorimod kun 23 % af avu-kursisterne har brugt denne mulighed, hvilket passer med, at hf-kursisterne er en del yngre end avu-kursisterne.

Tabel 11.1: Har du selv søgt vejledning i dette kursusår?

n = 305 / 304 / 609

	Avu	Hf	I alt
Har selv søgt vejledning i løbet af skoleåret	23 %	40 %	31 %
Har ikke selv søgt vejledning i løbet af skoleåret	77 %	60 %	69 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Overordnet bruger de yngre kursister vejledningen langt oftere end de ældre kursister. Blandt de yngre er det 63 % på avu og 62 % på hf, der søger vejledning, i modsætning til 13 % og 23 % af de ældre.

Kigger man på forskellen mellem de forskellige kursistgrupper og deres vejledningssøgning, jf. tabel 11.2, er billedet det samme på hf og avu. De kursister, der søger vejledning, er primært

kursister med behov for vejledning i forbindelse med uddannelse eller erhverv, dvs. kursister, der har mere eller mindre klart definerede mål, når de starter på VUC. De er påbegyndt deres uddannelse på VUC, enten fordi det er nødvendigt for deres videre uddannelse (klynge 1), eller af både personlige og job/uddannelsesorienterede årsager (klynge 2).

Tabel 11.2: Kursister, som har søgt vejledning, fordelt på de tidligere identificerede klynger inden for hhv. avu og hf
n= 31, 120, 154 (Avu)/ 60, 100, 144 (hf)

	Avu			Hf		
	Klynge 1	Klynge 2	Klynge 3	Klynge 1	Klynge 2	Klynge 3
Ja	29 %	30 %	16 %	67 %	52 %	21 %
Nej	71 %	70 %	84 %	33 %	48 %	79 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

En relativt stor del af klynge 2 på avu (40 %) er blevet henvist af AF eller kommunen. Ser man på klynge 1 og klynge 2 under ét, har knap 1/3 på avu og mellem halvdelen og 2/3 på hf selv søgt vejledning.

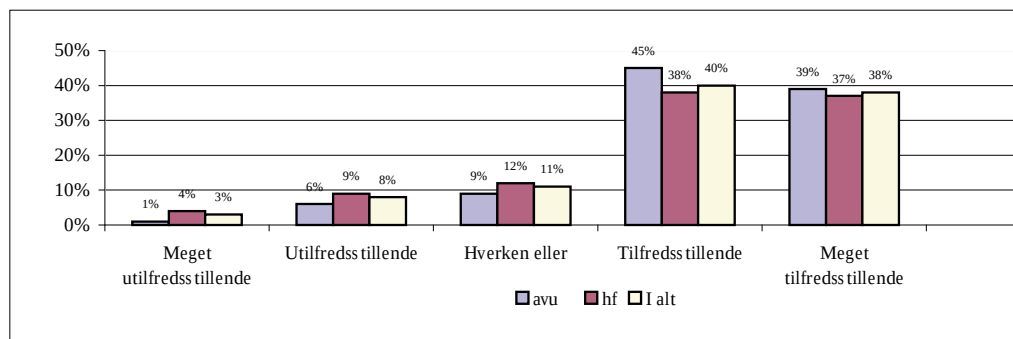
De personer, der er startet på VUC med personlige mål (klynge 3) bruger sjældnere vejledningen, kun henholdsvis 16 % på avu og 21 % på hf. Det er den største gruppe af kursister på både avu og hf. Denne gruppe består primært af lidt ældre kursister, der kommer af interesse for faget, for at udvikle sig personligt og for at møde andre mennesker. Gruppen har formentlig ikke umiddelbart brug for vejledning, hvorfor den begrænsede søgning ikke springer i øjnene. Relativt flere hf-kursister end avu-kursister starter med uddannelses- og erhvervsmål for øje, hvilket stemmer med det overordnede billede af, at hf-kursisterne generelt søger mere vejledning.

Generelt tegner der sig på denne baggrund et billede af, at vej-

ledningen i stort omfang bliver brugt af de grupper, der har behovet.

Samtidig udtrykker kursister også tilfredshed med den modtagne vejledning. Figur 11.1 viser, at 78 % af de adspurgte mener, at vejledningen har været enten "tilfredsstillende" eller "meget tilfredsstillende".

Figur 11.1: Vurdering af den modtagne vejledning
n = 69 / 122 / 191



Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Hvis man alligevel skulle pege på et område, hvor der kunne være brug for en større indsats, ville det formentlig være omkring klynge 2 på avu. Her henvender omkring 30 % af kursisterne sig for at få vejledning, selv om gruppen formentlig må siges at have et større behov, da en stor del (40 %) er henvist af AF eller kommunerne. Om denne gruppe får vejledning, afhænger derfor i væsentlig grad af opsøgende vejledere.

Det er indtrykket, at der generelt er store forskelle på, hvor meget individuel vejledning den enkelte kursist har behov for undervejs i uddannelsesforløbet. En del kursister modtager ikke mere individuel vejledning, end hvad der gives i forbindelse med optagelsen og måske ud fra en enkelt forespørgsel undervejs. Samtidig fremgår det af DMA-undersøgelsen, at den gruppe, der har behov for mere personlig støtte og vejledning, fylder ganske meget i vejledernes bevidsthed og arbejdstid. Noget tyder derfor på, at man på VUC'erne allerede bruger en del tid på de mere ressourcetsvage kursister.

11.2 Udfordringer for vejledningen

11.2.1 Udfordringer med hensyn til de nye kursistgrupper

Der er, som beskrevet i kapitel 8 om kursister og deltagere, sket en udvikling i kursistgrupperne, som ifølge vejlederne har medført forandringer i form af nye udfordringer, krav og roller for vejlederne.

For det første er der kommet en ny gruppe kursister, der fortrinsvis er unge, og som har en del personlige problemer. De har ikke kun behov for en målrettet vejledning om nuværende og fremtidige uddannelses- og erhvervsvalg, men har også i høj grad brug for en generel personlig vejledning.

En anden gruppe udgøres primært af kursister med baggrund i ledighed, og som kommer fra AF eller kommunerne. Disse kursister er ifølge lærerne blevet mere ressourcesvage og skal i højere grad rustes til den uddannelse, de er eller skal i gang med. Noget peger derfor på, at der er et større behov for bedre og mere kontakt og opfølgning med denne nye gruppe af kursister med blandt andet sociale problemer. Dette kræver, at vejlederne bliver mere synlige og opsøgende i deres arbejde og indretter deres vejledning, så den i stigende grad fungerer både som personlig og som faglig rådgivning for denne type kursister.

I det opsøgende arbejde har vejlederne brug for lærerne som sparringspartnere. Læreren er tættest på den kursist, der kunne have brug for vejledning, og kan dermed både være med til at "opdage" kursistens behov for vejledning og være med til at afmystificere og personliggøre vejledningen for kursisten ved selv at være bindeleddet.

Denne nye type vejledning bliver af flere fremhævet som meget tidskrævende, ikke alene fordi vejlederne skal omstille sig til en ny vejledningsstil, men primært fordi den personlige vejledning kræver mere indsigt i den enkelte kursist, dennes baggrund og forudsætninger. Hertil kommer det aspekt, at vejlederne ikke altid føler sig kompetente til at rådgive denne

gruppe, netop fordi den mere personligt prægede rådgivning ligger uden for vejlederens normale områder. Udviklingen synes at bevæge sig væk fra den målrettede vejledning om uddannelses- og erhvervsspørgsmål over mod større fokusering på generelle “personlige handlingsplaner”. Dette efterlader vejlederne med et tidsproblem, hvorfor der er behov for en omprioritering af vejlederens nuværende indsats.

11.2.2 Udfordringer med hensyn til samarbejde og struktur

Angående den nuværende struktur mener 88 % af lederne, at den fungerer tilfredsstillende.

Forstanderne på VUC'er med særskilt vejledning vurderer overordnet, at de er tilfredse med vejledningsordningen, fordi vejlederne på henholdsvis avu og hf har stor specialviden, hvorimod forstanderne på VUC'er, der har fællesvejledning er tilfredse, fordi der er sammenhæng mellem avu og hf-vejledningen. På VUC'er, der har begge former for vejledning, fremhæves begge formers fordele. Ligeledes skal det nævnes, at forstanderne på VUC'er, der kun har fælles vejledning, også er meget tilfredse pga. en bedre udnyttelse af ressourcerne til vejledningen. Det tyder derfor på, at man på de enkelte VUC'er har indrettet sig, som forstanderne finder det optimalt i forhold deres målsætninger med vejledningen.

Tabel 11.3: Sammenhæng mellem årsag til tilfredshed og type af vejledning
n = 12 / 35 / 9 (VUC), flersvar

	Kun fælles vejledning	Kun særskilt vejledning	Begge typer vejledning
Der er sammenhæng mellem avu- og hf- vejledning	100 %	57 %	78 %
Vejledere på henholdsvis avu og hf har stor specialviden	67 %	86 %	89 %
Kursisterne sorteres inden vejledning	8 %	40 %	22 %
Bedre udnyttelse af ressourcer til vejledningen	75 %	23 %	33 %

Kilde: DMA-undersøgelsen, 2000

Afvejningen af de to overordnede målsætninger med vejledning (dels at skabe sammenhæng mellem uddannelserne og udnytte ressourcerne bedre, dels at bibeholde vejledernes specialviden for dermed at bevare den nære kontakt til kursisten) kan være problematisk, idet de to målsætninger synes at stå i et modsætningsforhold.

Vurderingen blandt ledere og vejledere er, at den bedste vejledning gives via særskilt vejledning på baggrund af specialviden hos vejlederne. Fordelene ved dette er, at vejledergrupperne kan koncentrere deres specialviden om eget uddannelsesområde og opnå større viden inden for dette konkrete område samt at kursisterne ved, hvilket område og niveau den pågældende vejleder dækker, og dermed også ved, hvor de skal gå hen i klagesager. Vejledning på tværs af avu og hf problematiseres ligeledes af nogle, idet vejledningen dermed spænder for bredt til, at intimiteten i vejledningen kan bevares. Den tætte kontakt synes netop at være væsentlig i vejledningssituationer med kursister, der ikke har klart definerede mål med deres uddannelse, en gruppe som også omfatter de førnævnte mere resourcesvage kursister.

Overordnet set er vejlederne af den opfattelse, at et samarbejde mellem hf- og avu-vejledningen bliver vanskeliggjort af forskellige kulturer og forskellige måder at tackle kursisterne på. Avu-vejlederne bliver i højere grad fremhævet som havende en udpræget støttende funktion for de vejledningssøgende, også i forhold til disses mere personlige problemstillinger. Hf-vejlederne har derfor ikke det samme kendskab til de personlige problemer, avu-kursisterne kommer med, hvilket højst sandsynligt også gør sig gældende den anden vej. Derudover er avu- og hf-vejlederne underlagt forskellige overenskomster, hvilket gør den rent praktiske dimension af samarbejdet vanskelig. Under alle omstændigheder synes det ikke at være realistisk, at vejlederne skal have detaljeret kendskab til regelgrundlaget for både avu og hf.

Alt andet lige vil den to-delte vejledning dog kræve flere ressourcer. Samtidig står den "faglige" vejleder med begrænsede muligheder for at vejlede kursisterne videre i systemet og hjæl-

pe de kursister, der primært har brug for en vejledning, der til tider rækker ud over den uddannelse, de er i gang med. Det vil sige, at vejlederen er nødt til at forholde sig neutralt til sin egen uddannelsesinstitutions tilbud i rådgivningen af en vejledningssøgende, der måske har behov, der bedre kan imødekommes andetsteds.

At vejledningen er adskilt kan ligeledes være problematisk, hvis kursisten både følger hf- og avu-undervisning og derfor skal henvende sig til to forskellige vejledere. Hvad der imidlertid umiddelbart forekommer at være et større problem er, at kursisterne sorteres inden den første individuelle vejledning ved optagelsen, hvor mange ikke ved, hvilket niveau de er på. Til dette må det dog formodes, at de enkelte vejledere har den overordnede viden om andre uddannelser, eller i hvert fald de andre uddannelser på VUC, så de uden problemer vil kunne henvise, hvis kursisten skulle være fejlplaceret. Det fremgår også, at der ikke er nævneværdige problemer i forbindelse med henvisning til andre uddannelser. Den samlede vejledning giver ligeledes kursisterne større mulighed for at vælge en vejleder, der passer til dem, når der vejledes under ét, idet der så højst sandsynligt vil være flere vejledere at vælge imellem. Det øgede antal vejledere giver også vejlederne større muligheder for internt at tilrettelægge deres arbejde mere fleksibelt.

I relation til omverdenen og samarbejdet med denne sender en samlet vejledning måske de bedste signaler. For det første behøver andre lokale eller regionale instanser ikke at skulle samarbejde med to forskellige vejledninger, og for det andet sendes der ved adskilte vejledninger et signal om, at VUC'et er en to-delt uddannelsesinstitution. I hvert fald må man med to adskilte vejledninger forsøge at lette samarbejdspartnerens kontakt med VUC'et ved eksempelvis at tilbyde en samlet indgang til VUC'et.

Samtidig bliver der i stadig stigende grad lagt vægt på sammenhængen mellem de forskellige uddannelser, hvilket også kræver af vejlederne, at de har et større kendskab til uddannelser, der ligger uden for deres eget felt. Det stiller krav til de enkelte vejledninger om at sætte større fokus på samarbejdet

med andre vejledninger, ikke kun med henblik på at henvise forkert anbragte kursister, der ofte selv i forvejen ved, hvad det er, de vil opnå med uddannelsen.

Der synes dog allerede på en del VUC'er at være etableret samarbejde mellem avu- og hf-vejledningen, der imødekommer dette. Samarbejdet mellem de to vejledninger er specielt vigtigt, når det gælder kursister, der ikke på forhånd er målrettede, men i højere grad former deres ønsker i et samarbejde med vejlederen. For denne kursist er det vigtigt at have tillid til én enkelt vejleder frem for at blive sendt rundt til forskellige vejledere for at få viden om de forskellige muligheder. Her synes det oplagt, at den givne vejleder søger informationer gennem sine samarbejdspartnere om de muligheder, der kunne være andre steder for bedre at kunne vejlede kursisten.

I forlængelse heraf må et samarbejde med AF og kommunerne også siges at kunne hjælpe de mere ressourcesvage kursister. Hvis AF/kommunerne og VUC'erne samarbejder om en fælles vejledningsindsats, vil disse kursister ikke skulle arbejde med to forskellige "sagsbehandlere", der måske i værste fald trækker i to forskellige retninger. I stedet vil samarbejdet forhåbentlig bidrage til at skabe en realistisk og attraktiv handlingsplan for den enkelte. I samarbejdet med AF og kommunerne ligger der derfor en udfordring for vejledningerne, der er værd at tage op, specielt i forbindelse med den mere ressourcesvage gruppe ledige.

Hvorvidt man på det enkelte VUC vælger den ene eller den anden model for vejledning, hænger i høj grad også sammen med, hvordan man forestiller sig den fremtidige vejlederrolle. Tendensen går i høj grad mod mindre faglighed og mere personfokusering i vejledningen, og her er det så op til det enkelte VUC at pejle sig ind på, hvorledes denne opgave bedst løftes.

Langt de fleste VUC'er er godt klar over, at indsatsen skal målrettes de mere krævende grupper, og at ressourcerne i den forbindelse skal omprioriteres. Der er generelt et ønske fra VUC-vejlederne om bedre fokus på den enkelte og afklaring af dennes muligheder, også for at undgå fejlplacering på både

kurser og institutioner. Specielt er dette aktuelt med de mere ressourcesvage grupper. Ifølge en vejleder er den største fremtidige udfordring for vejlederne, "at gøre kursisterne mere realistiske i forhold til deres fremtidige planer". Selve det faglige indhold i vejledningen inden for avu vil derfor gradvist få en mindre rolle.

Udfordringerne for den fremtidige vejledning på VUC'erne synes på baggrund af ovenstående primært at ligge i forhold til kursisterne med blandt andet sociale problemer. Det indebærer at ruste vejlederne til deres ændrede rolle og at være kreative med hensyn til nytænkning i forbindelse med omlægning af vejledningens nuværende opgaver, så der kan blive frigjort tid til den store opgave, der ligger forud med at få fat i de nye grupper.

Derudover ligger der en udfordring for VUC'erne i at styrke samarbejdet på tværs af uddannelser og andre offentlige institutioner. Samarbejdet mellem hf- og avu-vejledningen fungerer udmærket, og udviklingen peger i retning af et endnu mere integreret samarbejde, som VUC'erne allerede synes at være opmærksomme på og i en vis udstrækning også er i gang med at etablere.

Samarbejdet med eksterne parter, så som andre uddannelsesinstitutioner samt AF og kommunerne, kunne forbedres, selvom de adspurgte VUC'er mener, at det i øjeblikket har en fornuftig karakter. Således er dette samarbejde specielt blevet aktuelt med den nye gruppe mere ressourcesvage ledige, der har kontakt til både AF eller kommunen og VUC'et.

11.3 Forslag til udviklingstiltag

Der er behov for en kvalificering af vejlederne, så de bl.a. er bedre rustede til at tage sig af de nye grupper, også på det psykologiske og pædagogiske plan.

Derudover skal deres metodiske tilgang til tilrettelæggelsen af vejledningen styrkes, så de i højere grad er i stand til at benytte værktøjer, som fx gruppevejledning, større vejledningsarrangementer, eventuelle virtuelle værktøjer samt planlægning af

deres tid, så der i højere grad kan ske en bedre udnyttelse af de nuværende ressourcer, der kan skabe den nødvendige tid til de specielle grupper. I det hele taget skal mulighederne for at bruge fleksible og anderledes værktøjer styrkes.

Vejledernes metoder til opsøgning af kursisterne og synliggørelse af sig selv skal styrkes, herunder skal samarbejdet mellem lærere og vejledere styrkes, så lærerne i højere grad tager kontakt til vejlederne, hvis nogle af deres kursister kunne have brug for vejledning.

Udvalget har ikke overvejet forslag til, hvorledes samarbejdet med øvrige institutioner skal forbedres. Denne problemstilling forventes at indgå i det udvalgsarbejde, der er igangsat om alternativer til den nuværende vejledningsordning som opfølgning på B 131 af 28. marts 2000²⁹.

Udvalget peger på denne baggrund på følgende tiltag:

- *Bedre udnyttelse af ressourcerne*

Lokalt kunne det overvejes at sammenlægge de to vejledninger og dermed øge arbejdsdelingen mellem de enkelte vejledere på VUC'erne. I hvert fald anbefales et formelt samarbejde mellem de to vejledninger samt en samlet vejlederuddannelse.

- *Formulering af en vejledningspolitik*

En udvikling af vejledningen i en retning, der tager hensyn til de ovenstående værktøjer, anbefales at ske i et samarbejde mellem ledelse og vejledere, hvor parterne i fællesskab tilrettelægger indsatsen og formulerer en vejledningspolitik. Dette også for at få vejlederens opgaver defineret og sammen udvælge de indsatsområder, som VUC'et vælger at lægge vægten på - med udgangspunkt i den nuværende kursistprofil, VUC'ets nuværende uddannelsesstilbud osv.

29) Forslag til folketingsbeslutning om oprettelse af en ny institutionsuafhængig uddannelses- og erhvervsvejledning.

- *Revision af avu-vejlederuddannelsen (pågår allerede)*

Der arbejdes i øjeblikket med en revision af avu-vejlederuddannelsen, som i højere grad skal imødegå de nævnte udfordringer, om end fokus mere ligger på rammerne end på indholdet. Det kunne i den forbindelse, og eventuelt i forbindelse med en revision af hf-vejlederuddannelsen, være en mulighed at se nærmere på de udfordringer, der optager vejlederne i dag. Det kunne bl.a. være den højere grad af personlig vejledning, det øgede samarbejde med andre institutioner og den øgede brug af andre værktøjer i vejledningssituationen, det være sig IT eller gruppevejledning, også selv om der til en vis grad indgår sådanne metodiske indfaldsvinkler i avu-vejlederuddannelsen i dag. Med FVU vil behovet blive endnu større for at arbejde med disse aspekter af vejledningen.

Det bemærkes, at det i høj grad er et lokalt ansvar at føre de to første forslag ud i livet, og at initiativer på vejledningsområdet vil kunne indgå i de kontrakter, som adskillige amter har indgået med VUC'erne de seneste år.

12. Kvalitetssikring og tilsyn på VUC

Kapitlets hovedtema er kvalitetssikringen på VUC. Først vil denne blive beskrevet og vurderet. Dernæst bliver fokus rettet mod tilsynet, der ses som et led i kvalitetssikringen. Kapitlet afsluttes med forslag til udviklingstiltag, der skal styrke kvalitetssikringen på VUC.

12.1 Kvalitetssikring på VUC

12.1.1 De fire niveauer i kvalitetssikringen

I VEU-rapporten (kap. 17) skitseres tre niveauer for kvalitetssikring: systemniveauet, uddannelsesniveaueet og institutionsniveauet. Derudover suppleres her med det regionale niveau.

- Systemniveauet
Kvalitet på *systemniveauet* vurderes ud fra spørgsmålet om, hvorvidt det samlede voksen- og efteruddannelsessystem bidrager til opfyldelse af politiske og økonomiske mål.
- Uddannelsesniveaueet
På *uddannelsesniveaueet* vurderes kvalitet ud fra spørgsmålet om, hvorvidt hver enkelt uddannelse bidrager til at opfylde centralt fastlagte målsætninger.
- Regionalniveauet
På *det regionale niveau* vurderes kvalitet fx ud fra spørgsmålet om, hvorledes hvert VUC i regionen bidrager til opfyldelse af regionale, politiske og økonomiske målsætninger.
- Institutionsniveauet
Kvalitet på *institutionsniveauet* vurderes ud fra spørgsmålet om, hvorvidt institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af kurser er karakteriseret af høj faglig og pædagogisk kvalitet og lever op til de centrale målsætninger.

12.1.2 Beskrivelse af kvalitetssikringen på VUC

På *systemniveauet* har Undervisningsministeriet i de seneste år arbejdet med systematiseret kvalitetsudvikling i relation til det samlede uddannelsesfelt, jf. fx redegørelsen “Kvalitet i uddan-

nelsessystemet” (1998) samt publikationen “Kvalitet der kan ses” (2000). Heri konstateres det, at der på en række områder (inden for den samlede uddannelsessektor) er en positiv udvikling i gang i forhold til de politisk fastsatte målsætninger, men at der fortsat er god grund til at udvikle uddannelsessystemet.

Danmarks Evalueringsinstitut, som blev oprettet i 1999, skal udarbejde evalueringer af hele uddannelsessystemet, herunder VUC (i løbet af 2001). Dette vil styrke kvalitetssikringen på systemniveau.

På *uddannelsesniveaue*t er det for VUC's vedkommende henholdsvis avu og hf-enkeltfag, det drejer sig om. Kvalitetssikringen på uddannelsesniveau foregår bl.a. på baggrund af det pædagogiske tilsyn. Redskaberne er endvidere fx bekendtgørelser og eksamen. Evalueringen af det faglige niveau i undervisningen vurderes som det vigtigste. I et vist omfang foregår denne evaluering lokalt, idet forstanderne på de enkelte centre, i samarbejde med lærerne og kursisterne, evaluerer undervisningens faglige niveau³⁰. Overordnet set varetages evalueringen af det faglige niveau i undervisningen imidlertid af amterne og Undervisningsministeriet i kraft af deres respektive tilsynsforpligtelser, jf. afsnit 12.2.1.

Hos amterne gennemføres effektmålinger typisk i forhold til at afdække gennemførelse og eksamensdeltagelse, men i visse tilfælde kan effektmålingerne også være målrettet forskellige kursistgrupper, fx flekskursister.

Amterne har typisk en nedskrevet politik for VUC, hvorudfra målopfyldelse i forhold til resultatkrav og servicemål evalueres og justeres løbende, bl.a. via årsrapporter, statusrapporter m.v.

Deltagerbetaling ses yderligere som et kvalitetssikringsredskab, idet kravet om en vis økonomisk ydelse fra brugernes side skal kvalificere søgningen til avu og hf-enkeltfag.

På *det regionale niveau* arbejder amterne målrettet med kvalitet

30) Jf. “Kvalitet der kan ses”, UVM 2000.

på VUC, men på forskellig måde. Eksempelvis har Sønderjyllands amt siden 1997 arbejdet med et projekt, der har mundet ud i indgåelse af "kvalitetskontrakter" mellem amtets Undervisnings- og Kulturudvalg og det enkelte VUC.

I arbejdet frem til udvikling af kontrakterne tog den nedsatte arbejdsgruppe udgangspunkt i UK-udvalgets overordnede mål for VUC i Sønderjylland, og formulerede herfra nogle væsentlige problemfelter:

- ikke kun formel prøveafleggelse, men også den personlige udvikling har i dag betydning for deltagerens kommende uddannelse og beskæftigelse - effektivitet må tage højde herfor,
- undervisningens indhold og metoder er væsentligt forandrede,
- deltager- og brugerindflydelse skal mærkbart forbedres,
- den stadige udvikling kræver refleksion, dokumentation og analyse, så udviklingen kan forløbe kvalificeret og hensigtsmæssigt.

Kvalitetskontrakterne er karakteriserede ved, at de indgås mellem to parter og er dialogorienterede. Redskabet kan bruges i dialogen mellem center og politikere/forvaltning, mellem medarbejdere og ledelse og mellem centerråd og center. Kontrakterne fokuserer på udvalgte områder og skal munde ud i konkrete tiltag til kvalitetsforbedring. Kontrakterne er gensidigt forpligtende.

På *institutionsniveauet* har knap to tredjedele af VUC'erne i 1999/2000 gennemført kvalitetsudviklingsprojekter. Det drejer sig dels om amtslige koncepter, dels om lokale projekter på den enkelte institution. Derudover har et mindretal af VUC'erne benyttet Standard og Profiler som et pilotprojekt, idet Undervisningsministeriets kvalitetskoncept, Standard og Profiler, er blevet tilpasset VUC-institutionerne. Herigennem skal centrene kunne dokumentere, hvordan/hvorvidt de opfylder de målsætninger, der er formuleret centralt og regionalt. Begreberne, der lægger navn til projektet, defineres således:

““Standarder” kan opfattes som de forudsætninger, som skolen, lærerne og eleverne arbejder under. “Profilerne” knytter sig til definition og prioritering af de arbejdsprocesser, en skole ønsker at stå for og være kendt for. En skoles profil er derfor udtryk for de værdier, skolen ønsker at formidle internt og eksternt.”³¹

Denne form for selvevaluering har for flere centres vedkommende sat en kvalitetsudviklingsproces i gang, som stadig forløber. Undervisningsministeriet arbejder videre med Standard og Profiler, der ses som et kvalitetsudviklingsværktøj, som stilles til VUC’ernes rådighed. Et af redskaberne vil være et edb-program, der kan behandle spørgeskemadata. Til brug for Undervisningsministeriets arbejde med kvalitet på VUC-området udarbejder interesserede VUC’er en rapport over den proces, der har været arbejdet med i forbindelse med brugen af værktøjet.

Den overordnede hensigt er, at VUC’erne i højere grad skal bedrive selvevaluering, jf. den strategi Danmarks Evalueringsinstitut arbejder ud fra. Det enkelte VUC’s kvalitetsudviklingsarbejde kan evt. ske i samarbejde med amtet eller med andre VUC’er.

12.1.3 Vurdering af det aktuelle kvalitetssikringsarbejde på VUC

I forlængelse af afsnit 12.1.1 skal det aktuelle kvalitetssikringsarbejde på VUC her kort vurderes ud fra de fire opstillede kvalitetssikringsniveauer. Generelt gælder det, at på de områder hvor arbejdet med kvalitetssikringen ikke er så langt, er der ofte en række tiltag i gang eller undervejs.

Mht. systemniveauet vurderes det, at der stadig er behov for at udvikle nogle metodiske principper, der kan realisere muligheden for at foretage tværgående og sammenlignelige målinger af effekt af voksen- og efteruddannelse.

31) 'Kvalitet der kan ses', Undervisningsministeriet 2000.

Et udviklingsled i denne proces vil være Danmarks Evalueringsinstitut, der forventes at udarbejde en analyse af VUC i løbet af 2001. Hertil kommer de initiativer, som voksenuddannelsesreformen har afstedkommet. Her tænkes bl.a. på udviklingen af nogle metodiske principper for en effektmåling, der også kan anvendes på uddannelsesniveaet.

Mht. uddannelsesniveaet vurderes det, at der allerede foreligger en række redskaber til kvalitetssikring af niveaet. Her tænkes først og fremmest på bekendtgørelser, prøver, censor-systemet, vejledninger og det øvrige tilsyn.

Der foreligger imidlertid ikke formelle krav om avu-lærernes kvalifikationer, således som det er tilfældet for hf-lærernes vedkommende.

Mht. det regionale niveau vurderes kvalitetssikringen i indsats at være uensartet. Der er ingen tvivl om, at amterne i reglen tager deres forpligtelse for og målsætninger med VUC'erne alvorligt, og i de fleste tilfælde foregår der et seriøst udviklingsarbejde i tæt samarbejde med de enkelte centre. Men uensartetheden i kvalitetssikringen betyder, at regionerne bidrager forskelligt til at kvalificere voksen- og efteruddannelsesmulighederne for den voksne del af befolkningen, der har behov for opkvalificering. Samlet set har amterne ikke desto mindre en række tiltag i gang for at kvalitetssikre VUC-området. Tilbage står dog stadig at sikre et fælles, formelt grundlag for kvalitetssikringen.

Mht. institutionsniveauet vurderes Standard og Profiler at være et godt grundlag til at udvikle uddannelseskvaliteten på institutionel basis. Standard og Profiler vurderes at kunne medvirke til at udvikle en egentlig evalueringskultur lokalt.

12.2 Tilsyn med VUC

Som nævnt indledningsvist ses tilsyn her som et led i den overordnede kvalitetssikring af uddannelsessystemet.

12.2.1 Det fagligt/pædagogiske og økonomisk/institutionsmæssige tilsyn med VUC

Tilsynsfunktionerne kan for overskuelighedens skyld opdeles i to: et fagligt/pædagogisk tilsyn og et økonomisk/institutionsmæssigt tilsyn. For VUC's vedkommende retter tilsynet sig i denne sammenhæng mod to forskellige uddannelsesområder: avu og hf. Det giver i alt fire tilsynsvinkler, som det fremgår af følgende boks:

Figur 12.1: Tilsynsfunktioner på VUC

	Avu	Hf
Fagligt/pædagogisk tilsyn	Amterne ³²	Undervisningsministeriet
Økonomisk/institutionsmæssigt tilsyn	Amterne	Amterne

12.2.2 Beskrivelse af tilsynet med avu

For såvel avu's som hf's vedkommende har staten sektoransvaret. Den direkte tilsynsforpligtelse er imidlertid placeret forskelligt, jf. ovenstående boks.

Amterne har det fagligt/pædagogiske tilsyn med avu-undervisningen. Det indebærer bl.a. at påse, at undervisningen fungerer i overensstemmelse med de centralt udstedte regler og at følge fortolkningen af reglerne, således som de udmøntes ved fx klagesager.

Ifølge Amtsrådsforeningens oplysninger udøves det fagligt/pædagogiske tilsyn via regelmæssige møder med forstandere og lærere på centrene, deltagelse i pædagogiske dage, iværksættelse af lærer- og lederudviklingsprogrammer, afsætning af udviklingspuljemidler m.m. Ved hjælp af tal fra Undervisningsministeriet/SIK og Danmarks Statistik, som ARF sammenfatter i en årlig publikation, følges udviklingen, fx i de enkelte fag. Ud fra bl.a. talindberetningerne analyseres effektivitet og kvalitet: I hvilket omfang opfyldes målet med undervisningen? Amterne

³²⁾ Dog har UVM tilsynet med prøverne.

har desuden ansvaret for driften af VUC som institution og beslutter den økonomiske ramme for hver enkelt VUC-institution (som reguleres efter den faktiske aktivitet). Amterne skal via tilsynet bl.a. sikre, at VUC til stadighed leverer de rigtige ydelser, dvs. udvikles og tilpasses samfundets og målgruppens skiftende undervisnings- og uddannelsesbehov inden for de gældende rammer. Dette udøves bl.a. ved afholdelse af konferencer og dialog mellem amt og VUC-institution.

Undervisningsministeriet, som har det overordnede ansvar for undervisningen på avu, følger udviklingen på området. I den forbindelse har Undervisningsministeriet indført en ny praksis for kvalitetskontrol af forløbsbeskrivelser på avu-området. Formålet med denne praksis er dels at sætte ind over for forløbsbeskrivelser, der på forskellig vis er mangelfulde, dels at inspirere centrene via udbredelse af de forløbsbeskrivelser, der i særlig grad indeholder nytænkning og udvikling. Endvidere indgår fagkonsulenternes arbejde i det overordnede tilsyn. Andre eksempler på Undervisningsministeriets udøvelse af tilsynet er tilrettelæggelse af efteruddannelseskurser, netværksarrangementer, undervisningsvejledninger m.m.

Undervisningsministeriet har tilsynet med prøverne på avu. Heri ligger bl.a., at beskikkede censorer rapporterer fra prøvernes forløb til Undervisningsministeriet, og Undervisningsministeriet nedsætter, og er repræsenteret i, de opgavekommissioner, der udarbejder de centralt stillede, skriftlige prøvesæt.

12.2.3 Beskrivelse af tilsynet med hf

Staten (Undervisningsministeriet) har det fagligt/pædagogiske tilsyn med hf-undervisningen på VUC. Tilsynet udføres bl.a. af en række fagkonsulenter, der på samme tid sikrer overholdelse af lovgivningen og virker som rådgivere, igangsættere og inspiratorer. Forstanderne har et direkte ansvar over for ministeriet for så vidt angår uddannelse, pædagogik og undervisning.

Det er således Undervisningsministeriet, der

- fastsætter regler for undervisning og eksamen,
- fastsætter en række andre regler, fx for læreres faglige og pædagogiske kompetence,
- forestår lærernes pædagogiske uddannelse (pædagogikum) og studievejlederuddannelser,
- fordeler centrale midler til forsøg og udviklingsarbejder og til lærernes efteruddannelse,
- godkender forsøg og udviklingsarbejder, der kræver dispensation fra gældende bekendtgørelser,
- tilrettelægger skriftlig og mundtlig eksamen, herunder fordeling af censorer,
- behandler klager over læreres undervisning, forstanderes afgørelser, fastsættelse af karakterer m.v.

Med henblik på driften af VUC som institution er det amterne, der har ansvaret, jf. afsnit ovenfor under 12.2.2.

12.2.4 Vurdering af tilsynet med VUC

- *Amtsligt tilsyn*

Amterne er opmærksomme på deres tilsynsforpligtelse. Jf. ovenstående foreligger der forskellige former for aftaler og regelmæssige møder mellem amterne og de enkelte forstandere, og amterne har formuleret en VUC-politik, der evalueres hvert år i samarbejde med de enkelte forstandere.

En del amter håndterer tilsynsforpligtelsen via yderligere decentralisering, idet det er den enkelte forstander på centret, der fører tilsynet. Spørgsmålet er imidlertid, om der her er tale om tilsyn i egentlig forstand, idet et tilsyn må formodes at være forankret i en ekstern instans set i forhold til den institution, der skal føres tilsyn med.

Amterne har således forskellig praksis og formelle ordninger mht. udførelsen af tilsynet. Undervisningsministeriets kvalitetskontrol af forløbsbeskrivelser på avu-området har givet nogle erfaringer, der tyder på, at der er behov for en opfølgning på, hvorvidt reglerne i undervisningsbekendtgørelsen efterleves. Der kan i den forbindelse være behov for en høje-

re grad af fælles forståelse af, hvorledes tilsynsforpligtelsen udmøntes.

- *Statsligt tilsyn*

Staten sætter mange ressourcer ind på systematisk at varetage de tilsynsfunktioner, der er nævnt ovenfor. Undervisningsministeriets tilsyn har derfor en detaljeringsgrad, man må kræve af et egentligt tilsyn. Det forhold, at tilsynsforpligtelsen er forankret i én institution (Undervisningsministeriet), sikrer en ensartet tilsynspraksis.

Den forskellige forankring af tilsynsforpligtelsen har medført en uensartet praksis på de to uddannelsesområder. På baggrund af DMA-undersøgelsen vurderes dette dog ikke at betyde noget for kursisternes oplevelse af sammenhængen i uddannelsestilbudene inden for VUC-området.

12.3 Forslag til udviklingstiltag

Som helhed kan det konstateres, at kvalitetssikringen har stor bevågenhed. En lang række tiltag er på alle niveauer enten sat i gang eller er undervejs.

Ligeledes pågår der p.t. et udredningsarbejde i Undervisningsministeriet med henblik på at fastlægge principperne for fremtidens tilsynspraksis. Resultatet af dette arbejde forventes at give grundlag for en forbedret tilsynspraksis, som kan indgå i den overordnede kvalitetssikring.

Udvalget peger på følgende tiltag inden for de fire kvalitetssikringsniveauer:

- *På systemniveau*

På systemniveau er det som led i voksenuddannelsesreformen aftalt, at der udarbejdes en række konkret definerede politiske målsætninger for voksen- og efteruddannelsesindsatsen for på denne måde at kunne evaluere og måle effekterne. Der skal følgelig ske et metodeudviklingsarbejde med henblik på at få forbedret kvaliteten af effektmålingen. Dette vil ske i et samarbejde mellem Arbejdsministeriet og Undervisningsministeriet. VUC vil være omfattet af dette initiativ,

og der er efter udvalgets opfattelse ikke behov for yderligere initiativer på nuværende tidspunkt.

- *På uddannelsesniveau*

Der eksisterer allerede en lang række kvalitetssikringsmekanismer på uddannelsesniveau - uddannelsesbekendtgørelser, prøver m.v. - men kvalitetssikringen vil kunne styrkes gennem en mere dybdegående tilsynspraksis i amterne på avu-området. Dette kunne fx ske ved udarbejdelse af en fælles ramme for tilsynspraksis på amtsligt niveau gennem en dialog mellem Undervisningsministeriet, amt, VUC og brugere.

I den forbindelse kan det tilføjes, at der p.t. pågår et udredningsarbejde i Undervisningsministeriet med henblik på at fastlægge principperne for fremtidens tilsynspraksis. Resultatet af deres arbejde forventes at give nogle kvalificerede bud på, hvorledes tilsynet kan forbedres. Det samme gælder Danmarks Evalueringsinstituts analyse af VUC, som forventes at være tilendebragt i løbet af 2001.

Som det fremgår af kapitel 9 kan det endvidere på uddannelsesniveau overvejes at formulere nogle formelle krav om avulærernes kvalifikationer, således som det er tilfældet for hf-lærernes vedkommende.

- *På regionalt niveau*

Flere amter har udarbejdet forskellige former for styringsmodeller. Bl.a. har nogle amter og centre indgået kontraktaftaler, der indebærer evaluering ud fra forskellige konkrete parametre. Det drejer sig fx om gennemførelse og eksamensdeltagelse. Udvalget foreslår, at dette kvalitetsudviklingsarbejde udbygges, så alle amter får etableret kontraktstyringsmodeller e.lign., der med fordel vil kunne udnytte en fælles ramme for tilsynspraksis. Den løbende dialog mellem amt og VUC om bl.a. mål, målopfyldelse og budget vil fortsat være vigtig.

- *På institutionsniveau*

Den reviderede version af Standard og Profiler vil blive stillet til VUC'ernes rådighed. Udvalget ser dette værktøj for velegnet til varetagelse af institutionernes løbende selvevaluering.

