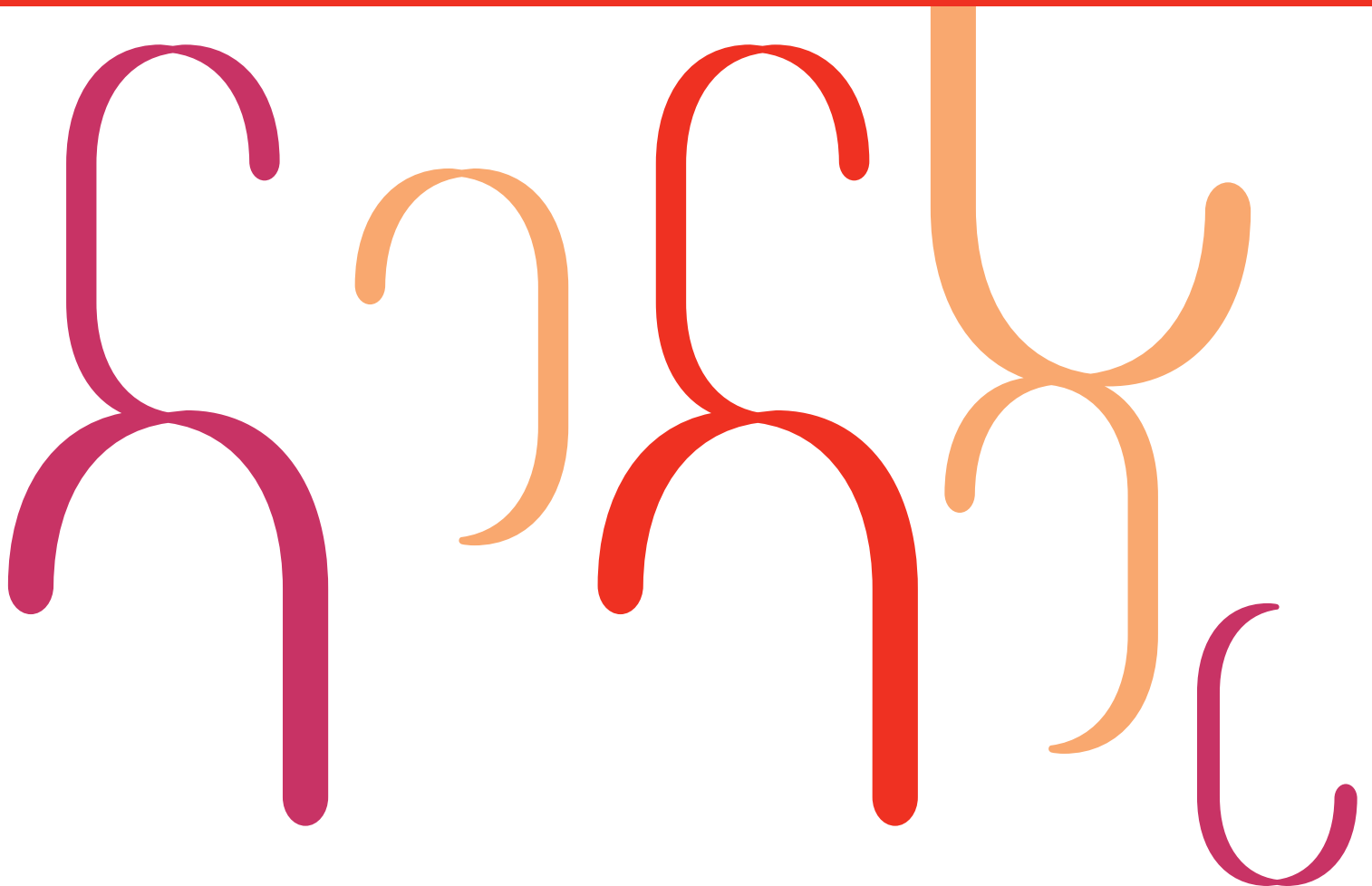


Øget overgang til eud efter avu

- tværgående analyser af VUC skolers forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstøttet undervisning på avu

Arnt Louw & Mette Pless



Øget overgang til eud efter avu

- tværgående analyser af VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstoneet undervisning på avu

Forfatter

Mette Pless

Arnt Louw

Center for Ungdomsforskning

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet i København

Layout

Rasmus Johan Nielsen

Ophav

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2015

Center for Ungdomsforskning er en selvstændig forskningsenhet ved Aalborg Universitet, dog med adresse i Sydhavnen i København, som forsker i unges levekår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv.

INDFORHOLDSTEGNELSE

1. Resumé og anbefalinger	5
Tonet undervisning	5
Kursisternes afklaringer og overgang til eud	5
Samarbejde – eksternt og internt	6
Det sociale og fællesskabet	7
<i>Anbefalinger</i>	8
I relation til samarbejdet med eud	8
I relation til konkrete undervisningsaktiviteter	8
I relation til afklaring og vejledning af kursisterne	9
2. Indledning	10
<i>Hvad er avu?</i>	10
<i>Baggrund for forsøgs- og udviklingsprojekterne</i>	10
Facilitering og kvalificering af forsøgs- og udviklingsprojekterne	11
Følgforskning	11
Fremgangsmåde	12
3. Undersøgelsens metode og datagrundlag	14
4. Korte beskrivelser af de enkelte VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter	16
<i>VUC Aarhus</i>	16
<i>VUC Vejle</i>	16
<i>VUC Syd</i>	17
<i>VUC Vestsjælland Syd</i>	17
<i>VUC Øst og Nordjylland</i>	18
5. Analyse af erfaringerne fra udviklingsprojekterne	19
<i>Kursisternes baggrunde</i>	19
Forskel i studiestrategier – de uafklarede og de afklarede / kortsigtede og langsigtede strategier	21
Kort opsamling på betydningen af forskellige studiestrategier blandt kursisterne	22
<i>Samarbejde, undervisningens tilrettelæggelse og det sociale læringsmiljø</i>	23

<i>Forlagt undervisning</i>	23
Eksternt samarbejde	26
Internt samarbejde	28
<i>Det vertikale samarbejde</i>	28
<i>Det horisontale samarbejde</i>	30
<i>Kort opsamling på eksternt og internt samarbejde</i>	32
Undervisningen, afklaringer og de tonede aktiviteter	32
<i>Positive erfaringer med tonede aktiviteter</i>	32
Kort opsamling på erfaringer med tonede aktiviteter	35
<i>Kursisterne skal kunne se meningen med tonet undervisning</i>	35
<i>Kollision mellem eksamensforberedelse og eud-forberedelse?</i>	38
<i>Kort opsamling på undervisning, afklaringer og de tonede aktiviteter</i>	40
Klassefællesskabet – det sociale læringsmiljø	41
<i>Lærerens rolle og relation til kursisterne – relationsarbejde</i>	44
<i>Kort opsamling på klassefællesskabet og det sociale læringsmiljø</i>	46
Referencer	48
Bilag	50

1. Resumé og anbefalinger

Tonet undervisning

Undersøgelsen af fem VUC skolars arbejde med forskellige erhvervstonede aktiviteter på avu under Undervisningsministeriet (nu: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) peger på, at der er gode potentialer i at arbejde med tonede aktiviteter i forhold til kursisters orienteringer mod eud. De tonede forløb har således på forskellige måder virket understøttende for kursisters lærings- og afklaringsprocesser. Det der, ifølge kursisterne, har fungeret godt, er samarbejdet omkring en opgave og variation i undervisningen, alternative praksisbaserede tilgange til læring og den ekstra tid og opmærksomhed underviserne har haft mulighed for at give kursisterne i forløbene. Underviserne fremhæver også potentialerne ved en toning af undervisningen, fx som inspiration til at tilrettelægge undervisningen i en mere praksisorienteret retning, og flere undervisere fremhæver, at dette bidrager til kursisters læringsudbytte og afklaringer. Særligt fremhæves mulighederne ifbm. *forlagt undervisning til en erhvervsskole*. Både i forhold til at erhvervstone undervisningens *indhold*, men i lige så høj grad i form af, at selve rammerne omkring undervisningen støtter op om erhvervstoningen af undervisningens indhold. Forlagt undervisning kan med fordel bredes ud på tværs af VUC skolerne som understøttelse af kursisters afklaringer og overgang til eud efter avu.

Kursisters afklaringer og overgang til eud

De fem VUC skolars udviklingsarbejde giver dog også anledning til overvejelser over, om potentialerne i erhvervstonede aktiviteter kan udnyttes bedre, hvis underviserne hjælper kursisterne med at *sætte en refleksionsproces i gang* både før, under og efter eud-aktiviteter. Unge, der er i tvivl om deres uddannelsesretning, kræver særlig vejledning i forhold til at åbne muligheder op for fremtidige uddannelses- og karrierespor, og her kan støtteafklarende rammer for kursisters refleksionsprocesser være afgørende for kursisters uddannelsesmæssige afklaringer. Det anbefales således, at underviserne skaber klarhed omkring form og formål i undervisningen, så kursisterne finder de erhvervstonede aktiviteter relevante og meningsfulde, både som konkret eksempel og på det mere generelle niveau.

I forlængelse af dette har avu kursisters mangfoldighed udgjort en særlig udfordring i forhold til arbejdet med afklaringsprocesser og overgang til eud. Kursisters motivationer og ønsker for at starte på avu skal findes forskellige steder, og derfor rummer kursisters eventuelle overgang

til eud efter avu også mange forskellige former for nødvendige understøttelser. Kursister med langsigtede studiestrategier fx mod hf, kan således med fordel støttes i at *åbne paletten af mulige uddannelser* fx ved at synliggøre de videreuddannelsesperspektiver, eud også åbner op for. Kursister med kortsigtede studiestrategier er i overvejende grad orienteret mod eksamen. Disse kursister kan med fordel støttes i overvejelser over, *hvilke uddannelsesmuligheder* der kunne ligge i forlængelse af eksamen / avu. Pointen er, at både kursister med kortsigtede og langsigtede studiestrategier kræver refleksionsstøtte, men på forskellig måde.

En anden udfordring handler om *kollision mellem erhvervstoneede forløb og den almindelige avu undervisning*. Underviserne udtrykker i den forbindelse usikkerhed ved at skulle undervise på andre måder end de er vant til. Samtidig oplever underviserne, at en del af kursisterne er meget orienteret mod eksamen. Her peger rapporten på, at ledelsesmæssig tydelighed omkring form og formål for aktiviteter med erhvervstoneet indhold er afgørende for, at underviserne kan prioritere det faglige indhold og ramme balancen mellem læreplanerne og erhvervstoneet undervisning, så disse to elementer ikke opleves som konkurrerende aspekter af undervisningen, men i stedet sammentænkes.

Samarbejde – eksternt og internt

Helt generelt peger erfaringerne fra forsøgene på, at hovedparten af de deltagende skoler har stået famlende overfor at skulle etablere vedvarende *eksterne samarbejder med eud*. Der, hvor der er etableret et samarbejde mellem VUC og en erhvervsskole, peger erfaringerne på, at der er gevinster ved et sådant samarbejde på den indholdsmæssige side, men at det er et (tids)krævende arbejde at få etableret gode samarbejdsstrukturer på det institutionelle niveau. Med henblik på at styrke mulighederne for at etablere gode eksterne samarbejder mellem VUC skoler og erhvervsskoler anbefales det, at der oparbejdes viden om eud hos de projektdeltagende avu undervisere inden projektstart, så de klædes ordentligt på til at kunne indgå meningsfuldt i samarbejdet med eud-undervisere omkring toning af undervisningen mod eud. Derudover anbefales det, at der foretages en grundig for-indsats og udviklingsfase på VUC skolerne, så avu underviserne får mulighed for at udvikle ejerskab til projekterne.

I forhold til det *interne samarbejde* på VUC er indtrykkene fra skolerne meget polariseret. Hvor der på nogle skoler synes at have været et tæt samarbejde mellem vejledere, ledere og undervisere, synes samarbejdet at være mere sporadisk på andre skoler. Der, hvor der har været ledelsesmæssig opbakning og tæt samarbejde omkring udformning af projekterne, er

erfaringerne med forløbene positive. Det peger på, at ledelsesmæssig opbakning, tydelighed omkring form og formål med projektet, tidlig involvering af lærergruppen samt opbygning af viden om eud hos avu underviserne er væsentlige elementer at fokusere på for at få optimalt udbytte af sådanne udviklingsprojekter.

I forlængelse af dette peger erfaringerne fra projekterne på, at når underviserne klædes ordentligt fagligt på og delagtiggøres tidligt i projektudviklings- og implementeringsfasen, giver det gode betingelser for, at underviserne kan gå ind i vejlederrollen i forhold til kursisters orienteringer mod eud (og øvrige videreuddannelsesperspektiver) på mere kvalificerede måder. Og det giver bedre betingelser for at udvikle meningsfulde faglige og afklarende forløb i samarbejde med eud underviserne.

Det sociale og fællesskabet

I forhold til kursisters afklaringer og deres personlige udvikling peger rapporten på vigtigheden af et personligt kendskab til kursisters faglige niveau for at kunne vejlede dem i retning af et uddannelsesvalg, der matcher deres ønsker og faglige niveau. Flere af skolerne har arbejdet med to-lærer-funktionen og små hold, og den øgede støtte og vejledning på det faglige plan, som kursisterne dermed oplever, har haft afsmittende effekter på fællesskabet og sammenholdet på holdene, hvilket er afgørende for, at flere kursister gennemfører forløbene med bedre faglige resultater.

Pointen er, at det er væsentligt at fastholde det faglige fokus i undervisningen uden at tabe blikket for de sociale elementers betydning for kursisters lyst til læring. Denne kobling mellem det sociale og det faglige har traditionelt været en af VUC'ernes styrke i forhold til avu kursisterne, og på den måde er pointen måske ikke ny. Men skolernes udviklingsarbejde her understreger vigtigheden af at bibeholde dette fokus i en tid, hvor karakterer generelt bliver en mere og mere dominerende motivationsfaktor for elever.

Anbefalinger

I relation til samarbejdet med eud

- Det anbefales, at der arbejdes med forskellige typer af forlagt undervisning, da det giver unikke muligheder for at tone både undervisningens indhold og rammer i retning af eud og giver kursisterne en tryggere overgang til eud efter avu.
- Det anbefales, at der opbygges viden om eud hos avu undervisere, så de er klædt fagligt på til at kunne vejlede kursisterne mod eud og indgå meningsfuldt i samarbejdet med eud undervisere omkring toning af erhvervsundervisningen. Det kunne fx være i form af tværgående workshops med eud undervisere.
- Ved etablering af samarbejde med eud og toning af undervisningen mod eud anbefales det, at der foretages en grundig for-indsats på skolerne, der dels handler om, at relevante undervisere får lejlighed til at deltage aktivt i udviklingsfasen af projekterne og dels om, at relevante undervisere reelt vælger at indgå i projekterne på baggrund af interesse og viden.
- Det anbefales, at ledelsen på VUC-skolerne er tydelig i forhold til underviserne, hvad angår ansvar og rolle samt form og formål i forbindelse med projekter, tiltag og aktiviteter, der sigter mod øget samarbejde med eud.

I relation til konkrete undervisningsaktiviteter

- Det anbefales, at der arbejdes med samlede fagpakker/forløb, da det skaber mulighed for tydelighed omkring undervisningens mål og retning, samt skaber gode rammer om det sociale læringsmiljø.
- Det anbefales, at der arbejdes med tydelige læringsmål for 'alternative' læringsaktiviteter (fx temauger), så koblingen til læreplanerne bliver tydelig for kursisterne.
- Det anbefales, at der sættes ind på det sociale niveau i forhold til fællesskabet og sammenholdet på avu holdene, da det også har positive effekter for kursisterne i forhold til deres faglige udvikling og afklaringsprocesser.

- Det anbefales, at der arbejdes med kursisternes læring og progression som andet og mere end karakter og eksamensforberedelse, da en god balance mellem læreplanernes målstyring og fx erhvervstone avu undervisning understøtter kursisternes afklaringsprocesser – fagligt og personligt.
- Det anbefales at der ledelsesmæssigt skabes rammer, der muliggør løbende vidensudveksling og samarbejde i lærergruppen omkring erhvervstone forløb på avu.

I relation til afklaring og vejledning af kursisterne

- Det anbefales, at der etableres støtteafklarende rammer for kursisternes refleksionsprocesser ifbm. toning og erhvervsretning af undervisningen på avu mod eud (før, under og efter aktiviteterne), da det er afgørende for, at avu kursisterne skal finde de erhvervstone aktiviteter relevante og meningsfulde.
- Det anbefales, at man i vejledningen understøtter koblingen mellem information om uddannelse(svalg) og kursisternes individuelle valgproces (fra generel information til personlig viden). Det handler om at koble mellem kursisternes konkrete ønsker og fremtidsperspektiver og de vejledningsaktiviteter de indgår i og præsenteres for. Her er der forskel på den støtte, som forskellige kursister har behov for – jf. langsigtede og kortsigtede studiestrategier.
- Kursister med langsigtede studiestrategier har:
 - behov for hjælp til at få åbnet paletten af mulige videre uddannelsesmuligheder
 - behov for at blive udfordret i deres forståelse af at eud som et 'lukkende' uddannelsesvalg, der ikke giver mulighed for videreuddannelse efterfølgende.
- Kursister med kortsigtede studiestrategier har:
 - behov for hjælp til at koble mellem uddannelsesaktiviteter her og nu, og perspektiver der retter sig mod uddannelsesvalg og -veje videre frem.

2. Indledning

Hvad er avu?

Avu systemet blev oprettet i 1960, og ideologisk kan det ses som en udløber af den grundtvigianske dannelses- og demokratitankegang (Rasmussen 2014). Formålet med oprettelsen af avu var og er at give voksne uden grunduddannelse en ny chance for at komme videre i uddannelse eller arbejde ved at tilbyde undervisning, der gør dem i stand til at tage en prøve på niveau med folkeskolens afsluttende prøver. Avu tilbyder således bl.a. undervisning på 9. og 10. klasses niveau tilrettelagt for voksne, som ønsker at forbedre deres almene kundskaber (LBK nr. 1073 af 04/09/2013; UVM 2014).

I 2009 blev avu reformeret (LBK nr. 1073 af 04/09/2013). Et centralt og nyt element i reformen er målretningen af uddannelsen mod unge voksne (18-25 år), der har forladt grundskolen med utilstrækkelige kundskaber og mod tosprogede uden tilstrækkelige danskkundskaber. Reformens intention har også været at skabe et bedre grundlag for at fastholde kursisterne og ruste dem til videre uddannelse (ca. 25 % af kursisterne falder fra undervejs). Nye evaluering- og undervisningsmetoder som faglig dokumentation, introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning er således indført med reformen. Derudover er det intentionen med reformen at skabe en bedre faglig sammenhæng mellem avu og hf, men også mellem avu og fvu, gymnasiet og eud (EVA 2013), hvilket kan ses som knyttet til målretningen af avu mod unge voksne.

Baggrund for forsøgs- og udviklingsprojekterne

I forhold til de uddannelsespolitiske mål viser en evaluering af avu reformen, at avu er udfordret på flere områder. Det er vanskeligt at tilgodese avu's ændrede målgruppe med flere unge voksne og flere tosprogede. Der er et stort frafald, og mange kursister gennemfører ikke med prøveafleggelse. Og sidst men ikke mindst er videreuddannelsesfrekvensen relativt lille (EVA 2013, UVM 2014c).

Derfor har Undervisningsministeriet efter dialog med VUC Lederforeningen november 2013 udsendt indbydelse til VUC'ere til at deltage i forsøgs- og udviklingsprojekter med start i januar 2014.

Fem VUC'ere har således i løbet af 2014 og 2015 gennemført en række udviklingstiltag under Undervisningsministeriets rammer for forsøgs- og udviklingsarbejde. Skolernes aktiviteter har indeholdt et afklaringsforløb med fokus på kursisters ressourcer og forudsætninger og ønsker til videre uddannelse. De deltagende kursister har været samlet i hold og ideelt set modtaget samme undervisning, tilrettelagt som helårige forløb (se beskrivelse af skolernes projekter i kapitel 3). Fælles for undervisningen har været, at den har været tilrettelagt med en vægt på en praksisnær og erhvervsfaglig profil. Overordnet har formålet med skolernes projektaktiviteter været at:

- Øge avu kursisters overgang til og gennemførelse af erhvervsuddannelse.
- Opnå viden om effekten af øget samarbejde mellem VUC og erhvervsskoler med henblik på at styrke avu kursisters overgang til uddannelse.
- Få vidensgrundlag for effekten af tonede tilrettelæggelser i et eller flere fag.

Facilitering og kvalificering af forsøgs- og udviklingsprojekterne

CeFU's rolle i forsøgs- og udviklingsprojekterne har været at facilitere og kvalificere de tværgående erfaringer fra de fem VUC'eres udviklingstiltag med fokus på at øge avu kursisters overgang til og gennemførelse af erhvervsuddannelse. Undervejs i projektperioden har der været afholdt to arbejdsseminarer med de deltagende VUC'ere med fokus på perspektivudveksling omkring potentialer og udfordringer, der kan bruges i skolernes forsøgs- og udviklingsarbejde.

Følgforskning

Derudover har CeFU varetaget følgforskning af forsøgs- og udviklingsprojekterne. Der eksisterer meget lidt forskningsbaseret viden om avu og almene kompetencer, og avu området er således et forskningsmæssigt underbelyst område i Danmark (LVU 2014; Damvad 2013). Der har dog de senere år været stigende interesse og politisk bevågenhed over for avu som en central del af uddannelses- og beskæftigelsespolitikken. Formålet med følgforskningen af dette rammeprogram er derfor at vurdere projektets samlede erfaringer og resultater og dets fremadrettede potentiale i relation til avu-områdets udvikling. Denne forskningsbaserede evaluering baserer sig på en flerhed af empiri fra hver af de fem VUC skoler:

- a) Skolebesøg af 2 dages varighed med observation af nogle af de undervisningsaktiviteter, der indgår i projekterne.
- b) Fokusgruppeinterviews med projektledere/ansvarlige, undervisere (på avu og eud) samt evt. UU-vejledere/mentorere.
- c) Fokusgruppe-interviews med kursister fra de deltagende skoler.
- d) Spørgeskemadata om kursisterne videreuddannelsesplaner, oplevelser af afklaring, udbytte, progression og relevans i undervisningen - ved forsøgs- og udviklingsprojekternes afslutning på de deltagende skoler.
- e) Institutionsdata med fokus på kursisternes prøvedeltagelse, gennemførelse og overgang ved start og afslutning af forsøgs- og udviklingsprojekterne.

Fremgangsmåde

I forhold til det analytiske arbejde med disse data er det overordnede formål med skolernes forsøgs- og udviklingsprojekter operationaliseret i form af to forskningsspørgsmål:

1. ***Hvordan og i hvilket omfang medvirker de konkrete udviklingstiltag (særligt det øgede samarbejde mellem VUC og erhvervsskoler) til at øge de involverede kursisters overgang til videreuddannelse/erhvervsuddannelse eller ordinær beskæftigelse?***
2. ***Hvordan kan tonede tilrettelæggelser af fag og praksisnær undervisning medvirke til at understøtte kursisternes fastholdelse og overgang til eud?***

Det første forskningsspørgsmål undersøges blandt andet ved se på, om der kan iagttages en positiv udvikling i slutningen af projektperioden i forhold til projektets startbillede/baseline i forhold til *kursisternes prøvedeltagelse og gennemførelse og om flere kursister har en plan for videre uddannelse* (eud eller andet).

Det andet forskningsspørgsmål giver anledning til at fokusere nærmere på selve undervisningen og de erhvervstoneede aktiviteter, der har været omdrejningspunkterne i projekterne. På baggrund af de kvantitative data fra spørgeskemaet samt de kvalitative data belyses kursisters subjektive erfaringer med – og oplevelser af – de konkrete udviklingstiltag. Overordnet belyses her, i hvilket omfang kursisterne oplever sig mere afklarede og bedre rustede til videre uddannelse, og om kursisters læringskompetencer styrkes på baggrund af de erhvervstoneede aktiviteter.

På baggrund af analyserne af VUC skolernes erfaringer fra forsøgs- og udviklingsprojekterne er følgende tematikker fremkommet: *eksternt og internt samarbejde i projekterne, selve undervisningen og toning af fag, relationen til lærerne, kursisters afklaringsprocesser* og spørgsmålet om, hvordan fællesskabet kan støtte op om kursisters faglige udvikling og afklaring. Disse tematikker strukturerer analyserne af erfaringerne med udviklingsprojekterne i kapitel 5. Indledningsvist i kapitel 5 belyses kursisters baggrunde. Dels fordi det giver et godt grundlag for de videre analyser, og dels fordi det er en selvstændig pointe af betydning for afklaringsarbejdet, at kursistgruppen er relativt mangfoldig, både i forhold til tidligere erfaringer og motiver for videre uddannelse.

3. Undersøgelsens metode og datagrundlag

Somsagt har vi i undersøgelsen fulgt fem VUC'eres arbejde med forsøgs- og udviklingsprojekterne. Undersøgelsen er baseret på en flerhed af primært kvalitative men også kvantitative data.

Det kvalitative datamateriale består af:

- **Observation af undervisning** på alle 5 VUC skoler. Observationerne har primært tjent det formål at give et indblik i undervisningens konkrete indhold som baggrund og afsæt for interviews med fagprofessionelle og kursister på de deltagende skoler.
- **5 Fokusgruppeinterview** med projektansvarlige/undervisere. I interviewene har vi spurgt ind til baggrunden for forsøgs- og udviklingsprojektet, erfaringer (positive og negative) med samarbejde med erhvervsuddannelser, undervisningens indhold og forløb samt deltagerforudsætninger blandt kursisterne på undervisningsforløbet.
- **5 Fokusgruppeinterview med kursister.** I interviewene har vi spurgt ind til kursisternes tidligere uddannelseserfaringer, deres oplevelser af udbytte, progression og relevans i undervisningen samt afklaring og videreuddannelsesplaner.
- **Observationer samt skriftligt materiale** fra arbejdsseminarer, hvoraf der er afholdt to i løbet af forsøgs- og udviklingsprojekternes forløbsperiode.

Undersøgelsens primære datagrundlag udgøres af ovennævnte kvalitative data. Vægtningen af de kvalitative data hænger sammen med, at der er tale om følgeforskning, hvor der sættes fokus på de første erfaringer med en række nye uddannelsessamarbejder og undervisningsforløb. Kvalitative forskningsmetoder, her i form af gruppeinterview og observation, giver gode muligheder for at få indblik i kursisternes og lærernes subjektive oplevelser, erfaringer og de dynamikker, der gør sig gældende i dagligdagen på fx VUC'erne i forbindelse med arbejdet med projekterne samt de dilemmaer, der er opstået undervejs (Henningsen & Søndergaard 2000).

I rapporten er alle citater fra de kvalitative interview redigeret, så de fremstår læsevenligt uden at gå på kompromis med indholdet i citaterne. Alle citaterne er anonymiserede.

Det kvantitative datamateriale består af:

- **Spørgeskemadata** om kursisterne videreuddannelsesplaner, oplevelser af afklaring, udbytte, progression og relevans i undervisningen - ved forsøgs - og udviklingsprojekternes afslutning på de deltagende skoler (se bilag 1).
- **Institutionsdata** på udvalgte parametre (karaktergennemsnit, frafald og overgang til eud) målt ved forsøgs - og udviklingsprojekternes opstart og afslutning.

Angående spørgeskemadata er der tale om et relativt spinkelt datamateriale. Således har 257 kursister (fra fire af de fem deltagende skoler) besvaret spørgeskemaet, ligesom det er meget varierende, hvor mange kursister, som har besvaret spørgeskemaet fra hver af de deltagende skoler¹. Spørgeskemadata kan således ikke benyttes til egentlige statistiske analyser. Vi benytter spørgeskemadata til at give en overordnet karakteristik af kursistgruppen, der har deltaget i forsøgs- og udviklingsprojekterne og sammenholder det med andre undersøgelser på området, ligesom vi benytter disse kvantitative data som understøttelse af de kvalitative perspektiver i relation til kursisternes udbytte af undervisningen m.m.

Angående institutionsdata har de deltagende VUC'ere indrapporteret karaktergennemsnit og gennemførselsprocenter for kursister ved projekternes opstart og afslutning. Disse data er tænkt som bidrag, der kan give pejlinger på foreløbige resultater af indsatserne, fx i form af øget prøvedeltagelse og højere karaktergennemsnit. Men igen er det vigtigt at notere sig, at der er tale om relativt små tal og dermed et spinkelt datagrundlag.

Institutionsdata indbefatter også data indhentet fra de lokale UU-Centre vedrørende kursisternes overgang til uddannelse, job eller andet. Indhentningen af disse data har ikke været muligt specifikt i forhold til kursisterne på de hold, som har indgået i projekterne, men er bredere overgangsdata for hele årgangen. Derfor er disse data ikke mulige at benytte som grundlag for tolkninger i forhold til de fem VUC skolars forsøgs - og udviklingsprojekter.

Inden vi vender os til analyserne af kursisternes og lærernes erfaringer med forsøgs- og udviklingsprojekterne gives i næste kapitel en kort overordnet beskrivelse af de fem deltagende VUC'eres forsøgs- og udviklingsprojekter. Formålet med disse overordnede beskrivelser er at give et indtryk af indholdet i de forskellige forsøgs- og udviklingsprojekter som grundlag for de efterfølgende analyser.

1. Kursisterne i de deltagende klasser har udfyldt spørgeskemaet i slutningen af hvert forløb. Antal af kursistbesvarelser fra hvert hold varierer dog meget og på nogle hold har vi ikke kunne indhente kursistbesvarelser. Derfor er det vanskeligt at afgøre den præcise totalpopulation og svarprocent.

4. Korte beskrivelser af de enkelte VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter

VUC Aarhus

Formålet med projektet på VUC Aarhus har været at ændre og udvikle på vejledningspraksissen og specifikt fokus på kursisternes overgang til eud. Et tiltag har handlet om ung-til-ung kommunikation, hvor forskellige eud-elever fra fx Århus Tech præsenterer deres erfaringer med at starte på en erhvervsuddannelse i plenumoplæg for to til tre hold kursister. Med udgangspunkt i helårlige forløb har man oprettet klasser med erhvervsfaglige profiler, hvor der har været arbejdet med en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning med udgangspunkt i eksisterende fag og forløb. Der har endvidere været arbejdet med elementer som virksomhedsbesøg på erhvervsskoler og snusepraktikker.

VUC Vejle

Formålet med projektet på VUC Vejle har været at arbejde med kursisternes afklaringsprocesser og kendskab til eud, styrkelse af kursisternes faglighed, særligt rettet mod erhvervslivet, samt styrkelse af kursisternes selvværdsfølelse og uddannelsestillid. Med udgangspunkt i helårlige forløb har der været oprettet en erhvervsklasse, hvor kursisterne har haft mulighed for at dygtiggøre sig i kernefagene samtidig med, at de får indsigt i erhvervsskolernes forskellige områder og uddannelsesmuligheder. Der har været arbejdet med aktivitetstimer med fokus på forskellige samarbejds- og præsentationsøvelser med henblik på at søge praktikplads. Der har også været arbejdet med roller på en arbejdsplads og psykisk arbejdsmiljø. Der har endvidere været arbejdet med erhvervstøning af undervisningen i dansk, matematik og engelsk, samt besøg på arbejdspladser og besøg af erhvervslivet. De deltagende lærere har været organiseret i team på 3 personer og en vejleder, og der har været arbejdet med tolærerordninger.

På VUC Vejle afbrød man forsøgs- og udviklingsarbejdet i december 2014, idet alle de deltagende kursister blev vejledt til at søge om optagelse på eud til januar 2015 for at kunne blive optaget, før de ændrede eksamens- og studiekrav ifbm. eud-reform 2014 trådte i kraft i august 2015.

VUC Syd

Formålet med projektet på VUC Syd har været at arbejde med kursisternes afklaringsprocesser og ruste dem fagligt til overgangen til eud. Her har man på tværs af alle kursister på VUC Syd fra basis til D-hold arbejdet med flere elementer: Introducerende forløb, der skal afklare kursisternes faglige ressourcer og forudsætninger. Temauger på tværs af dansk, engelsk, matematik, samfundsfag, naturfag og idræt. Temaet har fx været: Den danske velfærdsmodel, videre efter avu eller bæredygtig udvikling. Der har været arbejdet med forskellige elementer som virksomheds- og erhvervsuddannelsesbesøg, eksterne oplægsholdere og mini-messer, hvor kursisterne kan møde andre unge, der er i gang med en uddannelse eller vejledere fra forskellige erhvervsuddannelser. Der har endvidere været arbejdet med vejlederrollen i forhold til den enkelte kursist, de projektansvarlige teams samt opbygning af samarbejdsrelationer med UU. De deltagende lærere har været organiseret i teams, og der har været arbejdet med tolærerordninger. I forbindelse med projekterne har der også været tilknyttet en mentor og en socialrådgiver.

VUC Vestsjælland Syd

Formålet med projektet på VUC Vestsjælland Syd har været at afklare kursisternes uddannelsesvalg samt at gøre dem klar til optagelse på og gennemførelse af en erhvervsrettet uddannelse. Der har også været fokus på fastholdelse af kursisterne via værkstedsundervisning samt at lette kursisternes overgang til eud ved hjælp af introduktion til eud's indgange. Man har i forbindelse med projektet etableret et institutionelt samarbejde med Erhvervsskolen Selandia i Slagelse og har således arbejdet med værkstedsbaseret undervisning, hvor både den almindelige og den tonede undervisning fysisk er flyttet til Selandia. Således har de deltagende kursister hen over året haft deres daglige gang på en erhvervsskole. Derudover har der været arbejdet med vejledningsindsatsen overfor kursisterne, så den tager udgangspunkt i en forventningsafklaring mellem kursisten og skolen samt en tydeliggørelse af kursisternes ansvar for at være studieaktiv. Der har endvidere været arbejdet med klasseledelse i form af tydelighed omkring rammer og formål med undervisningen. De deltagende lærere har været organiseret i teams.

VUC & hf Nordjylland

Formålet med projektet på VUC og hf Nordjylland har været at styrke kursisternes muligheder for at træffe de 'rette' uddannelsesvalg og sikre deres videre muligheder i uddannelsessystemet. Det har været ambitionen med projektet at arbejde med praksisnær undervisning på baggrund af et øget og styrket samarbejde mellem VUC og de lokale UU'ere og syv erhvervsskoler. På grund af VUC & hf Nordjyllands afdelingsstruktur og heraf følgende udfordringer med at koordinere etablering af projekterne har forsøgs- og udviklingsarbejdet været gennemført i begrænset omfang.

5. Analyse af erfaringerne fra udviklingsprojekterne

I det følgende går vi tæt på de erfaringer, skolerne har gjort sig med forsøgs- og udviklingsprojekterne. Kapitlet er organiseret omkring fire overordnede temaer:

- Kursisternes baggrunde og afklaringsprocesser
- Eksternt og internt samarbejde
- De konkrete undervisningsforløb
- Klassefællesskabet og det sociale læringsmiljø

Med udgangspunkt i disse tematikker opridser vi de muligheder og dilemmaer, der har vist sig i løbet af forsøgs- og udviklingsarbejdet, og tegner på baggrund heraf en række fremadrettede pejlemærker og anbefalinger i relation til det videre arbejde med at understøtte kursisternes overgang fra avu til eud og anden uddannelse.

Kursisternes baggrunde

Vi sætter først fokus på de kursister, som har deltaget i undervisningsforløbene: Hvilke erfaringsbaggrunde bringer kursisterne med sig ind i undervisningen? Hvilke studiestrategier tegner sig blandt kursisterne? Og: Hvad betyder det for kursisternes afklaringsprocesser og de vejledningsmæssige tiltag i forbindelse med projekterne?

Aldersmæssigt udgør gruppen af kursister på 25 år og yngre over halvdelen af gruppen af kursisterne i de forløb, vi har fulgt. Denne aldersfordeling afspejler bredere tendenser i kursistsammensætningen på avu (og mere generelt på VUC), hvor gruppen af unge voksne blandt kursisterne, som nævnt tidligere, gennem de senere år er steget markant (EVA 2013). Denne ændring i kursistgruppen hænger sammen med en række samfundsmæssige forandringer i form af et øget fokus på unges uddannelsesdeltagelse samt konkrete lovgivningsmæssige tiltag (fx Ungepakke II og Kontanthjælpsreformen). Avu reformen, hvor målretningen af uddannelsen mod unge voksne (18-25 år) udgør et centralt element (LBK nr. 1073 af 04/09/2013), kan i denne sammenhæng ses som en reaktion på denne ændrede kursistsammensætning. Ændringen i kursistgruppen, med flere i den yngre gruppe, udgør samtidig en af de aktuelle udfordringer ved avu (UVM 2014c; EVA 2013).

Samtidigt med at aldersprofilen har ændret sig, synes kursisterne også at kæmpe med større sociale og faglige problemer end tidligere. Flere avu undervisere påpeger, at kursistgrundlaget i dag rummer mennesker med så store faglige og socialpædagogiske udfordringer, at reformen er utilstrækkelig i relation til at håndtere denne udfordring, og der stilles spørgsmålstegn ved, om der optages for mange kursister på avu med for dårlige forudsætninger, og om nogle af dem, der optages, i virkeligheden hører til et andet sted (EVA 2014, se også Navigent 2014). Denne mangfoldige kursistgruppe giver også nogle særlige udfordringer i forhold til afklaringsarbejdet, hvilket vi skal vende tilbage til i næste afsnit.

Ca. en fjerdedel af kursisterne i undersøgelsen har uddannelses- eller arbejdsmæssige erfaringer ud over grundskolen, inden de starter på avu, og ca. en fjerdedel af kursisterne angiver, at de har modtaget kontanthjælp. Lidt mindre en fjerdedel har været i gang med en ungdomsuddannelse, og lige under hver tiende kursister kom fra en produktionsskole.

I forhold til kursisternes uddannelsesbaggrund angiver knap halvdelen, at de tidligere har været i gang med en ungdomsuddannelse. Samme tendens kan genfindes i Damvads kortlægning af avu kursisterne (Damvad 2013). Lidt under en fjerdedel af kursisterne i nærværende undersøgelse angiver personlige problemer som årsag til afbrud af uddannelse. Mangel på praktikpladser har været afgørende for ca. hver femte kursists afbrud. Af særlig interesse i forhold til dette projekt om afklaring af kursisternes videreuddannelse angiver også ca. hver femte kursist, at årsagen til afbruddet skal findes i, at de ikke vidste, hvad de gerne ville, og ca. hver tiende kursist afbrød deres igangværende uddannelse, fordi de var trætte af at gå i skole. Overordnet tegner dette et billede af, at mange kursister har været i gang med en anden ungdomsuddannelse, men at personlige problemer, uafklarethed og manglende motivation i forhold til videre uddannelse gør, at mange kursister har afbrudt deres ungdomsuddannelse. Som Damvads kortlægning også peger på i den forbindelse, kommer mange avu kursister fra uddannelsesfremmede baggrunde (Damvad 2013).

Sammenholdt med disse generelle perspektiver på avu kursisterne tegner spørgeskemaundersøgelsen indledningsvis et billede af en kursistgruppe, for hvem fokus på uddannelsesafklaring og støtte i overgang til videre uddannelse er afgørende for deres succes i uddannelsessystemet.

Forskel i studiestrategier – de uafklarede og de afklarede / kortsigtede og langsigtede strategier

I forhold til den mangfoldige kursistgruppe, som beskrives ovenfor, og deres afklaringsprocesser er der et centralt forhold, der gør sig gældende, som handler om markante forskelle mellem kursister med kort- og langsigtede studiestrategier. De forskellige studiestrategier er interessante i relation til forsøgs- og udviklingsarbejdet, idet de har betydning i forhold til, om kursisternes oplever, at deres afklaring understøttes som følge af de konkrete udviklingstiltag.

Ca. 4 ud af hver tiende kursist i spørgeskemaundersøgelsen angiver således, at de vil på hf efter avu. Disse kursister er således afklarede og har dette afklarede perspektiv som grundlag for deres (langsigtede) studiestrategi på avu, som en kvindelig kursist her forklarer:

”Men jeg tror også, der er mange hernede, når de er færdige med avu, fordi de kommer med nogle forskellige baggrunde, så en hf den ligger hernede i huset, og de kender lærerne, det giver også en stor tryghedsfaktor for mange”

(avu kursist).

Dette peger på, at hf opleves som et trygt valg, fordi kursisterne kender lærerne og stedet, hvilket gør det til en naturlig forlængelse af avu. Dette kan give anledning til overvejelser over, om en øget overgang til eud måske indebærer, at flere kursister, som måske allerede havde bestemt sig for fx hf (langsigtede strategier), i stedet skal tilskyndes til at vælge eud. Det vil betyde, at disse kursister ikke blot skal vælge eud til, men samtidig vælge den uddannelse *fra*, som de allerede havde overvejet at starte på (hf). Dette kræver, at man som kursist skal bruge en del ressourcer på at undersøge, i hvor høj grad en anden uddannelse kunne være et bedre alternativ. Det gælder ikke mindst, fordi en del er usikre på egen formåen og reelle muligheder i relation til uddannelse. Fx fortæller en kvinde under interviewet på VUC Syd, at hun havde planlagt at starte på hf, men under oplægget fra eud tænkte, at eux' uddannelsesstruktur ville passe godt til hende – men hun havde ikke hørt om eux før, og nu havde hun jo lige bestemt sig for hf. For denne gruppe af hf-afklarede kursister på avu kunne oplysning om, at nogle erhvervsuddannelser også giver adgang til andre videregående uddannelser, måske være en motiverende faktor for at tage en eud. Fx at mekanikeruddannelsen giver adgang til maskinmesteruddannelsen, tømreruddannelsen giver adgang til bygningskonstruktør, og at der er mulighed for at kombinere en erhvervsuddannelse

med en gymnasial uddannelse (eux). Dermed imødegås den bekymring om, at eud er et *lukkende* uddannelsesvalg, som en del af kursisterne forbinder det med. Og i forlængelse heraf bliver refleksionsstøtte 'rundt om' erhvervstoneede aktiviteter på avu meget central i forhold til at få flere avu kursister med langsigtede – primært hf-strategier, til at overveje eud efter avu. Denne pointe skal vi vende tilbage til senere.

På den anden side er der en gruppe af kursister, som er ret uafklarede omkring hvad de vil efter avu. Men selvom de på den ene side kan siges at have brug for støtte i relation til afklaring, vægrer de sig i en vis udstrækning imod at tænke langsigtet. Der tegner sig således et billede af, at de kursister, der ikke har planer for fremtidig uddannelse, oplever, at det kan være en uoverskuelig proces at skulle nå til afklaring, da de først og fremmest fokuserer på at færdiggøre avu-forløbet. Dermed tegner der sig et dilemma i forhold til, at disse uafklarede kursister samtidig er nogle af dem, der er mest udfordret fagligt og således har størst behov for at fokusere snævert på det faglige her og nu og blive klar til eksamen. Nogle af kursisterne er endvidere 'mættet' af uddannelse og vil bare gerne have et arbejde, men føler, at de må tage en uddannelse for at kunne forsørge sig selv (eller familie). Flere kursister udtrykker således, at de 'tager en dag ad gangen'. Denne kortsigtede studiestrategi om at 'tage en dag ad gangen' betyder, at fremtidige afklaringer begrænser sig til at blive klar til eksamen. For kursister med disse typer af strategier er det altså en opgave for avu underviserne – evt. i samarbejde med eud-undervisere – at støtte dem i at løfte blikket fra eksamensfokusering og gøre sig overvejelser over, hvilke uddannelsesretning, eksamen kan og skal åbne op for. Dvs. et fokus på at skabe koblinger mellem her-og-nu-perspektivet og mere fremadrettede uddannelsesstrategier.

Nogle af de uafklarede og uddannelses-usikre kursister søger afklaring gennem avu, men oplever ikke, at undervisningen har bidraget til at tage et 'aktivt uddannelsesvalg'. Det kan hænge sammen med, at kursisternes motivationer og ønsker for at starte på avu skal findes forskellige steder, og derfor rummer kursisternes eventuelle overgang til eud efter avu mange forskellige former for nødvendige understøttelser.

Kort opsamling på betydningen af forskellige studiestrategier blandt kursisterne

For begge kursistgrupper (både kortsigtede og langsigtede studiestrategier) gælder, at de har svært ved at kapere informationstung vejledning, fx i form af informationsmøder. Det synes ikke mindst at hænge sammen med, at de har svært ved at koble generel information om uddannelsesveje til deres egen individuelle valgproces. Overordnet set synes kursisterne således

at have behov for støtte til at omsætte generel viden til personlig viden. Det kan fx ske gennem en tydelig integration af vejledningen i undervisningen, så vejledningen dermed indgår i mere helhedsmæssige forløb (Larsen et al. 2011). Derudover tegner sig dog forskellige behov for refleksionsstøtte for begge typer af studiestrategier – kortsigtede og langsigtede.

Kursister med langsigtede studiestrategier i overvejende grad mod fx hf kunne med fordel støttes i at *åbne paletten af mulige uddannelser* og herunder støttes i overvejelser over eud som mulighed med udgangspunkt i at synliggøre de videreuddannelsesperspektiver, eud også åbner op for på længere sigt.

Kursister med kortsigtede studiestrategier, der i overvejende grad er orienteret mod eksamen, kunne med fordel støttes i overvejelser over, *hvilke uddannelsesmuligheder* der kunne ligge i forlængelse af eksamen/avu. Samtidig er mange af disse kursister usikre på egen faglig formåen, samt skeptiske i relation til uddannelsessystemet, og hvad det kan tilbyde dem. Disse kursister kan således siges at have brug for at få styrket deres *uddannelsestillid* (Görlich & Katznelson 2013). Begrebet uddannelsestillid sætter fokus på vigtigheden af 'tillidsfremmende rammer' i uddannelsessystemet, hvis disse unge skal understøttes i troen på, at de magter de krav og forventninger, der stilles til dem. I det følgende går vi tættere på netop rammerne for – og undervisningsaktiviteterne i – forsøgs- og udviklingsprojekternes arbejde med erhvervstoneing af avu-undervisningen.

Samarbejde, undervisningens tilrettelæggelse og det sociale læringsmiljø

Indledningsvis skal vi dog berøre et konkret tiltag på en af de deltagende VUC skoler i form af forlagt undervisning, fordi det både illustrerer nogle potentialer i sådanne erhvervstoneinger af undervisningen på avu, og samtidig peger på nogle generelle udfordringer, der knytter sig til det eksterne samarbejde mellem eud og VUC, som har været et centralt tema i skolernes forsøgs- og udviklingsarbejde med kursisternes afklaringer.

Forlagt undervisning

På tværs af det projekt tilskrives de fysiske rammer, som forlagt undervisning til en erhvervsskole giver mulighed for, en positiv betydning for kursisterne, dette gælder ikke mindst mulighederne

for overgang til eud. Nogle kursister er usikre på at skulle rejse for langt for uddannelse, og for dem kan de geografiske forhold være en begrænsning. Omvendt oplever underviserne, særligt på VUC Vestsjælland Syd, der har konkrete erfaringer med dette, at det har været gavnligt for kursisterne, at undervisningen har foregået et andet sted end på VUC, da det har skabt de fysiske rammer for erhvervstoningen, og derfor fremstår undervisningen også som noget andet end den generelle avu undervisning. På VUC Vestsjælland Syd har man således fysisk flyttet undervisningen fra VUC, hvor de almindelige avu-hold undervises, til erhvervsskolen Selandia. Dermed har kursisterne hen over året haft deres daglige gang samme sted, som erhvervsskolerne ligger.

I interviewene med kursisterne fra VUC Vestsjælland Syd fylder både de negative og positive udmeldinger omkring denne form for værkstedsundervisning. På den positive side fortæller kursisterne, at den afveksling, som værkstedsundervisningen giver fra den almindelige undervisning, er givende og i nogen grad med til at give energi til at gennemføre deres avu-forløb. Kursisterne beskriver endvidere, at de to-tre lærere fra eud adskiller sig fra deres "almindelige" lærere, da eud-lærerne kan tage noget mere 'fis og ballade', men samtidig er seriøse i deres undervisning på en anden måde end de lærere de ellers møder/har mødt i uddannelsessystemet. *"Han er ikke ligeså folkeskolelæreragtig, som de to andre er, han er mere erhvervslærer"*, som en af kursisterne udtrykker det. Samtidig er det en vigtig pointe, at det fysiske sted, hvor undervisningen foregår, har haft en betydning for nogle af kursisternes afklaring ift. et eventuelt valg af eud efter avu: *"... jeg synes det er en god måde for dem, som ikke ved hvad de vil, som mig, hvor de så kan finde ud af hvad de vil"* (avu-kursist).

På den negative side fremhæver kursisterne, at de oplever at have fået for mange informationer i starten, hvor de bare gerne ville i gang med de praktiske aktiviteter. Dette perspektiv er gennemgående for kursisterne på tværs af VUC'erne. På den ene side mangler en stor del af dem viden omkring eud og videreuddannelsesmuligheder i øvrigt. Men samtidig har de svært ved at kapere informationstunge forløb. Derudover oplevede kursisterne, at de aktiviteter, de fik lov at deltage i, var på et meget lavt niveau, som ikke var realistisk i forhold til, hvad man arbejder med på en erhvervsuddannelse

Dermed er den undervisningsform, som forlagt undervisning er, interessant på flere måder. For det første giver det unikke muligheder for at erhvervstone undervisningen på meningsfulde

og relevante måder for kursister, som motiveres af praksisrelateret undervisning. Samtidig er forlagt undervisning et interessant tiltag i forhold til pointen om, at avu og hf oftest er placeret på samme skole, og overgangen til hf derfor kan virke mere tryk, hvilket gør, at mange avu kursister vælger hf. Som nævnt er fire ud af ti kursister orienteret mod HF som deres videreuddannelsesønske, og det hænger blandt andet sammen med, at avu både indholdsmæssigt, strukturelt og institutionelt peger frem mod hf (EVA 2013). Men som EVA's evaluering fra 2013 viser, vælger en stigende andel af avu kursister, særligt de yngre kursister, dog eud-vejen, og VUC'erne arbejder på forskellige måder på at understøtte denne videre vej ind i det ordinære uddannelsessystem (EVA 2013. Se også Damvad 2013). Og særligt interessant i forhold til dette forskningsprojekt om overgang til eud efter avu angiver næsten en fjerdedel af kursisterne i spørgeskemaundersøgelsen eud som deres videre vej efter avu. Forlagt undervisning kan dermed lette overgangen til eud og dermed potentielt modvirke senere frafald (som er relativt højt for avu kursister).

At benytte forlagt undervisning, hvor avu kursisterne undervises af eud lærere på en erhvervsskole, kan dermed potentielt have samme effekt ift. at skabe en "tryggere", både indholdsmæssig, strukturel og institutionel overgang til eud for kursisterne, som det traditionelt har gjort sig gældende for avu kursisters overgang til hf, særligt for den yngre gruppe af avu kursister. Forlagt undervisning kan på den måde være en god måde at få bygget bro fra avu til eud, fordi kursisterne helt konkret får erfaringer med undervisning og kulturen på en erhvervsskole og møder eud-lærere og andre elever fra erhvervsuddannelserne. Dermed bliver 'afstanden' fra avu til eud potentielt mindre for kursisterne rent mentalt, og valget af eud kan dermed virke mindre skræmmende og mere oplagt og ligetil. Dette peger altså på, at der er gode potentialer i forlagt undervisning, både i forhold til at erhvervstone undervisningens indhold på realistiske måder. Men i lige så høj grad i form af, at selve *rammerne* omkring undervisningen støtter op om denne erhvervstone af undervisningens indhold. På den måde giver forlagt undervisning mulighed for at tone både undervisningens indhold og rammer i retning af eud.

Kursisters kritiske kommentarer til forløbet (for lavt fagligt niveau) peger dog på et centralt dilemma: Hvordan introducere kursisterne til undervisningen, så det rammer dem der hvor de er – men samtidig heller ikke får karakter af 'som-om' undervisning, som ikke reelt afspejler krav og forventninger på eud?

Samtidig er det erfaringerne fra VUC Vestsjælland, at det kræver stort fokus på det institutionelle niveau at få sådanne undervisningssamarbejder mellem VUC og eud til at fungere i praksis. Det handler både om nogle formelle aftaler og samarbejdsstrukturer, men i lige så høj grad om at få to forskellige undervisningskulturer til at mødes og udvikle synergi i dette møde. Dette peger på en af udfordringerne ved sådanne tiltag om forlagt undervisning, der handler om det eksterne samarbejde mellem VUC og eud, hvilket næste afsnit handler om.

Eksternt samarbejde

Som beskrevet ovenfor har forlagt undervisning været et element, der har været bragt i anvendelse på én af de deltagende VUC'ere, og erfaringerne herfra er, at det har stærke potentialer i relation til at lette overgangen fra avu til eud. På en erhvervsskole møder avu kursisterne både nogle anderledes praksisbaserede tilgange til læring, som kan virke motiverende. Samtidig drager kursisterne egne erfaringer med eud-kulturen. Begge forhold kan, som nævnt, betyde, at 'afstanden' fra avu til eud opleves som mindre for avu kursisterne og dermed fremstår eud som et mere oplagt valg efter avu.

Samtidig peger erfaringerne fra dette tiltag på, at det er et krævende arbejde at få etableret gode institutionelle samarbejdsstrukturer, hvilket er en udfordring, der kan genfindes på tværs af VUC skolernes forsøgs- og udviklingsarbejde. Hovedparten af de deltagende skoler har således stået famlende overfor at skulle etablere vedvarende eksterne samarbejder med eud. I forlængelse af dette peger en overvejende del af underviserne også på, at det har været svært at indgå i det eksterne samarbejde på grund af manglende kendskab til eud. Dette har samtidig gjort det vanskeligt at understøtte elevernes afklaringsproces i undervisningen – simpelthen fordi underviserne generelt ved mere om hf end om eud:

”Jeg oplever faktisk, at vi ved ikke nok om det. Det er langt nemmere for os lærere at tale om hvad det kræver for at komme på hf osv. Det er lidt sværere at reklamere for noget, som man ikke har haft fingrene i bolledejen”

(avu underviser).

"... man synes et eller andet sted man skal medvirke til en vejledersrolle, som man ikke føler sig klædt på til, i præcis den der individuelle vejledning, i forhold til, 'jamen, hvis du har denne her spire i maven, så er det nok den vej, det skal gå, eller hvis du har de styrker, så skulle du måske tænke i den bane der'"

(avu underviser)

På tværs af skolerne giver flere undervisere således udtryk for, at de ikke føler, de har nok viden om eud (men også videreuddannelsesmuligheder mere bredt) til at kunne arbejde med erhvervstoningen og vejlede eleverne med det specifikke mål om en øget overgang til eud. Dette manglende kendskab gør, at underviserne finder det udfordrende at skulle agere 'vejledere' for kursisterne i forhold til deres eud-afklaringsprocesser. De har ikke følt sig klædt godt nok på og finder det derfor gavnligt, hvis de inden projektets start havde fået mere information om eud, og eventuelt været på besøg på flere af uddannelserne:

"Jamen, det kunne da være rart, hvis vi fik noget kursus, ikk', eller viden omkring, hvilke muligheder har de? Hvad går det der erhvervsuddannelse ud på, eller hvad går en bestemt erhvervsuddannelse ud på? Det kunne da være fint nok, at vi får noget at vide"

(avu underviser).

På VUC Vestsjælland Syd, hvor der, som beskrevet er etableret samarbejder omkring undervisningen med en erhvervsskole, efterlyser underviserne også mere styring og retning på disse samarbejder, for at det skal fungere optimalt. Det handler blandt andet om: Hvad er det projektet skal indeholde? Hvem skal gøre hvad undervejs? Og hvad skal aktiviteterne føre frem til? Pointen omkring vanskelighederne ved at etablere eksterne samarbejdsstrukturer i projekterne handler således overordnet set om to forhold: For det første synes det centralt at oparbejde viden om eud hos de deltagende avu undervisere inden projektstart, så de klædes ordentligt på til at kunne vejlede kursisterne mod eud og indgå meningsfuldt i samarbejdet med eud-undervisere omkring toning af undervisningen mod eud.

For det andet synes det centralt ved etablering af sådanne udviklingsprojekter om brobygning mellem avu og eud, at der foretages en grundig for-indsats på skolerne, der dels handler om at relevante undervisere får lejlighed til at deltage aktivt i udviklingsfasen af projekterne, og dels om at relevante undervisere reelt får mulighed for at vælge at indgå i projekterne på baggrund af interesse og viden. Dette skal vi vende tilbage til i næste afsnit omkring det interne samarbejde omkring projekterne på skolerne.

Internt samarbejde

Temaet omkring det interne samarbejde på skolerne omkring forsøgs- og udviklingsprojekterne har to dimensioner. Dels handler det om det vertikale samarbejde mellem ledelsen og de deltagende lærere, og dels handler det om det horisontale samarbejde i lærergruppen, der har deltaget i projekterne.

Det vertikale samarbejde

Indtrykkene fra skolerne omkring det vertikale samarbejde er meget polariseret. Hvor der på nogle skoler synes at have været et tæt samarbejde mellem vejledere, ledere og undervisere, synes samarbejdet at være mere sporadisk på andre skoler.

Der, hvor der har været ledelsesmæssig opbakning og tæt samarbejde omkring udformning af projekterne, er erfaringerne med forsøgene langt mere positive. Fx har der på VUC Vestsjælland Syd og VUC Vejle været et tæt samarbejde mellem ledelse og undervisere undervejs, og der har ligeledes været et tæt samarbejde omkring implementeringsdelen af projektet. En af underviserne omtaler projektet som værende den pågældende projektleders hjertebarn, og at hun løbende er på besøg i klassen for at tale med kursisterne om forløbet. Denne form for ledelsesmæssigt engagement og opbakning skaber en tæt og løbende kontakt mellem leder, underviser og kursister, hvilket er gavnligt for projektet (observation).

Særlige erhvervsklasser er oprettet på begge skoler, og begge skoler har inddraget nye fag udover den faste undervisning (værkstedundervisning på VUC Vestsjælland Syd og aktivitetstimen Kommunikation og Samarbejde på VUC Vejle). Disse samlede forløb rummer den centrale styrke, at de skaber en tydelig ramme omkring forløbene og skaber gode muligheder for at arbejde med før-under-efter perspektiver for undervisnings- og vejledningsaktiviteter i tilknytning til eud.

På VUC Vejle har underviserne ligeledes været med inde over udformningen af projektansøgning og er således blevet involveret i projektet fra dets start. Den form for ledelsesmæssig opbakning

og samarbejde omkring hele projektforsløbet fra start til implementering synes at have givet lærerne mere ejerskab for projekterne, hvilket givetvis har haft betydning for de positive erfaringer, man har gjort sig på disse skoler. Det skal dog i den forbindelse nævnes, at disse skoler også har været i gang længere tid end de øvrige skoler – eller i hvert fald været en del af for-forløb til dette rammeforsøg, som konsulentbureauet Navigent forestod (Navigent 2014). Erfaringerne peger således også på, at etableringen af sådanne forløb kræver tid, både i planlægnings-, udviklings- og implementeringsfasen.

På nogle af de øvrige deltagende skoler har det vertikale samarbejde på skolerne haltet lidt mere. Det handler i høj grad om, at underviserne oplever manglende ledelsesmæssig kommunikation omkring projektets formål og implementering i undervisningen:

”Jeg tror også, hvis vi skal være ærlige, så gik der måske også lidt tid, før at vi egentlig fattede, hvad det gik ud på. Jeg var i hvert fald forvirret langt hen ind i september, før jeg egentlig forstod, hvad det egentlig var, vi skulle”

(avu underviser).

En del af de deltagende undervisere oplever ligeledes, at det er ret tilfældigt og ikke af egen fri vilje eller på baggrund af interesser eller viden om eud, at de er blevet en del af projektet, hvorfor motivationen kan mangle:

”Til at starte med var min egen indstilling måske ikke den mest positive, fordi vi fik pålagt at være en del af det her projekt. Altså, jeg kan bedst lide selv at vælge til. Men så har jeg så fået øjnene op for det efterhånden. Altså, det er jo en samfundsaglig udfordring, at vi uddanner alt for mange akademikere, og der er ikke jobs nok til dem, mens vi mangler nogle med en erhvervmæssig baggrund, ikk’. Så jeg er da blevet mere motiveret for det efterhånden, men jeg synes, at det har været lidt løst, altså, sådan fra start af”

(avu underviser).

Som citatet her peger på, savner nogle undervisere altså muligheden for at etablere ejerskab for projektet i opstartsfasen, fordi de oplever at blive koblet på for sent i processen. Et ejerskab som kunne komme i stand dels i form af en tidligere involvering i projektopbygningsfasen og dels i form af muligheden for at tilegne sig viden om eud inden projektstart. Som citatet også understreger, stiger underviserens motivation for projektet i takt med, at han får øjnene op for den samfundsmæssige værdi af et øget samarbejde mellem VUC og eud om at få flere kursister til at vælge eud efter avu. Pointen omkring opbygning af viden om eud hos underviserne på avu har altså ikke kun at gøre med muligheden for at etablere bedre samarbejder mellem avu og eud underviserne. Det understøtter i lige så høj grad de deltagende avu underviseres muligheder for at etablere ejerskab til sådanne projekter og deres mulighed for at gå ind i projektet med mere fagligt ballast og et klarere blik for projektets retning og (for)mål.

I forhold til det interne vertikale samarbejde på VUC skolerne er pointen altså, at ledelsesmæssig opbakning, tydelighed omkring form og formål med projektet, tidlig involvering af lærergruppen samt opbygning af viden om eud hos avu underviserne er essentielle elementer at fokusere på, for at få optimalt udbytte af sådanne forsøgs- og udviklingsprojekter. Fokus på disse aspekter af det interne vertikale samarbejde vil givetvis også have en positiv effekt på det horisontale faglige samarbejde i lærergruppen omkring projektet. Her peger en del undervisere nemlig også på, at der er positive erfaringer og udfordringer.

Det horisontale samarbejde

Det, der har fungeret godt i forbindelse med det interne horisontale samarbejde, handler først og fremmest om vidensdeling. Dette fremhæves som et vigtigt element i forhold til at forbedre og styrke projektet:

”Altså, vi er jo gode til her på stedet at dele undervisningsmateriale med hinanden. Jeg kan huske ham der gutten (fra et andet deltagende VUC), der fortalte, at han lavede sådan noget købmandsforretning og sådan noget, de skulle lave et budget. Det syntes jeg, var en genial idé, så hvis de har gjort masser af arbejdet og de ting for, hvordan de kan få det ind i undervisningen, så kunne jeg da godt tænke mig at se det, så var det jo nemmere for mig selv”

(avu underviser).

Dette citat peger ikke kun på værdien af den interne videndeling på VUC skolen, men også på, at der er rigtig gode potentialer i at vidensdele på tværs af VUC skolerne omkring sådanne erhvervstoneede forløb, som det fx også er sket i forbindelse med de to afholdte arbejdsseminarer i forbindelse med dette rammeforsøg, trods en vis indledende skepsis hos underviseren i følgende citat:

”Men så tog jeg derover (til arbejdsseminaret, red), og så var det faktisk overraskende godt og på vej over i toget og mens vi var derovre, ikk’, så kunne jeg mærke, jeg blev mere og mere engageret, og specielt når man talte med folk fra andre steder, hvordan de havde gjort tingene”

(avu underviser).

I forhold til udfordringerne for det interne horisontale samarbejde tegner der sig et billede af, at det generelt har været vanskeligt for underviserne at forstå, hvordan det interne samarbejde på avu skulle fungere undervejs i projektet, hvor underviserne særligt antyder uklarheder i forhold til deres forståelse af, hvordan projektets form og formål kunne inkorporeres i den daglige undervisning og hvad det egentlig er, der skal udvikles i undervisningen:

”Jeg synes, det er svært at vide præcist, hvad er det, de behøver? Det er vel vores ledere, hvad er det, de gerne vil have os til, hvad er det, vi skal opfinde, ikk’. Mit første indtryk da de sendte noget materiale ud, det var, at jeg kan da se, VUC Århus allerede gør rigtig mange ting, vi har allerede lavet nogle aftaler, hvad er det lige, jeg skal hive op af hatten, som jeg kan præsentere? Altså, mig, som aldrig nogensinde været på en erhvervsskole...”

(avu underviser).

Dette peger på, at der allerede kan være initiativer og tiltag i gang på den pågældende skole, og det kan være svært for underviserne at gennemskue, hvad der forventes i forbindelse med det konkrete nye forløb. I den henseende udtrykkes der et behov for, at ledelsen tager et større ansvar i planlægningen af projektet. Men det kræver også, at der etableres gode strukturelle

rammer omkring det faglige udviklingsarbejde i projekterne. Det handler fx helt konkret om, at der er tid til, at underviserne kan mødes og udvikle på projektet undervejs:

I: "Hvordan har samarbejdet mellem jer fungeret? Altså, udover jeres egen undervisning, har I så haft noget fælles omkring projektet her eller...?"

Avu underviser: "Nej, det har været et kæmpe stort problem her, ja, vi har aldrig tid til at tale sammen".

Kort opsamling på eksternt og internt samarbejde

Pointerne omkring det interne vertikale samarbejde mellem underviserne og ledelsen og det horisontale faglige samarbejde mellem underviserne har således stor betydning i forhold til det overordnede formål med projekterne, der jo handler om at øge avu kursisters overgang til erhvervsuddannelse og opnå viden om effekten af et øget samarbejde mellem VUC og eud. Pointen her er, at når underviserne klædes ordentligt fagligt på, delagtiggøres tidligt i projektudviklings- og implementeringsfasen, giver det gode betingelser for, at underviserne også kan gå ind i vejlederrollen i forhold til kursisternes orienteringer mod eud på mere kvalitative måder. Og det giver bedre betingelser for at udvikle meningsfulde faglige og afklarende forløb i samarbejde med eud-underviserne.

Med disse pointer omkring betydningen af det eksterne og interne samarbejde in mente skal vi i næste afsnit gå tættere på selve undervisningsaktiviteterne og muligheden for toning af undervisningen mod eud. Her vil særligt spørgsmålene, om kursisterne oplever sig bedre rustet til videre uddannelse, om deres læringskompetencer er blevet styrket, og om kursisterne oplever øget afklaring som følge af aktiviteterne blive belyst.

Undervisningen, afklaringer og de tonede aktiviteter

Positive erfaringer med tonede aktiviteter

Som beskrevet tidligere har de deltagende VUC'ere arbejdet med forskellige aktiviteter under projektrammen fra forlagt værkstedsundervisning over aktivitetstimer, temauger og faglig fordybelse, til oplæg fra eud undervisere på skolerne og forskellige måder at inkorporere

praksisorienterede og erhvervsrettede elementer i selve undervisningen. På tværs af materialet udgør det således en generel pointe, at kursisterne gerne vil udfordres gennem det faglige, og mange af kursisterne finder tonet undervisning spændende, fordi den bryder med de vante undervisningsrammer og forventninger.

Det, der som nævnt har fungeret godt med den forlagte undervisning, er, at kursisterne har fået adgang til kulturen på en erhvervsskole og bliver præsenteret for nogle andre måder at lære på, som involverer en praksisbaseret tilgang til læring:

”Nogle, så peger jeg på mig selv, lærer igennem hænderne, og ikke ved at sidde sådan her i 24 timer, altså forstå mig nu ret, fordi det fiser jo ud af hovedet igen, og så kan jeg ikke huske det til næste dag alligevel, for man kan ikke forvente, at alle elever i en klasse kan sidde og lære sådan her ved at skrive ned i bordet eller foran en computer”
(avu kursist).

I forbindelse med *aktivitetstimerne* har der været fokus på udvikling af kursisters formidlingsevner, kommunikation, sprog og matematik. I den forbindelse har man arbejdet bevidst med at finde en balance mellem almindelig undervisning og tonet undervisning, med det formål at støtte udvikling af kursisters personlige kompetencer, fremlæggelse, fremtoning og konflikthåndtering. Ifølge avu underviserne har denne aktivitet været meget givende og tændt en faglig gnist hos mange af kursisterne. Kursisterne har været glade for denne aktivitet, netop fordi deres oplevelse er, at de rykker sig både rent fagligt men også på det personlige plan. En kursist forklarer fx, hvordan dette giver større selvtillid og kompetencer, som kan bruges på arbejdsmarkedet og privat:

”... altså jeg har lært rigtigt meget af at være her, det må jeg nok erkende. Jeg har aldrig været god i dansk, og lige pludselig tør jeg sige noget, og så får jeg ros for det også, altså, det er et stort fremskridt. Og så samarbejde, kommunikation og formidling, det er to gode fag at have, og jeg tror man kan bruge det langt hen ad vejen i sit liv også,

både til ansøgninger og jobsamtaler, og så er det en god klasse, også fordi vi ikke er så mange, vi er jo kun ni”

(avu kursist).

Denne type af undervisning adskiller sig fra undervisningen på de andre deltagende skoler og fra den almindelige avu undervisning, da indholdet ikke kan kobles direkte til læreplanerne. Til gengæld arbejdes der med kursisterne på det personlige plan, hvilket der kan ligge mange potentialer i set i forhold til bestemte grupper af avu kursisters afklaringsprocesser og faglige udvikling. Denne måde at arbejde med det faglige (dansk) på en anden måde er således et godt eksempel på, hvordan man kan forene læreplanernes målstyring med en anden type af tonet avu undervisning, der understøtter kursisters afklaringsprocesser – fagligt og personligt.

Variationen i undervisningsindhold og muligheden for at arbejde med noget helt nyt og på en ny måde er noget af det, der har fungeret godt for nogle af kursisterne i forbindelse med *temaugerne*:

”Vi brændte begge to lige meget for dette her projekt, så hun sad jo på den ene og lavede noget, og jeg sad og lavede et budget, og hun sad og fandt noget, og jeg skrev ned, og så var vi inde at lave denne her 3D-model, som også var noget helt nyt, som vi heller ikke havde prøvet før. Så altså lige der da vi skulle lave kolonihavehuse, der synes jeg, det var helt vildt spændende”

(avu kursist).

Som denne kursist beskriver det, giver sådanne forløb mulighed for at både at arbejde sammen med andre kursister og prøve kræfter med en række forskellige opgaver.

Aktiviteten *faglig fordybelse* indebærer, at underviserne tager sig mere tid til den enkelte kursist i forhold til de faglige elementer. Kursisters oplevelse af dette er positivt, da de både oplever, at de forbedrer sig fagligt, og at underviserens personlige tilgang og ekstra tid til hver enkelt kursist er motiverende for deres læring:

Kursist 1: "Det er fordi, altså, den måde hun var klar på, når hun starter Faglig Fordybelse, så tog hun det som, at alle elever var hendes elever, hun ville virkelig gerne kende hver eneste person og sådan noget, det synes jeg var så godt, så hun kunne forklare mig tingene sådan direkte, sådan jeg forstod det sådan 100 %."

Kursist 2: "Personlig interesse for hver enkel kursist."

Kursist 3: "Ja, så kan læreren så bedre bruge 10 minutter på dig, end læreren kan i en almindelig time, er det ikke sådan?"

Kort opsamling på erfaringer med tonede aktiviteter

Samlet set i forhold til skolernes arbejde med forskellige tonede aktiviteter peger erfaringerne på, at det der fungerer godt er samarbejdet omkring en opgave og variation i undervisningen, alternative praksisbaserede tilgange til læring og den ekstra tid og opmærksomhed, som underviserne har haft mulighed for at give kursisterne i forløbene. På den måde fungerer aktiviteterne på forskellige vis understøttende for kursisters lærings- og afklaringsprocesser. Også underviserne fremhæver potentialerne ved en toning af undervisningen, fx i aktivitetstimerne, hvor den erhvervstoneede undervisning har inspireret underviserne til at tilrettelægge undervisningen i en mere praksisorienteret retning og i forlængelse af dette fremhæver, at det er deres oplevelse, at det bidrager til kursisters meningsfulde læringsudbytte af undervisningen.

Som tidligere beskrevet understøtter kursisters besvarelser på spørgeskemaet dette positive billede af, at skolernes aktiviteter har fungeret afklarende for en stor del af kursisterne, og at det i særlig grad er de faglige aspekter hos kursisterne, der er blevet afklaret og udviklet. Men samtidig peger kursistinterviewene på en række udfordringer ved disse tonede og tematiske forløb.

Kursisterne skal kunne se meningen med tonet undervisning

Til trods for, at et af de positive elementer i tonet undervisning, som ovenfor beskrevet, er den variation som en praksisorientering i forhold til den normale undervisning giver, er det selvsamme praksisorientering, der, ifølge underviserne, udgør en udfordring for en del af

kursisterne. Problemet opstår, når undervisningen adskiller sig for meget fra kursisternes forventninger til det faglige indhold, da de ofte har fokus på at gennemføre avu og ikke vil spille tiden undervejs. På VUC Syd havde man således planlagt et forløb med en temaugge, som blandt andet bestod i, at kursisterne skulle tegne et kolonihavehus, men underviserne på temaugerne oplevede, at nogle af kursisterne syntes, det var useriøst 'pjat', der kom decideret i vejen for deres faglige progression og kunne ikke se, hvordan det bidrog til deres afklaringsproces:

"Hvad skal vi med det, tænkte jeg bare? Jeg ved godt, måske dem der går videre med tømrer og diverse ting og sager, det var ok de lige fik prøvet det, men sådan nogle som os her, det var et stort spørgsmålstegn, hvor man siger: 'Hvad skal jeg bruge det til, hvorfor skal jeg i gang med at bygge et kolonihavehus?'. Altså, det havde jeg ikke noget at bruge til"

(avu kursist).

På VUC Aarhus bestod en del af erhvervstoningen af oplæg fra forskellige erhvervsuddannelseselever og -lærere i plenum for flere kursisthold, men til trods for at kursisterne synes det var interessant at høre om eud, så oplevede mange af dem det som irrelevant og meningsløst, hvis det ikke 'ramte' dem på præcis deres uddannelsesinteresser:

"... vi har et mål med, at vi skal tage det her for at komme videre til noget andet, så har jeg ikke behov for at skulle sidde og spille mine skolepenge, som det lyder i gamle dage, på at jeg skal sidde og høre på noget, som jeg egentlig ikke er interesseret i. Det er spild af min tid, at jeg skal sidde og høre på alle mulige andre uddannelser, når jeg godt ved, hvad jeg vil"

(avu kursist).

Eller: *"Hvad skal jeg bruge viden om tømreruddannelsen til? Jeg vil være bager"*, som en anden kursist mere direkte formulerede det.

Samlet set giver en del kursister således udtryk for vigtigheden af, at den erhvervsrettede undervisning / aktiviteterne skal have en tydelig relevans for dem – enten i relation til det læringsforløb de er i gang med her og nu (progression) eller i relation til deres videre uddannelsesforløb (horisont), for at det giver mening. Der tegner sig således et billede af et behov for en tydelig kobling mellem erhvervstoningen og mere almene læringsmål (progression i undervisningen). Og så handler det om at understøtte kursisters refleksionsprocesser i forhold til de tonede aktiviteter forstået på den måde, at når kursisterne ikke 'rammes' direkte på deres eud-ønsker, kan aktiviteterne stadig fungere inspirerende som eksempler på de videreuddannelsesmuligheder, der er i erhvervsuddannelserne. Altså anspore kursisterne til ikke kun at gøre sig konkrete, men også generelle refleksioner i forhold til tonede aktiviteter, og dermed være med til at tydeliggøre mulige fremtidshorisonter for kursisterne.

Men det er meget forskelligt fra skole til skole, hvor meget kursisters refleksionsprocesser er i fokus. Dette kan give anledning til overvejelser over, om fx oplæg fra eud kunne "udnyttes" bedre, hvis underviserne hjælper kursisterne med at sætte en refleksionsproces i gang både før eller efter eud-aktiviteter (Lundby & Katznelson, forthcoming; Larsen et al. 2011). Det vil sige, at der lægges en ramme rundt om sådanne aktiviteter, der understøtter, at oplæggene skal forstås som *eksempler* på erhvervsuddannelser, og at kursisterne også kan gøre sig nogle overvejelser i forhold til nogle af de mere generelle aspekter af de præsenterede erhvervsuddannelser i forhold til egne afklaringsprocesser. Som Pless & Juul påpeger, kræver netop unge, der er i tvivl om deres uddannelsesretning, særlig vejledning i forhold til at åbne muligheder op i forhold til fremtidige uddannelses- og karrierespor (Pless & Juul 2015).

I hvor høj grad dette allerede udføres på de deltagende skoler er som nævnt meget forskelligt. På VUC Vejle har man arbejdet bevidst med det. Her gør underviserne en del ud af at forberede kursisterne på det kommende besøg på en erhvervsuddannelse/virksomhed som en del af undervisningen og lægger også rammerne for den efterfølgende opsamling på besøget, som det fremgår af nedenstående observationsnoter:

Kursisterne sætter sig i grupper og snakker om, hvad man kan forvente, når man arbejder på et plejehjem. De skal stille nogle spørgsmål. Lærer: "Når vi kommer derud, så forventer de, at vi har nogle spørgsmål". "Hvad vil være relevant at vide?"

Eleverne arbejder på spørgsmålene i 15 minutter. Spørgsmålene læses højt i klassen: "Er det hårdt for ryggen?". "Er det hårdt psykisk, hvis man oplever dødsfald?". "Hvor tit er de i bad?". "Hvad med muslimer, der er kun svinekød på menuen?". "Kan man blive specialiseret indenfor noget som SoSu-hjælper?". "Hvad er forskellen på en assistent og en medhjælper?". "Hvad laver man som udekørende?".

Da læreren spørger, er der ingen af dem, der tænker, at de vil starte på SoSu-uddannelsen. Én elev har taget grundforløbet på SoSu-uddannelsen. De snakker om, at de ikke tror, at de vil kunne klare dødsfaldene. Læreren prøver at fortælle om, hvordan det kan være givende at arbejde på et plejehjem

(observation).

Pointen at tage med herfra er, at det synes frugtbart at arbejde med støtteafklarende rammer for kursisters refleksionsprocesser ifbm. toning og erhvervsretning af undervisningen på avu. På den måde er det et grundlæggende vilkår, at underviserne skaber klarhed omkring formål og form i undervisningen, hvis kursisterne skal finde de erhvervstoneede aktiviteter relevante og meningsfulde, både som konkret eksempel og på det mere generelle niveau. Men som en del undervisere giver udtryk for, kan det være svært at facilitere kursisters refleksionsprocesser – særligt for de kursister, der har, ifølge underviserne, 'urealistiske' mål. Andre kursister, som eksempelvis kvinden ovenfor, er afklarede tidligt i forløbene, og er derfor ikke umiddelbart motiverede for at høre om andre erhvervsorienterede retninger. Dermed er der risiko for at lukke af for alternative uddannelsesmuligheder. Som tidligere nævnt, er der ligeledes en gruppe kursister, som udelukkende vælger avu, så de kan fortsætte på hf, og det kan derfor være svært at formidle andre uddannelsesmuligheder for den gruppe.

Kollision mellem eksamensforberedelse og eud-forberedelse?

I forhold til balancen mellem den almindelige undervisning og den tonede undervisning i forbindelse med projektet oplever en del lærere og kursister, at der kan opstå udfordringer. For det første er det lærernes oplevelse, at det kan være svært at nå at komme omkring det faglige stof samtidig med at udvide undervisningen med elementer, der toner det faglige mod erhvervsuddannelserne. Helt konkret kan det betyde, at det kan være svært at improvisere og forfølge interessante spor i undervisningen på grund af den oplevede stoftrængsel, til trods for,

at der ikke som sådan er pensumkrav på avu. ”Der skal ikke kunne komme en censor og klandre mig for, at vi ikke har været gennem stoffet!”- som en af underviserne i projektet formulerede det. Som EVA’s to seneste avu-evalueringer påpeger, er det en reel bekymring for underviserne at nå de faglige mål med den kursistgruppe, de har at gøre med (EVA 2013; 2014). Mange undervisere giver således udtryk for, at det er rart at vide, hvad det er, kursisterne skal ende med at kunne, men at det er svært at nå de faglige mål på den afsatte tid. Det påpeges her, at de faglige mål er alt for ambitiøse og ikke passer til den gruppe af kursister, der går på avu. Dette giver en didaktisk udfordring i den daglige undervisning, som det er vanskeligt at håndtere. Helt konkret i forhold til dette forsøgs- og udviklingsarbejde handler én udfordring altså om at finde balancen mellem læreplanernes målstyring og tonet undervisning i projekterne i det daglige arbejde med kursisterne. Underviserne oplever, at de har et stort ansvar for, at kursisterne lærer noget, og udtrykker i den forbindelse usikkerhed ved at skulle undervise på andre måder end de er vant til. Pointen omkring ledelsesmæssig tydelighed omkring form og formål for projektet bliver her igen relevant, idet en sådan tydelighed hjælper underviserne med at prioritere det faglige indhold og ramme balancen mellem læreplanerne og erhvervstonet undervisning, samt ikke mindst at få koblet mellem disse, så de ikke i så høj grad opleves som konkurrerende aspekter af undervisningen, men i stedet sammentænkes.

For det andet har den potentielle kollision mellem eksamensforberedelse og eud-forberedelse et kursistperspektiv. Som vi så ovenfor giver flere kursister udtryk for, at projektets aktiviteter kommer i vejen for deres forberedelse til eksamenerne. For kursisterne er det vigtigt at blive fagligt klar til eksamen, og som spørgeskemaundersøgelsen indikerede, er det da også de faglige afklaringer, der har fyldt mest hos kursisterne i projektet. Kursisternes uddybende forklaringer på, hvad der fungerer afklarende for dem i forløbene, viser, at forklaringer, der relaterer sig til faglige elementer, såsom at man er blevet bedre til matematik og dansk og er blevet mere klar over, hvad det kræver fagligt at tage den uddannelse, man ønsker, angives således af lidt over halvdelen af kursisterne i spørgeskemaundersøgelsen. Dette tegner et billede af, at der er meget at hente i forhold til kursisternes afklaringsprocesser ved at fokusere på deres faglige udvikling. Undervisernes oplevelse af at kursisterne er målrettet mod eksamen kan i det lys give anledning til overvejelser over, hvordan man kan balancere den almindelige avu undervisning og erhvervstonet undervisning på meningsfulde og relevante måder for kursisterne. Her er VUC Vejles aktivitetstimer et godt eksempel på en sådan balance.

Kort opsamling på undervisning, afklaringer og de tonede aktiviteter

Samlet set har de fem deltagende VUC skoler arbejdet med toning af undervisningen mod erhvervsuddannelserne på forskellig vis. Fra avu undervisning på en erhvervsskole, til forskellige elementer som temauger, aktivitetstimer og oplæg fra eud i undervisningen på VUC skolen. Erfaringerne i forhold til effekten af tonede tilrettelæggelser er derfor også forskellige fra skole til skole. Samlet set peger erfaringerne dog på, at det der fungerer godt er den variation i undervisningen som projektet har tilbudt kursisterne samt muligheden for at *arbejde mere praksis- og anvendelsesorienteret*. For nogle af kursisterne synes dette at have rustet dem bedre til at tage en erhvervsuddannelse og virket afklarende i forhold til eud som en mulighed efter avu, blandt andet fordi de har fået egne erfaringer med læringsforløb, der indeholder elementer, de kan møde på en erhvervsuddannelse eller, som på VUC Vestsjælland Syd, helt konkret har stiftet bekendtskab med eud-læringskulturen på en erhvervsskole og eud-underviserens måde at undervise på. Som nævnt angiver ca. halvdelen af kursisterne, at avu-forløbene har virket afklarende for dem, og det er de faglige elementer, der dominerer i forhold til, hvad kursisterne oplever som afklarende. Omvendt er der kursister, der oplever de tonende aktiviteter som useriøse og meningsløse aktiviteter, der kom til at stå i vejen for deres forberedelse til eksamen. I forlængelse af dette giver en del kursister udtryk for aktiviteterne som meningsløse, hvis det ikke 'rammer' lige præcis deres eud-drømme. Det giver anledning til overvejelser over, om kursisternes afklaringer kunne understøttes yderligere, hvis de blev støttet i refleksioner i forhold til erhvervstonede aktiviteter – både før, under og efter aktiviteterne. Et sidste element der har vist sig betydende i forhold til effekten af at arbejde med tonede tilrettelæggelser af undervisningen på avu handler om undervisernes perspektiv. Her peger skolernes arbejde på, at underviserne oplever et dilemma mellem læreplanernes målstyring og erhvervstone undervisning. I forhold til effekten af tonede aktiviteter efterlyser underviserne her ledelsesmæssig tydelighed omkring form og formål med aktiviteterne samt et ønske om at blive 'klædt' bedre på til opgaven.

Med disse opsamlende bemærkninger omkring selve undervisningen og de tonede aktiviteter skal vi i næste afsnit kigge nærmere på spørgsmålet, om arbejdet med helårslige forløb og hele klasser har støttet op omkring kursisternes faglighed, fastholdelse og afklaringsprocesser.

Klassefællesskabet – det sociale læringsmiljø

Indledningsvis kan det konstateres, at det betyder meget for kursisterne, at fællesskabet fungerer, ellers har de ikke lyst til at komme til undervisningen. Og her kan det se ud til, at avu undervisningen tilbyder et socialt fællesskab der, for i hvert fald nogle af kursisterne, bryder med deres tidligere skoleerfaringer og virker fastholdende:

”Jamen altså, hvis der er en dårlig stemning med, at du føler dig udenfor, så er det ikke så tit du kommer. Fordi i starten der var jeg skide nervøs for, fordi jeg blev meget drillet i folkeskolen, så jeg kom ikke særligt tit og havde mange problemer, men her har jeg det faktisk skide godt, jeg snakker med de fleste, og det er skide hyggeligt klassen”

(avu kursist).

Eller som en anden kursist formulerer det: *”Det betyder alt, det gør, at man gider komme der om morgenen, at så kan man snakke med de andre, det betyder det hele, synes jeg!”*. Kursisterne, der ofte tidligere har haft udfordringer i deres skoleliv, finder det altså trygt at være på avu, hvor fællesskabet er med til, at de får en følelse af, at de er en del af noget – at de hører til. Og VUC skolernes forløb kan i den sammenhæng se ud til at understøtte dette sociale elements betydning for kursisternes gennemførelse. Institutionsdata viser således, at kursisternes gennemførelse er steget 8 procentpoint henover projektperioden (fra 64 til 72 %), og prøvedeltagelsen er steget 10 procentpoint (fra 64 til 74 %). Det sociale og fællesskabets værdi er også noget, underviserne understreger: Underviserne lægger således vægt på, at kursisterne har behov for at det sociale fællesskab på avu, og at avu har en vigtig rolle at spille i forhold til at skabe rammerne for, at kursisterne kan udvikle sig og ’finde sig selv’ som andre unge: *”Det er så vigtigt for dem at føle sig som en del af en gruppe, del af et fællesskab, om så man er klounen i fællesskabet, det er fuldstændig ligegyldigt, bare man er en del af det”* (avu underviser).

I forlængelse af dette er det et særligt tema, at kursisterne er en meget sammensat gruppe med mange forskellige motivationer og ønsker. Det vil sige, at forudsætninger for at deltage også er spændt ud mellem faglige og sociale udfordringer. Det betyder, at der er stor forskel på de forskellige kursister, som er på avu, hvilket betyder at det også er meget forskellige problematikker, der gør

sig gældende for de enkelte kursister. På den baggrund spænder problemerne fra kursisternes faglige forudsætninger for deltagelse i konkrete undervisningsforløb, til kursisternes sociale baggrund og motivation for at være på avu:

”Der er dem, som er her, fordi de skal være her, for ellers så får de ingen penge, og så er der dem, som er her, fordi de har en intention om et eller andet, de har enten en ambition om at tage en eller anden form for specifik uddannelse, det er dem, der er super motiverede, så er der dem, som har en eller anden intention om at forbedre det, de fik i folkeskolen, fordi de så vil et eller andet på længere sigt”

(avu kursist).

Underviserne oplever, at en stor gruppe har lysten og motivationen til at påbegynde uddannelsen, men mister den undervejs bl.a. fordi de har urealistiske mål for deres fremtidige uddannelsesliv. Det kan, ifølge underviserne, påvirke kursisterne, så det begrænser deres lyst til at deltage i forløb, der kan bidrage til et mere ’realistisk’ uddannelsesvalg. Samtidig gør denne store differentiering i kursistgruppen det vanskeligt at arbejde med fællesskabet på holdene, fordi kursisternes motivation for at deltage spænder så vidt, og det kan betyde, at der er risiko for, at det polariserer kursistgruppen. Dette er også noget, kursisterne oplever som en udfordring for fællesskabet:

”Altså jeg synes der er rigtigt meget støj i klassen, jeg kan ikke koncentrere mig overhovedet, jeg var selv med i den larmende gruppe på et tidspunkt, men det er jeg ikke mere, fordi jeg tog mig sammen og gerne ville i gang med noget, men nu larmer de så meget, så jeg ikke engang kan koncentrere mig”

(avu kursist).

Jesper: ”Der er bare disse der to små grupper, der holder sig sådan lidt, de gider ikke rigtigt fællesskabet.”

(avu kursist).

De to elevcitater her illustrerer, at der er udfordringer for fællesskabet, og at det blandt andet handler om det faglige engagement og motivation. Og som en underviser her pointerer, så kan der være faglige gevinster at hente, netop ved at sætte kræfterne ind på den sociale front: *"Hvis vi skal have ambition om at flytte sådan et menneske, så skal ambitionen ikke ligge i undervisningstilbuddet, så skal ambitionen ligge i den sociale tilgang"* (avu underviser). Dette er i tråd med EVA's pointe om, at samlede forløbspakker og kursisters tilknytning til et hold og en klasse har fastholdende potentialer (EVA 2013).

Så til trods for udfordringerne har de sociale aspekter stor betydning for kursisterne – både i et fastholdelsesperspektiv, men også i forhold til deres faglige udvikling. Men spørgsmålet i denne sammenhæng er, om det sociale og fællesskabet er blevet særligt understøttet i forbindelse med forsøgs- og udviklingsprojekternes aktiviteter. Hvis man kigger på kursisters besvarelser på spørgeskemaet, så angiver ca. hver tiende kursist, at der har været et godt sammenhold på holdet. Og på spørgsmålet om, hvad der har været det bedste ved forløbene, angiver næsten en fjerdedel af kursisterne elementer, der kan henføres til det sociale og fællesskabet, mens ca. to tredjedele af kursisterne nævner elementer, der har at gøre med det faglige, lærerne og undervisningen. Kursisterne er blevet spurgt, hvad det vigtigste ved forløbet har været, og her er det de faglige elementer, der fremhæves af de fleste kursister. Dette skal dog ikke tolkes som at det sociale ikke er vigtigt for kursisterne, eller at det står i modsætning til det faglige. Kursisterne går i udgangspunktet ikke på avu for at have et godt socialt fællesskab, men for at forberede sig fagligt på at komme videre i uddannelsessystemet, og i det lys giver det god mening, at det er de faglige perspektiver, der fylder mest hos kursisterne. Men de sociale aspekter er stadig afgørende som baggrundstæppe for at skabe et godt læringsmiljø på avuholdene (Illeris 2006), som både kursister og undervisere giver udtryk for. På den måde kan det sociale forstås som understøttende for de individuelle kursisters deltagelsesmuligheder og motivation for det faglige (Pless et al. 2014). Pointen er, at det er væsentligt at fastholde det faglige fokus i undervisningen uden at tabe blikket for de sociale elementers betydning for kursisters lyst til læring. Denne kobling mellem det sociale og det faglige har traditionelt været en af VUC'ernes styrke i forhold til avu kursisterne, og på den måde er pointen måske ikke ny. Men skolernes udviklingsarbejde her understreger vigtigheden af at bibeholde dette fokus i en tid, hvor karakterer generelt bliver et mere og mere dominerende motivationsfaktor for elever (Sørensen et al. 2013), og hvor kursistgruppen på avu ændrer sig mod, at unge kursister udgør en stadig større andel af kursisterne.

Lærerenes rolle og relation til kursisterne – relationsarbejde

En yderligere dimension af det sociale læringsmiljø på avu-forløbene handler om kursisters relation til underviserne. Helt indledningsvist kan det konstateres, at underviserne spiller en væsentlig rolle for kursisters lyst til at lære og motivation for at tage del i undervisningen. Ca. hver syvende kursist angiver således, at det bedste ved forløbene har været, at underviserne har tid til dem i undervisningen.

På VUC Aarhus har man eksempelvis arbejdet med mere målrettet og praksisnær undervisning og fordybelsesværksteder, som kan minde om lektiecafe, hvor lærerne har bedre tid til at hjælpe den enkelte kursist. Denne ekstra tid og opmærksomhed gavner kursisters faglige afklaringsprocesser:

”Ej, men jeg gider ikke rigtig lave lektier, det er fuldstændig ligegyldigt det her, det kan jeg tørre mig i, men så kom det med Faglig Fordybelse, og så hjalp det dér mig meget, at der var en lærer, der lige var der til at kigge over ryggen af dig hele tiden, ikk’. Og så kickstartede det faktisk, at jeg kunne få mere vilje, så lige siden der har jeg bare lavet rigtig meget hjemmearbejde også, hvad hedder det, får lavet de lektier, der skal til og forstår dem, så det er altid godt”

(avu kursist)

Kursisterne har således positive oplevelser med de lærere, som formår at se deres individuelle behov, hvilket giver dem lyst til og mod på at lære mere. Det betyder meget for kursisterne, at de har en personlig relation til læreren, som ikke kun er knyttet til de faglige aspekter af undervisningen. Det smitter af på kursisterne, at lærerne er autentiske og brænder for deres fag og ’ser’ hver enkelt kursist. Dette bliver tillagt særlig værdi i den erhvervstoneede undervisning:

”Jeg kunne godt have noget mere individuelt. Altså, ligesom når vi har evalueringen nu her, at de tog mig ud og så sagde: ’Hvad vil du, når du engang er færdig her?’ ’Hvor vidt er du i din afklaring her, vil du gå et år mere, eller skal vi sende dig videre, og kan du klare dig videre på hf?’. Jeg aner jo ikke, hvor langt jeg er endnu med fagene, altså”

(avu kursist).

Lærernes personlige relationer og måder at agere på i undervisningsrummet har altså stor betydning, både for kursisternes lyst til at lære noget og for deres personlige udvikling og afklaring. *Hun tager jo sin egen personlighed med ind i timen*, som en anden kursist formulerede det.

I forbindelse med projekterne har nogle af skolerne arbejdet med to-lærere i undervisningen og mindre hold, hvilket har givet ekstra tid kursisterne, og dette har haft en positiv betydning for kursisternes oplevelse af at blive hjulpet bedre og blive 'set' af underviserne:

"Så vil jeg gerne have, vi i hvert fald får pointeret igen rigtig, rigtig tydeligt, at sådan noget med en personlig udvikling, en afklaring eller et eller andet, at der bliver givet noget tid. Netop de unge mennesker, der kommer, er meget forvirrede på alle mulige områder, at der bliver givet noget til dem, de er ikke som alle mulige andre unge mennesker, de kommer med noget andet, og de skal have lidt tid til at finde ud af at stå og finde sig selv på en eller anden måde"

(avu underviser).

Betydningen af de små hold og den ekstra tid som projektet har givet mulighed for trådte også frem i forbindelse med observationerne af undervisningen. Under besøgene på VUC Vestsjælland Syd og VUC Vejle giver undervisernes således udtryk for, at de har en tæt kontakt med den enkelte kursist og kender til det faglige niveau og eventuelle personlige problemer, der påvirker kursistens skolegang. For begge skoler gælder det, at der er færre kursister end på et almindeligt avu-hold. På VUC Vestsjælland Syd giver en underviser udtryk for, at det lave elevantal i klassen har været afgørende for, at de svageste kursister ikke er faldet fra, da underviserne i højere grad har mulighed for at differentiere undervisningen og tage hånd om den enkelte kursist sammenlignet med en almindelig avu klasse. Dog efterspørger kursisterne på VUC Vestsjælland Syd alligevel mere personlig vejledning fra lærerne ift. hvor de placerer sig fagligt, og hvad deres fremtidige muligheder er.

På VUC Vejle giver de kursister, der har fået vejledning af underviser eller vejleder om deres individuelle niveau og fremtidige muligheder, meget positiv feedback på dette, da de oplever, at det hjælper dem i afklaringsfasen. De tidligere nævnte aktivitetstimer på VUC Vejle, hvor

der undervises i kommunikation og samarbejde og arbejdes med kursisters personlige kompetencer, fremlæggelse, fremtoning og konflikthåndtering, har, ifølge kursisterne givet dem en større selvtilid, og de har erhvervet sig nogle kompetencer, som de både kan bruge på arbejdsmarkedet og privat. Dermed har dette tiltag på VUC Vejle både en faglig og personlig dimension, der bidrager positivt til kursisters afklaring og personlige udvikling.

På VUC Syd har man haft ambition om at afholde vækstsamtaler med hver enkelt kursist, men det har ikke været muligt at gennemføre i fuld skala pga. ressourcer. Men de gange, hvor der har været afholdt vækstsamtaler, har de haft gode erfaringer med denne aktivitet. Dog påpeger underviserne, at det er tidskrævende, da det indebærer, at hver enkelt kursist selv udfylder et vækstskema i samarbejde med en underviser. Og mange kursister har behov for meget støtte og vejledning i forhold til at gå ind i den form for selvevaluering. I den forbindelse er det værd at bemærke, at kursisterne på VUC Syd efterlyser mere tid til at kunne snakke med underviserne om, hvorvidt deres faglige niveau stemte overens med deres uddannelsesønsker, og om de er på de rigtige niveauer i deres fag. Kursisterne fortæller, at de oplever det som et stort nederlag, hvis de går og forestiller sig én ting, men først sent får at vide, at det ikke er realistisk, at man fortsætter på et bestemt niveau, eller at et uddannelsesønske er urealistisk. I relation til kursisters afklaringer og deres personlige udvikling peger det på vigtigheden af et personligt kendskab til kursisters faglige niveau for at kunne vejlede dem i retning af et uddannelsesvalg, der matcher deres ønsker og faglige niveau. På tværs af skolerne nævner flere kursister endvidere, at de ville finde det gavnligt at have fast planlagte individuelle samtaler med underviser/vejleder omkring deres faglige niveau og fremtidige muligheder, hvilket selvfølgelig kræver en stor del ressourcer fra faggruppen.

Kort opsamling på klassefællesskabet og det sociale læringsmiljø

I dette afsnit har vi set, hvordan klassefællesskabet og det sociale læringsmiljø har både en personlig og en social dimension. Her peger skolernes forsøgs- og udviklingsarbejde på, at den ekstra tid og opmærksomhed, det har været muligt at give kursisterne i projektet, både har understøttet kursisters personlige modningsprocesser samt deres faglige udvikling og afklaring. Det handler i høj grad om at kursisterne oplever, at underviserne er personligt engagerede og 'ser' hver enkelt kursists styrker og udfordringer. Pointen at tage med herfra er endvidere, at skolernes arbejde med to-lærer-funktionen og små hold og den øgede støtte og vejledning på det faglige plan, som kursisterne dermed oplever, kan have afsmittende effekter på fællesskabet og sammenholdet på holdene. Dette kan være afgørende for, at flere

kursister gennemfører forløbene med bedre faglige resultater. Med andre ord peger forsøgs- og udviklingsprojekterne her på, at indsatser på det sociale kan have positive effekter for kursisterne i forhold til deres faglige udvikling og afklaring.

Referencer

Damvad (2013) *Nye udfordringer for VUC? – fokus på almen voksenuddannelse (avu)*.

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2014) *Avu-fagevaluering. Læreplaner, karakterer og gennemførelse på almen voksenuddannelse*

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2013) *Almen voksenuddannelse. Evaluering af reformen fra 2009*.

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2005) *FVU, avu og enkeltfags-hf. Resultater fra EVA's evalueringer*.

Görlich, A. & Katznelson, N. (2013). Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15.3, 24-40

Henningsen, I. & Søndergaard, D. M. (2000) *Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. Kvinde, Køn & Forskning*. Nr. 4. 2000.

Illeris, K. (2006) *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Katznelson, N. & Lundby, A. (forthcoming). "Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten" - *Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet*

Larsen, M.S., Christensen, G., Tiftikci, N. & Nordenbo, S. E. (2011). *Forskning om effekten af uddannelses- og erhvervsvejledning. Et systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

LBK nr. 1073 af 04/09/2013. *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven)*.

LVU – Landsforbundet af voksen og ungdomsundervisere (2014) *Politikpapir almen voksenuddannelse og forberedende undervisning*. Downloadet 24.11.15.:

<https://www.uddannelsesforbundet.dk/~media/315CC27823B84420A9B12063DE1A4400.ashx>

Navigent (2014). *Øget overgang til eud efter avu. Udvikling af rammer for brobygning mellem VUC og erhvervsuddannelserne*

Pless, M. & Juul, T. M. (2015) *Unge uddannelses valg i tal*. Centrale konklusioner fra midtvejsrapport i forsøgs- og udviklingsprojektet 'Fremtidens Valg og Vejledning'. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2014). *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg

Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M. (2013). *Unge motivation og læring*. Hans Reitzels Forlag, København

UVM (2014a) *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.

UVM (2014b) *Almen voksenuddannelse (avu)*. Downloaded 24.11.15.:

<http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse>

UVM (2014c) *Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse*.

Bilag

Bilag 1: Spørgeskema i forskningsprojektet: "Øget fokus på overgang til erhvervsuddannelse (eud) efter AVU". Samlet

Kære kursist

Tak fordi du vil svare på spørgeskemaet.

Spørgeskemaet handler om det undervisningsforløb, som du har deltaget i på VUC Århus. Vi vil bruge svarene til at blive klogere på hvad der fungerer godt ved forløbet, og hvad der kan gøres bedre. Og til det har vi brug for din hjælp!

Der kommer 10 spørgsmål, og din besvarelse er helt anonym:

SYD:

1. Hvor gammel er du? (skriv) 17-25: 140. 26-30: 40. 31-40: 46. + 41: 31.

2. Er du

Mand: 86

Kvinde: 176

3. Hvad lavede du før du startede på AVU? (sæt kryds)

- Gik i 9. klasse: 13
- Gik i 10. klasse: 10
- Arbejdede som (skriv): 56
- Var på dagpenge: 9
- Var på kontanthjælp: 66
- Gik på produktionsskole: 20
- Var i gang med ungdomsuddannelse (skriv hvilken): 51

4. Har du tidligere været i gang med en ungdomsuddannelse, men holdt op uden at gøre den færdig? (sæt kryds)

Ja: 116

Nej: 135

Hvis ja: Hvorfor gennemført du ikke uddannelsen? (sæt gerne flere kryds)

- Jeg var træt af, at gå i skole: 10
- Jeg blev erklæret ikke-uddannelsesparat af min vejleder / jobcentret: 2
- Jeg følge mig ikke klar til at begynde på en uddannelse: 1
- Det var svært at få en praktikplads: 22
- Jeg var ikke så god til det boglige: 5
- Jeg vidste ikke, hvad jeg gerne ville: 19
- Jeg havde brug for at tjene penge: 4
- Jeg havde ikke lyst til at få en uddannelse: 2
- Jeg havde nogle personlige problemer, som gjorde, at jeg ikke kunne begynde på en uddannelse: 28
- På grund af barselsorlov: 3
- Andet (skriv): 16

5. Har AVU-forløbet hjulpet dig til at blive mere afklaret om hvad du skal bagefter? (sæt kryds)

Ja: 142

Nej: 97

Hvis ja: Forklar kort hvad der har gjort det?:

Fagligt: 49 %. Personligt: 27 %. Andet / ved ikke: 17 %

6. Hvad har fungeret godt i undervisningen? (evt. sammenhæng mellem teori-praksis, lærere der hjælper / har tid eller noget andet) (skriv kort – gerne i stikord):

- At jeg kan bruge det jeg lærer, på den uddannelse, jeg skal starte på bagefter: 79
- At jeg kan bruge det jeg lærer, i min hverdag: 66

- At jeg kan bruge det jeg lærer, senere i livet: 84
- At jeg har forbedret mine færdigheder i fag som dansk, matematik mm.: 136
- At der har været et godt sammenhold på holdet: 58
- At lærerne har tid til at hjælpe, hvis noget er svært: 81
- At jeg har fået større viden om hvilke uddannelser jeg kan starte på efter AVU: 58
- Andet (skriv): 13

7. Hvad har været det bedste ved forløbet? (skriv kort – gerne i stikord): 218

- Fagligt / lærerne / undervisningen: 63 %
- Socialt / nye venner / fællesskabet: 21 %
- Andet / ved ikke: 16 %

8. Hvad kunne være bedre i forløbet? (skriv kort – gerne i stikord): 220

- Organisering / rammer / information: 33 %
- Lærerne / undervisning / kommunikation / fagligt: 33 %
- Fællesskabet / de andre kursister: 5 %
- En selv: 1 %
- Andet / ved ikke / ikke noget: 28 %

9. Ved du, hvad du skal efter AVU? (sæt kryds)

Ja: 168

Nej: 44

Hvis ja: Hvad skal du i gang med? (sæt kryds)

- Erhvervsuddannelse (teknisk skole, handelsskolen, sosu-skolen): 40
- Det almene gymnasium (STX): 0
- HF eller studenterkursus: 71
- Handelsgymnasiet (HHX): 5
- Teknisk gymnasium (HTX): 2
- Produktionsskole: 0
- STU/USB (Særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge med særlige behov): 2
- Arbejde: 12
- Rejse: 2

- Barsel: 1
- Andet (skriv kort): 32

TAK FOR HJÆLPEN ☺

