

BEDRE  
INTRODUKTION OG  
FASTHOLDELSE AF DE  
SVAGESTE KURSISTER  
OG STRUKTURFORSØG  
MED SAMLEDE  
UDDANNELSESTILBUD  
PÅ FULD TID

En forskningsrapport om et udviklingsprojekt og et strukturforsøg på avu  
udbudt af Undervisningsministeriet og afviklet fra januar 2014 til juni 2015.  
Oktober 2015

*Af Finn Wiedemann og  
Helle Winum, Institut  
for Kulturvidenskaber,  
Afdeling for  
Uddannelsesvidenskab  
ved Syddansk  
Universitet*

# INDHOLD

1. Indledning.....	3
2. Resumé.....	5
3. Baggrund for udviklingsprojektet .....	8
Udviklingsprogrammets målsætninger .....	9
4. De anvendte metoder.....	10
Konferencer og netværksmøder .....	11
5. De fem cases.....	12
Projekt 1 .....	12
IBC Kolding.....	12
VUC Fyn, Odense .....	17
VUC Vestsjælland Syd .....	22
Projekt 2 .....	28
VUC Nordjylland, Jammerbugten .....	28
Nykøbing Falster.....	33
7. Spørgeskemaundersøgelsen .....	40
Projekt 1: Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister.....	42
Introducerende undervisning .....	44
Screening.....	45
Supplerende differentieret undervisning.....	46
Formativ evaluering (kursisterne).....	46
Fokus på lærernes relationskompetence .....	47
Fokus på lærernes anerkendende tilgang.....	48
Håndtering af fravær f.eks. gennem brug af mentor .....	48
Anvendelse af andre støtteforanstaltninger.....	49
Hold af klasselignende karakter .....	49
Anvendelsesorientering.....	50
Projekt 2: Strukturforsøg med samlede uddannelses tilbud på fuld tid.....	50
Uddannelses tilbud på fuld tid og lærersamarbejde .....	53
Klasser/pakker .....	54
Helårlige pakker .....	54
Fokus på bevægelse .....	55
Introducerende undervisning .....	55
Hel eller delvis lektiefrihed .....	56

7. Konklusion på den kvalitative og kvantitative undersøgelse.....	57
8. Forskningsbaseret diskussion.....	62
De svageste kursister og frafald .....	63
Målgruppen.....	64
Frafald .....	65
Hvad kan uddannelsesstedet gøre?.....	67
De tre grupper af kursister .....	72
Litteratur .....	75
Bilag 1: Interviewguider.....	79
Bilag 2: Spørgeskema.....	84

# 1. INDLEDNING

I nærværende rapport beskrives den evaluering og følgeforskning, som har fundet sted i forhold til undervisningsministeriets forsøgs- og udviklingsarbejde indenfor avu-området. De to projekter, som denne rapport drejer sig om, udviklingsprojektet (1): *Bedre introduktion til og fastholdelse af de svageste kursister* og rammeforsøget (2): *Strukturforsøg med samlede uddannelsesstilbud på fuld tid*. Forskellen på udviklingsprojekter og forsøg er, at sidstnævnte indebærer regelafvigelse. I forbindelse med følgeforskningen og de evalueringer, der er foretaget, har der ikke været særligt fokus på denne forskel, hvorfor skoleprojekterne i det følgende omtales som FoU-projekter. Forsøgs- og udviklingsarbejdet har fundet sted fra den 1/1-2014 til den 30/6-2015.

Fremgangsmåden har været den, at landets VUC'er er blevet opfordret sig til at tilmelde sig undervisningsministeriets forsøgs- og udviklingsprojekter, hvilket er sket henholdsvis den d. 1/1-2014, hvor i alt 9 skoler tilmeldte sig, heraf deltog to skoler med to projekter Den næste ansøgningsrunde fandt sted d. 1/8 2014, hvor i alt fem skoler tilmeldte sig, heraf deltog en skole med to projekter.

## Oversigt over deltagende skole

### Projekt 1:

HF og VUC Fyn  
VUC Storstrøm - Næstved  
VUC Vestsjælland Syd  
VUC Syd  
VUC Ringkøbing-Skjern (Kun forår 2014)  
IBC  
VUF (Fra efterår 2014)  
VUC Aarhus (Fra efterår 2014)

### Projekt 2:

VUC Storstrøm – Nykøbing Falster  
VUC og HF Nordjylland  
Thy-Mors HF og VUC (Fra efterår 2014)  
VUC Aarhus (Fra efterår 2014)

Lektor Finn Wiedemann og videnskabelig assistent Helle Winum fra Institut for Kulturvidenskaber fra Syddansk Universitet har stået for den evaluering og følgeforskning, som har fundet sted i forbindelse med udviklingsprojektet.

Konkret har der været afholdt en række tematiserede netværksmøder i de to projekter med repræsentanter fra de involverede projekter.

Indledningsvis blev der afholdt en opstartskonference i forbindelse med, at de to runder af udviklingsprojekter blev igangsat. Dernæst har der været afholdt fire tematiserede netværksmøder for hvert af de to projekter. Det sidste møde var et fælles møde for begge projekter. Formålet med netværksmøderne har været at kvalificere projekterne løbende og give mulighed for, at deltagerne kunne udveksle erfaringer.

I forbindelse med evalueringen og følgeforskningen har vi besøgt fem af de deltagende skoler, hvor der er foretaget interview med projektledere, undervisere og kursister med det formål at indsamle en række detaljerede erfaringer om, hvordan der har været arbejdet i de forskellige projekter. Der er tillige gennemført en spørgeskemaundersøgelse, med fokus på erfaringer fra projekterne, blandt deltagende projektledere, undervisere og andre med tilknytning til de enkelte projekter.

Det er erfaringer fra netværksmøderne, skolebesøgene og spørgeskemaundersøgelsen samt de skriftlige input, som deltagerne har leveret undervejs, der danner afsæt for rapporten.

Rapporten er disponeret på følgende måde: Der gives først, i kapitel 2, et resumé af rapportens konklusioner, dernæst redegøres der, i kapitel 3, kort for baggrunden for udviklingsprojektet. Efterfølgende præsenteres de metoder, som er blevet benyttet, i forbindelse med dataindsamling og analyse i kapitel 4.

I kapitel 5 præsenteres de fem skolebesøg, som er blevet foretaget. Kapitlet er udformet som en række detaljerede casebeskrivelser. I kapitel 6 præsenteres resultaterne fra den spørgeskemaundersøgelse, som er blevet gennemført. Endelig foretages i kapitel 7 en samlet konklusion på både de kvalitative og kvantitative undersøgelser. I det afsluttende kapitel 8 foretages en mere forskningsbaseret analyse af udvalgte dele af rapportens resultater.

Vi vil gerne sige tak til kursister, lærere og ledere, som har deltaget i projektet, og som har afsat tid til skolebesøg, interview og udfyldelse af spørgeskemaundersøgelsen.

## 2. RESUMÉ

Rapporten gengiver erfaringer og analyser fra Undervisningsministeriets FoU-projekt 1 og 2. Overordnet set har begge projekter handlet om at reducere frafaldet, øge gennemførelsen og overgangen til videre uddannelse, særligt i forhold til de svageste kursister.

Med afsæt i deltagerne erfaringer identificeres en række pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter for ændring af praksis, som kan bidrage til at realisere målsætningerne for projektet.

Pædagogiske drivkræfter sigter til de overordnede værdier og holdninger, som ligger til grund for indsatserne. Eksempler på dette er f.eks. positive holdninger til målgruppen og evnen til at navigere fleksibelt i det pædagogiske rum. Didaktiske drivkræfter henviser til de mere konkrete tilrettelæggelsesformer, som karakteriserer undervisningen og projekterne. Didaktiske indsatser som prioriterer målstyring, faglig screening og differentieret undervisning udgør positive initiativer, ligesom forsøget på at være tydelig i forhold til krav og forventninger samt arbejdet med at danne forpligtende fællesskaber blandt kursisterne udgør en frugtbar indsats. I en periode kan der tillige være behov for at lægge stor vægt på en didaktisk indsats, som prioriterer dannelsesmæssige indsatser højt i forhold til arbejdet med målgruppen.

Organisatoriske drivkræfter sigter til de bagvedliggende organiseringsformer, f.eks. forhold som ledelse, organisation og fysiske rammer. Fleksibel vejledning og støtte, rekruttering af undervisere med særlig interesse for målgruppen, forpligtende lærer- eller teamsamarbejde og ledelsesmæssig opbakning ser her ud til at gøre en forskel.

Hvordan den konkrete kombination af indsatser bør se ud vil være afhængig af den konkrete målgruppe, det konkrete projekt og lokale forhold.

En af de barrierer, som deltagerne identificerer i arbejdet med at realisere målsætningerne i forhold til målgruppen, er blandt andet, at deltagerbetalingen på en række dannelsesorienterede fag er for høj, hvorfor fagene ikke kan udbydes. Der er tale om fag, som vurderes at have en positiv indvirkning på målgruppens udvikling. En anden barriere er, at f.eks. SU systemet og lovgivningsmæssige forhold gør det vanskeligt at tilbyde kursister med særlige behov fleksible og skræddersyede forløb, selvom dette vurderes at være hensigtsmæssigt. I visse tilfælde ser det dog

ud som om, at skolerne ikke helt er bekendt med de lovgivningsmæssige rammer, der eksisterer med henblik på at tilrettelægge mere fleksible forløb.

En række af de nævnte drivkræfter kan siges at være interne forhold, som lærerne og skolen selv kan påvirke, mens f.eks. de sidstnævnte forhold er eksterne, og enten kræver lovgivningsmæssige ændringer eller en øget vejledningsindsats fra ministeriel side.

I rapportens sidste kapitel foretages en mere forskningsbaseret analyse af udviklingsprojektets resultater. Med afsæt i anden forskning forsøges gruppen af svage unge på avu indkredset, og det diskuteres, hvilke pædagogiske indsatser der kan være relevante i forhold til målgruppen. Det konkluderes, at projektet på en række områder har levet op til de anbefalinger, som anden forskning peger på som afgørende for inklusion, men at det kan være relevant at have et blik for, at de forskellige svage kursisttyper skal mødes af en differentieret pædagogisk indsats.

Afslutningsvis refereres til frafaldsforskningen, og det konkluderes, at projekterne i varieret omfang har arbejdet med en række af de anbefalinger, som denne peger på, men at der er behov for en mere samlet indsats og strategi for de aktører, som arbejder med målgruppen både internt på det enkelte VUC og på tværs af organisationer (kommuner, jobcentre, uddannelsesinstitutioner osv.).

Evalueringen af forsøg og projekter indenfor de to indsatsområder indikerer, at skolerne i en række tilfælde anvender elementer af avu på en måde, der rækker ud over såvel bekendtgørelsens som FoU-programmets rammer. Det gælder især brugen af tilbuddet Introducerende undervisning og visitationspraksis. Ligesom udviklingen af kursisternes personlige og sociale kompetencer ser ud til i nogle projekter at overskygge det primære – faglige - formål med avu. Dette er formentlig udtryk for, at skolerne pga. forskydninger i målgruppen forsøger at ”vråde reglerne”, så de passer bedre til de faktiske forhold.

Dette er, skønt ikke helt uproblematisk, væsentligt at se som et tegn på skolernes problemer og udfordringer med at rumme de nye kursisttyper og et forsøg på at udvikle tilbud, som henvender sig direkte til disse. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling bør overveje en forstærket vejledningsindsats om, hvordan disse problemer og udfordringer kan håndteres indenfor lovgivningens rammer.

Den identificerede problematik, hvor skolerne har forholdt sig fleksibelt til bekendtgørelsen og FoU-programmets indhold, kan blandt andet ses i sammenhæng med FoU-programmets relativt

brede formuleringer og den efterfølgende visitationsproces, som medførte, at alle de skoler, som ønskede at deltage i forsøget, fik mulighed for det.

I forlængelse heraf kunne en tydeligere præcisering af FoU- programmets indsatsområder og reduktion af disse, samt en tydeligere visitationsproces i forhold til deltagelse i programmet, måske have bidraget til, at de deltagende projekter mere direkte havde adresseret programmets indhold og intentioner. I stedet for som nu, hvor flere projekter kun i mindre grad direkte tog afsæt i programmets formuleringer, ligesom der er dele af FoU-programmets indhold, som kun i ringe grad er blevet afprøvet. For projekt 1s vedkommende drejer det sig f.eks. om tolærerordninger og individuelle forløb for enkeltfagskursister. Mens det for projekt 2s vedkommende blandt andet drejer sig om HF-fagpakker, studiegrupper og anvendelsesorientering. Projekt 2 rettede sig heller ikke direkte mod de svageste kurister, men sådan har det konkret været benyttet af skolerne.

I forhold til igangsættelsen af et evt. nyt FoU-program kan det anbefales at formulere færre indsatsområder, skærpe visitationsprocessen og f.eks. formulere anbefalinger om antallet af deltagere, brug af ressourcer, tidshorisont samt dokumentation og afrapportering. Det sidste nævnte forhold med henblik på at andre skoler og undervisere i højere grad kan få glæde af de deltagende skolars erfaringer.

Deltagerne i projektet har haft ret ulige vilkår for at gennemføre projekterne. Nogle har fået timer til det af de deltagende VUC'er, mens andre selv har skullet finde timerne. Generelt efterlyses der således en øget homogenisering og professionalisering af FoU-indsatser indenfor avu-sektoren.



### **3. BAGGRUND FOR UDVIKLINGSPROJEKTET**

Den konkrete anledning til forsøgs- og udviklingsarbejdet, og dermed baggrunden for rapporten, er blandt andet den evaluering, som fandt sted af avu-reformen fra 2009, som blev publiceret i foråret 2013 (Eva, 2013).

Evalueringen viste, at en række af de centrale mål, reformen sigtede imod, er nået, f.eks. udgør avu et godt tilbud til de unge voksne, mens der fortsat er udfordringer med de tosprogede kursister.

Evalueringen forholdt sig også til en række af de nye initiativer, som reformen havde banet vejen for, deriblandt en række af de understøttende pædagogiske redskaber, som faglig dokumentation, supplerende differentieret undervisning, introducerende undervisning og undervisning på basisniveauerne i dansk, dansk som andetsprog og matematik

I rapporten peges der på en række udfordringer, f.eks. et relativt stort frafald og for lille overgang til videre uddannelse.

Hovedparten af de kursister, der videreuddanner sig, går til eud, mens der måske internt på avu-uddannelsen traditionelt har været en forståelse af, at avu forbereder til hf.

Rapporten peger blandt andet på, at der kun er få kursister, som modtager supplerende differentieret undervisning, og at kun få kursister tager almen forberedelseksamen. Endelig peger rapporten på, at avu rummer et stigende antal uddannelsesfremmede kursister med meget lavt fagligt niveau og store personlige udfordringer. Dette forhold er blevet forstærket, for det første fordi grænsen for unge, som modtager uddannelsespålæg fra 2014, er blevet sat op til 30 år, og for det andet fordi vurderingen eller måske rettere kategoriseringen af, hvornår man er uddannelsesparat har ændret sig.

I et større uddannelsespolitisk perspektiv kan forsøgs- og udviklingsprogrammet ses som et forsøg på at igangsætte initiativer med henblik på at øge antallet af unge, som får en ungdomsuddannelse og indfri 95 % målsætningen. At stadig flere unge skal have en ungdomsuddannelse er blevet aktualiseret yderligere i kraft af, at arbejdsmarkedet for ufaglært arbejdskraft er blevet reduceret kraftigt gennem en årrække. En række af de kursister, som avu henvender sig til, er kursister, som traditionelt ikke er særlig skolemotiverede, og som ville foretrække et job frem for uddannelse og som tilmed kan have personlige og faglige udfordringer.

## UDVIKLINGSPROGRAMMETS MÅLSÆTNINGER

I udviklingsprogrammet og rammeforsøget er der formuleret forskellige eksempler på, hvad der ønskes forandret. Overordnet set skal de to FoU-projekter leve op til målsætningen for uddannelsen, det hedder her:

Almen voksenuddannelse har til formål at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig.

Avu skal altså både give voksne unge mulighed for at gå i gang med f.eks. en erhvervsuddannelse eller hf, men har også en bredere dannelsesmæssig funktion, jf. formuleringen om deltagernes interesse for at uddanne sig.

I selve programmet er der formuleret forskellige delmål i tilknytning til det overordnede mål. Disse er lidt forskellige afhængige af, om de er tale om projekt 1 eller 2:

### Projekt 1:

- Vi ønsker at skabe en hurtigere og mere sikker afklaring af, om kursister med mangelfulde forudsætninger er i stand til at deltage i avu-undervisning med tilstrækkeligt udbytte
- Vi ønsker at forbedre den svage kursisters muligheder for at deltage i avu-undervisning med størst muligt udbytte
- Vi ønsker at fastholde flere svage kursister i uddannelse og derigennem sikre en øget gennemførselsfrekvens

### Projekt 2:

- Vi ønsker at optimere kvaliteten i uddannelsesstilbuddet med henblik på at styrke kursisternes faglige og sociale kompetencer og øge deres gennemførelse og prøvedeltagelse, samt deres overgang til videre uddannelse efter avu.
- Vi ønsker, at kursisterne drager fordel af den synergi, der opstår i et holdfællesskab.
- Vi ønsker, at lærerne udnytter og drager fordel af de teamsamarbejds muligheder og muligheder for fleksibilitet og variation i tilrettelæggelse og undervisningsmetoder, der opnås, når undervisningen tilrettelægges som et samlet undervisningstilbud på fuld tid.

Det er disse mere overordnede og konkrete mål, som ligger til grund for den dataindsamling, som er blevet foretaget og de analyser, som er gennemført.

## 4. DE ANVENDTE METODER

Der er blevet foretaget besøg på følgende VUC'er: VUC Nordjylland (Jammerbugten), IBC Kolding, VUC Vestsjælland, HF & VUC FYN Odense City Campus, VUC Storstrøm (Nykøbing Falster), hvor projektledere, undervisere og kursister er blevet interviewet, og hvor enkelte undervisningstimer er blevet overværet.

De besøgte skoler blev valgt ud fra kriterier om, at der skulle deltage skoler fra henholdsvis FoUprojekt 1 og 2, og at der skulle være en vis spredning i materialet samt at de skoler, som blev besøgt havde gjort nogle unikke erfaringer, som vi ud fra vores forhåndskendskab til skolerne, vurderede var relevante og eksemplariske for FoU-projektet.

Formålet med besøgene og interviewene har været at indhente centrale deltageres erfaringer og vurderinger af projekterne og at opnå en dybdegående indsigt i de forskellige projekter (eksempler på de interviewguider som er benyttet kan ses i bilag 1).

I interviewene er kursisterne blevet spurgt om deres erfaringer med, baggrund for og formål med at være under uddannelse.

Undervisere og andet pædagogisk personale er blevet spurgt om projektets baggrund, de særskilte pædagogiske tiltag og deres erfaringer med dem.

Projektlederne er blevet stillet de samme spørgsmål som underviserne, men er også blevet spurgt om projekternes historie og udvikling og den organisatoriske og ledelsesmæssige planlægning og styring af projekterne.

De kvalitative interview har været tilrettelagt som semistrukturerede interview og er efterfølgende blevet bearbejdet med afsæt i fremgangsmåder anbefalet i forskningslitteraturen (Brinkmann og Kvale, 2009).

Med afsæt i de 5 skolebesøg blev der udformet fem casebaserede analyser. Casene formidler et detaljeret indblik i, hvordan der er blevet arbejdet i projekterne og går i dybden med deltagernes erfaringer med projekterne (Yin, 2003).

På baggrund af de formulerede mål i undervisningsministeriets invitation til deltagelse i forsøg og udvikling på avu, er der udformet en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse med fokus på

udviklingsprogrammets effekter. Formålet med denne undersøgelse er at få en bred vurdering af udviklingsprojekt (Hansen og Andersen, 2009), ligesom deltagerne har fået mulighed for at videregive en række kvalitative erfaringer og vurderinger af projekterne.

Spørgeskemaundersøgelsen er blevet distribueret til de deltagere, som har haft berøring med projekterne f.eks. ledere, lærere, studievejledere eller andre ressourcepersoner. I alt 99 spørgeskemaer er blevet sendt ud. 70 har besvaret spørgeskemaundersøgelsen, hvilket giver en svarprocent på omkring de 70 procent.

I spørgeskemaet spørges der til, hvilke tiltag der er arbejdet med på det enkelte VUC, og hvilken betydning disse tiltag vurderes at have i forhold til målene for hhv. FoU-projekt 1 og 2.

Spørgeskemaet er distribueret til de medvirkende ledere og lærere d. 27. april 2015, og der blev lukket for svar d. 25. maj efter to rykkere hhv. d. 11. og d. 18. maj (spørgeskemaet kan ses i sin fulde længde i bilag 2).

## **KONFERENCER OG NETVÆRKSMØDER**

I tilknytning til projektet har der været afholdt en *opstartskonference* for de deltagende projekter, ligesom der har været afholdt fire tematiserede *netværksmøder*. Målene med netværksmøderne har været at gøre status på projekternes udvikling og udveksle erfaringer samt sætte fokus på udvalgte projektrelevante temaer.

Temaerne har været:

- Evaluering (løbende)
- Inklusion
- Lærersamarbejde
- Motivation
- Relationsarbejde
- Evaluering (afsluttende)
- Videndeling og forankring af projekterne

I forbindelse med hvert netværksmøde har de medvirkende fra udviklingsprojekterne (typisk projektlederne) skullet lave en skriveøvelse, hvor de har formuleret en halv til en hel side om temaerne med afsæt i de erfaringer, som de har gjort. På netværksmøderne har der været afholdt workshops, hvor deltagerne har arbejdet med at kvalificere og formidle deres erfaringer. Skriveøvelserne, samt de observationer, som er blevet gjort i forbindelse med netværksmøderne, udgør ligeledes en del af det materiale, som indgår i rapporten, og som har dannet afsæt for de efterfølgende beskrivelser, analyser og diskussioner.

## 5. DE FEM CASES

I det følgende vil erfaringerne fra de fem skolebesøg blive beskrevet. De fem skolebesøg kan ses som cases, som i kvalitativ form gengiver nogle af de erfaringer, som er gjort undervejs i projektet.

### Projekt 1: Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister

#### ***IBC KOLDING***

Projektet Unge i Centrum er et forløb, som visiterer kursisterne videre til anden uddannelse eller arbejde. Kursisterne deltager typisk 3-6 måneder afhængigt af, om de er klar til at komme videre efter de 3 måneder. Formålet er at hjælpe kursisterne videre i livet, såvel fagligt som personligt.

Kurset udbydes i 4 forskellige byer; Kolding, Fredericia, Aabenraa og Vejen. Da vi besøgte projektet i september 2014, er der i alt 400 kursister i gang, men før sommerferien var man i en periode oppe på 500 kursister.

Der er foretaget interview med stedets uddannelsesleder og afdelingsleder, to undervisere og to grupper af kursister. Herudover er undervisningen blevet overværet.

Profilen for IBC Kolding ser ud som følger:<sup>1</sup>

Introducerende undervisning	Nej
-----------------------------	-----

<sup>1</sup> Skemaet er lavet ud fra de tiltag, som foreslås i indbydelsen fra Undervisningsministeriet (UVM, Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almenvoksenuddannelse, s. 5)

Screening	Ja Eleverne screenes fagligt, inden de indplaceres på fagligt niveau
Supplerende differentieret undervisning	Nej
Formativ evaluering (kursisterne)	Ja I form af arbejdet med handleplansmapper og tæt dialog med faglærer og uddannelsesleder
Fokus på lærernes relationskompetence og anerkendende tilgang	Ja Fokus på relationer Særlige lærere ansat eller udvalgt til arbejdet
Håndtering af fravær f.eks. gennem brug af mentor	Ja Der er ansat en Blæksprutte, som i særlig grad har fokus på kursisters fravær. Kursisterne har desuden adgang til socialrådgiver, psykolog, UU-vejleder og økonomisk rådgivning.
2 lærerordning	Nej
Anvendelse af andre støtteforanstaltninger	Ja
Individuelle forløb for enkeltfagskursister	Nej
Hold af klasselignende karakter	Ja Kursisterne er samlet på hold i fællestimerne, men er indplaceret på niveau i de faglige timer.
Anvendelsesorientering	Nej
Andet	Ingen lektier, særlige fællestimer: handleplanstimer, trivsel og dialog.

## Projektets baggrund og historie

Projektet har udviklet sig en del fra slutningen af 2012, hvor det blev afholdt for første gang i Kolding og Fredericia. Som det fortælles havde man nogle erfaringer fra VUC Fredericia, man kunne tage afsæt i. Her havde man erfaringer med avu-delen, men især med den fag-faglige del. Da der kom en konkret forespørgsel fra Aabenraa om at forsøge at igangsætte et tilbud til målgruppen, blev tilbuddet udviklet. I begyndelsen deltog cirka 30 kursister.

I forbindelse med uddannelsespåbuddet, som fra 2014 gælder for unge under 30 år, er kursistantallet steget mærkbart. Kursistgruppen har tillige ændret sig, sådan at der er kommet flere svage kursister til med forskellige typer af problemer. I starten var det primært et fagligt tilbud til målgruppen, men efterhånden er en række støttepersoner blevet tilknyttet, som kan rådgive og vejlede kursisterne om personlige, sociale og almene forhold. ”*Førhen byggede vi skibet, imens vi sejlede, nu er vi blevet så store, at vi har fået missioner og visioner*”, som en af de interviewede lærere fortæller. Man har

således været igennem en proces, hvor man i fællesskab har formuleret værdierne tryghed, begejstring og udfordring, som de ideer, som er bærende for projektet.

### **Projektets indhold**

Projektets særlige profil er, at man tager afsæt i hver enkelt kursist. I forbindelse med optagelsen afholdes der visitationssamtaler med nye kursister, hvor der formuleres en individuel handleplan. Der afholdes tillige en midtvejssamtale og en afsluttende samtale. I forbindelse med den afsluttende samtale vurderes det, om kursisterne er klar til at komme videre eller om de evt. har behov for et ekstra gennemløb.

Kursisterne har følgende fag; dansk, matematik, samfundsfag, tysk og engelsk, ligesom der har været indlagt bevægelsesaktiviteter. Når kursisterne begynder, testes de og indplaceres derefter på niveauerne G til D i de forskellige fag. Ud over disse fag har man også et særligt bånd, som man kalder HP-timer, dvs. handleplanstimer. Indholdet af timerne er, at kursisterne arbejder med sig selv. ”*Det er dig selv, du arbejder med*”, som uddannelseslederen fortæller. Kursisterne skal løbende formulere mål for deres faglige og personlige udvikling, som bruges som afsæt eller værktøj for deres udvikling. Kursisterne har en mappe, kaldet en handleplansmappe, hvor de samler opgaver og materialer, og hvor deres personlige handleplaner findes. Der er afsat cirka to ugentlige timer til dette arbejde.

En anden nyskabelse er et tværfagligt modul, som benævnes dialog. Dialog er især en støtte til faget samfundsfag. Ideen er her, at man kan tage aktuelle emner op, hvor man øver sig i at diskutere og markere sig.

Her udover har kursisterne et skemalagt emne kaldet trivsel, hvor man ligeledes inddrager forskellige aktuelle emner, som har fokus på kursisternes trivsel.

Der afsluttes med eksamen i faget samfundsfag.<sup>2</sup>

### **Den helhedsorienterede indsats**

---

<sup>2</sup> Fra januar 2015 har kursisterne haft mulighed for at gå til eksamen i alle fagene og ikke alene i samfundsfag. I sommeren 2015 kunne ca. 80% af eleverne på G og D niveau gå til eksamen, og ud af dem gik ca. 95% reelt til eksamen.

Et andet særligt karakteristikum ved projektet er, at der arbejdes ud fra en helhedsorienteret og anerkendende tilgang, hvor der er fokus på relationen til kursisterne. ”*Du skal have relationer med dem på et eller andet niveau*”, som det fortælles eller ”*De unge oplever, at de bliver værdsat som mennesker og personer.*”

IBC tilbyder som nævnt en vifte af støttepersoner, de unge kan trække på. Som det formuleres ”*de har muligheden for at få hjælp her og nu*”. Der er tale om ressourcepersoner som psykolog, socialpædagog, socialrådgiver, økonomisk rådgiver og blæksprutte. Blæksprutten er en socialpædagog, som f.eks. kontakter de unge, hvis de ikke møder op.

### **Lærere og lærersamarbejde**

I forbindelse med rekruttering af nye lærere forsøger man bevidst at rekruttere undervisere, som har en interesse for målgruppen, og som ”*vil kursisterne*”, som det udtrykkes. Et nøgleord her er robusthed.

Der tilstræbes, at lærerne højest er på to forskellige afdelinger ad gangen, således at den enkelte lærer er synlig for kursisterne i dagligdagen.

Man er organiseret i faglige lærerteams på tværs af uddannelsesbyer. Derudover mødes man hver 14. dag på hver afdeling, hvor lærere, ledelse og støttepersoner drøfter små og store problemstillinger.

Lærerne fremhæver især den arbejdskultur, som karakteriserer hverdagen, hvor man har et tæt samspil med hinanden og er gode til dagligt at vende erfaringer med hinanden efter behov. Som en af underviserne fortæller, ”*hvis jeg har en udfordring vender jeg det med min kollega*”.

### **Erfaringer (gode og dårlige)**

De positive erfaringer handler blandt andet om, at man har gode erfaringer med en helhedsorienteret indsats, hvilket betyder, at man har mulighed for at inddrage relevante støttepersoner med henblik på at hjælpe kursisterne her og nu. Et forhold, som er befordrende for kursisternes deltagelse og fremmøde, er at have en person, som tager kontakt til de kursister, som ikke møder op. Hermed signaleres det over for kursisterne, at de er sete og ønskede, hvilket for nogle kan udgøre en stærk motivationsfaktor.



En helhedsorienteret indsats har ligeledes fokus på relationer og tydelige krav og forventninger til kursisterne. De nævnte indsatser medfører, at der kan skabes plads til, at kursisterne kan koncentrere sig om deres faglige og fremadrettede udvikling.

Andre positive erfaringer handler om brugen af faglige tests, som er et brugbart redskab i forhold til at identificere kursisternes faglige niveau. Også kontinuerligt fokus på faglige og personlige mål ser ud til at være en hjælp i forhold til at give de svage kursister mulighed for at deltage og engagere sig i undervisningen og deres fremtid.

Endelig kan rekruttering af undervisere fremhæves som et positivt træk. Der arbejdes bevidst med at tiltrække undervisere, som har forudsætninger for og er motiverede til at arbejde med målgruppen. De undervisere, der rekrutteres, skal have forståelse for, at det er relevant at have et relationsorienteret fokus i det pædagogiske arbejde med de unge.

De interviewede unge fremhæver selv, at det væsentlige udbytte af forløbet er en række personlige og sociale kompetencer f.eks. at skulle stå op om morgenen, komme af sted og være sammen med andre og lære at gå i skole igen. Den faglige udfordring vægtes lidt forskelligt afhængigt af, hvilke forudsætninger den unge har.

De negative erfaringer handler om fremmøde og fravær. Som lærere og ledelse fortæller, ”*det var en dræber til at starte med, skal vi have fokus på dem, som ikke er her eller dem, som er her.*” Efter at man har fået ansat en blæksprutte, hvis opgave det blandt andet er at ringe rundt og tage kontakt til de kursister, som ikke møder op, har dette dog ændret sig, sådan at der i stedet er fokus på de kursister, som møder op.

### **Barrierer i forhold til projektets fremdrift**

På IBC Kolding vil man gerne have mulighed for at udbyde tilbudsfag, f.eks. kommunikation og samarbejde, idræt og psykologi som vurderes at være fag, der vil være særdeles relevante for målgruppen, men hvor egenbetalingen pt. er for dyr.

Endelig fremhæves det, at der er en barriere, når ungdomsuddannelsesinstitutionerne, f.eks. erhvervsskolerne, kun har optag en gang om året. Mange gange står man med unge midt i et skoleår, som måske er parate til at gå i gang med en ungdomsuddannelse, men så skal de vente et halvt år, og i et ungt udsat menneskes liv er halvt år ofte alt for lang tid.

## Perspektiver

Et fremadrettet perspektiv er, at man gerne vil bruge mentorer til at hjælpe de unge i hverdagen f.eks. i forbindelse med overgangen til ungdomsuddannelse. En del af kursisterne har brug for en stabil voksenkontakt, som de måske nok kan få, når de er i gang med projektet, men som mangler i forhold til deres videre udvikling, når de skal i gang med andre ting efter projektet.

### **VUC FYN, ODENSE**

VUC Fyn er et af landets største VUC'er og er opdelt i en række afdelinger. Afdelingen, som vi besøgte, er en del af Odenseafdelingen, som igennem flere år har fungeret som en slags innovationsafdeling. I Odense er der netop blevet bygget et stort nyt center, med en klar ideologi omkring mere brug af åbne læringsrum. Stadig visiteres en del af avu-kursisterne dog til at gå i den anden afdeling, som har til huse ca. 250 meter fra de nye VUC bygninger. Den gruppe, som visiteres hertil, er en gruppe af kursister, som vejlederne vurderer, vil have det bedre i et mindre åbent miljø. Her er der færre kursister og alle går på avu. Projektet har sine rødder i, det som VUC Fyn selv benævner, 'Vindegadeprojektet'.

I projektet tilbydes undervisning med prøve i dansk, engelsk og matematik på G-niveau til unge mellem 18 og 30 (enkelte kursister er ældre). Kursisterne har 23 lektioner om ugen og ud over de nævnte fag er der på skemaet fælles vejledning og samfundsfag eller for nogles vedkommende historie. I den nuværende form går kursisterne sammen på et hold af klasselignende karakter, men der har dog været eksperimenteret med forskellige former. Kursisterne går som regel på holdet i 1 til 1½ år. Pt. er der kun tale om et enkelt hold.

I forbindelse med skolebesøget er der foretaget interview med afdelingslederen, projektkoordinatoren, som også er lærer, to vejledere og fire kursister, hvoraf tre går på holdet, mens den fjerde gik på samme type hold sidste år. Desuden er der foretaget overværing af enkelte undervisningstimer.

### **Profilen for VUC Fyns nuværende projekt ser ud som følger:**

Introducerende undervisning	Ja 2 uger for kursister på løbende optag
Screening	Ja Vurdering af studieaktivitet blandt andet på baggrund af løbende tests
Supplerende differentieret undervisning	På et af forløbene har det været tilfældet
Formativ evaluering (kursisterne)	Ja

	I form af løbende tests og tæt dialog med lærerne
Fokus på lærernes relationskompetence og anerkendende tilgang	Ja Fokus på relationer. Studievejledere som sparringspartnere Særlige lærere ansat eller udvalgt til arbejdet
Håndtering af fravær f.eks. gennem brug af mentor	Ja Nært samarbejde med Odense kommune giver adgang til socialrådgiver og UU vejleder
2 lærerordning	Nej
Anvendelse af andre støtteforanstaltninger	Ja Åben dør til studievejlederne og nært samarbejde med kommunen
Individuelle forløb for enkeltfagskursister	F.eks. tilbud om mentor og OBU/FVU undervisning
Hold af klasselignende karakter	Ja Der har været eksperimenteret med både og
Anvendelsesorientering	Nej
Andet	Ingen lektier

## Baggrund

Det oprindelige projekt, 'Vindegadeprojektet', påbegyndtes allerede i 2011 som et forsøg på at imødekomme et behov for et længere introducerende forløb inden start på et egentligt avu-forløb. I samarbejde med Odense kommune startede forsøget op med et enkelt hold, som dog hurtigt voksede og blev til flere hold, og kom helt op på 150 kursister ved årsskiftet 2011-2012. Et særligt kendetegn for dette projekt var, at der var et stort fokus på det sociale og pædagogiske arbejde, mens det faglige arbejde var nedtonet, hvilket blandt andet kom til udtryk ved den manglende afsluttende eksamen. Undervisningen på disse hold var tilrettelagt som 23 timers introducerende undervisning i et forløb, som varede minimum 13 uger. Dette betød, at de unge kunne få SU, selv om de ikke skulle til eksamen. Formålet med forløbet var afklaring af kursisternes faglige niveau og klargøring til almindelig avu-undervisning på ordinære vilkår.

Allerede ved årsskriftet 2012 blev det dog indskærpet fra ministeriet, at denne type undervisning ikke var hensigten med den introducerende undervisning, som blot var tænkt som et kortere afklarende forløb. Derfor blev der i løbet af ganske kort tid indført eksamen på de allerede eksisterende hold, hvilket ændrede fokus i projektets hverdag. Lærere, vejledere og ledere var alle bekymrede for, hvordan kursisterne ville tage imod forandringerne, og hvorvidt de kunne honorere de nye krav. De blev dog positivt overraskede, og fandt efterhånden ud af, at netop denne forandring betød, at kursisterne i højere grad kunne se en mening med at gå på uddannelsen, og at lærerne fik nemmere ved at skabe faste rammer og sætte tydelige mål. Som en lærer udtrykker det:

*”Fagligheden er en meget, meget vigtig del af den her udvikling, de går igennem, fordi de oplever det her med, at man kan fordybe sig i det og glemme sine problemer lidt.”* Hvor det tidligere projekt i højere grad lagde op til at arbejde *med* problemerne flyttes fokus således over på at arbejde *på trods af* problemerne.

Dette har ført til en udvikling, hvor der både er blevet afprøvet forskellige forløb med deling af kursisterne i egentlige klasser, på forskellige enkeltfagshold efter fagligt niveau og endelig en kombination, hvor kursisterne pakkes i hold efter det faglige niveau i dansk og engelsk, mens matematik og evt. andre fag fungerer som enkeltfagsbånd. Her er erfaringen, at den sidste model var at foretrække, da man bibeholdt de positive gevinster ved et samlet hold af klasselignende karakter, samtidig med at man imødekom behovet for differentiering i matematik, som har vist sig at være det fag med den største faglige spredning blandt kursisterne.

## **Indhold**

På besøgstidspunktet har man et enkelt hold af klasselignende karakter, som har alle deres fag sammen, og som skal til eksamen i dansk, matematik og engelsk på G niveau. Målgruppen er unge mellem 18 og 30, som man vurderer vil have svært ved at fungere på de ordinære avu-hold. Mange af dem har fået uddannelsespålæg fra Odense kommune. Der er også en del andre avu-hold på stedet, men bygningen er mindre og mere overskuelig end det store nye center, hvor der er mange hold på både avu og hf. De unge, som ofte har dårlige skoleforløb bag sig, bliver, ud over den særlige location og et tilhørsforhold til et særligt hold, også mødt af en særlig gruppe af lærere og vejledere, som engagerer sig i relationsarbejdet i forhold til den enkelte kursist. Dette giver sig blandt andet udslag i, at der altid er en åben dør til vejledernes kontor, og at disse bevæger sig en del rundt blandt kursisterne og tager mange uformelle snakke.

Lærerne og vejlederne fortæller om en vis modstand imod det pædagogiske arbejde blandt de mere fag-fagligt orienterede lærere, som har det svært med ikke altid at kunne se den store faglige progression, som en af vejlederne udtrykker det: *”Vi har prøvet at have andre lærere med inde, men det er rigtig vigtigt, at de unge kan mærke at lærerne vil dem, at man vil gå hele vejen for dem”*. Målene for denne kursistgruppe kan således godt se anderledes ud end på de ordinære hold f.eks. kan det for nogle kursister være *”bare flot at de kommer hver eneste dag”*, som det udtrykkes. På den anden side er netop den faglige progression kommet mere i centrum efter skiftet til forløb med afsluttende eksamen. I projektet har man valgt at gribe det an ved at lade vurderingen af

studieaktivitet afhænge af den faglige progression. Det betyder, at lærerne foretager løbende tests af kursisternes faglige niveau og fører en tæt dialog med den enkelte omkring dennes faglige progression.

Derudover er der et særligt tæt samarbejde med Odense kommune i det, der kaldes ”særlig indsats”. Det betyder konkret, at en socialrådgiver og en UU vejleder fra kommunen kommer ud på skolen hver uge. De laver individuel vejledning, og i øjeblikket eksperimenteres der med fælles vejledning i klassen.

Den pædagogiske tanke bag projektet er således, at de svageste kursister har behov for en særlig social indsats, i form af blandt andet et intensiveret relationsarbejde samt let og uformel adgang til støtte og vejledning, for at kunne deltage i en undervisning, som ligner den på de almindelige avu hold. Der er samtidig gode erfaringer med at samle kursisterne på hold af klasselignende karakter. Det kan dog skabe visse undervisningsmæssige problemer, da der også identificeres et behov for fast struktur. Den enkelte kursist kan befinde sig på forskellige niveauer i fagene, hvilket betyder, at der opstår et større behov for differentiering på de samlede hold. Det giver ifølge lærerne mindre mulighed for at skabe en fælles struktur og kræver en større grad af selvstændigt arbejde fra eleverne.

### **Lærersamarbejde**

Teamet af lærere og vejledere omkring klassen arbejder tæt sammen, både i form af formelle møder og en del uformelle samtaler, og finder dette samarbejde helt nødvendigt. Både lærere og vejledere oplever en støtte i den sparring, de kan have med hinanden, og en deraf følgende mulighed for at fange problemerne i opløbet. Desuden oplever de at få et mere nuanceret syn på den enkelte kursist: *”Vi har forskellige indgangsvinkler, og det synes jeg da er en styrke i vores måde at arbejde på, for man kan godt være en rigtig umulig kursist i matematik, men rigtig god i dansk og engelsk. Og så er det jo vigtigt, at vi får samlet alle trådene.”* Dermed bliver vurderingen af studieaktivitet og evt. udmeldelse også mere nuanceret.

Da projektet var på sit højeste var der dog så mange lærere i teamet, at det vanskeliggjorde det nære samarbejde. I år, hvor der er tre lærere og to vejledere, som samarbejder omkring én klasse, fungerer det rigtig godt. Det fremhæves, at det er vigtigt, at der er så få lærere som muligt omkring en klasse, og at der er et tæt samarbejde imellem dem, da det skaber øget stabilitet, bedre relationer, fælles fodslag blandt lærerne og dermed en tryghed hos kursisterne.

## **Erfaringer (gode og dårlige)**

Af gode erfaringer fra projektet fremhæves blandt andet den åbne dør til vejlederkontoret og den uformelle vejledning. De interviewede kursister giver dog ikke udtryk for, at de har oplevet denne åbenhed som væsentlig, men vurderer positivt at hvis de eller deres medkursister har behov for hjælp, så er muligheden altid tilstede. Denne oplevelse skyldes sandsynligvis også det tætte samarbejde med Odense kommune, som giver mulighed for hurtigt at få løst en række sociale problemer som f.eks. manglende bolig eller indtægt.

Der peges også på positive erfaringer med, at lærere og vejledere har fokus på at opbygge gode relationer til de enkelte kursister, og at de lærere, som rekrutteres til at arbejde med målgruppen, er indstillede på, at dette er en væsentlig del af arbejdet.

Et tæt lærersamarbejde fremhæves ligeledes som positivt, særligt fordi det giver mulighed for at få et mere nuanceret billede af den enkelte kursist samt at opbygge fælles og dermed tydeligere forventninger til kursisterne.

Endeligt peges der på vigtigheden af, at kursisterne selv oplever, at forløbet giver mening ved, at de faktisk kan få en eksamen med sig derfra, og at de oplever en løbende faglig progression.

Oplevelsen af faglig progression, tydeliggjort gennem tests, løbende dialog med lærerne og endelig eksamen, virker, ifølge projektdeltagerne, meget motiverende på nogle kursister.

## **Barrierer**

I både dette projekt og det tidligere Vindegadeprojekt har VUC Fyn gjort sig en del erfaringer med forløb for de svageste kursister på avu. I processen er der blevet identificeret en række barrierer, som gør det vanskeligt at tilbyde kursisterne det forløb, som skønnes bedst.

Lærere, ledere og vejledere beretter samstemmende, at de svageste kursister er blevet endnu svagere, fordi kommunerne meget hurtigt erklærer dem uddannelsesparate. De kunne ifølge lærerne godt have brug for mindre intensive forløb, hvor der ikke nødvendigvis var eksamen i 3 eller 4 fag ved afslutningen. På VUC Fyn forestiller man sig forløb, som kombinerer de gode erfaringer fra Vindegadeprojektets store sociale og pædagogiske indsats med erfaringerne omkring det meningsfyldte i at kunne få en eksamen. Det kunne f.eks. lade sig gøre, hvis det var muligt at tilbyde FVU og OBU som en del af de SU berettigede timer i stedet for som ekstra undervisning. Det kunne også fungere ved at erstatte en del af de tunge eksamensfag (matematik, dansk, engelsk,

naturfag, historie og samfundsfag) med andre og for denne kursistgruppe meget væsentlige fag som samarbejde og kommunikation eller idræt på et lavere niveau end D. Dette besværliggøres på nuværende tidspunkt af den høje egenbetaling på disse fag, som også gælder selv om faget bliver en del af en samlet fagpakke. Endelig peger lærerne og vejlederen også på, at en længere introducerende undervisning eller, som en af dem udtrykker det, ”en pulje af timer øremærket til alt det andet.” ville være en stor fordel.

Muligheden for at lave mindre hold i særlige tilfælde fremhæves også af lærerne og vejlederne. Dette skyldes en oplevelse af, at en forholdsvis stor del af kursisterne lider af en eller anden form for social angst. Et tilbud på mindre hold kunne i særlig grad tilgodese denne gruppe unge.

### **Perspektiver**

Erfaringerne fra projektet forsøges i øjeblikket spredt ud til hele Odenses avu-gruppe, hvilket har resulteret i, at der pt. kun er et projekthold på stedet, hvor man i stedet skal til at arbejde med overgang til erhvervsuddannelse. De elementer, som søges overført til resten af VUC Fyn, er fokus på en løbende formativ evaluering af kursisternes faglige progression samt den åbne dør hos studievejlederne og det nære samarbejde med Odense kommune kaldet ’Fokuseret indsats’. Det betyder således, at alle ca. 600 avu-kursister i Odense afdelingen fremadrettet er en del af projektet. Fra lærere og vejledere problematiseres dette, da de mener det kommer til at resultere i en anderledes indsats fra lærernes side.

### **VUC VESTSJÆLLAND SYD**

Udviklingsprojektet ”Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister” er et introduktionsforløb, som visiterer deltagerne videre til anden uddannelse.

På det tidspunkt hvor skolebesøget fandt sted (december 2014), har skolen haft tre forskellige projekter, som alle har handlet om introducerende undervisning, hvoraf det sidste projekt (projekt 3) var i gang i forbindelse med skolebesøget. Projektet henvender sig f.eks. til kursister, som skal i gang med VUC på G til D-niveau eller HF niveau.

Som nævnt har projektet været udbudt tre gange. De tre projekter har fokuseret på lidt forskellige områder, ligesom målgruppen har afvejet en smule. De tre projekter har ligeledes haft forskellig varighed.

De overordnede mål med projekterne har lagt sig tæt op af udviklingsprojektets formuleringer og har handlet om hurtigere afklaring af, om kursister med mangelfulde forudsætninger er i stand til at deltage i avu-undervisningen med udbytte samt evt. brobygning til andre uddannelser. Det tredje projekt, som der i det følgende primært vil være fokus på, har handlet om at fastholde svage kursister med henblik på at øge gennemførelsesprocenten.

I forbindelse med skolebesøget er der foretaget individuelle interview med tre undervisere, to grupper af kursister på henholdsvis to og tre samt projektlederen. Desuden er undervisningen blevet overværet.

To af de tre interviewede lærere er relativt nyansatte og har kun deltaget i det sidste forløb (projekt 3), og da de interviewede kursister også udelukkende har erfaringer med det sidst nævnte forløb, vil det i høj grad være erfaringer herfra, som der i det følgende vil blive refereret til.

Introducerende undervisning	Ja
Screening	Ja
Supplerende differentieret undervisning	Nej. Enkelte kursister har haft OBU-undervisning
Formativ evaluering (kursisterne)	Ja
Fokus på lærernes relationskompetence og anerkendende tilgang	Ja og nej
Håndtering af fravær f.eks. gennem brug af mentor	Nej Kursisterne har i mindre grad adgang til psykolog og til studievejledning
2 lærerordning	Nej
Anvendelse af andre støtteforanstaltninger	Ja Trivselssamtaler
Individuelle forløb for enkeltfagskursister	Nej
Hold af klasselignende karakter	Ja
Anvendelsesorientering	Nej
Andet	Lektielet

## Baggrund

Projekt 1 blev påbegyndt i januar, 2014 og bestod som udgangspunkt af et introducerende kursus på tre uger til basis G, hvor 24 kursister deltog. Forløbet blev afsluttet med et kompetencebevis og efterfølgende begyndte kursisterne på et helt Basis G forløb.

I august 2014 blev der afholdt et to ugers kursus (projekt 2), som skulle introducere til fagenes sprog og metoder. Kurset blev gennemført i samarbejde med jobcenteret og blev afviklet på Ungehuset. Formålet med kurset var at fungere som brobygning til EUD.



Et tredje forløb fandt sted i november og december 2014. Der har været tale om et 5 ugers kursus, hvor fagene engelsk, matematik og dansk indgår, og som har fulgt planen for fagenes introducerende undervisning. I alt 21 kursister var tilmeldt forløbet. I det følgende vil det være erfaringerne fra forløb nr. 3, der bliver refereret til. De tre forskellige forløb vil dog kort blive beskrevet.

## **Indhold**

### Forløb 1:

Det første forløb var som nævnt på 3 uger og havde få faste lærere på. Forløbet havde ud over den faglige dimension også fokus på kursisters personlige og sociale udvikling. Som stedets projektleder fortæller: *"Kursisterne blev gode til at gå i skole. I starten sagde de ikke noget, men til sidst holdt de oplæg for hinanden"*

### Forløb 2:

Det andet forløb strakte sig over 2 uger. I forløbet var der mulighed for at følge kursisterne tæt. Inden start blev der afholdt en planlægningsdag, ligesom der var sat tid af til, at underviserne kunne mødes hver fredag eftermiddag.

Kurset blev afholdt i Unge-huset og ikke på VUC. Ifølge en af de interviewede undervisere gjorde den særlige konstruktion det uklart, om det var jobcenteret eller VUC, der havde ejerskab til projektet.

### Forløb 3:

Forløbet strakte sig over fem uger fra november til december og involverede fagene dansk, matematik og engelsk. I den uge, vi besøgte skolen, havde eleverne 8 timers matematik, 8 timers engelsk og 8 timers dansk fordelt på fire forskellige undervisere. Der er ikke et formaliseret samarbejde mellem de forskellige fag. Kurset er et fag-fagligt forløb. Eller som en af underviserne fortæller: *"Det projekt, vi kører nu, er et før kursus, de andre forløb var anderledes, det handlede mere om at klargøre bredt til uddannelse,"*

Fra begyndelsen af var der 21 kursister tilmeldt til kurset. Til dagligt er fremmødet dog typisk 8-12 kursister. En del af kursisterne kendte VUC i forvejen. Ifølge en af underviserne er det dem, som har det største fravær. Der er en stor faglig spredning mellem kursisterne. Nogle af kursisterne har tillige forskellige personlige og sociale udfordringer. Efter forløbet påbegynder kursisterne ordinær avu-uddannelse.

Alle de kursister, som deltager i kurset, skal i gang med VUC efter jul, f.eks. G-niveau (svarende til 9.klasse), Turbo FED eller HF. Mange af kursisterne vidste på forhånd, hvad de skulle, inden de gik i gang med forløbet.

## **Indhold**

I det følgende vil det være erfaringerne fra forløb nr. 3, der bliver refereret til. De involverede undervisere vurderer, at projektet er forløbet godt i forhold til at indfri den faglige dimension. Der har været fokus på de forskellige fags arbejdsformer og metoder, ligesom der har været arbejdet med refleksion over egen praksis. Det relativt lange tidsrum med introducerende undervisning (5 uger), som kurset strakte sig over, medfører, at det ikke har været muligt udelukkende at have fokus på fagenes introduktionsdel. I stedet har der været fokus på mere specifikke faglige dimensioner.

Kursisterne er i alderen 18 til ca. 30 år. Flere af dem har forskellige uddannelsesforløb bag sig. F.eks. er en af de interviewede uddannet butiksassistent, en anden har en HG, men har ikke kunnet finde praktikplads, mens en tredje er droppet ud af STX og HTX og nu skal i gang med en HF.

Underviserne vurderer, at et udbytte af forløbet er, at de svage kursister har fået bedre forudsætninger for videre uddannelse. Flere af kursisterne har fået et mere positivt syn på bestemte fag og på deres egne muligheder.

Da holdet har været relativt lille fra 8 til 12 daglige fremmødte ud af de oprindeligt 21 tilmeldte, har der i vid udstrækning været mulighed for at tage individuelle hensyn til kursisterne og differentiere undervisningen i forhold til kursisternes forskellige behov og faglige udgangspunkt. Det har kursisterne ifølge underviserne profiteret af.

Af særlige pædagogiske tiltag i projektet kan nævnes, at de enkelte undervisere har afholdt trivselssamtaler med kursisterne, hvor de har formidlet resultaterne fra den faglige screening, som er blevet foretaget af de studerende. Samtalen har desuden berørt emner som motivation og sociale forhold. Samtalerne bidrog blandt andet til at afklare de gensidige faglige forventninger.

Studievejledere har endvidere gennemført samtaler med kursisterne i begyndelsen af forløbet, ligesom planen er, at der skal gennemføres samtaler med kursisterne i slutningen af forløbet.

Kursisterne hæfter sig blandt andet ved, at de har udviklet sig fagligt, men også at de f.eks. er blevet bedre til at møde op om morgenen. Eller som en af kursisterne fortæller: *”jeg er blevet mere opmærksom på, at det er vigtigt for min fremtid at få en uddannelse”*. Kurset har udelukkende haft fokus på den faglige udvikling, som en af de interviewede kursister fortæller: *”det var lige på og hårdt i de forskellige fag”*. Direkte adspurgt giver kursisterne udtryk for, at de ikke har savnet, at kurset har haft fokus på personlige og sociale forhold. Som ovennævnte citater illustrerer, har forløbet dog i visse tilfælde også haft betydning for kursisters personlige udvikling.

En anden kursist, som har gennemført grundforløbet på social- og sundhedsskolen, hæfter sig ved, at der ikke er så mange regler, og at det er hårdere der. Hun vurderer modsat de andre ikke, at hun har flyttet sig fagligt, ud over at hun har fået genopfrisket nogle fag. *”Vi er her for at komme videre”*, som hun fortæller.

Sammenlignet med den undervisning kursisterne ellers kender fra folkeskole eller tidligere erfaringer med ungdomsuddannelse, hæfter de sig ved den store rolle, som arbejdet med PC og computerprogrammer spiller.

De kommer godt ud af det med hinanden, som en af de interviewede kursister fortæller. *”Alle snakker med hinanden”*.

### **Erfaringer (gode og dårlige)**

Den introducerende undervisning har haft til formål at introducere til fagenes indhold og metoder og dermed bidrage til, at kursisterne opnår bedre forudsætninger for at følge den ”normale” undervisning. Den meget fag-faglige tilgang i kombination med tæt underviserkontakt til kursisterne har været befordrende for deres faglige udvikling

Selve kurset har som nævnt haft en varighed på fem uger, det har derfor ikke været muligt udelukkende at introducere til fagenes indhold og metoder gennem så lang tid. I stedet har undervisningen arbejdet mere med fagenes indhold og faglig progression, hvilket har givet kursisterne et godt afsæt for videre uddannelse.

Der har været mange lærere involveret i projektet (fire lærere, heraf en nyansat), hvilket vurderes at have udgjort en udfordring i forhold til at arbejde med en helhedsorienteret pædagogik. Ideelt set vil det være bedre med lidt færre undervisere. I projektet har der manglet en kontaktlærer eller tovholder, som kunne binde tingene sammen i forhold til aftaler, koordination mv. og som kunne have haft en primær relation til kursisterne.

De involverede undervisere giver udtryk for, at der har manglet strategier og en pædagogisk afklaring af, hvordan man kunne indfri de mål, som var formuleret for projektet, dels fordi der var mange lærere involveret, dels fordi det på grund af skematekniske hensyn ikke var muligt for alle de involverede lærere at mødes. Der er heller ikke systematisk blevet samlet op på erfaringer undervejs med henblik på evt. at justere indsats og målsætninger.

Et andet forhold som vurderes mindre hensigtsmæssigt er, at kurset afvikles, imens lærerne har eksamen. Dette betyder f.eks., at der skal findes forskellige vikarløsninger i den sidste uge, hvor kurset kører, da de faste undervisere har eksamen eller er af sted som censor.

Kursisterne har løbende skulle skifte lokale, hvorfor de har manglet et fælles fysisk referencepunkt, som måske kunne virke befordrende for deres trivsel og oplevelse af tilhørsforhold.

### **Barrierer**

I forhold til mulig ny lovgivning giver stedets projektleder udtryk for, at det ville være rart med et katalog eller en mere uddybende vejledning til den introducerende undervisning end den som allerede findes, så det i højere grad kunne blive præciseret, hvad man kan og må bruge den introducerende undervisning til. Pt. kan det være vanskeligt, ikke mindst for nye undervisere, at forstå, hvad den introducerende undervisning dækker over.

### **Perspektiver**

Et af perspektiverne, som projektet har givet anledning til, er, at man har inddraget elementer fra faget samarbejde og kommunikation i de tre projekter og i de forskellige fag, som har deltaget. Det vurderes som pædagogisk og fagligt udbytterigt, at man kan inddrage sociale elementer fra andre fag. Det vurderes, at dette er et forhold, der kan videreudvikles på.

## PROJEKT 2 STRUKTURFORSØG MED SAMLEDE UDDANNELSESTILBUD PÅ FULD TID

### VUC NORDJYLLAND, JAMMERBUGTEN

Futura-projektet tilbyder unge mellem 18 og 30 år en afgangseksamen på enten 9. eller 10. klasse (niveau G og D) i fagene dansk, matematik og naturfag samt introducerende undervisning.

Kursisterne går på samme hold. I alt er timetallet på cirka 30 lektioner afhængig af, om kursisterne har naturvidenskab, hvilket nogle af dem har fravalgt. Projektet udbydes på VUC Nordjyllands Jammerbugts afdeling og på Thy-Mors HF & VUC. Jammerbugten VUC har et hold i Brovst, mens Thy-Mors har to klasser, der består af unge med dansk som andet sprog. I det følgende er der fokus på erfaringer fra Jammerbugtens VUC, da det er denne skole, vi har besøgt.

Forløbet blev udbudt første gang i 2013. Vi besøgte Brovst i efteråret 2014, hvor projektet nu er i gang på andet år. Der er foretaget interview med stedets afdelingsleder, tre undervisere og to grupper af kursister. Enkelte undervisningstimer er ligeledes blevet overværet.

### Profil for VUC Nordjylland (Jammerbugten) ser ud som følger:<sup>3</sup>

Klasser	Ja
Helårige pakker	Ja Forløbet er på 1 år
Fagpakker rettet mod HF	Nej Rettet imod fortsat avu på ordinære hold
Anvendelsesorientering	I mindre grad Væsentligt at fagene giver mening for kursisterne
Fokus på bevægelse	Til dels, gennem naturvidenskab hvor sundhed indgår
Supplerende differentieret undervisning	Ja
Tværgående uddannelsesaktiviteter (max. 7 %)	Nej
Studiegrupper	Nej
Intro UV	Ja
Lærerteams med fælles ansvar for holdet	Ja Et samlet team
Hel eller delvis lektiefrihed	Ja Lektielet

<sup>3</sup> Skemaet er lavet ud fra de foreslåede tiltag i indbydelsen fra Undervisningsministeriet (UVM, Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almenvoksenuddannelse, s. 6)

Andet	Praktik, ture ud af huset, morgenmadsordning. Kursisterne har adgang til coach (ubegrænset) og i mindre grad adgang til psykolog, fokus på relationer og anerkendelse.
-------	--

## Baggrund

Projektet udspringer af Fogh-regeringens initiativ Ny chance til unge fra 2008, hvor der i stigende grad kom fokus på, at unge skulle have en ungdomsuddannelse. I den forbindelse skete der et generationsskifte blandt kursisterne på VUC, hvor man begyndte at modtage stadig flere yngre kursister.

I forbindelse med et forløb, der henvendte sig til den nævnte kursistgruppe, blev der ansat to unge lærere og en *madmor*, som var en ældre kompetent person, som var i jobtilbud, og som lavede mad sammen med kursisterne og sørgede for, at der var morgenmad og frokost hver dag. ”Det gjorde vi 2-3 år”, som stedets afdelingsleder fortæller.

Region Nordjylland henvendte sig i 2013 med det formål at skabe nogle lokale initiativer for udsatte unge, da geografien for denne gruppe ofte kan udgøre en barriere i forhold til deres deltagelse i uddannelse. De unge oplever, at der er langt til Aalborg, derfor er det vigtigt, at der er nogle tilbud i nærområdet. Erhvervsstrukturen har ændret sig således, at der er færre ufaglærte jobs, end der var tidligere. Mange af de unge, som deltager i projektet, kommer fra uddannelsesfremmede miljøer.

*”Projektet her er skabt over de erfaringer, vi har gjort os siden 2008 og kører nu på andet år,”* som det fortælles.

Projektet er blevet yderligere udviklet i forhold til det oprindelige projekt fra 2008, hvor nye tiltag er kommet til, f.eks. fokus på foreningsliv, da mange af de unge ikke har kontakt til foreningslivet. Andre elementer, som indgik i den oprindelige regionsansøgning, var f.eks. brug af den sokratiske samtale, logbog og bevægelse

## Indhold

Det nuværende Futura-projekt startede lidt hovedkulds i 2013, da projektet opnåede tilskud fra region Nordjylland. Som en af lærerne fortæller, *”før den 18. august vidste vi ingenting”*. At

projektet først kom sent i gang, og at de kursister som deltog pludselig blev en del af Futura-projektet, og at der blev indlagt nye fag og timer, medførte en lidt kaotisk start, som prægede projektet hele året.

I år (2014) har der været bedre tid til forberedelse, ligesom vejlederne har kunnet visitere kursisterne til projektet.

En bærende ide i projektet er at tage udgangspunkt i den enkelte unge. *”Det handler om at lave relationen med den unge og komme om bag katedret,”* som stedets afdelingsleder fortæller.

De pædagogiske ideer tager ligeledes afsæt i ideerne om helhedsskolen, hvor kursisterne skal være lidt længere i skole end normalt. Ideen er, at klassen skal være delvis lektiefri eller lektielet. *”Vi er blevet overhalet indenom af den seneste folkeskolereform,”* som stedets afdelingsleder fortæller.

I skoleåret 14-15 har kursisterne haft fagene engelsk, dansk, matematik og naturvidenskab, som i år har erstattet idræt. I naturfag er der dog indlagt elementer af sundhed og bevægelse. Der undervises på to niveauer basis/G og FED. Den faglige formidling foregår i det store og hele som på et ”normalt” avu-hold”.

Man har ligeledes introducerende undervisning. Det er her ikke på forhånd givet, hvad undervisningen skal tage afsæt i. Indholdet af undervisningen planlægges i fællesskab af kursister og undervisere. Den introducerende undervisning defineres som dannelsesfag og udspringer af kursisternes og underviserens umiddelbare interesse. Som underviseren, der har faget, fortæller: *”Vi taler psykologi og historie og kristendom.”*

Selve regionsforankringen har økonomisk gjort det muligt at strække den introducerende undervisning hen over hele skoleåret.

Andre særlige elementer er, at man spiser morgenmad og frokost sammen med kursisterne. Det giver et godt sammenhold og medfører, at underviserne får kendskab til kursisterens livssituation og evt. kan inddrage den viden i undervisningen. Som en af underviserne fortæller:

*”De føler, de er et individ, det handler om relationer, fordi du lærer dem at kende ved at tilbringe tid sammen med dem”.*

Den oprindelige ide om, at kursisterne skulle involvere sig i foreningslivet er forladt, da det viste sig, at det ikke var muligt at få kursisterne til at deltage. I stedet blev det ændret til, at kursisterne skulle involvere sig i lokalsamfundet ved at undersøge, hvilke tilbud det rummer. Desuden har man begge år haft indlagt praktik, det kan være henholdsvis uddannelses- og virksomhedspraktik af en uges varighed. Sidste år fandt mange af de unge selv deres praktikplads. Det er planen, at alle kursister ligeledes skal minimum en uge i praktik på det nuværende hold. Underviserne peger på, at det generelt er meget vigtigt i forhold til målgruppen, at være villig til at improvisere og ændre den planlagte undervisning.

Man arrangerer ligeledes ture af ud af huset. Lærere og kursister omtaler dette initiativ positivt. Det vurderes, at det er befordrende for holdets sociale miljø.

Det har været nødvendigt at justere på flere af aktiviteterne og ideerne sammenlignet med det foregående år. Året før havde man ligeledes idræt, men det var man nødt til at droppe. "*De hadede det*", som afdelingslederen fortæller. I år indgår det som nævnt i begrænset omfang i naturfag. Oprindeligt var det også meningen, at kursisterne skulle skrive logbog, men det har heller ikke vist sig muligt. I stedet har man dannet en gruppe på Facebook, som undervisere og kursister bruger som en art kollektiv platform. Her uploader underviserne undervisningsmateriale, mens kursisterne f.eks. meddeler, at de er syge eller lægger links af relevans for undervisningen ud. Brugen af Facebook har været med til styrke kursisternes følelse af tilhørsforhold, ligesom Facebook bruges som informations- og kommunikationsmedie både indbyrdes mellem kursisterne og mellem undervisere og kursister.

I forhold til sidste år er der sket en sortering af kursisterne, sådan at man har sikret sig, at der er et bedre match mellem kursisternes ønsker og uddannelsens krav og forventninger.

Holdet har et særligt lokale, hvor de opholder sig, og hvor de forskellige produkter, de har skabt i undervisningen, pryder væggene. Dette bidrager til at skabe et tydeligt identifikationssted for kursisterne, ligesom de f.eks. også har et rum, hvor de indleder med at spise morgenmad hver dag.

Om kursisterne fortælles der, at de er meget bevidste om ikke at lave fejl. De har svært ved at udstille sig selv, men de er undervejs vokset fagligt og personligt. Det vurderes således, at



kursisternes faglige og sociale udvikling er blevet styrket. *”Deres personlighed bliver tydeligere, vi får nogle gode mennesker ud af det.”*, som det udtrykkes.

Det fortælles, at de ideer, som karakteriserer Futura-projektet, smitter af på det øvrige VUC. Der er tale om en form for eksperimentarium. F.eks. ideen om at man skal involvere sig med kursisterne for at opnå de bedste resultater. *”Vores HF-kollegaer lytter, det gør noget ved vores hus”*, som afdelingslederen fortæller.

### **Lærersamarbejde**

Lærerne arbejder tæt sammen som team. Det kræver nogle særlige forudsætninger af lærerne, de skal være fagligt dygtige, samtidig med at de skal improvisere og kunne lide de unge *”ens faglighed kommer i spil på en anden måde end tidligere. Her er man nødt til at spille ud med sin pædagogik og faglighed”*, som det fortælles.

Skolen har særskilt sat timer af til teamsamarbejde. De deltagende undervisere vurderer teamsamarbejdet som en central og væsentlig del af den pædagogiske organisering omkring uddannelsen.

### **Erfaringer (gode og dårlige)**

Rent pædagogisk kan den helhedsorienterede indsats fremhæves, hvor man fokuserer på kursisterne som ”hele” mennesker. Dette er muligt, fordi man tilbringer tid sammen med dem og fordi de samme undervisere går igen i forløbet.

Et andet element, som kan fremhæves, er det fokus, der er på relationer og anerkendelse, hvor man møder kursister på en anden måde, end de måske ellers er vant til fra de skole- og uddannelsessammenhænge, de kender. Det vurderes, at den mere helhedsorienterede indsats har bidraget til at styrke kursisternes faglige og sociale kompetencer.

Forskellige elementer, som understøtter kursisternes sociale fællesskab og deres sociale kompetencer, kan ligeledes fremhæves, det drejer sig først og fremmest om, at kursisterne er en del af et holdfællesskab, men også f.eks. fælles spisning, aktiviteter ud af huset og praktik bidrager til at understøtte denne dimension.

Det vurderes, at den særlige holdorganisering har bidraget til at styrke kursisternes gennemførelse og prøvedeltagelse sammenlignet med normale enkeltfagshold.

Også rekruttering af lærere med særlig interesse for målgruppen, og som er fleksible og indstillet på at improvisere anbefales, ligesom teamsamarbejde fremhæves som væsentligt.

Mulighed for at bruge introducerende undervisning som dannelsesfag vurderes ligeledes som et væsentligt element.

### **Barrierer**

I forhold til identifikation af barrierer, som kan have relevans for projektets videre udvikling, kan der peges på et forhold som det dyre deltagergebyr, der er på en række af fagene, der derfor ikke kan tilbydes målgruppen. Dette er fag, som kursisterne ville have stor glæde af, f.eks. kommunikation og samarbejde, idræt og livsanskuelse.

En anden barriere, er kravene om, hvordan man bruger den introducerende undervisning. Det anbefales, at man bløder kravene op ved f.eks. at sprede introducerende undervisning ud over hele skoleåret, så man kan arbejde med dette element 1 til 2 dage om ugen. På grund af de ekstra ressourcer, der har været i projektet i år, hvor regionen økonomisk har støttet projektet, har det været muligt at udvide den introducerende undervisning, sådan at den har strakt sig ud over hele skoleåret.

En tredje barriere, der kan fremhæves, er, at det har været svært for cirka halvdelen af kursisterne at være på skolen 30 timer om ugen. Dette gælder især de kursister, som har forskellige problemer i deres privatliv. For denne gruppe er 30 timer om ugen (for) lang tid at være væk hjemmefra.

Det vurderes også, at nogle af læreplanerne er ved at være gamle, der er derfor behov for en revision f.eks. i forhold til at få integreret nye teknologier.

### ***NYKØBING FALSTER***

VUC Storstrøm er et forholdsvist stort VUC, som består af 6 afdelinger fordelt over Sydsjælland, Lolland og Falster. I de forskellige afdelinger af VUC Storstrøm har medarbejderne arbejdet med et tiltag, som de kalder ”Klar til uddannelse”, og som har fået lidt forskellige lokale udformninger. De retter sig dog alle imod den samme målgruppe, nemlig de svageste kursister på avu. I Nykøbing

Falster tilbydes et forløb på 15 uger for unge, som er henvist fra Guldborgsund kommune. Sidste år i september startede en klasse på 15 unge og på besøgstidspunktet er der to klasser med 28 unge i hver.

Som udgangspunkt er forløbet på basisniveau, og afsluttes derfor med en faglig dokumentation i stedet for, at kursisterne aflægger prøve. Der er dog mulighed for en prøve på G-niveau, hvis kursisterne ønsker det, og det vurderes, at de evner det.

Begge klasser er placeret i en særlig bygning, hvor der ikke er andre kursister, og hvor de hver har deres egne klasselokaler. Ud over dette tilbydes der en række særlige støtteforanstaltninger i form af mentor, særligt afsat tid til studievejledning og en fast støttelærer i hver klasse.

I forbindelse med skolebesøget blev der gennemført interview med projektlederen, som også er vejleder, to lærere og to kursister. Derudover er enkelte undervisningstimer blevet overværet.

### **Profilen for det nuværende projekt ser ud som følger:**

Klasser	Ja Ofte er kursisterne henvist fra kommunen
Helårlige pakker	Nej Forløbet er på 15 uger
Fagpakker rettet mod HF	Nej Rettet imod fortsat avu på ordinære hold
Anvendelsesorientering	Ja Væsentligt at fagene giver mening for kursisterne
Fokus på bevægelse	Nej
Supplerende differentieret undervisning	Ja Nogle få stykker går fra til f.eks. OBU FVU indgår som en del af skemaet for at øge fokus på kursistersnes faglige niveau
Tværgående uddannelsesaktiviteter (max. 7 %)	Ja
Studiegrupper	Nej
Intro UV	Ja Dog nedsat væsentligt i 2. gennemløb
Lærerteams med fælles ansvar for holdet	Ja Et samlet team med ansvar for begge hold
Hel eller delvis lektiefrihed	Ja Ingen lektier
Andet	Basis niveau, derfor ingen egentlig eksamen To personer i klassen i alle timer

### **Baggrund**

Projektledere fortæller, at tidligere erfaringer fra andre projekter har vist, at der er en gruppe af kursister, som meget oftere falder fra end andre, og som kan hjælpes til at blive, hvis der gøres en særlig indsats. Disse kursister kan dog ofte opleve, at en eksamen er et meget stort pres, som betyder at de falder fra undervejs. Derfor har man i Nykøbing Falster valgt at lave forløbet som et Basis forløb, der som udgangspunkt afsluttes med en faglig dokumentation i stedet for en egentlig eksamen.

Fra et tidligere projekt kaldet ”læringspiloterne”, udbudt i samarbejde med den lokale produktionsskole, er der gode erfaringer med en mentorordning, som derfor er blevet en fast del af ”Klar til uddannelse” på alle afdelinger. I samme projekt blev der også gjort erfaringer med at flytte undervisningen helt væk fra VUC’s område. Erfaringerne med det var blandede. Mens det gav en stor tryghed for kursisterne, at der var få personer tilknyttet, og de havde deres eget faste sted, så gav det også problemer i forhold til det videre uddannelsesforløb. Kursisterne følte sig ikke trygge ved VUC og oplevede ikke at have noget særligt tilhørsforhold her. Derfor eksperimenteres der nu med en mellemløsning, hvor kursisterne har deres egen bygning, men stadig er så tæt på resten af VUC, at de kan benytte kantinen og skal over i de store bygninger for at få vejledning eller finde deres lærere.

## **Indhold**

Arbejdet er fokuseret på en særlig gruppe af unge mennesker, som er henvist fra kommunen. Det er unge, som umiddelbart ville have svært ved at indgå i de ordinære avu forløb. Der er 28 unge i hver af de to klasser, og de har en egen bygning til rådighed, som er placeret lidt væk fra de andre VUC bygninger. Bygningen er et almindeligt parcelhus, som er købt ind til formålet, og det adskiller sig derfor en del fra de øvrige bygninger. I dette hus har hver klasse deres eget klasselokale til rådighed samt et ekstra lokale til gruppearbejde. Derudover går indsatsen primært på et tilbud om, at modtage støtte fra både studievejleder, mentor samt den ekstra støttelærer i klassen.

Lærerne er håndplukkede fra den øvrige stab ud fra særlige kriterier. F.eks. skal de være gode til relationsarbejde og de skal brænde for arbejdet med de svageste unge. Lærerne fremhæver også selv relationsarbejdet og især den anerkendende tilgang som vigtigt f.eks. at blive ved med at tale pænt

til kursisterne, også selvom de bevidst provokerer. De interviewede kursister lægger da også stor vægt på, at det er et rart sted at være, og at lærerne er meget imødekommende og f.eks. *”kan tage lidt spas”*, som en kursist udtrykker det.

Både lærere og vejledere pointerer, at man ikke kan arbejde med de samme succeskriterier som i den ordinære avu undervisning. Man skal således ikke forvente, at man kan nå så langt rent fagligt, men være villig til at påtage sig et større socialt og pædagogisk arbejde.

Oprindeligt var der i projektet lagt op til at arbejde med fagene på særlige måder gennem f.eks. bevægelse, anvendelsesorientering, samarbejdslearning osv. Det har dog vist sig, at klasserne er meget forskellige, og at der derfor ikke kan peges på bestemte tilgange som mere succesfulde end andre. En anden hindring for en sådan udpegning er forskelle mellem fagene, som gør forskellige tilgange relevante i nogle fag, men ikke i andre. Lærerne pointerer flere gange, at fleksibilitet er uhyre vigtigt, når man arbejder med denne målgruppe, som en lærer udtrykker det *”Du skal have meget med i lommen som underviser”*. Der er dog enighed om, at en vis grad af anvendelsesorientering er en fordel – her forstået som elevernes oplevelse af, at undervisningen er meningsfuld. Samtidig er det lærernes erfaring, at det ikke er muligt at arbejde med egentlige studiegrupper i forhold til denne målgruppe, primært pga. det høje fravær, og at det kan være en udfordring alene at skabe grupper til en enkelt dags samarbejde. Lærerne giver således udtryk for, at de er ret forsigtige, når de beder kursisterne arbejde sammen, og undgår at presse dem for meget. En af lærerne siger således: *”Man kan sagtens arbejde med fællesskabet, du skal bare tage dagens fællesskab... man skal bare ikke gå ud og tænke, det fortsætter vi i morgen, for det holder ikke.”*

De interviewede kursister giver dog selv udtryk for at f.eks. CL metoden ’speed-dating’ har været god, netop fordi man tvinges til at tale med flere forskellige medkursister. Den ene kursist efterspørger af samme årsag, at lærerne i højere grad danner grupperne, når der skal laves gruppearbejde.

Ud over de fag, som afsluttes med faglig dokumentation (engelsk, dansk og matematik), er der også indlagt introducerende undervisning i henholdsvis billedkunst og naturfag i kursisternes skema. Begge dele er der gode erfaringer med, da det giver mulighed for at komme væk fra ’skolebænken’ og lave noget mere aktivt og kreativt i nogle af timerne, hvilket mange af kursisterne skønnes at have brug for. Samtidig indeholder skemaet også FVU undervisning, hvor kursisterne testes og kan modtage ekstra differentieret hjælp og støtte til fagene og til andre ting, som de har svært ved, f.eks.

at læse post fra kommunen, lave et budget eller anvende NemID. Kursisterne giver især udtryk for, at de er glade for at få testet deres faglige niveau, så de ved præcist, hvad de skal arbejde med.

Som nævnt bliver der tilbudt en række støtteforanstaltninger til kursisterne. Denne støtte tager form af:

1. en særlig vejledningstid afsat til lige præcis de her to klasser, således at det ikke er nødvendigt at booke en tid
2. en mentor, som er socialrådgiver og kan hjælpe eleverne med at få løst diverse sociale problemer
3. en støttelærer, som er fast tilknyttet hver enkelt klasse i alle klassens timer og pauser

De interviewede kursister er opmærksomme på muligheden for at ringe til mentoren døgnet rundt, og den ene har haft en enkelt samtale med vedkommende, som hjalp ham meget. Begge kursister har gjort brug af studievejledningen, og har en oplevelse af at få god hjælp der. En af kursisterne efterlyser dog muligheden for også at få erhvervsvejledning, da han egentlig hellere vil arbejde end læse.

Støttelæreren har en speciel rolle i klassen, som det ser ud til, at kursisterne har stor glæde af. Som en af kursisterne udtrykker det ”*Hende kan vi altid regne med*”. Hun er nemmere at gå til end lærerne, fordi hun altid er der, også i pauserne, og hun er god til at følge op på de problemer, kursisterne er kommet til hende med f.eks. ved at spørge til det næste dag. Kursisterne fortæller dog samtidig om en tidligere støttelærer, som kun snakkede med en enkelt af kursisterne og var meget fraværende. De pointerer således, at det er vigtigt, at støttelæreren er en særlig type person ”*en der kan tale med alle*”.

Selvom et af grundelementerne i projektet er dannelsen af de faste klasser, så er det ikke et område, hverken lærere, vejledere eller kursister vægter højt. En kursist fortæller dog om højere motivation pga. det sociale samvær på holdet, mens en anden slet ikke lægger vægt på dette. Lærerne peger først og fremmest på den tryghed det giver, at skulle være det samme sted med de samme mennesker hver dag.

Både kursister og lærere er enige om, at ”klar til uddannelse” handler om andet og mere end bare at blive fagligt klar til at fortsætte i uddannelsessystemet. En af de interviewede kursister fortæller f.eks., at hun fagligt set er på et noget højere niveau end det, hun formelt set undervises på nu. Hun

har dog haft det så dårligt psykisk og har haft så dårlig selvtillid, at hun ikke har været i stand til at gennemføre en uddannelse. Hun oplever, at forløbet hjælper hende og forventer at aflægge prøve på G-niveau inden sommer.

### **Lærersamarbejde**

Samarbejde omkring de to klasser betyder, at det er en forholdsvis stor gruppe af lærere, som mødes en time en gang om ugen. De oplever, at de har tid nok til at få snakket om det, de skal, blandt andet fordi de arbejder tæt sammen i hverdagen, hvor de deler det ene af de tre klasselokaler. Her er der mulighed for en del mere uformelle samtaler. Derudover mailer teamet omkring holdene meget sammen i ugens løb. Der er gode erfaringer med dette tætte samarbejde, da det ifølge projektledere betyder, at der kan gribes hurtigt ind i forhold til eventuelle problemer. Som hun udtrykker det:

*”Det der har fungeret er, at vi alle sammen er så opmærksomme, og at vi arbejder tæt sammen. Vi kan tage problemerne i opløbet.”*

Samarbejdet med mentoren, som er socialrådgiver og fordeler sin tid over alle VUC Storstrøms afdelinger, er rigtig godt, og lærerne henviser ofte kursisterne til mentoren, hvis de har sociale problemer.

Støttelæreren, som er i den samme klasse i alle timer, er det lidt sværere at samarbejde med, måske fordi funktionen har været dækket ind af forskellige folk i job med løntilskud. Dog vurderes der at være rigtig gode muligheder i ordningen, blandt andet fordi det for nogle kursister er nemmere at komme til støttelæreren end at gå direkte til læreren, idet hun tilbringer en del tid sammen med kursisterne i frikvartererne. Som nævnt vurderer kursisterne denne støttemulighed meget højt.

### **Erfaringer (gode og dårlige)**

Projektlederen fortæller, at mange af de negative forventninger er blevet gjort til skamme. Fraværet er f.eks. mindre end frygtet, og der er kun sket mindre justeringer undervejs. Lærerne påpeger dog, at det stadig er meget svært at flytte de allersvageste kursister, hvoraf flere har psykiatriske diagnoser og/eller misbrugsproblemer.

Mere konkret fremhæves en række gode erfaringer blandt andet med mentorordningen, som giver mulighed for at gøre noget konkret i forhold til kursister med sociale problemer, idet der kan henvises til en socialrådgiver, som kender systemet og kan guide kursisterne. Den særligt afsatte vejledningstid til netop de to ”klar til uddannelse”-hold er der også gode erfaringer med, da det

betyder at kursisterne ikke behøver booke en tid, og kan få hurtig hjælp også til små ting. På samme måde giver også det nære lærersamarbejde gode mulighed for at klare eventuelle problemer i opløbet. Endelig skal det fremhæves, at det ser ud til at have en stor betydning for kursisterne, at der altid er en støtteperson til rådighed i klassen og især at denne er tilgængelig i pauserne.

På det organisatoriske niveau peges der på det, at der er en egen bygning og fast klasse og klasselokale som positivt. Det giver ifølge projektdeltagerne en tryghed, som vurderes at være vigtig for den faglige læring. Også længden af forløbet ses som en fordel, det korte forløb giver en succesoplevelse, fordi kursisterne (måske for første gang) oplever, at de kan gennemføre noget.

I forhold til de didaktiske overvejelser peger lærerne på vigtigheden af, at kursisterne kan se meningen med fagene, og de arbejder derfor med en form for anvendelsesorientering i deres undervisning. Samtidig påpeger de vigtigheden af, at læreren tager ansvar for at skabe en god stemning i klassen f.eks. ved altid at vise respekt overfor kursisterne.

### **Eksterne barrierer (lovgivning)**

Der opleves, i forbindelse med netop denne målgruppe, et behov for at supplere kernefagene med tilbudsfag f.eks. idræt, billedkunst, samarbejde og kommunikation eller psykologi. Det er dog svært at gennemføre, da tilbudsfagene er for dyre, eller skal tages som prøvofag, hvilket nogle kursister ikke fagligt vil kunne gennemføre. Det vurderes af de ansatte, at disse fag kan fungere som en støtte i forhold til eksamensfagene og dermed gøre den fremtidige gennemførelse af eksamenerne mere sandsynlig. I dette projekt tilbydes der løbende introducerende undervisning i billedkunst og naturfag for at imødekomme behovet, men det opleves som en barriere, at man ikke i højere grad kan tilbyde disse fag som en del af det faste skema.

Lærerne oplever også, at det kan være et problem, at der ikke er midler til at tage ud af huset og f.eks. give kursisterne nogle kulturoplevelser. På samme måde som med det brede udvalg af fag handler det om at give dem en oplevelse af, at det at gå i skole er interessant og ikke bare handler om at sidde bag et skrivebord.

Lærerne identificerer også et problem i forhold til SU systemet, som fungerer alt for ufleksibelt i forhold til de enkelte kursisters vej ind i og videre igennem uddannelsessystemet. Særligt nævnes det problematiske i at stille krav om 23 lektioners undervisning fra dag 1. Nogle kursister kunne ifølge lærerne godt have brug for en langsom optrapning. Derudover opleves det også som et



problem, at kursisterne ikke kan få SU i juni og juli efter de har afsluttet forløbet. Det får ifølge lærerne nogle kursister til at droppe ud, fordi de bliver usikre på, om de kan klare sig økonomisk. Det foreslås at placere kursisterne på en anden ydelse end SU, hvor kommunen sammensætter et mere sammenhængende forløb for dem, så de ikke havner i den økonomisk usikre situation.

### **Perspektiver**

Projektet er løbende blevet justeret og bygger også i sig selv ovenpå tidligere erfaringer med målgruppen. Fremover forventes der også justeringer i praksis f.eks. er der tale om at lave en form for overgangshold for de kursister, som skal videre på G-niveau. De skal over og være i den store bygning, men stadig have særlig åben vejledertid og en tilknyttet mentor.

Der er også planer om at udvide vejlederens rolle, så hun i højere grad kommer i klasserne og snakker med kursisterne der.

## **6. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN**

I det følgende vil resultaterne fra den spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført blandt de deltagende lærere og projektledere blive gengivet. I næste kapitel vil der blive konkluderet samlet på de forskellige undersøgelser.

De to FoU-projekter rummer som tidligere nævnt en række mål, som var angivet i Undervisningsministeriets invitation til deltagelse i projektet. Ud over målsætninger for de to projekter var der også angivet en række bud på mulige *tiltag*, som de enkelte VUC'er kunne vælge at afprøve. Mål og forslag til tiltag er forskellige i de to projekter. Disse forslag er udsprunget af rapporten "Almen voksenuddannelse - Evaluering af reformen fra 2009" udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2013, hvor hele avu-området blev evalueret. Det er disse mål og de konkrete tiltag, vi i spørgeskemaundersøgelsen har spurgt nærmere ind til deltagernes erfaringer med.

De fleste af de deltagende VUC'er i de to projekter har arbejdet med en række af de tiltag, som er nævnt i Undervisningsministeriets indbydelse, men flere har også gjort forsøg med andre tiltag, her nævner respondenterne blandt andet: psykologisk rådgivning, virksomhedsbesøg og praktik, fremtidsværksted, fælles morgenmad, brug af iPads til ordblinde, gruppevejledning, ekskursioner og kulturelle oplevelser, undersøgelse af årsager til frafald og brobygning til erhvervsskolerne.

Spørgsmålene i skemaet blev opstillet som direkte spørgsmål og blev formuleret således, at respondenterne skulle vurdere, i hvor høj grad de enkelte tiltag har bidraget til at opfylde de opstillede mål. Svarmulighederne var: 'I høj grad', 'I nogen grad', 'I lille grad' eller 'Slet ikke'. Derudover har deltagerne ved hvert spørgsmål haft mulighed for i et åbent kommentarfelt at komme med en mere kvalitativ besvarelse i forhold til erfaringerne med det enkelte tiltag.

Spørgeskemaet blev udsendt til i alt 99 projektdeltagere. Heraf har en del deltaget direkte i de konferencer og netværksmøder, som har været afholdt undervejs, mens andre udelukkende har deltaget i de enkelte projekter på deres eget VUC. 70 personer ud af de 99 har besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 70.

Ud af disse 70 respondenter er 43 lærere, 12 studievejledere, mentorer coaches eller lignende, mens de resterende 15 enten er ledere, mellemledere eller har andre funktioner. Der har været flest deltagere i projekt 1<sup>4</sup>, hvorfra 51 respondenter fordelt på 8 forskellige VUC'er har besvaret spørgeskemaet. Fra projekt 2 har kun 19 respondenterne fordelt på 4 VUC'er svaret<sup>5</sup>. Deltagerne i hvert af projekterne har kun besvaret i forhold til de tiltag, som er forslået i forbindelse med deres projekt.

I forhold til validiteten er det væsentligt i denne sammenhæng at pointere tre ting: *For det første* er der en skævhed i fordelingen af respondenterne på de forskellige VUC'er, som kommer sig af, at flere af de store VUC'er har haft mange deltagere i projekterne, og at det ikke er alle, der har svaret. *For det andet* er der forholdsvis få respondenter, som har arbejdet med de enkelte tiltag, særligt i projekt 2, og store udsving i procenterne kan derfor være mere eller mindre tilfældige. *For det tredje* er respondenterne blevet bedt om at forholde sig til lige præcis dette projekt, og vi kan dermed ikke sige noget om den øvrige praksis på baggrund af skemaet. Det kan f.eks. betyde, at når meget få har arbejdet med tolærerordninger, så kan det både skyldes, at det ikke vurderes at være et relevant tiltag eller, at det ikke er muligt, fordi organisationen ikke prioriterer det, men det kan også skyldes, at det i forvejen er en del af praksis og derfor ikke betragtes som noget nyt eller særligt for projektet. Med disse forbehold in mente vil vi i dette kapitel behandle resultaterne af undersøgelsen.

---

<sup>4</sup> Nogle få deltagere har svaret, at de har deltaget i et projekt, som ikke har været gennemført på deres VUC. Det skyldes sandsynligvis, at de ikke har været klar over, hvorvidt det projekt de deltog i har hørt til under projekt 1 eller 2.

<sup>5</sup> Det lave antal respondenter, særligt i projekt 2, gør det vanskeligt at drage konklusioner i forhold til flere af tiltagene, hvor der har været helt ned til en enkelt respondent der har svaret. Vi har derfor valgt kun at behandle tiltag, som over 20 % af respondenterne har arbejdet med. I forhold til tiltag med få respondenter hviler kapitlets konklusioner i højere grad på de kvalitative data fra kommentarfelterne og i rapportens endelige konklusion på den øvrige indsamlede empiri.

Målene for de to projektnetværk har været forskellige, og derfor behandles de som udgangspunkt separat i dette kapitel. Dog er der en del overlap og derfor drages der konklusioner på tværs af de to projekter i det efterfølgende kapitel.

## **PROJEKT 1: BEDRE INTRODUKTION OG ØGET FASTHOLDELSE AF DE SVAGESTE KURSISTER**

I Undervisningsministeriets indbydelse til deltagelse i forsøg og udvikling blev der som nævnt, ud over en række mål for projekterne (se s. 7 i denne rapport), også opstillet en række mulige tiltag, som VUC'erne kunne vælge at tage afsæt i:

### **Hvordan ønsker vi at forandre?**

Vi forventer, at blandt andet følgende tiltag vil føre til den ønskede forandring:

- Alle forløb *indledes* med en periodes introducerende undervisning, hvor kursisterne kan få afklaret deres faglige ressourcer og forudsætninger for at starte på avu eller anden undervisning (dvs. inklusiv samtaler hos studievejleder) samt introduceres til fagenes metoder og undervisningsrelevante it.
- Obligatorisk brug af screening fulgt op af tilbud om supplerende, differentieret undervisning til dem som, screeningen viser, har behov.
- Stærkt fokus på formativ evaluering, hvor kursister og lærere kan konstatere graden af fremskridt.
- Fokus på lærernes relationskompetencer og anerkendende tilgang.
- Håndtering af fravær (manglende fremmøde/sygdom) fx gennem øget brug af mentorer.
- Anvendelse af tolærerordninger og andre støtteforanstaltninger.
- Individuelle forløb for enkeltfagskursister, men også mulighed for at pulje timerne i 2-3 fag på basisniveau på hold af "klasselignende" karakter.
- Mulighed for at gøre fagene mere anvendelsesorienterede.

Deltagende VUC'er afgør selv, hvilke af ovenstående tiltag de anvender, og kan selv tilføje andre tiltag, som de begrundet forventer, vil bidrage til de ønskede forandringer. (UVM, Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almenvoksenuddannelse, s. 5)

Figur 1 viser en oversigt over, hvor mange af de 51 respondenter der har arbejdet med de enkelte tiltag samt deres vurderinger af disse i forhold til de tre mål for projekt 1, som kan opsummeres således:

- 1) Afklaring af kursisternes faglige niveau.

- 2) Forbedring af de svageste kursisters mulighed for deltagelse.
- 3) Fastholdelse af de svageste kursister.

”Introducerende undervisning”, ”screening” og ”hold af klasselignende karakter” er de tiltag, som flest respondenter har arbejdet med, mens under 20 % af respondenterne har arbejdet med ”individuelle forløb for enkeltfagskursister” eller ”tolærerordning”. De to sidstnævnte udgør således de mindst anvendte tiltag, og behandles derfor ikke i det følgende.

- 4) Ud over at nogle tiltag er mere anvendte end andre, vurderes visse tiltag også at kunne yde et større bidrag til at nå de opstillede mål end andre (se figur 1).

Tiltag	Antal respondenter	Positiv vurdering <sup>6</sup> mål 1	Positiv vurdering mål 2	Positiv vurdering mål 3
Introducerende undervisning	27-28 <sup>7</sup>	86 %	93 %	86 %
Screening	24	100 %	88 %	71 %
Supplerende differentieret undervisning	19	95 %	95 %	84 %
Formativ evaluering	13	77 %	69 %	62 %
Lærerens relationskompetencer	12	83 %	83 %	83 %
Lærerens anerkendende tilgang	18	83 %	89 %	94 %
Brug af mentorer	17	64 %	88 %	100 %
Andre støtteforanstaltninger	17	64 %	94 %	100 %
Hold af klasselignende karakter	23	74 %	87 %	83 %
Anvendelsesorientering	12	92 %	92 %	83 %

Figur 1: Skemaet viser antallet af respondenterne, samt deres vurdering af de enkelte tiltag i projekt 1 (kun tiltag som over 20 % af respondenterne har arbejdet med er medtaget). De tre **højest vurderede tiltag** i forhold til hvert mål er markeret med gult.

Generelt vurderes tiltagene positivt af de fleste af projektdeltagene. Vurderingen af de enkelte tiltags bidrag til fastholdelsen af de svageste kursister (det tredje mål) er højest, når tiltagene er pædagogiske, så som arbejde med lærernes anerkendende tilgang, og især når det handler om mentorordninger og andre støtteforanstaltninger, hvor samtlige respondenterne mener, at det i høj eller nogen grad bidrager til fastholdelsen af de svageste kursister.

<sup>6</sup> Positiv vurdering betyder her en vurdering af at tiltaget i høj eller nogen grad har bidraget til at opnå dette mål.

<sup>7</sup> Nogle respondenter har ikke besvaret alle spørgsmål, derfor varierer antallet.

Når det derimod handler om afklaringen af det faglige niveau (det første mål), så er det de mere didaktiske tiltag som screening, supplerende differentieret undervisning og anvendelsesorientering, som vurderes højest af flest respondenter.

I forhold til de svageste kursisters mulighed for deltagelse (det andet mål) vurderes både didaktiske tilbud som supplerende differentieret undervisning og mere pædagogiske støtteforanstaltninger højt, en organisatorisk mulighed for at tilbyde introducerende undervisning også vurderes højt. Da der i mange tilfælde er en del interessante kommentarer fra respondenterne gennemgås de tiltag, som over 80 % af respondenterne har arbejdet med enkeltvis i det efterfølgende.

### **INTRODUCERENDE UNDERVISNING**

28 respondenter fordelt på alle 8 VUC'er har arbejdet med dette tiltag. Som det ses af figur 1, vurderes den introducerende undervisning særligt positivt i forhold til at give de svageste kursister en bedre mulighed for at deltage, hvor 93 % mener det i høj eller nogen grad har bidraget til dette.

I de kvalitative kommentarer argumenteres der for den introducerende undervisning i tre spor, et fagligt, et personligt og et socialt. Dette afspejler sandsynligvis ikke blot forskelligt fokus fra respondenternes side, men også at der arbejdes meget forskelligt med introducerende undervisning på VUC'erne.

Fagligt set beskriver respondenterne, hvordan den introducerende undervisning gør det muligt for læreren at få et hurtigt ”... *overblik over kursisten som kan bruges både fagligt og personligt.*” Samtidig påpeges det, at det gør det ”... *muligt for kursisterne at afkode det faglige sprog og forstå metoderne i fagene.*” Den introducerende undervisning betragtes altså som et fagligt plus for både kursister og lærere.

På det mere personlige plan fremhæver respondenterne flere positive erfaringer. Nogle oplever den introducerende undervisning som en mulighed for at tilgodese særlige behov og som ”... *en periode hvor kursisterne blev gjort klar til at gå i skole.*” Det fremhæves dog også, at et fokus på det sociale sammenhold i klassen/på holdet kan være givtigt:

Det er min erfaring, at den introducerende undervisning giver kursisterne et socialt sammenhold, som er med til at fastholde dem på holdet. Det er vigtigt for dem at blive anerkendt, som dem de er, både i forhold til medkursister og i forhold til lærerne. De er i starten MEGET følsomme, deres selvværd og selvtillid er ringe og de har meget let ved at falde fra ved den mindste modstand. Et godt planlagt introforløb skaber trykthed til læring.

Her peges på kursisternes personlige problemer og på den mulighed, der kan være for at afhjælpe disse via et godt socialt miljø i klassen. Det sociale betragtes dermed som en forudsætning for den personlige udvikling imod bedre ”*selvværd og selvtillid*”. En anden respondent peger i tråd med dette på den øgede deltagelse, som gode relationer mellem kursisterne kan medføre:

*”Grundlæggende er det de sociale relationer, der får mange af de svageste kursister i skole om morgenen, hvilket derfor også bør prioriteres højt særlig på holdene, men også for institutionen som helhed.”* Samme respondent mener dog også at der skal lægges stor vægt på fagligheden som *”...er det, vi alle sammen er her for”*.

Samlet set viser denne gennemgang, at der er flere positive effekter af at gennemføre en introducerende undervisning særligt i forhold til de svageste kursisters mulighed for deltagelse. Samtidig taler resultaterne for at søge at opnå en balance mellem sociale og faglige tiltag, hvor det ene ikke falder bort til fordel for det andet.

### **SCREENING**

Der er 24 ud af de 51 respondenter, som har arbejdet med screening. De fordeler sig over alle de 8 VUC'er, som har deltaget i projekt 1. Ikke overraskende er alle respondenter enige om, at screeningen enten i høj eller nogen grad bidrager til afklaringen af kursisternes faglige niveau (se figur 1).

I kommentarerne lægges der vægt på, at kursisterne kan få den hjælp de har behov for fra starten af i form af hjælpemidler eller særlige tiltag. Derudover peges der på en vis effekt i forhold til at synliggøre kursisternes fremgang for dem selv:

Når overblikket er der, og jeg ved, hvor kursistens faglige niveau er, er det et godt værktøj til at arbejde videre, særligt for at vise kursisten hvad de har lært og dermed styrke deres tro på sig selv. De kan nemlig ofte ikke huske, hvad de har lært i dette forløb, og fastholder dermed deres tro på at de er "dumme".

Flere fortæller dog i kommentarerne, at det er en tidskrævende og besværlig proces, som ikke altid bliver mødt med velvilje fra kursisternes side: *”Mange af vores elever har dårlige erfaringer med skole og "specialundervisning" og har derfor ofte mange barrierer mod screening og tiltag på baggrund heraf.”* Kan kursisterne motiveres til at tage imod tilbuddene, opleves det dog som en stor fordel.

Af andre barrierer i forhold til arbejdet med screeningen nævnes fravær, som gør det svært at få alle screenet, dårlige screeningstests, som ikke er præcise nok og dårlige IT-færdigheder hos kursisterne, som betyder at læreren skal være til stede, når screeningen foretages.

Samlet peges der på, at screening er et dyrt tiltag (tidsmæssigt), og at det ikke altid falder i god jord hos kursisterne. Desuden er det ikke ligegyldigt, hvilket screeningsmateriale der anvendes. Når en god screening er gennemført, så er det som regel et godt redskab i det videre faglige arbejde, da det giver mulighed for at arbejde mere målrettet ud fra den enkeltes niveau og tydeliggøre en progression for den enkelte.

### **SUPPLERENDE DIFFERENTIERET UNDERVISNING**

19 af de adspurgte fordelt på 6 VUC'er har arbejdet med supplerende differentieret undervisning i forbindelse med projektet. Dette tiltag vurderes særligt positivt i forhold til afklaringen af kursisternes faglige niveau og forbedring af de svageste kursisters mulighed for deltagelse, hvor 95% i begge tilfælde mener det i høj eller nogen grad har bidraget til dette (se figur 1).

I kommentarerne fremhæves det som positivt, at dette tiltag giver mulighed for at lave en stærkt differentieret undervisning: *"Ingen elever er ens, derfor skal de også behandles forskelligt, og det kan tydeligt mærkes at de bliver mødt der hvor de er, og ikke der hvor de burde være fagligt."*

En respondent pointerer dog også, at denne store differentiering kan være meget krævende for læreren på de enkelte hold at gennemføre. Samtidig peges der på, at de svageste kursister ofte har andre problemstillinger end de faglige: *"Supplerende differentieret undervisning, gør det ikke alene ved de svage kursister, som regel er det andet der skal til (samfund- familie, andre støtteordninger)."* Et problem som også nævnes er, at en del kursister ikke møder op til den supplerende undervisning, de er blevet visiteret til.

Tiltaget vurderes samlet set positivt. Det kan give mulighed for at møde de svageste kursister, hvor de er rent fagligt, hvis de vel at mærke kommer til undervisningen. Gør de ikke det, tilhører de måske netop den gruppe af kursister, hvor der skal 'noget andet til'.

### **FORMATIV EVALUERING (KURSISTERNE)**

13 respondenter fordelt på 7 VUC'er har arbejdet med et særligt fokus på formativ evaluering i dette projekt. Dette tiltag vurderes ikke helt så positivt som de andre. Det er i forhold til afklaringen af kursisternes faglige niveau, at tiltaget vurderes at have den største betydning, idet 77 % vurderer at det i høj eller nogen grad har bidraget til dette (se figur 1).

Af positive elementer fremhæves i kommentarerne, at kursisterne drager fordel af de tydelige mål og den synlige progression:

Løbende evalueringer og opsamlinger er, for mig, det vigtigste værktøj til at skabe selvtillid og tro på egne evner. Jeg oplever, at kursisterne blomstrer op, når jeg ser deres udvikling og anerkender dem i at de bevæger sig i mod deres mål. De har utrolig meget brug for støtte og fokus på det positive samt at få ærlig og klar besked, når de bevæger sig væk fra målet.

Af barrierer i forhold til netop dette tiltag peges der på, at det giver ”for meget snak til for lille udbytte” og at det kan være svært at gennemføre pga. ”gennemtræk på holdene”. Endeligt peges der på, at det er en tidskrævende proces, og at forsøg på at lægge en del af evalueringen ud til kursisterne ikke nødvendigvis giver det samme udbytte ”... det er tydeligt, at de ikke helt har fået den tilsigtede gevinst af det - hverken de, der evaluerede eller de, der skulle evalueres.”

Det ser altså ud til, at den formative evaluering er et tidskrævende tiltag for lærerne og er svært at gennemføre, hvis der er meget udskiftning på et hold. Når det lykkes ser det på den anden side ud til at være et godt redskab til at vurdere kursisters faglige niveau, tydeliggøre deres progression og måske også til at udvikle deres faglige selvtillid.

#### **FOKUS PÅ LÆRERNES RELATIONSKOMPETENCE**

12 respondenter fordelt på 4 VUC'er har arbejdet med lærernes relationskompetence i dette projekt. Vurderingen af tiltaget er positiv i forhold til alle tre mål, idet der er 10 (83 %) der vurderer at dette arbejde har bidraget i høj eller nogen grad til at opfylde de opstillede mål (se figur 1).

I kommentarerne fremhæves det, at arbejdet med lærernes evne til at skabe gode relationer til kursisterne har stor betydning for motivation, deltagelse og fastholdelse samt for kursisters udvikling:

Relationskompetencer ved såvel undervisere og øvrigt personale er afgørende for motivationen til undervisning, og fastholdelse af eleverne er afgørende for at opnå succes i arbejdet med og om den enkelte unge. Ligeledes understøtter dette den individuelle tilgang, hvilket ligeledes er afgørende for udvikling såvel fagligt som personligt og socialt af eleverne.

En af respondenterne påpeger dog også, at det kan være vanskeligt at arbejde med, hvis der er mange kursister på et hold.

Vurderingen af arbejdet med lærernes relationskompetence peger altså på, at det igen er et tiltag, som kræver en del ressourcer, men at det kan have en stor betydning for motivation og fastholdelse.



### **FOKUS PÅ LÆRERNES ANERKENDEDE TILGANG**

18 respondenter fordelt på 6 VUC'er har arbejdet med en anerkendende tilgang. Denne tilgang vurderes ligeledes positivt over hele linjen, særligt i forhold til fastholdelsen af de svageste kursister.

Det påpeges i kommentarerne, at den anerkendende tilgang er væsentlig både i forhold til det personlige og det faglige:

En afgørende forudsætning for at møde den enkelte unge der, hvor de er såvel fagligt som personligt/socialt er den anerkendende tilgang. En pædagogisk tilgang der gennemsyrrer det forløb vi kører og som er med til at få indsigt og kendskab til den unges faglige niveau og udfoldelse heraf, samt hvilke barrierer der i øvrig kan være for indlæring.

En af respondenterne peger dog på, at det kan være svært, når fokus er rettet imod pensum og eksamen ”...så det kræver omlægning og frigivelse af tid i forhold til undervisning og den enkelte lærer at tilgodese dette.”

Her er altså en vurdering af, at det kan have en stor betydning, særligt for fastholdelsen af de svageste kursister, når lærerne har tid til at arbejde med en anerkendende tilgang.

### **HÅNDTERING AF FRAVÆR F.EKS. GENNEM BRUG AF MENTOR**

17 personer fordelt på 6 VUC'er har arbejdet med håndtering af fravær f.eks. gennem brug af mentor. Mentorordninger retter sig oftest direkte imod fastholdelsen af de svageste kursister, og samtlige 17 respondenter mener da også, at det har bidraget til at opfylde dette mål (se figur 1).

I kommentarerne peges der på at det har en positiv betydning, at det er nemt og hurtigt for kursisterne at få hjælp, når de har brug for det og at indsatsen er helhedsorienteret:

Det at vi har lærere med et stort fagligt og personligt engagement kombineret med socialpædagogisk -, socialrådgiver og psykologisk rådgivning samt uddannelses og erhvervsvejleder og mentorer ansat i samme organisation gør en verden til forskel for den unge, der oplever at hjælpen er lige ved hånden - og at personalegruppen i samarbejde med den unge har nemt ved at samarbejde og løfte i flok ud fra elevens evner, ønsker og mål.

Som i forbindelse med flere af de andre tiltag peges der også her på de ressourcer, der kræves. En respondent påpeger f.eks., at den tildelte tid hos mentoren er for kort.

Vurderingen af dette tiltag er positivt, og selvom det kræver en del ressourcer at ansætte en mentor, peges der på gode erfaringer særligt i forhold til fastholdelsen af de svageste kursister bl.a. pga. muligheden for at få hurtig hjælp.

#### **ANVENDELSE AF ANDRE STØTTEFORANSTALTNINGER**

17 af de adspurgte har arbejdet med andre støtteforanstaltninger på de 8 VUC'er, de hører til. Ligesom i forhold til arbejdet med at håndtere fravær f.eks. vha. mentorer, vurderer alle respondenterne, at andre støtteforanstaltninger i høj eller nogen grad har bidraget til at fastholde de svageste kursister. 94 % vurderer derudover, at det har bidraget i høj eller nogen grad til at øge de svageste kursisters mulighed for deltagelse.

Af kommentarerne fremgår det, at mange af de svageste kursister har brug for andre støtteforanstaltninger. Her fremhæves f.eks. hjælp til håndtering af sociale problemer: ”*Jeg har bl.a. været med en kursist, som ville have været blevet hjemløs indenfor 1,5 mdr., ved kommunen og det sociale boligselskab for at fremme hendes muligheder for en bolig.*” Og sociale tiltag som ’hygge i forbindelse med undervisningen’, forpligtende gruppearbejde og fokus på at arbejde ”...mere socialpædagogisk/psykologisk med den enkeltes udfordringer”.

Det kan være svært at konkludere noget samlet omkring disse ’andre støtteforanstaltninger’, da de 17 respondenter ikke nødvendigvis tænker på den samme type tiltag. Kommentarerne peger dog i retning af sociale, socialpædagogiske og psykologiske tiltag, som menes at have en god effekt, særligt i forhold til at fastholde de svageste kursister og øge deres mulighed for deltagelse.

#### **HOLD AF KLASSELIGNENDE KARAKTER**

Tæt på halvdelen (23) af respondenterne fordelt på alle 8 VUC'er har arbejdet med hold af klasselignende karakter. Som for de fleste tiltag er vurderingerne overvejende positive. Særligt i forhold til fastholdelsen af de svageste kursister og deres mulighed for at deltage hvor hhv. 83 og 87%, som det ses af figur 1, mener at det har bidraget i høj eller nogen grad.

I kommentarerne peges der på, at klasserne giver tryghed og faste rammer, som vurderes at være vigtigt i forhold til de svageste kursisters læring: ”*Faste rammer er vigtigt for elever med de diagnoser vores har*”. Der peges desuden på, at dannelsen af relationer mellem kursisterne bliver nemmere.

Som en barriere imod at få det fulde udbytte af de klasselignende hold nævnes løbende optag: ”*Det havde ringe effekt, idet der efterfølgende kom mange nye på holdet og at holdet blev så stort at det blev delt. Vi mener at det ville have haft bedre effekt, hvis der ikke var løbende optag.*”

Herudover peges der på, at den faglige spredning også kan være problematisk: ”*Det kan være et problem ift., at man ikke altid kan tilgodese deres faglige niveau.*” Den faglige spredning ses dog af en anden respondent som en fordel, da den giver mulighed for, at kursisterne kan hjælpe hinanden indbyrdes.

Hold af klasselignende karakter vurderes således som særligt positive i forhold til de svageste kursister, da det vurderes at give tryghed og gode muligheder for at opbygge relationer kursisterne imellem, som måske kan føre til bedre mulighed for deltagelse og fastholdelse.

### **ANVENDELSESORIENTERING**

12 respondenter fra 5 forskellige VUC'er har arbejdet med anvendelsesorientering. Tiltaget vurderes positivt og 11 af de adspurgte (92 %) vurderer således, at det har bidraget i høj eller nogen grad til at afklare kursisternes faglige niveau og øge de svageste kursisters mulighed for deltagelse (se figur 1).

I kommentarerne fremhæves en øget interesse for undervisningen og en lettere forståelse: ”*Undervisningen bliver herved praksisnær og mere vedkommende og derfor lettere forståelig for eleverne.*” og ”*Interessen for fagene stiger, når der sker en anderledes indføring i opgaver.*”

Tiltaget vurderes således positivt, særligt i forhold til afklaring af det faglige niveau og øget mulighed for deltagelse, som måske netop hænger sammen med de nævnte faktorer omkring kursisternes motivation og læring.

## **PROJEKT 2:**

### **STRUKTURFORSØG MED SAMLEDE UDDANNELSESTILBUD PÅ FULD TID**

Målene for dette projekt, der som tidligere nævnt er et rammeforsøg, adskiller sig fra målene i projekt 1 (se s. 7 i denne rapport). I Undervisningsministeriets indbydelse til deltagelse i forsøg og udvikling blev der, også for projekt 2 opstillet en række mulige tiltag, som VUC'erne kunne vælge at tage afsæt i:

#### **Hvordan ønsker vi at forandre?**

Vi forventer, at blandt andet de følgende tiltag vil føre til den ønskede forandring:

- Kursister samles i hold/klasser, der alle modtager (stort set) samme tilbud (pakker).
- Helårlige pakker med niveauerne basis-G eller på F-E-D.
- I F-E-D-pakken/pakkerne indgår fag og tilbud, som sikrer og øger kursistens mulighed for at opnå almen forberedelseksamen og optagelse på toårigt hf: primært dansk eller dansk som andetsprog, matematik og engelsk. Sekundært naturvidenskab, samfundsfag, historie, tysk eller fransk.
- Undervisningen tilrettelægges anvendelsesorienteret fx med fokus på bevægelse.
- Alle kursister tilbydes supplerende, differentieret undervisning, samt tværgående uddannelsesaktiviteter.
- Ved tilrettelæggelse af fuldtidsundervisning for hold (lukkede grupper) kan op til 7 % af holdets samlede uddannelsestid anvendes til tværgående uddannelsesaktiviteter, herunder særlige undervisningsforløb, der skal styrke kursisternes studiekompetence og øvrige personlige og sociale kompetencer i forhold til deres muligheder for at videreudanne sig. Udover egentlige undervisningsforløb kan tiden også anvendes til interne fællesarrangementer i overensstemmelse med uddannelsens formål. Alle kursister skal sikres fagets/fagenes fulde uddannelsestid.
- Inddeling af holdets kursister i mindre studiegrupper, der kan være med til styrke den enkelte kursists tilhørsforhold, og hvor kursisterne kan støtte hinanden fagligt og socialt.
- Uddannelsesforløbet kan *indledes* med en periodes introducerende undervisning, hvor der introduceres til blandt andet fagenes metoder og undervisningsrelevant it. På det introducerende undervisningsforløb afklares kursisternes faglige forudsætninger, og læreren får et godt grundlag for planlægningen af det videre forløb.
- Lærerne på forsøget organiseres i team med fælles ansvar for holdet.

Deltagende VUC'er afgør selv, hvilke af ovenstående tiltag, de anvender, og VUC'erne kan selv tilføje andre tiltag, som de begrundet forventer vil bidrage til de ønskede forandringer.

*Forsøget kan tilrettelægges som et lektiefrit eller lektieminimeret undervisningsforløb, hvor kursisternes forberedelsesarbejde, herunder også det skriftlige arbejde (se nedenfor), helt eller delvist tilrettelægges som lærerstyret vejledning med lærertilstedeværelse. Kursister, der deltager i lektiefri forløb, har mødepligt til alle planlagte aktiviteter, men kan derudover ikke pålægges mere forberedelse. Dog bortset fra forberedelsesarbejde i forbindelse med prøver. *Strukturforsøget kan evt. kombineres med udviklingsprojektet (4) Integration af skriftligt arbejde i uddannelsestiden (se nærmere beskrivelse side 8).**

*I forbindelse med forsøgene begrænses muligheden for løbende optag af kursister. Nye kursister kan optages højst tre uger efter holdstart, samt højst en uge efter holdstart ved overgang fra ét niveau til det næste. For små institutioner vil der være mulighed for at fravige denne begrænsning. (UVM, Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almenvoksenuddannelse, s. 6)*

I projekt 2 er det tydeligt, at nogle tiltag har været mere populære end andre. De mest anvendte tiltag har således været: Samling af kursister i klasser/pakker, lektiefrihed og delvis lektiefrihed.

Kun 19 respondenter fordelt på 4 VUC'er har deltaget i projekt 2, hvilket betyder, at nogle af de absolutte tal i det efterfølgende er meget små. Som i det foregåede behandles tiltag, som under 20 % af respondenterne har beskæftiget sig med, ikke. Det drejer sig om "fagpakker rettet imod HF" og "studiegrupper", som ingen af respondenterne har arbejdet med, samt "fokus på anvendelsesorientering"<sup>8</sup>, "supplerende differentieret undervisning" og "tværgående uddannelsesaktivitet", som under 20 % har arbejdet med (dvs. max. 3-4 personer).

I forhold til de enkelte mål, er det forskelligt, hvilke tiltag der vurderes at have bidraget til at opnå hvilke mål. Figur 2 viser en oversigt over antallet af respondenter, som har arbejdet med tiltagene samt deres vurdering af disse i forhold til hvert enkelt mål. Målene for projekt 2 kan opsummeres således:

1. Styrke kursisternes faglige kompetencer.
2. Styrke kursisternes sociale kompetencer.
3. Styrke gennemførelsen.
4. Styrke prøvedeltagelsen.
5. Styrke overgangen til videre uddannelse.<sup>9</sup>

Tiltag	Antal respondenter	Positiv vurdering <sup>10</sup> mål 1	Positiv vurdering mål 2	Positiv vurdering mål 3	Positiv vurdering mål 4	Positiv vurdering mål 5
Klasser/pakker	11	91 %	100 %	82 %	63 %	91 %
Helårige pakker	6	100 %	100 %	83 %	83 %	83 %
Bevægelse	4-5 <sup>11</sup>	75 %	100 %	75 %	50 %	50 %
Introducerende undervisning	8-10	100 %	90 %	87 %	75 %	50 %
Lektiefrihed	10-13	73 %	69 %	92 %	75 %	50 %

Figur 2: Respondenternes vurdering af de enkelte tiltag i projekt 2 (kun tiltag som over 20 % af respondenterne har arbejdet med er medtaget). De **højest vurderede tiltag** i forhold til hvert mål er markeret med gult.

<sup>8</sup> 4 respondenter har svaret, at de har arbejdet med dette tiltag. Det er dog kun de tre som har vurderet tiltaget. Derfor medtages dette tiltag heller ikke i gennemgangen.

<sup>9</sup> De tre opstillede mål i Undervisningsministeriets indbydelse er delt ud på 5 separate mål i denne sammenhæng, da nogle af målene indeholdt flere elementer.

<sup>10</sup> Positiv vurdering betyder her en vurdering af at tiltaget i høj eller nogen grad har bidraget til at opnå dette mål.

<sup>11</sup> Nogle respondenter har ikke besvaret alle spørgsmål, derfor varierer antallet.

Da de absolutte tal er meget små, er variationerne meget store og kan bero på tilfældigheder. Alligevel kan skemaet være med til at give en indikation af, at nogle af målene er lettere for VUC'erne at arbejde med end andre. Respondenterne oplever således, at der er virksomme tiltag både i forhold til at styrke kursisternes faglige og sociale kompetencer og i mange tilfælde også i forhold til at styrke gennemførelsen. Når det kommer til prøvedeltagelsen, og især overgangen til videre uddannelse, er vurderingerne mere blandede. I det følgende gennemgås først den overordnede ramme for projektet, nemlig uddannelsesstilbud på fuld tid og herunder samarbejdet mellem lærerne i denne forbindelse. Herefter hvert af de fem tiltag, som fremgår af figur 2, behandles enkeltvis med fokus på de kommentarer respondenterne har skrevet omkring dem.

### **UDDANNELSESTILBUD PÅ FULD TID OG LÆRERSAMARBEJDE**

Som det fremgår af ovenstående, har det været udgangspunktet i projektet, at kursisterne skulle have samlede uddannelsesstilbud på fuld tid. De fleste har gennemført dette ved at tilbyde kursisterne pakker af kortere eller længere varighed. Det har betydet, at kursisterne i en eller anden grad har indgået i en 'klasse' med de samme mennesker i de fleste fag gennem et helt forløb. 18 af de 19 respondenter (94 %) vurderer, at kursisterne i høj eller nogen grad har kunnet drage fordel af at indgå i et sådant klassefællesskab, mens en enkelt vurderer, at dette kun er tilfældet i lille grad.

Samlingen af kursisterne i klasser har også betydet, at lærerne mange steder har arbejdet tættere sammen. 13 af de 19 respondenter fordelt på alle 4 VUC'er har arbejdet i teams med fælles ansvar for en klasse. Alle er enige om, at lærerne i høj eller nogen grad har kunnet drage fordel af mulighederne i teamsamarbejdet (100 %).

I kommentarerne nævnes flere positive effekter af et sådant samarbejde, f.eks. påpeger flere, at lærerne har mulighed for at handle samlet i forhold til klassens sociale liv og trivsel:

Vi har været meget opmærksomme på hvorledes kursisterne agerer med hinanden, om der er noget som vi skal have fokus på, og om de trives -> det tror jeg, er en meget vigtig del for gennemførelsen. Hvis de ikke trives, vil de heller ikke komme i klassen.

Andre peger på en bedre mulighed for at finde frem til kursisternes faglige niveau samlet set, og dermed hjælpe dem til at vælge den rette vej i uddannelsessystemet:

Vi har brugt meget tid på at tale om, hvor vi kunne se kursisterne i fremtiden, bl.a. ud fra de styrker/svagheder de viser i de forskellige fag, og det kan forhåbentlig fremadrettet pege dem imod en uddannelse som er passende for dem. Så de både er realistiske, men også har plads til at drømme og kæmpe for det de vil.

Samarbejdet i lærerteams vurderes således meget positivt både i forhold til det pædagogiske og det didaktiske arbejde.

### **KLASSER/PAKKER**

11 respondenter fordelt på alle 4 VUC'er har arbejdet med klasser/pakker. Særligt i forhold til at styrke kursisternes sociale kompetencer vurderes tiltaget positivt, og som det fremgår af figur 2, er alle 11 enige om, at samlingen af kursisterne i klasser i høj eller nogen grad har bidraget til dette. 10 af respondenterne (91 %) vurderer derudover, at det i høj eller nogen grad har bidraget til at styrke kursisternes faglige kompetencer og overgangen til videre uddannelse. Endeligt er det også et af de tiltag, som vurderes højest i forhold til at styrke kursisternes gennemførelse. Her vurderer 9 respondenter (82%), at det har bidraget (se figur 2).

I kommentarerne peges der både på gode erfaringer i forhold til kursisterne med ord som sammenhold, ansvar, ejerskab, omsorg, fællesskab og tilhørsforhold f.eks. i denne kommentar:

Jeg kan overvejende fremhæve gode erfaringer med at samle kursister i pakker. Det giver dem tilhørsforhold og det er med til at lette det at skulle navigere rundt i en skoleverden, fagligt og især socialt. Det er nemmere at styrke ansvar og ejerskab, når man er en afgrænset flok. Der opstår en fortrolighed, der gør, at kursisterne også kan arbejde med det, der er svært. Faglige udfordringer, eksamensangst, personlige problematikker. Der har været stor omsorg for hinanden.

Men også i forhold til lærerne og de andre ansatte er der positive erfaringer: ”*Det har været rigtig godt, især pga. et godt teamarbejde med gruppen samt fokus på gennemførelsesvejledning.*” Det at kursisterne er samlet i klasser medfører altså bedre muligheder for teamarbejde, som vurderes positivt.

Af barrierer i forhold til at få et positivt udbytte af arbejdet med klasser nævnes, at kursisterne også kan påvirke hinanden negativt: ”*Klasser bliver let en 'sovepude', man kan påvirkes/styrkes af øvrige kursister til at være meget ukoncentrerede.*” Den manglende interaktion med andre kursister, end dem i klassen kan ligeledes være problematisk. Man kan således konstatere, at en positiv klasserumskultur ikke kan tages for givet, blot fordi man samler kursisterne i en klasse.

Respondenterne vurderer således samlingen af kursisterne i klasser positivt, det udgør en mulighed for at styrke fællesskabet. Det kan bidrage både til udviklingen af de faglige og i særdeleshed de sociale kompetencer, samt til en styrkelse af overgangen til videre uddannelse.

### **HELÅRLIGE PAKKER**

6 respondenter fordelt på 3 VUC'er har arbejdet med helårige pakker. I forhold til kursisternes faglige og sociale kompetencer vurderer alle 6, at de helårige tilbud i høj eller nogen grad har bidraget til at styrke disse. 5 respondenter (83 %) vurderer, at de har bidraget i høj eller nogen grad til at styrke gennemførelsen, prøvedeltagelsen og overgangen til videre uddannelse.

Her er kun en enkelt kommentar, hvori det konstateres at: *"Kursisterne har i den grad gavn af at være sammen som en klasse og af at være i denne i en længere periode."*

I lighed med de kortere pakke/klasse forløb vurderer respondenterne de helårige pakker positivt. Igen er det særligt de faglige og sociale kompetencer, som styrkes, mens bidraget til at styrke gennemførelse, prøvedeltagelse og overgang til videre uddannelse vurderes lidt lavere. Stadig er det dog blandt de tiltag, som vurderes højest i forhold til disse mål (se figur 2).

### **FOKUS PÅ BEVÆGELSE**

5 respondenter fra 2 VUC'er har arbejdet med fokus på bevægelse. Alle 5 (100 %) er enige om, at det i høj eller nogen grad har bidraget til at styrke kursisternes sociale kompetencer (se figur 2).

I alle tre kommentarer pointeres det, at mange kursister er negativt indstillede overfor bevægelse. Et sted har man derfor ændret fokus fra bevægelse til sundhed:

...vi valgte fra første skoleår til andet skoleår at ændre vores opfattelse af ordet bevægelse, og køre mere over i sundhedsbegrebet. Vores kursister nægter at bevæge sig (da man udstiller sig selv), så der skulle andre metoder til.

Ture ud af huset fremhæves dog som et *"... velkomment afbræk i hverdagen."*

Det ser altså ud til, at et fokus på bevægelse, på trods af en vis modstand fra en del kursisters side, kan have en positiv betydning særligt i forhold til at styrke kursisternes sociale kompetencer.

### **INTRODUCERENDE UNDERVISNING**

Dette tiltag har 10 af de adspurgte fordelt på alle 4 VUC'er arbejdet med. Alle vurderer, at dette tiltag har bidraget til at styrke kursisternes faglige kompetencer. De sociale kompetencer vurderer 7 respondenter (90 %)<sup>12</sup> som styrket gennem tiltaget (se figur 2).

Af kommentarerne fremgår det, at tiltaget anvendes meget forskelligt:

---

<sup>12</sup> Ikke alle respondenter har svaret på alle spørgsmål. Her har kun 8 respondenter svaret.



Vi bruger intro til at "udvide horisonten". At lære nyt og tage ud og se verden. Det er en kæmpe fordel at have et dannelsesfag der kan bruges til netop at danne disse unge mennesker.

Her anvendes den introducerende undervisning som en form for dannelsesfag. Andre steder har den en anden karakter:

Introducerende undervisning er blevet brugt til fx screening og introduktion til diverse it. Det er en forudsætning for at kunne få udbytte af sit uddannelsesforløb, at man har styr på grundlæggende it-færdigheder.

Her anvendes den introducerende undervisning i højere grad til en klar skole og fagrettet introduktion.

Vurderingen af den introducerende undervisning er positiv, særligt i forhold til at styrke kursisternes faglige niveau, uanset om den er specifikt fagrettet eller mere almindelig.

### **HEL ELLER DELVIS LEKTIEFRIHED**

11 respondenter fordelt på alle 4 VUC'er har arbejdet med hel eller delvis lektiefrihed. Som det fremgår af figur 2, så er det i forhold til gennemførelsen, at vurderingen af lektiefriheden er mest positiv. Her mener 92 % at det i høj eller nogen grad har bidraget til at styrke gennemførelsen.

I kommentarerne peges der primært på den positive effekt for de svageste kursister, som under alle omstændigheder ikke ville få lavet lektierne:

Det har uden tvivl været en positiv oplevelse for kursisterne. Når de har fri, så har de fri, hvilket jeg tror, gør skolen til et mere overskueligt sted, hvis der ligger en travl eller rodet hverdag hjemme.

Her er det livet ud over skolen, der peges på, men også i forhold til det faglige arbejde kan lektiefriheden være en fordel: *"Jeg tror også at lektiefriheden fratager dem mange frustrationer. De har brug for støtte og vejledning, når de går i stå og det kan de ikke få derhjemme."* En af respondenterne peger sågar på, at det kan være en fordel i forhold til det sociale liv i klassen:

Jeg tror at det netop på VUC og i denne type klasse er vigtigt med lektiefrihed, da de ellers IKKE får lavet de lektier de får. Dette har man ofte oplevet i andre klasser, hvor denne ikke findes, at de kursister som ikke får lavet deres lektier, ikke inkluderes i gruppearbejde osv., af de kursister som laver deres lektier. Så jeg tror det er MEGET vigtigt for det sociale, men også for gennemførelsen.

Der peges dog også på negative konsekvenser som problemer med at nå pensum og dårligere resultater for de stærkeste kursister: ”Som lærer kan det være en udfordring at skulle nå alt indenfor undervisningens rammer, hvor lektier ville kunne lette.”

Lektiefriheden vurderes særligt at bidrage positivt til at øge gennemførelsen. Dette kan både skyldes, at det er svært for kursisterne at finde tid og overskud til lektielæsning, at de har svært ved at få den faglige støtte de har brug for, hvis de skal lave lektier hjemme, og at det kan være svært at deltage i det faglige fællesskab, hvis man er en af dem, der ofte ikke får læst lektier.

## **7. KONKLUSION PÅ DEN KVALITATIVE OG KVANTITATIVE UNDERSØGELSE**

I det følgende vil vi identificere de drivkræfter, som vi, på baggrund af en analyse af de fem cases og det øvrige materiale, vurderer, gør en forskel i forhold til arbejdet med målgruppen. Drivkræfter skal forstås som tiltag og initiativer, der kan bidrage til at ændre praksis på en sådan måde, så der er størst mulig chance for at realisere projektets målsætninger. De identificerede drivkræfter udgør centrale organisatoriske, pædagogiske og didaktiske tiltag, som kan bidrage til at realisere de målsætninger, som er formuleret for FoU-projekt 1 og 2. Drivkræfterne er blevet opdelt i henholdsvis pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter.

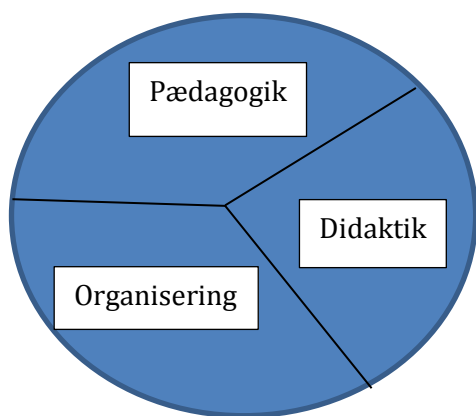
Pædagogiske drivkræfter sigter til de overordnede værdier og holdninger, som lægger til grund for indsatserne. Didaktiske drivkræfter henviser til de konkrete tilrettelæggelsesformer, som karakteriserer undervisningen og projekterne. Begrebet organisatoriske drivkræfter dækker over de bagvedliggende organiseringsformer, f.eks. forhold som ledelse, organisation og fysiske rammer.

Der er selvfølgelig variationer på tværs af projekterne og lokale forhold, som gør, at de drivkræfter, som bliver omtalt i det følgende, ikke er relevante for alle projekter.

Målgruppen varierer også lidt i projekterne. I nogle projekter er der relativt mange svage unge, mens der i andre projekter indgår unge, som har flere ressourcer. Anbefalingerne er således ikke generiske (gælder for alle projekter til evig tid), men er vejledende (kan være relevante for en del projekter her og nu og de kommende år). Konkrete og kontekstuelle forhold må afgøre, i hvilken udstrækning det giver mening at følge de nævnte anbefalinger.

FoU-projekt 1 og 2 rummer også lidt forskellige målsætninger. De deltagende skoler har dog arbejdet med forandringer på alle tre niveauer for at nå de overordnede mål for begge projekter, som sigter imod fastholdelse af de svageste kursister og dermed højere *gennemførelse* og i sidste ende overgang til *videre uddannelse*.

**Figur 3: En helhedsorienteret indsats**



### **Helhedsorienteret Pædagogik**

En helhedsorienteret pædagogik handler om, at man ikke bare ser kursisten, men også ser mennesket i kursisten, dvs. at man har blik for og medreflekterer, at de unge har et liv uden for skolen, og at det i et eller andet omfang bliver inddraget og anerkendt i den uddannelsesmæssige virkelighed, som de unge befinder sig i. De unges liv uden for skolen udgør ofte en barriere for, at de har mulighed for og overskud til at involvere sig i den konkrete uddannelsesvirkelighed og er i stand til at formulere et fremadrettet videreuddannelsesperspektiv.

En helhedsorienteret pædagogik indebærer, at underviserne har fokus på udvikling af relationer til de unge, dvs. at de kan og vil engagere sig i målgruppen og formår at skabe professionelle, personlige og sociale relationer til målgruppen. En forudsætning for, at en række af de unge formår at involvere sig er, at de bliver set og hørt og oplever, at der er nogle signifikante voksne, som vil

dem, og som kan rumme og anerkende dem. Det kan evt. indebære, at forskellige støttepersoner indgår i og omkring undervisningen i kortere eller længere tid.

En helhedsorienteret pædagogik indebærer ligeledes, at undervisere og støttepersoner har en høj grad af fleksibilitet. Det kan være nødvendigt at ændre på de planer, man har lagt, fordi der ofte sker uforudsete ting, hvor man skal navigere fleksibelt i situationen i løbet af timen eller dagen. Det forudsætter en stor professionalisme af de lærere, som underviser målgruppen.

### **En helhedsorienteret didaktik**

En helhedsorienteret didaktik forudsætter, at man i perioder har fokus på andet end de traditionelle faglige tilbud, som f.eks. dansk og matematik., og at man tilbyder et bredere fagudbud og evt. anlægger en bred fortolkning af begrebet introducerende undervisning. Der kan i kortere eller længere perioder være behov for at prioritere de sociale og dannelsesmæssige opgaver højest.

En helhedsorienteret didaktik kan indebære, at man arbejder med faglig screening og identificerer kursisternes faglige niveau og deres eventuelle faglige problemer, sådan at man formår at give dem den bedste faglige støtte og vejledning. I spørgeskemaundersøgelse blev faglige screeninger fremhævet som en af de faktorer, som har størst betydning for afklaring af kursisternes faglige niveau, mens supplerende differentieret undervisning og introducerende undervisning ligeledes blev fremhævet som væsentlige indsatser.

Det ser ikke ud som om, at selve karakteren eller måden den faglige formidling sker på, tillægges så stor værdi af underviserne. Undervisningen er i mange af projekterne forholdsvis traditionel, dvs. lærerstyret samtaleorienteret undervisning med individuelle eller gruppebaserede øvelser. I spørgeskemaundersøgelsen fremhæves anvendelsesorientering dog som en positiv måde at arbejde med fagene på (projekt 1). Hel eller delvist lektiefrihed blev nævnt som en af vigtigste faktorer i forhold til at styrke kursisternes gennemførelse (projekt 2).

En helhedsorienteret didaktisk indsats indebærer desuden, at man arbejder målorienteret, dvs. med formativ evaluering. Det er ofte relevant at sætte sig løbende, evt. mindre ambitiøse mål, og se realiseringen af disse som et udtryk for, at kursisterne er i gang med en faglig og personlig udvikling.

En helhedsorienteret didaktik inkluderer, at man arbejder med en eksplicit didaktik, dvs. at man er, tydelig og præcis i de faglige og sociale krav og forventninger, man har til kursisterne, også hvad

angår deres fremmøde og deltagelse. I spørgeskemaundersøgelsen blev håndtering af fravær f.eks. ved hjælp af mentorer fremhævet som en af de faktorer, der har størst betydning for fastholdelse af de svageste kursister (projekt 1).

En helhedsorienteret didaktik indebærer ligeledes, at man arbejder med at udvikle et forpligtende fællesskab omkring målgruppen ved at være sammen på hold af klasselignende karakter eller gennem helårige pakker. I spørgeskemaundersøgelsen (projekt 2) fremhæves dette som den mest relevante faktor i forhold til at styrke kursisternes sociale kompetencer. I forlængelse af dette kan der f.eks. arbejdes med at gøre brug af ekstra-curriculære aktiviteter som fælles spisning, fælles aktiviteter, fælles udflugter osv.

### **En helhedsorienteret organisation**

En helhedsorienteret organisering forudsætter, at målgruppen har adgang til forskellige former for fleksibel og hurtig støtte; f.eks. mentorer, vejledere, socialrådgiver, psykolog mv. Ofte kan gruppen have problemer her og nu, som kræver støtte og vejledning. Også ansættelsen af særligt ressourcepersonale som f.eks. coaches, der arbejder med fravær og fastholdelse vurderes meget positivt, særligt i forhold til fastholdelsen af de svageste kursister.

En helhedsorienteret organisering indebærer, at der rekrutteres undervisere, som er interesseret i målgruppen, og som har den fornødne modenhed og robusthed til at engagere sig i målgruppen og arbejde med den.

En helhedsorienteret organisering kan med fordel involvere et forpligtende lærersamarbejde i og omkring klassen eller holdet, hvor der formelt og uformelt er mulighed for at koordinere og udvikle pædagogik og indsats. Såvel i caseundersøgelsen som i spørgeskemaundersøgelsen fremhæves dette, som befordrende for kvaliteten og udviklingen af det pædagogiske arbejde.

En helhedsorienteret organisering indebærer, at der foregår en grundig visitation af kursister, sådan at kursister som har store personlige og sociale problemer ikke visiteres, eller kursister, hvor det vurderes, at der ikke er noget udviklingspotentiale, ikke visiteres. I en periode kan man arbejde med at skabe en art beskyttet atmosfære omkring gruppen af kursister, sådan at de f.eks. har deres eget lokale eller sted evt. afskærmet for de øvrige kursister og aktiviteter, som foregår på skolen.

En helhedsorienteret organisering nødvendiggør, at der er en ledelsesmæssig forståelse og opbakning til, at arbejdet med målgruppen kræver støtte, involvering og fleksibilitet, og at der kan være behov for en særlig indsats, ressourcer og fleksibilitet <sup>13</sup>.

### **Barrierer for fremdrift**

I såvel den kvantitative som kvalitative undersøgelse, er respondenterne blevet bedt om at angive, om de vurderer, der er barrierer, som vanskeliggør realisering af udviklingsprojektets målsætninger. I det følgende skal de forhold, som respondenterne angiver, sammenfattes.

Et af de elementer, som alle skoler fremhæver, er, at det vil være et stort aktiv, hvis kursisterne havde mulighed for at vælge mere almendannende fag som f.eks. psykologi, kommunikation og samarbejde samt livsanskuelse. I øjeblik er egenbetalingen til disse fag så dyr, at det ikke er muligt for kursisterne at vælge fagene. Inddragelsen af de nævnte fag ville styrke en helhedsorienteret pædagogisk indsats omkring målgruppen.

En anden barriere, som fremhæves, er SU-systemet. Der er behov for større fleksibilitet i SU-systemet. Rent organisatorisk peges der på muligheden for at kunne arbejde mere fleksibelt med fastholdelse og fravær samt muligheder for at tilbyde et lavere timetal til særlige målgrupper. Det kunne f.eks. være til kursister med social angst, hvor det kunne være relevant at sammensætte individuelle forløb, uden at det går ud over kursistersnes SU. Andre forslag handler om at acceptere et højere fravær i starten, forlange studieaktivitet i stedet for tilstedeværelse eller anvende andre sanktioner end fratagelse af SU og udmeldelse.<sup>14</sup>

### **Øvrige ideer og forslag**

Andre af de ideer, som fremhæves, er allerede nævnt i afsnittet om drivkræfter og udgør tiltag, der arbejdes med på flere VUC'er. Det gælder f.eks. pædagogiske ideer om arbejde med relationer, ansættelse af ressourcepersoner (f.eks. socialrådgiver, undervisningsassistent, mentor, coach eller socialpædagog) til at hjælpe kursisterne med personlige og sociale problemer. Et forslag går også på at anvende andre kursister som mentor.

---

<sup>13</sup> Respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen blev spurgt til den ledelsesmæssige opbakning til projektet. Her vurderer 87 %, at der i høj eller nogen grad er den fornødne opbakning, mens de resterende 13 % mener dette kun er tilfældet i lille grad eller slet ikke.

<sup>14</sup> Det enkelte VUC fastsætter i 'Aktiv deltagelse og orden' selv dette. Op til 80 % af undervisningen kan tilrettelægges uden samtidig tilstedeværelse af lærer og kursist. SU er ingen hindring for dette

En del af forslagene er af organisatorisk karakter, såsom et styrket teamsamarbejde, mulighed for at tilbyde korte praktikker, stop for løbende optag, nært samarbejde med kommunen, investeringer i nye faciliteter med mulighed for andre arbejdsformer, madordninger for kursisterne og bedre screening og udvælgelse før optagelse. Endeligt nævnes et mere didaktisk tiltag som lektiefrihed også i kommentarerne.

Derudover fremhæves også aktiviteter af mere dannelsesrettet karakter herunder flere muligheder for at tage på ”ture ud af huset”.

Endelig er der respondenter, som peger på, at der måske er behov for helt andre tiltag i forhold til de svageste kursister. En respondent nævner f.eks. ”de gamle daghøjskoler” som en mulig model, hvor der var fokus på såvel den sociale, personlige som faglige udvikling, men jo nok især på de to førstnævnte.

## **8. FORSKNINGSBASSET DISKUSSION**

I det foregående har vi fremhævet de erfaringer, som er blevet gjort i projekterne. Vi har ligeledes forsøgt at identificere en række forhold, som kan være nyttige og relevante i forhold til arbejdet med målgruppen, og som ser ud til at være brugbare i forhold til at planlægge og tilrettelægge uddannelse og undervisning for målgruppen.

Overordnet set har vi forsøgt at sammenfatte resultater og erfaringer fra udviklingsprojektet ved at pege på, at henholdsvis helhedsorienteret pædagogik, didaktik og organisering er tiltag, som sammen og hver for sig kan bidrage til at realisere udviklingsprojektets målsætninger. Derudover er forskellige barrierer blevet identificeret i forhold til arbejdet med at kvalificere realiseringen af målsætningerne.

Som det fremgår af case-analyserne, så er skolernes projekter ofte vokset ud af lokale erfaringer. Nye tiltag og initiativer opstår sjældent ud af den blå luft, men er udsprunget af eksisterende erfaringer og tiltag. Alene af den grund har cases, eksempler og anbefalinger ofte en begrænsning. Viden og erfaringer er altid lokale og situative i højere grad, end de er globale og universelle.

I det følgende vil vi gå i dybden med udvalgte temaer og fokuspunkter, som har relevans for en dybere og mere teoretisk forståelse af nogle af de initiativer og organiseringsformer, som har præget projekterne.

## **DE SVAGESTE KURSISTER OG FRAFALD**

Siden 2006 har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne målsætning danner baggrund for en række beskæftigelses- og uddannelsespolitiske tiltag, som har haft til formål at øge søgningen til og gennemførelsen af ungdomsuddannelser blandt nuværende og fremtidige ungdomsårgange (Statsrevisorerne, 2012, Statsministerier, 2011).

Denne prioritering har ført til en stærkere kobling mellem uddannelses- og beskæftigelsespolitikken. I politisk forstand er denne udvikling, hvor flere borgere skal have en uddannelse og opnå beskæftigelse, blevet beskrevet, som overgangen fra welfare til workfare. Uddannelses-, social- og arbejdsmarkedspolitikken har i stigende omfang til formål at gøre samfundets borgere arbejdsmarkedsparate frem for at fastholde dem på passiv forsørgelse (Pedersen 2011;2014). Produktivitetskommissionens rapport om uddannelse samt det seneste regeringsgrundlag kan ses som en videreførelse af denne linje, hvor det dog anbefales, at flere unge, end det er tilfældet i dag, skal have en erhvervsuddannelse (Produktivitetskommissionen, 2014; Statsministeriet, 2015).

Overordnet er UVM's FoU-projekt uddannelses- og samfundspolitisk en reaktion på denne udvikling. Hvordan kan flere unge gennemføre en grundlæggende uddannelse, sådan at de efterfølgende kan komme i gang med en ungdomsuddannelse og blive en del af arbejdsmarkedet. De pædagogiske tiltag, som er nævnt i udviklingsprojektet, er eksempler på initiativer, som ideelt set kan bidrage med at realisere denne målsætning.

I januar 2014 gennemførtes en reform af kontanthjælpssystemet og før det, i 2009 og 2011, indførtes ungepakkerne 1-3. Med disse politiske tiltag er uddannelse ikke længere et tilbud, men et pålæg, og det er blevet muligt for kommunerne at fratage unge under 30, som ikke vil starte på en ungdomsuddannelse, deres forsørgelsesgrundlag (Beskæftigelsesministeriet, 2014).

Der er således et pres på de endnu ikke uddannede om at gå i gang med en uddannelse, mens der samtidig er et stort pres på uddannelserne for at sørge for, at så mange som muligt gennemfører. En anden politisk eller samfundsmæssig baggrund for denne udvikling er nedgangen i antallet af ufaglærte job. Siden årtusindskiftet er 100.000 ufaglærte jobs forsvundet, samtidig er der blevet oprettet 130.000 jobs til folk med en erhvervskompetencegivende uddannelse. Den udvikling



forventes at fortsætte i årene fremover (Samspil.Info, 2014). På baggrund heraf er der behov for, at flere unge får en uddannelse, hvis de skal opnå beskæftigelse.

Dagsordenen omkring højest mulige gennemførelsesprocenter på uddannelserne er dog ikke helt ny. F.eks. kan et tiltag som Uddannelse for alle, som blev igangsat i 90'erne ses som et initiativ, som havde et lignende sigte (Andreasen m.fl., 1997). Globaliseringsrådets initiativer i 2006 bidrog ligeledes til dette (Status, fornyelse og tryghed, 2006).

Der har i mange år også været et økonomisk pres på uddannelsesinstitutionerne i form af en taxameterordning, der er inspireret af New Public Management-tankegangen, hvor der arbejdes med at udvikle incitamentsstrukturer i den offentlige sektor, der minder om dem, man kender til i det private erhvervsliv. På VUC-området blev denne ordning indført i 1997 og har givet et incitament til et fokusskifte væk fra fag-fagligheden hen imod et pædagogisk arbejde med den enkelte elev, med fokus på motivation, fastholdelse og gennemførelse.

Også i de to projekter, som denne rapport omhandler, er de helt centrale mål fastholdelse, gennemførelse og i sidste ende overgang til videre uddannelse. Mens projekt 1 retter sig direkte imod "de svageste kursister", retter projekt 2 sig i udgangspunktet imod flere forskellige kursistgrupper. I realiteten har det dog vist sig, at også VUC'erne i dette projekt primært har rettet deres indsats imod den nævnte gruppe. Vi vil derfor i dette afsnit først tegne en kort karakteristik af "de svageste kursister". Efterfølgende samles en række pointer omkring fastholdelse, gennemførelse og overgang til videre uddannelse i forhold til denne og beslægtede målgrupper<sup>15</sup>. Afslutningsvis kommer vi ind på, hvad forskning samt undersøgelses- og evalueringsrapporter har at sige om uddannelsesstedernes mulighed for at ændre på inklusionen af de svageste kursister og frafaldet på de enkelte skoler ved hjælp af organisatoriske, didaktiske og pædagogiske tiltag.

### **MÅLGRUPPEN**

En stor gruppe af avu-kursister har det til fælles, at de enten ikke har en 9. eller 10. klasses afgangsprøve, eller har brug for at forbedre de prøver de har, for at komme videre i uddannelsessystemet. Erhvervsuddannelsesreformen, som træder i kraft i 2015, forstærker behovet for opkvalificering, idet der her som udgangspunkt opstilles et krav om, at både dansk og matematik skal bestås (med minimumskaraktøren 2), før man kan optages på en erhvervsuddannelse. Ifølge tal

---

<sup>15</sup> Der er ikke foretaget et egentligt review, men blot trukket linjer op, på baggrund af en række mindre reviews og selvstændige publikationer udgivet i løbet af de seneste 10 år, hvor temaet frafald er behandlet i forhold til særligt erhvervsuddannelserne, som vi betragter som det mest oplagte område at sammenligne med.

fra Danmarks Statistik, som Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har indhentet, betyder det, at 16 % af de unge, som påbegyndte 9. klasse i 2014, skal supplere deres afgangsprøve, før de kan søge videre i uddannelsessystemet (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2015). Denne opkvalificering kan ske af flere forskellige veje f.eks. via en ordinær 10. klasse, 10. klasse på efterskole, produktionsskole, og når den unge bliver over 18 år også på avu. Bemærkelsesværdigt er det i denne sammenhæng, at der er klare forskelle baseret på faktorer som køn og etnicitet. Her viser tallene, at det står værre til for drenge end for piger, og at det står langt værre til blandt indvandrere og efterkommere. Helt i bunden ligger indvandrer drenge, hvor 45 % i 2014 ikke opnåede minimumskaraktoren 2 i dansk og/eller matematik eller ikke gik op til prøve i et eller begge fag.

I rapporten ”Nye udfordringer for VUC”, som DAMVAD<sup>16</sup> lavede i 2013, beskrives et større skifte i kursistgrundlaget på avu, som kan tilskrives de omtalte reformer af beskæftigelses- og uddannelsessystemerne. Der er kommet væsentligt flere unge, flere fuldtidskursister og flere ”svage” kursister. Den gamle målgruppe bestående af lidt ældre kursister, der er i gang med en opkvalificering, skal dog stadig imødekommes, hvilket stiller store krav til det enkelte VUC om at tilbyde et differentieret tilbud til en meget mangfoldig målgruppe.

Med reformen af avu området fra 2009, var det hensigten at målrette avu-tilbuddet til netop de unge voksne (18-25 år), som havde brug for at tage en prøve. Derudover sigtedes der også mod en målretning i forhold til de tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber, da denne gruppe ligeledes udgør en stor del af kursisterne på avu, særligt på VUC’erne i de store byer (DAMVAD, 2013, s. 30). Formålet med reformen var at give VUC’erne redskaber til at ”... styrke fastholdelsen og fremme gennemførelsen.” (EVA, 2014, s. 10-11). Udover alder og etnicitet er avu-kursisterne ifølge DAMVAD kendetegnet ved ofte at komme fra skolefremmede hjem, og ca. halvdelen har afbrudte uddannelsesforløb bag sig (2013, s. 16).

### **FRAFALD**

Ingen af de nævnte rapporter indenfor avu-området beskæftiger sig direkte med frafald, bortset fra, at det i rapporten fra EVA konstateres, at der er 23 % frafald på avu. Der er dog store forskelle mellem de enkelte VUC’er (EVA, 2014). Der er til gengæld forsket en del i frafald på blandt andet erhvervsuddannelserne, og i det følgende inddrages derfor forskning og rapporter fra dette område, for at belyse frafaldsproblematikken. Derudover trækkes der på en rapport af lidt ældre dato, som beskæftiger sig direkte med frafaldet på VUC (Klewe, 2002).

---

<sup>16</sup> Udarbejdet for DEA, Lederforeningen for VUC og VUC videnscenter

Op igennem 90'erne begyndte man at tale om "de nye kursistgrupper" på VUC, som ofte var yngre og brugte VUC som et fuldtidsstudie. Dengang udgjorde kursister under 50 år kun lige omkring halvdelen af avu-kursisterne, og frafaldet blandt de yngre kursister var markant højere end blandt de ældre (Klewe, 2002). Kursister under 30 år udgjorde således i 2003 21 % af alle avu- kursister, mens de i 2014 udgjorde 67 % (EVA, 2014). Denne gruppe af unge kursister er således vokset markant, og det er i forhold til denne gruppe, at diskussionen omkring frafald er mest interessant.

AKF lavede i 2009 en række undersøgelser omkring frafald på ungdomsuddannelserne. I rapporten "Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser - Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?" har Humlum og Jensen lavet en karakteristik af de frafaldstruede unge på erhvervsuddannelserne, som sandsynligvis vil være dækkende for de frafaldstruede på avu også.<sup>17</sup>

I rapporten identificeres de frafaldstruede unge ud fra en række forskellige sociale og socioøkonomiske parametre, f.eks. køn, etnicitet, forældreindkomst, forældres uddannelsesniveau og familietype. Analysen bygger på registerdata fra Danmarks Statistik og oplysninger fra PISA-undersøgelserne i 2000 og 2004. Rapportens resultater opsummeres således:

Analyserne i de tidligere kapitler tegner et billede af de frafaldstruede unge som værende de unge, der har en svag socioøkonomisk baggrund og en svag faglig og social baggrund fra folkeskolen. Enten som et resultat af dette eller som en yderligere svaghedsfaktor har de frafaldstruede unge også en tendens til at have mere negative følelser i forbindelse med deres fremtid, et dårligere helbred, færre sociale aktiviteter m.m. (Humlum & Jensen, 2010, s. 48)

Det konkluderes således, at unge fra mindre ressourcestærke familier generelt har en højere sandsynlighed for at falde fra. Kombineres flere af disse kriterier, skønner Humlum og Jensen, at sandsynligheden for frafald kan nå helt op på 50-70 % (2010, s. 51). Indenfor uddannelsesforskningen må dette siges at være en velkendt statistik, og diskussionen omkring uddannelsernes potentiale for at bryde 'den sociale arv' er nok gammel, men 'still going strong'. En del frafaldsforskning peger netop på disse socioøkonomiske faktorer som afgørende i kombination med forskellige individuelle psykologiske eller helbredsmæssige problemer.

---

<sup>17</sup> Frafaldet på avu ligger omkring de 23 % (EVA, 2013, s. 29) og ligner således frafaldet på SOSU uddannelsen, som er 17,5 % for kvinder og 22,5 for mænd (Humlum & Jensen, 2010). De andre erhvervsuddannelser har en væsentlig højere frafaldsprocent, som i vid udstrækning skyldes, at der er stor mangel på praktikpladser (Jørgensen, 2011). Der mangler også praktikpladser på SOSU området, men da fordelingen foregår i samarbejde mellem skole og institutioner, optages der ikke flere elever, end der er praktikpladser til (Godt-Hansen, 2013).

Keld Nielsen identificerer dog, i artiklen ”Hvad siger international forskning om frafald?” fra 2011, et stigende fokus i frafaldsforskningen på den kontekst, som selve uddannelsesstedet og dets aktører udgør og den rolle, de kan have i forhold til at forbygge (eller fremme) frafald (Nielsen, 2011, s. 246). Flere forskere peger på, at det sociale undervisningsmiljø, herunder lærerne og den pædagogiske og didaktiske indsats spiller en vis rolle (f.eks. Tanggaard, 2011; Louw, 2013).

Samlet set er der dog tale om et komplekst samspil mellem personlige og institutionelle forhold, som afgør, om den enkelte studerende falder fra, sådan som det f.eks. også er blevet undersøgt indenfor det gymnasiale område (Bech, 2009; Skovgaard m.fl., 2010).

I det følgende afsnit vil vi samle nogle af de resultater fra forskningsrapporter og reviews, som belyser de enkelte uddannelsessteders handlingsrum, og dermed muligheden for at forhindre og forebygge frafald.

### ***HVAD KAN UDDANNELSESSTEDET GØRE?***

Den omtalte avu-rapport fra 2002 (Klewe, 2002) peger på to primære årsager til frafald, set fra et kursistperspektiv. For det første forhold omkring undervisningen som f.eks. forkert niveau eller irrelevant indhold, som medfører en oplevelse af ikke at få nok ud af undervisningen. Og for det andet problemer med at få skemaet til at hænge sammen med øvrige aktiviteter, som f.eks. arbejde og familie (Klewe, 2002). Selv om kursistgruppen fra 2002 og nu ikke er helt identiske, kan man iagttage, når man sammenligner resultaterne fra 2002 med denne rapport, at der aktuelt lægges stor vægt på afklaringen af det faglige niveau. Dette sker f.eks. gennem brugen af introducerende og supplerende differentieret undervisning samt screening, mens det sidste forhold, som ville kræve en yderligere organisatorisk fleksibilitet, ikke i særlig høj grad adresseres. Indirekte er der dog i flere af projekterne fokus på kursisternes liv uden for skolen, hvor de f.eks. har mulighed for at få hjælp til forhold og problemer, som ikke direkte er skolerelaterede.

I Klewes rapport diskuteres også to forskellige holdninger blandt lærerne i forhold til, hvordan frafaldstruede kursister bør håndteres. Mens en gruppe af lærere mener, at de ikke bør blande sig i kursisternes valg, da de er voksne mennesker, mener en anden gruppe, at udvikling af en tæt kontakt mellem lærer og kursist kan virke forebyggende i forhold til frafald. Deltagerne i dette projekt tilhører alle den sidste kategori, og det som nu kaldes relationsarbejdet står centralt på samtlige af de deltagende VUC'er.

Som nævnt er der sket store forandringer i kursistgruppen, og med reformen af avu i 2009 var det netop hensigten i højere grad at målrette avu til den 'nye' gruppe af yngre fuldtidskursister. Der er dog heller ikke foretaget systematisk forskning i frafald på avu efter reformen i 2009, hvorfor eksemplerne i det følgende stammer fra erhvervsskoleområdet og i mindre grad fra det øvrige ungdomsuddannelsesområde. Derefter vil vi tegne en karakteristik af de svageste kursister og de mulige måder at imødekomme dem på inspireret af en kursisttypologi udviklet af Steen Beck og Michael Paulsen (2011).

På erhvervsskoleområdet har der indenfor de sidste ti år været en del forskning omkring frafald (f.eks. Jørgensen, 2011 (forskningsantologi); Bang & Aarkrog, 2013 (review); Bang, 2009 (notat); Jensen et.al, 2009 (rapport)). Ikke alle resultater kan overføres til en avu-kontekst, men der er, som gennemgangen ovenfor viser, et vist sammenfald mellem målgrupperne. Nogle af resultaterne kan derfor med fordel bruges til at belyse problematikken indenfor avu-området. Helt overordnet er resultatet af denne forskning, at selvom skolen ikke kan fjerne 'den sociale arv', er der visse pædagogiske, didaktiske og ikke mindst organisatoriske tiltag, som har vist sig at have betydning for frafaldet, også når der korrigeres for baggrundsvariabler som f.eks. elevernes socioøkonomiske baggrund. De tiltag, som anbefales i denne forskning, kan kort opsummeres således:

- Helhedsorienteret forståelse og indsats:
  - Der arbejdes både organisatorisk, didaktisk og pædagogisk med frafaldsproblematikken.
  - Der er tæt samarbejde med kommunen, Ungdommens uddannelsesvejledning og andre uddannelsesaktører (f.eks. produktionsskolerne).
  - Skolens har en strategi mod frafald, som er kendt af de ansatte, indebærer en klar rollefordeling og bliver anvendt systematisk.
  - I forhold til den enkelte arbejdes der ikke blot ud fra skolens og lærernes perspektiv, men også ud fra den unges.
  - Eleverne har mulighed for at få vejledning og hjælp fra mentorer eller coaches.
- Relationsarbejdet:<sup>18</sup>
  - Læreren er nærværende og engageret både fagligt og socialt

---

<sup>18</sup> Flere undersøgelser peger på, at pædagogisk arbejde med relationer og anerkendelse kan have en positiv virkning i forhold til frafald. Samtidig peges der dog på visse 'farer' i den sammenhæng. For det første kan et for stort fokus på det pædagogiske betyde, at fagligheden, og dermed de unges mulighed for at opleve "*mestring samt det "at blive til noget"*" bliver mindre. For det andet peges der på en risiko for "*romantisering og overansvarliggørelse af lærerne.*" (Bang & Aarkrog, 2013).

- Der er gode lærer-elev relationer og læreren giver personlig støtte og tilbagemeldinger til eleven.
- Undervisningsmiljøet og det sociale miljø:
  - Der er et godt social miljø, så det er muligt for eleverne at skabe gode relationer indbyrdes.
  - Den daglige undervisning er præget af inkluderende fællesskaber.
  - Der gives tydelig feedback til eleverne.
  - Der foretages en klar forventningsafstemning med eleverne.
  - Der tages udgangspunkt i de individuelle forudsætninger f.eks. ved hjælp af en realkompetencevurdering.
  - Der arbejdes med en praksisbaseret tilgang, da der så opleves større relevans og mening med undervisningen.

Langt de fleste af disse tiltag modsvares fint af de forskellige tiltag, VUC'erne i dette projekt har arbejdet med, og som blev identificeret under overskriften pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter, og det underbygger således projektdeltagernes positive vurderinger. Der, hvor der måske især kan være et indsatsområde, er i forhold til at arbejde mere systematisk med en række af tiltagene og evt. have en klart formuleret frafaldsstrategi, som de centrale aktører er bekendt med og tager afsæt i. Nogle af skolerne rapporterer om et tæt samarbejde med relevante kommunale institutioner, mens andre skoler rapporterer om, at samarbejdet ikke er så udviklet. For nogle VUC'er kan et mere udfoldet samarbejde med relevante kommunale institutioner og aktører således udgøre et fremtidigt relevant indsatsområde.

### **De særligt udfordrede kursister**

Efter dette korte blik på frafaldsforskningen, vil vi forsøge at beskrive de særligt udfordrede kursister på VUC. Her er vi inspireret af Beck og Paulsen, som i 2011 gennemførte et projekt omkring afprøvning af nye undervisningsmetoder på VUC. Fokus i dette projekt var ikke på de svageste kursister, men undervejs blev disse alligevel identificeret og en etnodidaktisk sondring imellem forskellige gruppers forskellige motivation og forudsætninger etableret. Perspektivet er således flyttet fra en simpel karakteristik af kursisterne til et forsøg på at finde ud af, hvordan forskellige grupper af kursister møder en specifik skolekultur, og hvordan de forskellige grupper

reagerer på de typer af undervisning de deltager i. Beck og Paulsen opdeler kursisterne i 9 forskellige grupper (figur 4).

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
<b>Socialt bidragende</b>	7. De kontaktsøgende	4. De veltilpasse	1. De integrerede
<b>Socialt ambivalente</b>	8. De adspredte	5. De forvirrede	2. De pligtopfyldende
<b>Socialt tilbageholdende</b>	9. De uintegrerede	6. De løst relaterede	3. De instrumentelle

Figur 4: Beck og Paulsen (2011, s. 67) opdeler i 9 kursisttyper. Her er de ekskluderede kursister markeret med gråt.

Deltagerne i begge projekter blev på de første netværksmøder, som blev afholdt, i forbindelse med projektet, præsenteret for denne figur, og der var en udbredt enighed om, at der på avu er en forholdsvis stor gruppe af kursister, som befinder sig i de tre 'grå' kategorier, som Beck og Paulsen tilsammen kalder "de ekskluderede". Vi forestiller os et sammenfald mellem disse kursister, og dem som UVM benævner "de svageste kursister," og som f.eks. Humlum og Jensen kalder "de frafaldstruede". Det interessante i denne sammenhæng er så, hvorvidt det er muligt, gennem didaktiske, pædagogiske og organisatoriske tiltag, at flytte kursisterne, så der i højere grad sker en faglig og social integration. Kan skolerne rykke ved de triste frafaldsstatistikker, som f.eks. Humlum og Jensen gengiver? Og i så fald, hvordan?

Ifølge Beck og Paulsen, som har deres primære fokus på lærernes pædagogiske og didaktiske tiltag, er der ingen lette løsninger. Der er derimod tale om en lang og krævende rejse for kursisten for at opnå social og faglig integration. De peger på, at der både skal arbejdes med fællesskabet og den enkelte kursist. Fællesskabet kan f.eks. påvirkes gennem et aktivt arbejde med at skabe en klasserumskultur, hvor alle yder et bidrag, og man har mulighed for at blive del af et "vi". Samtidig peges der på, at der er behov for "en stærk-nok-omverden" forstået på den måde, at der skal være en vis mængde af kursister, som er engagerede, og som yder et bidrag, for at oplevelsen af fællesskab ikke skal smuldre. På den anden side peger Beck og Paulsen også på vigtigheden af at arbejde med den enkelte kursists selvværd ved at skabe mulighed for små faglige og sociale sejre og mulighed for spejling

En central del af Beck og Paulsens etnodidaktiske perspektiv er netop forståelsen af, at der ikke findes én løsning, som passer til alle kursister. Forskellige kursistgrupper har forskellige forventninger og behov, og læreren er således altid henvist til en balancegang mellem forskellige forsøg på at imødekomme hhv. det ene og det andet sæt af forventninger og behov. Når vi i denne rapport har fokus på de svageste kursister, er det derfor vigtigt at holde sig for øje, at et (for) stort fokus på at imødekomme denne gruppes behov, kan påvirke muligheden for at imødekomme andre kursistgrupper.

I det følgende vil vi give en karakteristik af de ekskluderede kursister, der som nævnt kan deles op i tre forskellige grupper: De *adsprede*, de *løst relaterede* og de *uintegrerede*, idet vi samtidig udvider Beck og Poulsens analyser en smule.

De frafaldtruede kursister kan siges at have udviklet bestemte implicite og eksplicite strategier, der kan forstås som konkrete reaktionsmåder og adfærdsformer i forhold til at håndtere de uddannelsesmæssige krav og forventninger, som de møder i den konkrete uddannelsessammenhæng (Wiedemann, 2014). De strategier kursisterne udvikler vil ofte være påvirket af de tidligere erfaringer, de har med skole og uddannelse. Jo dårligere og mere negative erfaringer kursisterne har fra f.eks. grundskolen, desto sværere kan det være for den konkrete uddannelseskontekst, som f.eks. et avu-forløb, at fungere som *vendepunkt* for den enkelte kursist (Pless, 2009).

Til trods for at mange svage og ekskluderede kursister kan have meget dårlige erfaringer med skole og uddannelse, vil mange dog også ofte have mere positive oplevelser og erfaringer fra grundskole eller andre uddannelsessammenhænge, f.eks. præference for bestemte fag, gode relationer til lærere mv., som kan aktiveres og inddrages med henblik på udviklingen af mere positive strategier (Wiedemann, 2014). Udfordringen er selvfølgelig at finde de pædagogiske, didaktiske og organisatoriske tiltag, som kan hjælpe kursisterne henimod inklusion.

Fra inklusionsforskningen ved vi, at mennesker føler sig inkluderede, når oplevelsen af tilstedeværelse, deltagelse, accept og præstation er til stede (f.eks. Tetler, 2009; Alenkjær, 2010; Qvortrup og Qvortrup, 2015), dvs. at kursisterne skal føle sig psykisk og socialt accepteret, deltage aktivt og have mulighed for at præstere i forhold til de sociale og især faglige fællesskaber, de deltager i.

Motivation opstår i mødet mellem den studerende og uddannelseskonteksten (Pless m.fl., 2015)., Skaalvik & Skaalvik (2015) peger f.eks. på, at de forhold, som elever eller kursister oplever som



vigtigt for forholdet mellem motivation og læring, er, om de er i stand til at mestre de faglige udfordringer, de mødes med. Selvværd, udvikling af sociale relationer, oplevelsen af relevans og mening, valgmuligheder og et socialt eller kulturelt tilhørsforhold til holdet, klassen eller skolens fællesskaber udgør andre motivationsfremmende faktorer.

Når vi taler om eksklusion, møder vi på en række områder et fravær af de nævnte elementer, som karakteriserer oplevelsen af at være inkluderet og motiverer for læring og uddannelse.

### ***DE TRE GRUPPER AF KURSISTER***

I det følgende skal Beck og Poulsens tre ekskluderede grupper præsenteres mere udførligt, og deres forslag til didaktiske og pædagogiske indsatser skal diskuteres i sammenhæng med inklusions- og motivationsforskningen og de resultater, som udviklingsprojektet er nået frem til.

For gruppen *de adspredte* gælder det, at de er socialt ambivalente og fagligt afventende. Det er ofte unge, som er skoletrætte, og som ikke kan se meningen med at gå i skole, men heller ikke ved, hvad de ellers skal. Ifølge Beck og Paulsen ser det ud til, at denne kursistgruppe kan profitere af virkelighedsnær og spændende undervisning, som kan bidrage med mening og relevans for kursisterne. I det hele taget handler det om at få dem til at deltage og præstere i skolens faglige rum. Beck og Poulsen stiller samtidig spørgsmålet ved, om der i forhold til denne kursistgruppe kunne være behov for et ”wake-up call” i form af større konsekvenser ved manglende studieaktivitet.

I forhold til Beck og Poulsens anbefalinger ses der en klar parallel til en række af de tiltag, som mange af VUC’erne i dette projekt har arbejdet med. Ideen om klare forventninger til studieaktivitet går igen i flere af projekterne (f.eks. på VUC Fyn) og det samme er tilfældet med kravet om, at kursisterne løbende formulerer små og store faglige og personlige mål, som de holdes op imod (f.eks. IBC Kolding), ligesom anvendelsesorientering i mindre grad har forekommet i projekterne.

*De løst relaterede* hænger, i modsætning til de adspredte nogenlunde, i rent fagligt, men de trives ikke på holdet. De er således ikke inkluderet i skolens sociale og kulturelle fællesskaber. De går mest for sig selv, og det manglende sociale engagement kan risikere at gå ud over det faglige (Beck & Paulsen, 2011, s. 80-85). Det er da også karakteristisk, at nogle af de svage avu-kursister i måske højere grad, end det er tilfældet for andre unge, kan mangle sociale kompetencer og evne til at begå sig i sociale sammenhænge (Wiedemann, 2014).

Ifølge Beck og Paulsen ser det ud til, at denne kursistgruppe kan hjælpes på vej, hvis andre, særligt læreren, henvender sig til dem. Her peges der således på den form for relationsarbejde, som også har indgået i rigtig mange af de projekter, denne rapport behandler. Udvikling af gode relationer til underviserne er da også blevet fremhævet som en helt afgørende faktor for, at kursister formår at engagere og involvere sig i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvorved læringsmæssige processer kan igangsættes (Hermansen, 2007; Pless, 2009, Hattie, 2010).

Kontinuerligt fokus på arbejdet med udviklingen af sociale fællesskaber og tilhørsforhold, f.eks. gennem klasse- og holdfællesskaber, madordninger og fælles aktiviteter udgør andre relevante initiativer indenfor området, sådan som det forekommer i en række af projekterne. Ideen med at kontakte kursisterne, når de ikke møder op om morgenen kan ligeledes ses som en del af denne tendens. Såvel inklusions- som motivationsforskningen er da også enige om, at oplevelsen af tilstedeværelse, accept og socialt tilhørsforhold er centrale komponenter, som fremmer deltagelse og motivation.

Endeligt er der *de uintegrerede*, som er uintegrerede i både de sociale og faglige fællesskaber. De er ikke engagerede og har svært ved at finde relevans og mening med skolelivet, ligesom de kun i mindre grad præsterer fagligt og oftest ikke laver lektier. Karakteristisk er det også, at de ikke har mulighed for at få støtte til lektierne via deres egne netværk. Ligesom de løst relaterede går de for sig selv, og bryder sig ikke om gruppearbejde (Beck & Paulsen, 2011, s. 68-72). Denne gruppe kan minde lidt om den, som Katznelson (2013) i rapporten *Unge uden job og uddannelse i hovedstaden*, karakteriserer som *sene startere*. De er mange gange uafklarede i forhold til uddannelse og fremtidsplaner og vil måske have udviklet deciderede negative strategier, ligesom de mange gange har personlige og faglige udfordringer, som gør, at de kan have svært ved at finde sig til rette i uddannelsessystemet.

Beck og Paulsen ser en tendens til, at denne kursistgruppe profiterer af korte virkelighedsnære forløb, med høj styring og faste roller og af aktiviteter 'ud af huset'. Igen ligger fundene i tråd med de tiltag, som vurderes positivt i dette projekt, hvor blandt andet en eksplicit didaktik kombineret med sociale og relationelle initiativer har kendetegnet en række af projekterne. For at få integreret denne gruppe i skolens faglige og sociale fællesskaber og formå at få kursisterne til at udvikle en deltagelsesidentitet (Wenger, 2003; Wiedemann, 2014), kan der i en periode være behov for at have et stort fokus på den dannelsesmæssige dimension. Nogle af projekterne, f.eks. IBC Kolding og Nykøbing Falster er blandt andet karakteriseret ved dette.

Beck og Paulsens analyser peger, ligesom en række af de initiativer som har fundet sted i projekterne, på, en forsigtig optimisme i forhold til muligheden for gennem pædagogiske og didaktiske midler at flytte kursister på VUC.

De pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter kan måske, sammen med de initiativer, som dette afsnit har diskuteret, bidrage til kursisternes rejse fra eksklusion henimod inklusion.

## LITTERATUR

- Alenkær, Rasmus (2010): AKT INK. Inkluderende AKT- Arbejde i folkeskolen. Dafolo Forlag.
- Andreasen, Lars Birch m.fl.; (1997): *Unge I uddannelse – valg og vurderinger af ungdomsuddannelsen*. Aalborg. Ålborg Universitet
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2015). *Hver sjette elev forlader skolen uden at bestå dansk og matematik*. Hentet fra [http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae\\_hver-sjette-elev-forlader-skolen-uden-at-besta-dansk-og-matematik.pdf](http://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_hver-sjette-elev-forlader-skolen-uden-at-besta-dansk-og-matematik.pdf)
- Bang, S. W., & Aarkrog, V. (2013). *Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelser 2011-2012*. Kbh.: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Bang, S. W. (2009). *Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne*. Hentet i 2014 fra: [http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Notat\\_om\\_fastholdelse\\_paa\\_erhvervsuddannelserne.pdf](http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Publikationer/Notat_om_fastholdelse_paa_erhvervsuddannelserne.pdf)
- Bech H. (2009): *Frafald på de gymnasiale uddannelser - en undersøgelse af frafald på de gymnasiale institutioner foretaget i foråret 2009*. København. Uni C.
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC (Årg. 80)*. Odense: Gymnasiepædagogik.
- Brinkmann, S. og S- Kvale (2009): *Interview - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- DAMVAD (2013). *Nye udfordringer på VUC - Fokus på almen vokseuddannelse (AVU)*. Hentet i 2014 fra: <http://www.damvad.com/media/74979/udfordringer-for-vuc.pdf>
- EVA (2013). *Almen vokseuddannelse - Evaluering af reformen fra 2009*. Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC - Fokus på avu og hf-enkeltfag*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Godt-Hansen, A. (2013). *Operation flere praktikpladser til SOSU*. København: Professionshøjskolen Metropol.
- Hansen, Erik Jørgen og Andersen, Barne (2009): *Et sociologisk værktøj - en introduktion til den kvantitative metode*. Gyldendal Akademisk.
- Hattie, John (2010): *Visible Learning. A synthesis over 8000 Meta-Analysis. Relation to Achievement*. New Yourk: Routledge.

- Hermansen, Mads (2007): *Ledelsesstil i klasserummet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Jensen, T. P. et al. (2009). Unges frafald på erhvervsskolerne – Hvad gør de ”gode skoler”. AKF.  
Hentet fra:  
[http://www.kora.dk/media/272065/udgivelser\\_2009\\_pdf\\_unges\\_frafald\\_erhvervsskoleme.pdf](http://www.kora.dk/media/272065/udgivelser_2009_pdf_unges_frafald_erhvervsskoleme.pdf)
- Jørgensen, C. H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Katznelson, Noemi (2013). *Unge uden uddannelse i hovedstaden*. PlussLeadership. Epinio. Center for Ungdomsforskning.
- Klewe, Lars (2002): *Frafald fra undervisningen og fravalg af prøver på avu og hf-enkeltfag*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Louw, A. V. (2013). Pedagogical practices in VET: between direct and indirect teacher approaches. *Nordyrk*, 3(3), s. 1-16.
- Mehlbye, Jill (2009). Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen. AKF. Hentet fra:  
[http://www.kora.dk/media/272039/udgivelser\\_2009\\_pdf\\_specialundervisningens\\_effekt.pdf](http://www.kora.dk/media/272039/udgivelser_2009_pdf_specialundervisningens_effekt.pdf)
- Nielsen, Keld (2011). Hvad siger international forskning om frafald? I C. H. Jørgsen, *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder in: Knud Illeris (red.): *Læring i Konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Ph.d. afhandling).
- Pless, Mette m.fl. (2015): *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst og læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, Ane og Lars Qvortrup (2015): *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer og elev*. Hans Reitzels Forlag.
- Sammen for fremtiden* (2015): Hentet fra: [http://stm.dk/multimedia/Regeringsgrundlag\\_2016.pdf](http://stm.dk/multimedia/Regeringsgrundlag_2016.pdf)

Samspil.Info, (2014). nr. 67. 3. april. 2014. Nyhedsbrev om beskæftigelse fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering

Skaalvik E.M. & S. Skaalvik (2015): *Motivation for læring. Teori og praksis*. Dafolo.

Skovgaard m.fl. (2010): *Hold. Slutrapport over 19 fastholdelsesprojekter på de gymnasiale uddannelser*. København, VOOF.

Sørensen, Niels Erik m.fl. (red.) (2013): *Unge motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

[Fremgang, fornyelse og tryghed - de vigtigste initiativer \(2006\)](http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=2): Hentet fra <http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=2>

Tanggaard, L. (2011). En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. I C. H. Jørgsen, *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Susan Tetler (2009): Integration, inklusion og delagtighed - tendenser i specialpædagogikken in: *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendal 2009

UVM (2013). *Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almenvoksenuddannelse*. (November 2013) Undervisningsministeriet

*Uddannelse og innovation* (2014): Hentet fra [http://produktivitetskommissionen.dk/media/162592/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation\\_revideret.pdf](http://produktivitetskommissionen.dk/media/162592/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation_revideret.pdf)

Wiedemann, Finn og Lilli Zeuner (2012): *Pædagogik og motivation*. En kvalitativ analyse af Region Syddanmarks udviklingsprojekt: *Anvendelsesorienteret undervisning*. Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik nr. 88.

Wiedemann, Finn (2014): *Undervisning i bevægelse - GO: En evaluering af VUC Sønderjyllands projekt Undervisning i bevægelse*- Syddansk Universitet. Institut for Kulturvidenskaber. Gymnasiepædagogik; Nr. 95.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Yin, Robert K (2003). *Case study Research – Design and Methods*.3. udgave. California: Sage Publications.

# BILAG 1: INTERVIEWGUIDER

## Interview med lærere, Vestsjælland Syd

<b>Baggrund</b>	
Hvad er baggrunden for projektet (historisk, pædagogisk, strategisk)  Hvilke konkrete pædagogiske tanker/ideer udspringer projektet af (hvem har fået ideen)	Udviklingen gennem de tre projektgennemløb: <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke justeringer skyldes praktiske omstændigheder og hvilke bunder i mere pædagogiske erfaringer?</li><li>• Hvilke elementer går på tværs af de tre forsøg?</li></ul>
<b>Målsætning</b>	
Hvad vil I gerne opnå med projektet (på kort og på langt sigt)	Fortsat uddannelsesdeltagelse Afklaring af mulighed for deltagelse – brobygning Bedre udbytte Øget fastholdelse
<b>Indhold</b>	
Beskriv hvordan I konkret har arbejdet i projektet	Følges kursisterne ad i alle fag? Hvor mange er der?  Hvad er det de 2-5 ugers introducerende undervisning bruges til?  Relationsarbejde: Elev-elev og lærer-lærer, hvordan er det intensionen at det skal gøres? Har lærerne den viden og de kompetencer der skal til?  Omlagt skriftlighed? Hvordan og med hvilken effekt?  Samarbejde med eksterne parter? Foregår det kun på ledelsesniveau?  Evaluering af kursistersnes udbytte, selvevaluering? Formativ evaluering?
<b>Udfordringer</b>	
Hvilke udfordringer har der været i projektet?	Hvordan spiller forandringer som værkstedsundervisning og løbende optag sammen med dette projekt?
<b>Erfaringer og fremtidige perspektiver</b>	
Har projektet bidraget til, at der er sket en hurtigere afklaring af, om kursister med mangelfulde forudsætninger er i stand til at deltage i undervisning med tilstrækkeligt udbytte  Har projektet bidraget til øget fastholdelse af de svageste kursister (gennemførelse)	Fortsætter kursisterne deres uddannelsesforløb? Eller sender i mange andre steder hen?  Hvad er det den introducerende undervisning kan, som ikke kan lade sig gøre på ordinære forløb?



<p>Har de svageste kursister fået bedre mulighed for at deltage i undervisningen</p> <p>Har projektet bidraget til, at kursisternes faglige udbytte er blevet øget</p> <p>Har I undervejs i projektet opnået nogle erfaringer (gode og dårlige), som I gerne vil give videre til andre</p> <p>Hvilke fremadrettede konsekvenser forventer I at projektet vil få (pædagogisk, organisering af fag forløb, uddannelse)</p> <p>Har projektet givet anledning til at identificere behovet for lovgivningsmæssige ændringer</p>	<p>Små hold eller tolærerordning: Hvad fungerede bedst? Hvorfor?</p> <p>Trivsel: Hvad er det? Hvad har I fået ud af de gennemførte trivselssamtaler?</p>
<p>Er der noget, du/I ønsker at tilføje?</p>	

## Interview med projektleder, Vestsjælland Syd, Dorthe Hovmand

<b>Baggrund</b>	
Hvad er baggrunden for projektet (historisk, pædagogisk, strategisk)  Hvilke konkrete pædagogiske tanker/ideer udspringer projektet af (hvem har fået ideen)	Udviklingen gennem de tre projektgennemløb: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke justeringer skyldes praktiske omstændigheder og hvilke bunder i mere pædagogiske erfaringer?</li> <li>• Hvilke elementer går på tværs af de tre forsøg?</li> </ul>
<b>Målsætning</b>	
Hvad vil I gerne opnå med projektet (på kort og på langt sigt)	Fortsat uddannelsesdeltagelse Afklaring af mulighed for deltagelse – brobygning Bedre udbytte Øget fastholdelse
<b>Indhold</b>	
Beskriv hvordan I konkret har arbejdet i projektet	Følges kursisterne ad i alle fag?  Hvad er det de 2-5 ugers introducerende undervisning bruges til?  Relationsarbejde: Elev-elev og lærer-lærer, hvordan er det intensionen at det skal gøres? Har lærerne den viden og de kompetencer der skal til?  Omlagt skriftlighed?  Samarbejde med eksterne parter?  Evaluerings af kursisternes udbytte, selvevaluering? Formativ evaluering?
<b>Arbejdsdeling</b>	
Hvordan er arbejdsdelingen mellem projektlederen og de lærere, som skal udføre projektet	Er det dig eller lærerne der skriver projektbeskrivelserne? På hvilken baggrund? Hvilken rolle spiller lærerne og deres erfaringer?
<b>Udfordringer</b>	
Hvilke udfordringer har der været i projektet  Hvilke ledelsesmæssige udfordringer har projektet givet anledning til	Visiteringen?
<b>Erfaringer og fremtidige perspektiver</b>	
Har projektet bidraget til, at der er sket en hurtigere afklaring af, om kursister med mangelfulde forudsætninger er i stand til at deltage i AN- undervisning med tilstrækkeligt udbytte	Fortsætter kursisterne deres uddannelsesforløb? Eller sender i mange andre steder hen?  Hvad er det den introducerende undervisning kan, som ikke kan lade sig gøre på ordinære forløb?

<p>Har projektet bidraget til øget fastholdelse af de svageste kursister (gennemførelse)</p> <p>Har de svageste kursister fået bedre mulighed for at deltage i undervisningen</p> <p>Har projektet bidraget til, at kursisters faglige udbytte er blevet øget</p> <p>Har I undervejs i projektet opnået nogle erfaringer (gode og dårlige), som I gerne vil give videre til andre</p> <p>Hvilke fremadrettede konsekvenser forventer I at projektet vil få (pædagogisk, organisering af fag forløb, uddannelse)</p> <p>Har projektet givet anledning til at identificere behovet for lovgivningsmæssige ændringer</p>	<p>Lærerne er blevet mere komfortable efterhånden som projektet har udviklet sig, har forandringerne også været en fordel for kursisterne?</p> <p>Små hold eller tolærerordning: Hvad fungerede bedst? Hvorfor?</p> <p>Fastholdelse, eksamensdeltagelse, gennemførelse</p> <p>Trivsel: Hvad er det? Hvad har i fået ud af de gennemførte trivselssamtaler?</p> <p>Kan i sige noget ud fra jeres elevtrivselsundersøgelse?</p>
<p>Er der noget, du/I ønsker at tilføje?</p>	

## Interview med kursister IBC

<b>Introducerende spørgsmål</b>
Vil I introducere jer selv: navn, alder, hold og den slags?
Hvorfor er i lige netop her på AVU?
Hvad synes i generelt om at gå her?
<b>Fagligt</b>
Hvordan arbejder I med fagene her?
Arbejder I med fagene på en anden måde end i folkeskolen ( <b>dialog, faglige værksteder</b> )?
Kan I bruge det, I lærer til noget?
I har arbejdet med en <b>kontrakt</b> , med skrivning af <b>logbøger</b> og med <b>opfølgningssamtaler</b> med lærerne:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan har det fungeret?</li><li>• Hvilken betydning har det haft for jeres deltagelse og det faglige udbytte?</li><li>• Deltager I i de faglige værksteder? Hvordan fungerer de?</li></ul>
Gør de nævnte aktiviteter det nemmere at <b>deltage</b> i resten af undervisningen?
Hvilke muligheder er der for at få hjælp på VUC, hvis man har faglige problemer?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kender I til/benytter I jer af lektiecafé? Hvorfor/hvorfor ikke?</li></ul>
<b>Socialt fællesskab og holddannelse</b>
I er samlet på et <b>særligt hold</b> , som har fulgt hinanden på tværs af fagene:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilken betydning har det haft for jeres lyst til at gå i skole?</li><li>• Vurderer I, det har haft nogen betydning for jeres faglige niveau? (på hvilken måde?)</li><li>• Tror I det har haft en betydning i forhold til fravær eller eventuelle frafald?</li></ul>
Hvordan fungerer jeres hold <b>socialt</b> ?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Har der været konflikter eller andre problemer på holdet?</li><li>• Har det været muligt at få hjælp til at løse dem? Fra hvem? (socialpædagog tilknyttet klassen? Lærer?)</li></ul>
<b>Personligt</b>
Hvilke muligheder for at få <b>hjælp</b> er der her på VUC, hvis man har <b>personlige problemer</b> ?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Har i benyttet jer af, eller kender I til, muligheden for: psykologisk rådgivning, støtteperson til morgenvækning, socialrådgiver?</li></ul>
Ved i hvad I vil, når I er færdige med studiet?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Har i fået <b>studie- og erhvervsvejledning</b>? Har det hjulpet jer med at afklare hvad I ville?</li></ul>

## BILAG 2: SPØRGESKEMA

Side 1 af 12

### Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse 2014-15

Dette spørgeskema er udformet af SDU som en evaluering af udbyttet i forhold til Undervisningsministeriets mål med de to projekter:

1. Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister.
2. Strukturforsøg med samlede uddannelsesstilbud på fuld tid.

#### Deltagende institutioner:

##### Projekt 1:

HF og VUC Fyn  
VUC Storstrøm - Næstved  
VUC Vestsjælland Syd  
VUC Syd  
VUC Aarhus  
IBC  
VUF

##### Projekt 2:

VUC Storstrøm – Nykøbing Fal  
VUC og HF Nordjylland  
VUC Ringkøbing-Skjern  
Thy-Mors HF og VUC  
VUC Aarhus

Hvilket VUC arbejder du på?

- HF og VUC Fyn
- VUC Storstrøm
- VUC Vestsjælland Syd
- VUC Syd
- VUC og HF Nordjylland
- VUC Ringkøbing-Skjern
- Thy-Mors HF og VUC
- VUC Aarhus
- VUF
- IBC

Hvilken stilling har du?

- Leder
- Mellemlider
- Lærer
- Studievejleder/coach/mentor el. lign.
- Andet

Hvilken funktion har du haft i forhold til projektet?

- Leder af VUC eller afdeling

- Projektleder/tovholder
- Deltager med stor indflydelse på indhold
- Deltager med lille indflydelse på indhold
- Deltager uden indflydelse på indhold

Hvilket projekt har du deltaget i?

- Projekt 1: Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister
- Projekt 2: Strukturforsøg med samlede uddannelses tilbud på fuld tid

\*\*

### Projekt 1: Bedre introduktion og øget fastholdelse af de svageste kursister

Hvilke af følgende elementer har indgået i projektet?

- Introducerende undervisning
- Screening
- Supplerende differentieret undervisning
- Formativ evaluering af kursisterne
- Fokus på lærernes relationskompetence
- Fokus på lærernes anerkendende tilgang
- Håndtering af fravær ved brug af f.eks. mentorer
- Tolærerordning
- Andre støtteforanstaltninger
- Individuelle forløb for enkeltfagskursister
- Hold af klasselignende karakter
- Fokus på anvendelsesorientering
- Andet: \_\_\_\_\_

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med introducerende undervisning har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med introducerende undervisning (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med screening har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med screening (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med supplerende differentieret undervisning har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med supplerende differentieret undervisning (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med formativ evaluering af kursisterne har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med formativ evaluering af kursisterne (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med lærerens relationskompetence har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med at arbejde med relationskompetencer (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med lærerens anerkendende tilgang har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med at arbejde med en anerkendende tilgang (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med håndtering af fravær f.eks. ved brug af mentorer har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med håndtering af fravær ved brug af f.eks. mentor (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at tolærerordningen har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



De svageste kursisters mulighed for deltagelse

Fastholdelse af de svageste kursister

Beskriv gerne dine erfaringer med tolærerordningen (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med andre støtteforanstaltninger har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med andre støtteforanstaltninger (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med individuelle forløb for enkeltfagskursister har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fastholdelse af de svageste kursister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med individuelle forløb for enkeltfagskursister (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med hold af klasselignende karakter har bidraget til:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
Afklaring af kursisters faglige niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De svageste kursisters mulighed for deltagelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fastholdelse af de svageste kursister

Beskriv gerne dine erfaringer med hold af klasselignende karakterer (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med anvendelsesorientering har bidraget til:

I høj grad I nogen grad I lille grad Slet ikke

Afklaring af kursisternes faglige niveau

De svageste kursisters mulighed for deltagelse

Fastholdelse af de svageste kursister

Beskriv hvordan du har arbejdet med anvendelsesorienteret undervisning, herunder hvad dine erfaringer er (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med andre tiltag end de nævnte har bidraget til:

I høj grad I nogen grad I lille grad Slet ikke

Afklaring af kursisternes faglige niveau

De svageste kursisters mulighed for deltagelse

Fastholdelse af de svageste kursister

Beskriv gerne dine erfaringer med disse andre tiltag (gode og dårlige):

\*\*

## Projekt 2: Strukturforsøg med samlede uddannelsestilbud på fuld tid

Hvilke af følgende elementer har indgået i projektet?

- Samling af kursister i klasser/pakker
- Helårige pakker
- Fagpakker rettet imod HF
- Fokus på anvendelsesorientering
- Fokus på bevægelse
- Supplerende differentieret undervisning
- Tværgående uddannelsesaktivitet (max 7 % af den samlede uddannelsestid)
- Studiegrupper
- Introducerende undervisning
- Lærerteams med fælles ansvar for en klasse
- Hel eller delvis lektiefrihed
- Andet: \_\_\_\_\_

I hvilken grad vurderer du, at kursisterne har kunnet drage fordel af at indgå i et klassefællesskab?

I høj grad I nogen grad I lille grad Slet ikke

I hvilken grad vurderer du, at samling af kursisterne i klasser/pakker har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med at samle kursister i klasser/pakker (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med helårige pakker har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med helårige pakker (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med fagpakker rettet imod HF har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførslen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med fagpakker rettet imod HF (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med anvendelsesorientering har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførslen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med anvendelsesorientering (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med bevægelse har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførslen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med studiegrupper har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med studiegrupper (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med introducerende undervisning har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med Introducerende undervisning (gode og dårlige)

I hvilken grad oplever du, at lærerne har kunnet drage fordel af mulighederne i teamsamarbejdet?

- I høj grad  
 I nogen grad  
 I lille grad  
 Slet ikke

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet i lærerteams med fælles ansvar for en klasse har bidraget til at:

styrke kursisternes faglige kompetencer \_\_\_\_\_  
 styrke kursisternes sociale kompetencer \_\_\_\_\_



styrke gennemførslen \_\_\_\_\_

styrke prøvedeltagelsen \_\_\_\_\_

styrke overgangen til videre uddannelse \_\_\_\_\_

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet i lærerteams med fælles ansvar for en klasse (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med hel eller delvis lektiefrihed har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførslen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med hel eller delvis lektiefrihed (gode og dårlige)

I hvilken grad vurderer du, at arbejdet med andre tiltag end de nævnte har bidraget til at:

	I høj grad	I nogen grad	I lille grad	Slet ikke
styrke kursisternes faglige kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke kursisternes sociale kompetencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke gennemførslen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke prøvedeltagelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
styrke overgangen til videre uddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv gerne dine erfaringer med arbejdet med disse andre tiltag (gode og dårlige)

\*\*

Vurderer du at der har været den fornødne ledelsesmæssige opbakning til projektet?

- I høj grad
- I nogen grad
- I lille grad
- Slet ikke

Har du forslag eller ideer der kunne medvirke til at indfri målene omkring fastholdelse, mulighed for deltagelse osv.

**Mange tak for din deltagelse**