

Almen voksenuddannelse

Evaluering af reformen fra 2009



Almen voksenuddannelse

Evaluering af reformen fra 2009

2013

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Almen voksenuddannelse

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Kun trykt i begrænset oplag til modtager og
ikke til salg.

Publikationen findes herefter kun i elektronisk
form på: www.eva.dk

ISBN: 978-87-7958-700-7

Indhold

Forord	7
1 Resume	9
2 Indledning	13
2.1 Formålet med evalueringen	14
2.2 Evalueringsdesign	15
2.2.1 Redegørelser fra VUC'erne	15
2.2.2 Besøg på fem VUC'er	15
2.2.3 Interview med VUC Lederforeningens avu-udvalg	16
2.2.4 Fængselskolernes deltagelse i evalueringen	16
2.3 Rapport og høringsfase	16
2.4 Bemanding	16
2.5 Terminologi	17
3 Målretning af avu	19
3.1 Unge voksne med utilstrækkelige kundskaber	19
3.2 Tosprogede med utilstrækkelige dansk kundskaber	21
3.3 Reformelementer, der især understøtter arbejdet med de unge voksne og de tosprogede	22
3.4 Kritiske vurderinger af reformens målretning	24
3.5 Samlet set om reformens målretning	25
4 Gennemførelse og frafald	29
4.1 Aktivitetsudviklingen	29
4.2 Fráfaldets omfang	30
4.3 Reformelementernes betydning for gennemførelsen	32
4.4 Arbejdet med at sikre fastholdelse og gennemførelse	34

5	Fagrækken og niveauerne	39
5.1	Fagrækken og niveauopdelingen	40
5.2	Kort om prisfastsættelsen af fag	41
5.3	Fag og niveauer oprettet i 2011/12	41
5.4	Kernefag og tilbudsfag	43
5.5	Målstyring af fagene	46
5.6	Faste timetal	47
5.7	Niveauopdelingen	48
5.7.1	Niveauopdelingens overskuelighed	48
5.7.2	Basisniveauets anvendelighed	49
5.7.3	Kravene til faglig progression	49
5.7.4	Niveauerne limes sammen i fagpakker	51
5.8	Enkeltfag versus fagpakker og klasser	52
6	Fagelementer	55
6.1	Brugen af fagelementer	55
6.2	Målgrupper for undervisning i fagelementer	56
6.3	Tilfredshed med reformelementet	57
7	Supplerende, differentieret undervisning	59
7.1	Omfanget af supplerende, differentieret undervisning	59
7.2	Information om tilbuddet og afdækning af behov	60
7.3	Tilrettelæggelse og gennemførelse	60
7.4	Kursisternes udbytte	62
7.5	Et tilbud, der er ved at tage form	62
8	Introducerende undervisning	65
8.1	Omfanget af introducerende undervisning	66
8.2	Tilrettelæggelse	68
8.3	Holdninger til introducerende undervisning	72
8.4	Andre tiltag for at lette overgangen til avu	74
9	Fleksible tilrettelæggelsesformer	77
9.1	Løbende optag	78
9.2	Virtuel undervisning	79
9.2.1	Fastholdelse af kursister	81
9.2.2	Studieaktivitet og fagligt udbytte	82

10	Faglig dokumentation	83
10.1	Tilrettelæggelse	84
10.2	Fastholdelse, fagligt udbytte og motivation	85
10.3	Legitimitet og udfordringer	86
10.3.1	Den faglige dokumentation og kursisterne	87
10.3.2	Faglig dokumentation som internt evalueringsinstrument på VUC	88
10.3.3	Faglig dokumentation og omverdenen	89
11	Almen forberedelseksamen	91
11.1	Udbredelse	91
11.2	Informationsarbejdet	92
11.3	Udfordringer og barrierer for kendskab og brug	94
11.3.1	Terminologi, tilvænning og tid	94
11.3.2	Eksamensbevisets eksistensberettigelse	94
11.3.3	Bevisets relevans for målgruppen	95
11.3.4	Almen forberedelseksamen-klasser	96
11.4	Overgange fra avu til hf – og andre uddannelser	96
12	Kvalitetssikring	99
12.1	VUC'ernes systemer og praksis for kvalitetssikring	100
12.2	Undervisningsevaluering	105
12.2.1	Evalueringsformer	105
12.2.2	Opfølgning	105
12.2.3	Tilpasning til målgruppen	105
12.3	Den løbende evaluering af kursisternes læring	107
12.4	Kursistevaluering og gennemførelsesvejledning	108
13	Aktiv deltagelse og orden	111
13.1	Eksplícitte krav til adfærd	111
13.2	Studieaktivitet	112
13.3	Regler og rummelighed	115
14	Fængselsskolernes avu	119
14.1	Fængselsskolernes avu og andre undervisningstilbud i fængslerne	119
14.2	Kriminalforsorgens organisering af avu-tilbuddet	121
14.3	Overordnet om avu-aktiviteten i fængslerne	121
14.4	Målrkning af avu	122

14.4.1	De unge voksne med utilstrækkelige kundskaber	122
14.4.2	De tosprogede med utilstrækkelige dansk kundskaber	123
14.5	Fagrækken og niveauerne	123
14.5.1	Fængselsskolernes vurdering af fagrækken	124
14.5.2	Fængselsskolernes vurdering af niveauopdelingen	125
14.6	Fleksible tilrettelæggelsesformer	125
14.7	Introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning	126
14.8	Elementer af fag	127
14.9	Faglig dokumentation	127
14.10	Almen forberedelseksamen	128
14.11	Kvalitetssikring	128
14.12	Aktiv deltagelse og orden	129
14.13	Evaluering af avu-reformen i fængselsskolernes kontekst	130

Appendiks

Appendiks A:	Ordliste	133
Appendiks B:	Litteraturliste	135

Forord

VUC'erne oplever i disse år store forandringer. Blandt de vigtigste kan nævnes strukturreformen fra 2007, hvor amterne blev nedlagt og VUC'ernes fik status af selvejende institutioner, reformen af almen voksenuddannelse (avu) i 2009 og genopretningspakken rettet mod dansk økonomi fra 2010, der bl.a. ændrede prissætningen af fagene på VUC. Hertil kommer målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, der første gang blev fremsat i globaliseringsaftalen fra 2006 og sidenhen blev del af regeringsgrundlaget i 2010. Alt i alt er der tale om væsentlige forandringer, forventninger og nye udfordringer i den uddannelsesmæssige opgave, som VUC'erne skal løfte – ikke mindst på området for almen voksenuddannelse.

Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere reformen af almen voksenuddannelse, der med 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) trådte i kraft d. 1. august 2009.

Evalueringen er gennemført i perioden marts 2012 til april 2013. Mens denne evaluering bidrager med et overordnet blik på reformen, vil en efterfølgende avu-evaluering, der påbegyndes i foråret 2013 have fokus på fag, niveauer, prøver mv.

Da forandringer af systemer erfaringsmæssigt tager tid, er implementeringen af avu-reformen en proces, der fortsat er i gang. Denne evaluering er derfor en temperaturmåling af VUC'ernes arbejde med reformen. Det er vores håb, at evalueringen kan bidrage til, at den fortsatte udvikling af avu kan ske på et styrket videngrundlag.

1 Resume

I 2009 trådte en ny lov om almen voksenuddannelse (avu) i kraft¹. Loven er en videreførelse af den tidligere avu-lov, men indeholder så væsentlige ændringer, at der er tale om en reform af området. Med reformen er avu blevet målrettet de unge voksne (18-25 år), der har forladt grundskolen med utilstrækkelige kundskaber, og de tosprogede uden tilstrækkelige dansk kundskaber. Reformen skal ses i sammenhæng med regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal afslutte en ungdomsuddannelse.

Målretningen har i loven udkrystalliseret sig i en række reformelementer, der har haft til hensigt at styrke VUC'ernes muligheder for at kunne håndtere de udfordringer, den ændrede kursistsammensætning giver.

Selvom VUC'erne i dag oplever, at kursistsammensætningen samlet set rummer flere fagligt svage kursister, skal institutionerne fortsat sikre, at ansøgere, der optages på avu, har de nødvendige forudsætninger for at kunne nå de faglige mål for undervisningen. Institutionerne skal i den forbindelse tilbyde ansøgerne vejledning om valg af fag og niveau og eventuelt vejlede ansøgerne til andre uddannelsesforløb, hvis disse vurderes mere passende.

Evalueringens formål

Formålet med evalueringen har været at vurdere, om reformen har haft de ønskede virkninger og om målene med reformen er nået, herunder vurdere om målretningen i forhold til de unge voksne og de tosprogede er lykkedes. Rapporten belyser VUC'ernes erfaringer med at arbejde med reformelementerne, ligesom den anskueliggør, hvilke muligheder og udfordringer der ligger i den fortsatte implementering.

¹ *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) af 30/04/2008.*

Konklusion og hovedresultater

Reformens mest vellykkede elementer

Evalueringens overordnede konklusion er, at det med reformen er lykkedes at målrette avu til den ændrede kursistsammensætning. Denne målretning er dog i højere grad lykkedes i forhold til de unge voksne end til de tosprogede. Reformen har samlet set givet VUC'erne en række brugbare og relevante redskaber i arbejdet med at styrke fastholdelsen og fremme gennemførelsen.

VUC'ernes erfaringer peger på, at særligt faglig dokumentation, introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning samt indførelse af basisniveauet i kernefagene dansk, dansk som andetsprog og matematik understøtter arbejdet med at få flere kursister til at gennemføre.

Udfordringer og uudnyttede potentialer i reformen

Evalueringen peger også på en række udfordringer, herunder reformelementer, hvis potentiale enten endnu ikke er fuldt udnyttet eller som med fordel kunne justeres på baggrund af de erfaringer, VUC'erne i de sidste tre år har gjort sig med reformen i praksis.

Det er tydeligt, at avu i disse år har mange ansøgere, der har så svage forudsætninger, at de har brug for betydelig støtte for at nå de faglige mål, der er sat for undervisningen. Et blandt flere tegn på dette er, at nogle VUC'er har et meget højt frafald blandt deres avu-kursister. Det er værd at overveje om de høje frafaldprocenter kan skyldes, at der optages for mange kursister, der ikke har de fornødne forudsætninger for at følge undervisningen på avu.

I lyset af at VUC'erne oplever, at kursisterne i tiltagende grad er blevet fagligt svagere, er det værd at bemærke, at et reformelement, som supplerende, differentieret undervisning kun er blevet benyttet af 6 % af kursisterne i kursusåret 2011/12. Der er meget, der tyder på, at flere kursister kunne have gavn af tilbuddet for at gennemføre kurserne med et tilfredsstillende resultat.

VUC'erne er generelt set tilfredse med fagrækken, som den ser ud i dag, men er dog utilfredse med prisforskellen mellem kernefag og tilbudsfag, som bevirker, at kursisterne sjældent tager de dyrere tilbudsfag. Det betyder, at tilbudsfagene ikke i særligt stort omfang oprettes. Der er dog også kernefag, som oprettes ganske sjældent, herunder fransk og tysk. Der kan derfor være grund til at se nærmere på fordelingen mellem kernefag og tilbudsfag.

Et af de reformelementer, der ikke har vundet særlig stort indpas på avu, er almen forberedelseseksamen. Under 1 % af alle kursister på avu tog i kursusåret 2011/12 en almen forberedelseseksamen. Den vigtigste årsag til dette synes at være, at eksamenen ikke opleves som nødvendig.

Avu – et enkeltfagssystem i en klasse for sig

Enkeltfagssystemet er i dag udfordret af en ændret kursistsammensætning. Avu synes endnu mere end tidligere at være karakteriseret ved at være *en ny mulighed* for mange unge voksne, der enten har opnået dårlige resultater i folkeskolen eller af forskellige grunde aldrig fik afsluttet grundskolens 9. eller 10. klasse. Dette bevirker, at avu i høj grad tilrettelægges som fagpakkeforløb, hvor kursisterne går i mere eller mindre faste klasser, mens de opnår et kvalifikationsniveau svarende til grundskolens sidste trin. Det kan give god mening rent pædagogisk, læringsmæssigt og socialt, men det betyder også, at enkeltfagssystemets logik om, at voksne med en høj grad af fleksibilitet og valgfrihed kan få en fag- og niveautilpasset uddannelsesplan, udfordres.

Andre resultater

Evalueringen viser desuden, at:

- Introducerende undervisning i 2011/12 blev benyttet af 33 % af kursisterne og indtil indskærpelsen af brugen af VUC'erne blev vurderet som et meget relevant redskab
- Undervisning i fagelementer i 2011/12 kun blev benyttet af 6 % af kursisterne, men at de VUC'er, der har erfaring med tilbuddet, vurderer reformelementet meget positivt
- Løbende optag af kursister i høj eller nogen grad benyttes af mere end halvdelen af VUC'erne, og at det opleves som en nødvendighed, men også som en pædagogisk-didaktisk udfordring
- 14 af landets VUC'er i 2011/12 udbød avu tilrettelagt som virtuel undervisning
- VUC'erne arbejder med at udvikle deres kvalitetssikringspraksis, men at der synes at være behov for at udvikle kvalitetssystemer, der opleves som mere meningsfulde
- VUC'erne er tilfredse med reglerne om aktiv deltagelse og orden, og anser det for vigtigt løbende at arbejde med at gøre avu til et sted, der kan rumme udfordrede og udfordrende kursister.

Datagrundlag

Evalueringsrapporten bygger på data fra:

- VUC'ernes egne redegørelser for deres arbejde med og vurderinger af reformen
- Fem case besøg hos udvalgte VUC'er, hvor ledelse, lærere og kursister er blevet interviewet
- Perspektiverende interviewsamtale med VUC Lederforeningens udvalg for avu, FVU og ordblindeundervisning (herefter VUC Lederforeningens avu-udvalg), der på forhånd var blevet præsenteret for dele af datamaterialet.

2 Indledning

Avu udgør en central del af det danske voksenuddannelsessystem. På avu kan man som voksen (almindeligvis fra 18 år og derover, men der optages også kursister, der er yngre end 18 år, jf. § 2 stk.2) opnå en uddannelse på niveau med grundskolens 9. og/eller 10. klasse. Det betyder, at avu er en kompetencegivende uddannelse, der giver et formelt afsæt i forhold til videre uddannelse på fx hf eller en erhvervsuddannelse. Lovens overordnede formål er således at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig (§1).

VUC'erne oplever i disse år en stigende søgning af kursister til avu. Denne udvikling hænger sammen med, at der er en forventning om, at stadig flere får en ungdomsuddannelse (95-%-målsætningen²), samtidig med at blandt andet PISA-undersøgelserne³ fastslår, at alt for mange unge forlader grundskolen uden tilstrækkelige forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse. Hertil kommer, at den aktuelle udvikling på arbejdsmarkedet gør det vanskeligere at få et job, hvis man ikke har anden uddannelsesbaggrund end grundskolen.

Avu tilbydes på de i alt 29 VUC'er, der findes i Danmark, og som dækker alle egne af landet, ligesom avu tilbydes til indsatte i de danske fængsler gennem Direktoratet for Kriminalforsorgens koordinering af tilbuddet. VUC'erne har et bredt undervisningstilbud, der normalt omfatter både avu, FVU (forberedende voksenundervisning) og hf. VUC'ernes størrelse varierer, ligesom omfanget af avu-aktiviteten. I kursusåret 2011/12 var der i alt 934 fastansatte og 147 løst ansatte lærere til at undervise på avu på landets VUC'er eller i gennemsnit 33 fastansatte og 5 løst ansatte pr. VUC.

² *Det fremgår af regeringsgrundlaget, Et Danmark, der står sammen, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre mindst én ungdomsuddannelse. Dette er den såkaldte 95-%-målsætning. Se: <http://www.uvm.dk/i-fokus/95-procent-maalsaetning>.*

³ *I 2009 var der i Danmark 15,2 % af de 15-16 årige elever, der ikke opnåede funktionel læsekompetence, mens der fx i Finland kun var 8,1 %. Andelen uden funktionel læsekompetence for OECD som helhed var 19 %. Se: Nils Egelund, "PISA 2009-undersøgelsen. En sammenfatning", 2010.*

Det er det enkelte VUC, der afgør ud fra en vurdering af ansøgerens forudsætninger om vedkommende kan optages på avu-fag på bestemte niveauer (§2). I den forbindelse skal institutionen sikre, at ansøgeren tilbydes vejledning om valg af fag og såfremt ansøgerens forudsætninger for at deltage i avu ikke er til stede, skal VUC'et henvise til andre mere relevante uddannelsesforløb (avu-bekendtgørelsens § 30). Dette skal ses i sammenhæng med, at det skal være muligt for en avu-kursist at nå de faglige mål for de pågældende fag og niveauer inden for den fastsatte uddannelsestid (jf. avu-bekendtgørelsens bilag 2).

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), LOV nr. 311 af 30/04/2008 er en reform af avu-området, fordi den nye lov på centrale punkter adskiller sig fra den tidligere avu-lov. Helt centralt er målretningen af uddannelsen mod unge voksne, der har forladt grundskolen med utilstrækkelige kundskaber, og mod tosprogede uden tilstrækkelige dansk kundskaber.

Men selvom avu er blevet målrettet de unge voksne og de tosprogede, understreges det i bemærkningerne til lovforslaget, at modne voksne, der ønsker solid almen viden, stadig er en vigtig del af målgruppen for avu.

EVA's evaluering af VUC i 2005 indgik i grundlaget for reformen og pegede blandt andet på behovet for flere fagtilbud på lavere niveau samt på øget fokus på kvalitetssikring og forebyggelse af frafald.

De primære formål med reformen var at:

- Indføre målstyring frem for indholdsstyring i fagene
- Forbedre fastholdelsen af kursister
- Styrke deltagelsen i avu
- Øge kursisternes gennemførelse
- Skabe bedre faglig sammenhæng mellem avu og hf, men også mellem avu og FVU, de almen gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne
- Skabe større fleksibilitet og overskuelighed for avu-kursisterne i forhold til niveauer og fag
- Styrke kvalitetsarbejdet på institutionerne.

2.1 Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen har været at vurdere, i hvilken grad ændringerne i avu-loven fra 2009 har haft de ønskede virkninger, og dermed, om målene med reformen er blevet nået. Reformen vedrører såvel fag- og undervisningstilrettelæggelse som mere overordnede strukturelle ændrin-

ger i loven. Denne evaluering fokuserer på sidstnævnte – nemlig på de strukturelle ændringer i reformen og de virkninger, reformen har haft på institutionernes resultater og praksis.

Evalueringen kan betragtes som en temperaturmåling af implementeringen af reformen, idet der er blevet fokuseret på, hvordan lovændringerne har udfoldet sig i praksis gennem de sidste tre år, og på, hvordan VUC'erne vurderer arbejdet med de nye bestemmelser.

2.2 Evalueringsdesign

Evalueringen er baseret på følgende kilder:

2.2.1 Redegørelser fra VUC'erne

VUC'erne og fængselskolerne har i foråret og sommeren 2012 udarbejdet redegørelser med afsæt i spørgsmål formuleret af EVA i samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU) om udvalgte reformelementer. Spørgsmålene har handlet om, hvordan VUC'erne i praksis arbejder med reformelementerne, og hvordan de vurderer disse. Der har været tale om både lukkede spørgsmål med henblik på at kunne kvantificere besvarelsene og åbne spørgsmål af beskrivende og vurderende karakter. Redegørelserne har også berørt omfanget af aktiviteten med hensyn til undervisning og studiestøttende tilbud.

Alle 29 VUC'er har svaret på redegørelserne. Mange af institutionerne har givet meget fyldestgørende og reflekterede svar, men der er også VUC'er, der har givet mere summariske og/eller mangelfulde besvarelser. Samlet set er det dog EVA's vurdering, at redegørelserne giver et godt indblik i såvel den praksis, der udfolder sig på VUC'erne i forlængelse af avu-loven, som VUC'ernes vurderinger af reformens stærke og svage sider.

2.2.2 Besøg på fem VUC'er

I forlængelse af redegørelserne fra VUC'erne har EVA udvalgt fem VUC'er, som er blevet besøgt i efteråret 2012. Udvalgelsen er sket på grundlag af en række kriterier, der har sikret en bredde med hensyn til regionale og lokale vilkår, omfanget af avu-aktiviteten samt holdninger til og erfaringer med de centrale reformelementer.

Følgende fem VUC'er blev udvalgt til besøg:

- VUC Djursland
- VUC&HF Nordjylland
- HF & VUC FYN
- Nordvestsjælland HF-VUC
- Voksen Uddannelsescenter Frederiksberg (VUF).

Besøgene på VUC'erne var hver især af én dags varighed, hvor VUC'ernes ledelse, udvalgte lærere og vejledere samt kursister blev interviewet i 1-2 timer. Interviewene, der var tilrettelagt som tre gruppintervjuer, gav mulighed for at få en dybere forståelse af VUC'ernes praksis og erfaringer med arbejdet med reformen og var et godt supplement til de skriftlige redegørelser. Hertil kommer, at hvor redegørelserne må forventes i høj grad at udtrykke ledelsernes vurderinger, så gav interviewene med henholdsvis lærere, vejledere og kursister mulighed for at få andre vinkler og holdninger frem end dem, der fremgik af redegørelserne. I alt har henholdsvis 28 kursister, 17 lærere og/eller vejledere samt 12 ledelsespersoner deltaget i interviewene i forbindelse med besøgene.

2.2.3 Interview med VUC Lederforeningens avu-udvalg

Endelig har EVA interviewet VUC Lederforeningens avu-udvalg, som med udgangspunkt i udvalgt datamateriale og foreløbige pointer fra evalueringen diskuterede dilemmaer, udfordringer og styrker i de nye reformelementer. Udvalget har således bidraget med perspektiverende vurderinger af avu på grundlag af de indsamlede data fra VUC'erne.

2.2.4 Fængselsskolernes deltagelse i evalueringen

Fængselsskolernes har bidraget til evalueringen i form af to datakilder: Dels har 8 fængselsskoler (ud af i alt 14 eksisterende) udfyldt redegørelserne, dels er chefkonsulent Morten Bruun Petersen fra Direktoratet for Kriminalforsorgen blevet interviewet med henblik på at give et mere overordnet og centralt perspektiv på fængselsskolernes avu-aktivitet. Betingelserne for og tilrettelæggelsen af avu i en fængselssammenhæng er af mange årsager væsensforskellig fra avu-undervisning på VUC'erne. Derfor behandles fængselsskolernes avu og reformens aftryk i fængselskonteksten separat i et kapitel til sidst i rapporten.

2.3 Rapport og høringsfase

Et udkast af rapporten blev sendt til kommentering i MBU i starten af februar 2013 og blev derefter som led i kvalitetssikringen af rapporten sendt i høring på landets VUC'er, i VUC Lederforeningens avu-udvalg og hos Direktoratet for Kriminalforsorgen. Rapporten er offentliggjort d. 4. april 2013.

2.4 Bemanding

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Evalueringskonsulent Ida Marie Behr Bendixen (projektleder)
- Specialkonsulent Michael Andersen
- Metodekonsulent Niels Peter Mortensen
- Evalueringsmedarbejder Morten Rishede Philipsen.

2.5 Terminologi

Da avu- og VUC-verdenen har en del forkortelser og akronymer, er der bagerst i rapporten en ordliste. Det skal her indledningsvist blot nævnes, at når der i rapporten i forbindelse med tal refereres til kursister, tænkes der på unikke personer, såkaldte cpr-kursister, medmindre andet er nævnt.

3 Målretning af avu

VUC'erne vurderer generelt, at målretningen af avu er lykkedes, men mener, at målretningen i højere grad er lykkedes i forhold til de unge voksne end de tosprogede. VUC'erne oplever, at skærpede faglige krav giver større pædagogiske udfordringer for mange kursister med mangelfulde faglige og sociale kompetencer. Det indikerer også, at VUC'erne i dag måske forsøger at løfte flere, end det er hensigtsmæssigt inden for rammerne af avu-loven.

Målretningen af avu skal ses i lyset af, at de unge voksne (18-25 år), der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber, og de tosprogede uden tilstrækkelige danskundskaber allerede før reformen var en stor og stigende del af kursistgrundlaget på avu. Målretningen af avu kan således ses som forsøg på at styrke de lovgivningsmæssige rammer og redskaber for at understøtte arbejdet med disse kursistgrupper. Et centralt sigte med evalueringen har været at undersøge, hvorvidt målretningen er lykkedes, og om VUC'erne oplever, at de har de redskaber, der skal til for at løfte uddannelsesopgaven.

I det følgende gennemgås målretningen af avu med særligt henblik på de unge voksne og de tosprogede. I forlængelse heraf vurderes styrker og svagheder i relation til såvel avu-loven som den praksis, der udspiller sig på VUC'erne i forbindelse med målretningen af avu.

3.1 Unge voksne med utilstrækkelige kundskaber

VUC'erne har en overvejende positiv holdning til reformen som et redskab til at håndtere arbejde med de unge voksne, der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber. Selvom kun et VUC svarer "I høj grad", svarer 22 ud af de 29 VUC'er, at reformen i nogen grad har bidraget positivt til arbejdet. Tre VUC'er svarer "I mindre grad", og tre andre, at reformen slet ikke har bidraget positivt til at håndtere arbejdet med de unge voksne.

Ser man på alle VUC'er under ét, udgør andelen af unge voksne 57 %⁴ af kursisterne i kursusåret 2011/12. Gruppen af unge voksne er dog på ingen måde homogen. Tværtimod understreger VUC'erne, at der er tale om en stor variation i de unge voksnes faglige forudsætninger fra kursister med faglige mangler, der forholdsvis hurtigt kan rettes op, til kursister med massive faglige og/eller sociale, sundhedsmæssige og økonomiske udfordringer.

Af tabellen nedenfor ses det, hvordan VUC'erne fordeler sig, med hensyn til hvor mange unge voksne det enkelte VUC skønner⁵ at have blandt sine avu-kursister.

Tabel 1

Fordeling af VUC'er på andelen af unge voksne (18-25 år) blandt avu-kursister i 2011/12

Andel unge voksne i aldersgruppen 18-25 år i procent af alle kursister, delt op på intervaller (baseret på skøn)	VUC'er
80-100 %	Kolding HF & VUC og VUC Djursland
60-79 %	HF & VUC Nordsjælland, Horsens HF & VUC, IBC VUC Fredericia, KVUC, Skanderborg-Odder Center for Uddannelse, VUC Hvidovre-Amager, VUC Roskilde, VUC Sønderjylland og VUC Storstrøm
40-59 %	Herning HF & VUC, HF & VUC FYN, Randers HF & VUC, TH. LANGS HF & VUC, VUC Bornholm, VUC Lyngby, VUC&HF Nordjylland, VUC Skive-Viborg, VUC Vest, VUC Vestsjælland Syd, VUC Aarhus og VUC
20-39 %	Nordvestsjælland HF-VUC, VUC Holstebro-Lemvig-Struer, VUC Ringkøbing-Skjern og VUC Vejle
0-19 %	-

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Thy-Mors HF & VUC og VUC Vestegnen har ikke svaret på dette spørgsmål.

⁴ På basis af tal fra 27 VUC'er. Bemærk, at procenttallet er et vægtet gennemsnit. Med andre ord udgør de unge voksne samlet set på alle VUC'erne 57 % af alle de kursister, der påbegyndte fag i 2011/12.

⁵ Der er tale om procentuelle skøn, idet undersøgelsen ikke er baseret på registerdata, men på institutionernes egne opgørelser. Formålet har været at give et billede af fordelingen.

Andelen af unge voksne blandt kursisterne på VUC'erne varierer relativt meget VUC'erne imellem, men som det også kan ses af tabellen, udgør de unge voksne omkring halvdelen eller derover på de fleste af landets VUC'er.

3.2 Tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber

VUC'erne er mere spredte i vurderingen af, hvorvidt reformen har bidraget positivt til at håndtere arbejdet med de tosprogede. 15 ud af 29 VUC'er svarer, at reformen i høj eller i nogen grad har bidraget positivt til at håndtere arbejdet med tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber. 12 VUC'er svarer "I mindre grad", og 2 svarer, at reformen slet ikke har bidraget positivt til at håndtere arbejdet med tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber.

Det skal understreges, at de unge voksne og de tosprogede som grupper i et vist omfang er indbyrdes overlappende, for så vidt at der findes en del tosprogede, som også er unge voksne. Datamaterialet giver dog ikke grundlag for nærmere at bestemme størrelsen af denne fællesmængde.

Gruppen af tosprogede er ifølge VUC'erne endnu mere heterogen som gruppe end de unge voksne. Forskellene omfatter blandt andet alder, socioøkonomisk baggrund og ikke mindst de faglige (herunder danskfaglige) forudsætninger. Nogle kursister er forholdsvis fagligt stærke og motiverede, mens andre har store faglige og sociale udfordringer. En del af de tosprogede har desuden den udfordring, at de hverken mestrer det ene eller det andet sprog. Et perspektiv der peges på i datamaterialet, er, at en del af de tosprogede kursister klarer sig udmærket på dansk i dagligdagssituationer, men oplever store udfordringer i faglige sammenhænge - ordforrådet er begrænset, læseevnen er dårlig, og det at udtrykke sig skriftligt volder problemer.

De tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber udgør, ifølge VUC'ernes skøn⁶, en stor andel af kursisterne på avu. Ser man på alle VUC'er under ét, udgjorde de tosprogede 29 %⁷ af kursisterne i kursusåret 2011/12.

⁶ Der er tale om procentuelle skøn, idet undersøgelsen ikke er baseret på registerdata, men på institutionernes egne opgørelser. Formålet har været at give et billede af fordelingen.

⁷ På basis af tal fra 24 VUC'er. Bemærk, at procenttallet er et vægtet gennemsnit. Med andre ord udgør de tosprogede samlet set på alle VUC'erne 27 % af alle de kursister, der påbegyndte uddannelsen i 2011/12.

Tabel 2**Fordeling af VUC'er på andelen af tosprogede blandt avu-kursister i kursusåret 2011/12**

Andel tosprogede i procent af alle kursister, delt op på intervaller (baseret på skøn)	VUC'er
80-100 %	-
60-79 %	Kolding HF & VUC, KVUC og VUF
40-59 %	VUC Aarhus, VUC Hvidovre-Amager
20-39 %	HF & VUC FYN, VUC Lyngby, VUC Roskilde, Herning HF & VUC, Horsens HF & VUC, Thy-Mors HF & VUC, VUC Holstebro-Lemvig-Struer, VUC Vejle, Skanderborg-Odder Center for Uddannelse, IBC VUC Fredericia, VUC Bornholm, VUC Skive-Viborg, VUC Sønderjylland og VUC Vest
0-19 %	VUC&HF Nordjylland, TH. LANGS HF & VUC, Randers HF & VUC, VUC Ringkøbing-Skjern og VUC Djursland

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Nordvestsjællands HF-VUC, HF & VUC Nordsjælland, VUC Storstrøm, VUC Vestegnen og VUC Vestsjælland Syd har ikke svaret på dette spørgsmål.

Tabel 2 viser VUC'ernes eget skøn over, hvor stor en andel de tosprogede udgør på de enkelte institutioner. Generelt set er der tale om et relativt stort segment, der nogle steder udgør flertallet af kursister. Der er en tendens til, at de VUC'er, der har flest tosprogede, vurderer reformen mere positivt på dette punkt end de VUC'er, der har relativt få tosprogede. Denne sammenhæng ses ikke i relation til de unge voksne

3.3 Reformelementer, der især understøtter arbejdet med de unge voksne og de tosprogede

VUC'erne fremhæver en række elementer i reformen, som de finder i særlig grad understøtter arbejdet med henholdsvis de unge voksne og de tosprogede. Da det i vidt omfang er de samme reformelementer, som VUC'erne peger på i relation til begge kursistgrupper, er de præsenteret samlet. Det drejer sig primært om faglig dokumentation, introducerende undervisning, supplerende, differentieret undervisning og strukturen i de kortere niveauforløb i forhold til begge kursistgrupper og derudover dansk som andetsprog i forhold til de tosprogede.

Faglig dokumentation

Den faglige dokumentation fremhæves ligeledes af flere VUC'er som et godt redskab i forhold til begge kursistgrupper og som led i den løbende evaluering af den enkelte kursist. Selvom en løbende feedback fra lærer til kursist mange steder ikke opleves som noget decideret nyt, nævnes det blandt andet., at den faglige dokumentation gør det lettere at identificere "stærke" og "svage" kursister og på denne baggrund målrette undervisningen.

Introducerende undervisning

Den introducerende undervisning vurderes af de fleste VUC'er som et stærkt og fleksibelt værktøj, der kan benyttes i forhold til alle kursistgrupper. VUC'erne fremhæver dog, at det især har været benyttet til de fagligt svage unge voksne og i den forbindelse har givet mulighed for at introducere fagene og arbejde med, hvad det vil sige at studere.

Supplerende, differentieret undervisning

Supplerende, differentieret undervisning fremhæves også som et reformelement, der understøtter arbejdet med de unge voksne såvel som de tosprogede. Supplerende, differentieret undervisning giver mulighed for at følge op på specifikke faglige udfordringer, hvilket mange af kursisterne oplever at have inden for de forskellige fag.

Kortere niveauforløb

De korte forløb på hvert niveau vurderes af mange VUC'er at være en fordel, fordi de gør uddannelsen mere overskuelig for den enkelte kursist, og det oplever nogle VUC'er har indvirket positivt på fastholdelse af kursisterne. Niveauerne gør det samtidig lettere at finde det optimale niveau til den enkelte kursist, og især basisniveauet fremhæves som positivt i forhold til de fagligt svage og uddannelsesfremmede kursistgrupper. Med niveauerne fremstår den faglige progression i undervisningen og den enkelte kursists progression tydeligere for kursisterne selv såvel som for lærerne.

Dansk som andetsprog

Reformens styrkelse af dansk som andetsprog modtages generelt positivt af VUC'erne – især af de VUC'er, der har mange tosprogede. Tosprogede kursister kan nu indplaceres på fem niveauer, og langt de fleste VUC'er oplever, at det styrker den målrettede dansksproglige indsats. Små VUC'er giver i redegørelserne dog udtryk for, at det kan være svært at oprette de mange niveauer af dansk som andetsprog. Den øgede uddannelsestid for dansk som andetsprog gør en positiv forskel, og det, at undervisningen skal varetages af uddannede andetsproglærere, vurderes af flere VUC'er også positivt.

Senere i rapporten vil vi gå mere i dybden med de enkelte reformelementer.

3.4 Kritiske vurderinger af reformens målretning

Mens langt størstedelen af VUC'erne fremhæver en række reformelementer som positive, er der også kritiske bemærkninger, hvad angår reformens målretning. Der peges blandt andet på, at kursistgrundlaget i dag rummer mennesker med så store faglige og socialpædagogiske udfordringer, at reformen ikke er tilstrækkelig til at håndtere de udfordrede og udfordrende kursister – også selvom den nuværende lov opleves som bedre end den tidligere lov. En lærer beskriver, i forbindelse med et gruppeinterview, kursisterne og de udfordringer, han og hans kolleger dagligt står over for:

“Vi har nogle kursister, der er så fagligt svage, at de bliver nødt til at sidde med 3.-klassensbøger på basis/G. Tænk at være 24 år, få SU og så sidde med bøger for 3.-5. klasse?! Det er jo et kæmpe problem for dem! Og deres verdensbillede! Nogle af de tosprogede tror, at det er dronningen, der udbetaler SU. De har ingen fornemmelse af, hvordan samfundet hænger sammen!” (Lærer under besøgsinterview).

Under besøgene har stort set alle lærere påpeget, at mange kursister på avu i dag har brug for andet end det snævert faglige, herunder udvikling af sociale og dannelsesmæssige kompetencer. En lærer udtalte i forbindelse med et af besøgene, at reformen ikke tilbyder nok i den retning:

“[V]ed at have gjort almen voksenuddannelse så fagligt orienteret så skal man som underviser snyde sig til at få hele det dannelsesmæssige aspekt ind i det. Vi er blevet så faglige og målrettede. For mig at se er der ikke noget i reformen, der løfter den pædagogiske og sociale opgave.” (Lærer under besøgsinterview).

En vejleder forfægter et tilsvarende synspunkt og knytter derudover kritikken til målsætningen om, at avu skal bidrage til, at 95 % af en årgang får en ungdomsuddannelse:

“Loven, som vi har fået, er akademisk, og i virkeligheden er det ét stort socialpædagogisk projekt. Skal man nogensinde nå målet om 95 %, så skal hele lovgivningen omkring VUC laves om, ellers kan det aldrig lade sig gøre med de kursister, vi har nu [...] Det er en socialpædagogisk, indimellem terapeutisk, opgave, vi har.” (Vejleder under besøgsinterview).

Selvom reformen således har mange elementer, der understøtter arbejdet med grupperne, oplever en række VUC'er, herunder især lærere, at de stadigvæk mangler redskaber, især i håndteringen af arbejdet med uddannelsesfremmede kursister. Der peges både på redskaber, der ligger udover undervisningen, og på niveauerne. For mange kursister er indgangsniveauet på avu for højt, og progressionen sker for hurtigt. For de fagligt svageste unge voksne er det faglige niveau ganske simpelt for højt, og for nogle tosprogede er de dansksproglige krav for høje.

Spørgsmålet er, om de redskaber, der efterlyses, skal udspringe af en revision af loven, eller der i højere grad er tale om, at den forudgående vurdering af kursisters forudsætninger i henhold til den nuværende lov skal bringes mere i fokus. Hvis der i dag sidder kursister på avu, der har forudsætninger på et niveau, der ækivalerer 3. klasse, er det muligt, at avu ikke altid er det rette tilbud at give disse mennesker. Omvendt kan der være kursister, der - trods et lavt indgangsniveau - har en meget hurtig faglig progression, og som dermed i realiteten *har* de påkrævede forudsætninger.

Alt andet lige, er det måske ikke overraskende, at avu-lærere, der skal tilrettelægge undervisning, der fagligt skal spænde fra et 3. til et 9.klasses niveau, kan blive frustrerede. Selvom undervisningsdifferentiering er et nødvendigt led i lærernes faglige og pædagogiske virke, kan for store forskelle være uhensigtsmæssige. Et øget fokus på vurdering af kursisters forudsætninger i vejledningssamtaler kan derfor være nødvendigt for at både lærere og kursister får det optimale ud af kurserne på avu.

En anden måde at støtte lærerne i forhold til meget heterogene hold er at satse på efteruddannelse med særligt henblik på brugen af undervisningsdifferentiering. Endelig vil en mere målrettet og hyppigere brug af supplerende, differentieret undervisning kunne lette presset på den ordinære undervisning (jf. kapitel 9).

3.5 Samlet set om reformens målretning

Selvom der, som skitseret ovenfor, er store udfordringer, opleves den nuværende lov generelt som en mere målrettet og brugbar lov. Et par citater kan illustrere denne generelle positive vurdering:

"Reformen har været et godt skridt i den rigtige retning i forhold til at give vores nuværende målgruppe et godt og tidssvarende tilbud." (Redegørelse fra Thy-Mors HF & VUC).

"Jeg synes, det er en bedre lov nu. Der er en bedre varedeklaration på. Jeg synes også, at det er positivt, at den spiller sammen med hf. Elementerne spiller bedre sammen." (Leder under besøgsinterview).

Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg peger på, at der kan være klare fordele ved, at avu i dag er mere veldefineret end tidligere:

"Hvis der skal være en klar forskel på at gå i et oplysningsforbund eller på et VUC, så er det en forudsætning, at vi kan sige, at lige meget, om man har gået på VUC i Grenaa eller på Bornholm, så er det de her mål, man har været igennem. I oplysningsforbundets under-

visning, der definerer underviseren med de kursister, der er i lokalet, hvad det er, man vil gennemgå. Der tror jeg, det er vigtigt, at vi holder fast i, at vi er en kompetencegivende skole.” (Medlem af VUC Lederforeningen under interview).

Flere ledere har nævnt, at det er blevet tydeligere, hvem der søger mod oplysningsforbundenes tilbud, og hvem avu er et tilbud til. De klare mål i undervisningen har, ifølge disse ledere, styrket avu-profilen og givet et mere ens nationalt billede af, hvad avu er.

Avu's profil har således ændret sig med reformen, selvom udviklingen til en vis grad allerede var i gang før reformen. Evalueringen peger på, at avu endnu mere end tidligere opleves som et sted, hvor voksne, der ikke klarede sig godt i folkeskolen, har mulighed for at få kvalifikationer svarende til en 9.- eller en 10.-klasseseksamen. En leder konstaterer tørt om denne udvikling:

“VUC’erne er en del af det parallelle uddannelsessystem, og det, vi kan tilbyde på avu i dag, er bekymrende tæt på det, det ordinære system kan tilbyde.” (Leder under besøgsinterview).

VUC’erne oplever, at målretningen af avu mod de unge voksne og de tosprogede, som ofte er svagt funderet i dansk kultur og sprog, indebærer store pædagogiske udfordringer. Et citat fra interviewundersøgelsen kan illustrere, hvordan sådanne pædagogiske udfordringer kan udfolde sig:

“De unge kursister fordrer noget andet af os, fordi de ikke kommer med glæde [...] På et danskhold var der en ung pige, der en morgen kom for sent. Hun knaldede døren op og råbte: ‘Fuck alt, mand!’ I stedet for at skælde hende ud så vendte læreren sig om og råbte tilbage: ‘Ja, fuck dit liv, og nu sætter du dig ned og skriver om dit fuuucking liv!’ Og det gjorde pigen! Læreren har også en cand.pæd.psych., så hun har noget at trække på.” (Leder under besøgsinterview).

VUC’erne oplever, at de i dag i højere grad end tidligere må håndtere komplicerede pædagogiske og sociale udfordringer, som rækker udover det rent faglige. Det kan derfor være vigtigt at pointere, at reformens intention med målretningen ikke har været, at avu skal rumme en fagligt og socialt endnu svagere del af befolkningen end tidligere. Avu's opgave er med andre ord ikke at løfte alle, men derimod at være et kompetencegivende uddannelses tilbud for dem, der har de nødvendige forudsætninger for at nå de faglige mål på avu.

Evalueringen efterlader det indtryk, at mange lærere, vejledere og ledere føler sig menneskeligt og samfundsmæssigt forpligtede til at hjælpe alle potentielle avu-kursister, der henvender sig på VUC. Det er sympatisk, men måske også en for stor opgave at rumme inden for rammerne af

avu. Så selvom mange VUC'er på den korte bane vil kvie sig ved at afvise enkelte kursister, vil det på den lange bane kunne give mere håndterbare udfordringer i undervisningen.

Selvom nogle VUC'er i dag foretager en grundig vurdering af kursisternes forudsætninger i de indledende vejledningssamtaler, tyder meget på, at en del kursister uden de fornødne forudsætninger optages på avu-hold fremfor at blive henvist til alternative uddannelsesstilbud. Flere ledere og vejledere pegede i besøgsinterviewene på, at institutionerne ikke oplever at kunne henvise til relevante eller realistiske alternativer – *ikke relevante* fordi alternativerne typisk ikke er kompetencegivende (fx produktionsskoler), og *ikke realistiske* fordi alternativerne typisk ikke er økonomisk realiserbare for kursisterne (fx FVU, som ikke berettiger til SU, hvis man er over 19 år).

4 Gennemførelse og frafald

Der er i gennemsnit 23 % af kursisterne på avu, der falder fra. Det relativt store frafald skal ses i lyset af en ændret kursistsammensætning, hvor mange VUC'er i dag oplever, at de modtager flere kursister med en begrænset motivation for uddannelse.

En af intentionerne med reformen var at skabe et bedre lovgrundlag for at fastholde kursisterne og ruste dem til at kunne påbegynde en ungdomsuddannelse. VUC'erne vurderer, at mange af reformelementerne understøtter fastholdelsesarbejdet på en hensigtsmæssig måde, men flere VUC'er oplever alligevel, at de stadig mangler redskaber, hvis flere skal gennemføre.

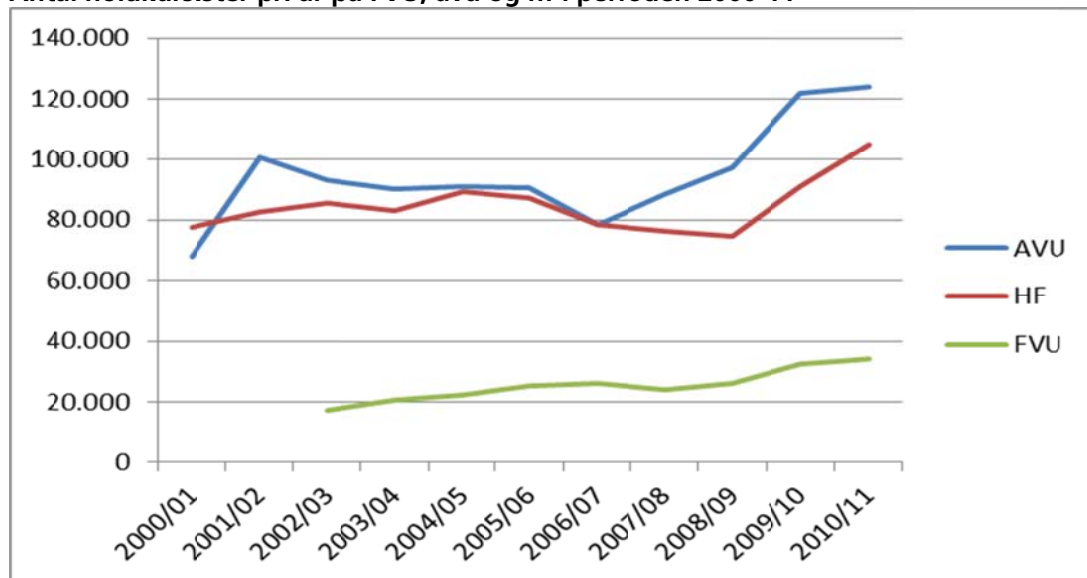
Dette kapitel giver et overblik over gennemførelse og frafald på avu. Samtidig gives der eksempler på, hvordan VUC'erne arbejder med at fremme kursisternes gennemførelse på avu. Endelig redegøres der for VUC'ernes både positive og kritiske vurderinger af mulighederne for at fremme kursisternes gennemførelse inden for rammerne af den nye avu-lov.

4.1 Aktivitetsudviklingen

Som figuren på næste side illustrerer, har der været en betydelig vækst i antallet af kursister på avu igennem de sidste ti år. Denne vækst har især fundet sted, efter at reformen trådte i kraft fra kursusåret 2009/10. Som det også ses af figuren, har aktivitetsstigningen på avu også været større end på FVU og hf.

Figur 1

Antal holdkursister pr. år på FVU, avu og hf i perioden 2000-11



Kilde: Databanken. Bemærk, at en holdkursist er en deltager på et hold/kursus. Samme person bliver derfor talt med flere gange, hvis pågældende deltager på flere hold. Antal holdkursister er derfor væsentlig større end antallet af unikke cpr-kursister, som er det begreb, der løbende anvendes i denne rapport.

Redegørelserne fra 27 ud af 29 VUC'er viser, at de i kursusåret 2011/12 samlet optog 29.372 cpr-kursister på avu eller omkring 1.000 kursister pr. VUC. VUC'erne er dog vidt forskellige i størrelse, og kursistantallet varierer derfor også væsentligt blandt VUC'erne. Fx var der på VUC Bornholm 135 kursister, mens VUC Roskilde havde 4.718 kursister i kursusåret 2011/12.

4.2 Frafaldets omfang

Samlet set viser VUC'ernes redegørelser, at det var 23 % af de kursister, der påbegyndte et avu-kursus, som ikke gennemførte. Dette frafald dækker dog over store forskelle. Tabellen på næste side viser en fordeling af VUC'erne på frafaldsintervaller.

Tabel 3**Fordeling af VUC'er på omfanget af frafald blandt avu-kursister i kursusåret 2011/12**

Frafald i intervallet	VUC'er
80-100 %	-
60-79 %	-
40-59 %	HF & VUC Nordsjælland, IBC VUC Fredericia, Kolding HF & VUC, Nordvestsjælland HF-VUC og VUC Aarhus
20-39 %	VUC Djursland, Herning HF & VUC, HF & VUC FYN, Horsens HF & VUC, KVUC, Randers HF & VUC, TH. LANGS HF & VUC, VUC Bornholm, VUC Lyngby, VUC Ringkøbing-Skjern, VUC Vejle, VUC Sønderjylland og VUF
0-19 %	Skanderborg-Odder Center for Uddannelse, VUC Holstebro-Lemvig-Struer, VUC Hvidovre-Amager, VUC&HF Nordjylland, VUC Roskilde, VUC Skive-Viborg, VUC Storstrøm og VUC Vest

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Thy-Mors HF & VUC, VUC Vestegnen og VUC Vestsjælland Syd har ikke svaret på dette spørgsmål.

Tabel 3 viser, at der er store forskelle med hensyn til frafaldet på de enkelte VUC'er, og at det på ca. hvert fjerde VUC er omkring halvdelen af kursisterne på avu, som falder fra. Man skal dog, når man tolker disse tal, være opmærksom på, at der kan være mange grunde til, at frafaldet på et VUC er stort. Fx vil frafald i nogen grad indeholde omvalg, altså det at en kursist flyttes fra ét niveau til et andet, hvis indplaceringen af kursisten et stykke tid efter kursusstart vurderes at være uhensigtsmæssig.

Frafaldet kan være påvirket af, både hvilke kursistgrupper der særligt søger det pågældende VUC, og hvilke læringsmæssige forudsætninger disse kursister har, ligesom læringsmiljøet såvel som konkrete tiltag på det enkelte VUC kan have indvirkning på frafaldstallet. Det, at et VUC har et relativt stort frafald, er derfor ikke ensbetydende med, at VUC'et ikke arbejder seriøst med at mindske frafaldet.

Når EVA har valgt at offentliggøre, hvor de enkelte VUC'er ligger i forhold til hinanden med hensyn til frafald, er det for at give VUC'erne indblik i, hvilke andre VUC'er der har tilsvarende udfordringer. Men det skal understreges, at EVA ikke har analyseret de specifikke lokale årsager til det enkelte VUC's frafald blandt avu-kursister.

I det følgende afsnit ser vi nærmere på VUC'ernes vurderinger af, hvordan forskellige elementer i avu-reformen påvirker frafaldet.

4.3 Reformelementernes betydning for gennemførelsen

Mens vi i afsnit 3.3 beskrev de reformelementer, VUC'erne fremhævede som særligt værdifulde for de unge voksne og de tosprogede, vil vi i dette afsnit se nærmere på, hvordan reformelementerne bidrager til at øge gennemførelsen. Der vil derfor i et vist omfang være et overlap mellem de to afsnit.

Der er særligt tre reformelementer, som ifølge VUC'erne understøtter arbejdet med at fremme kursisternes gennemførelse. Det er faglig dokumentation, introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning, som også blev fremhævet i afsnittet om de unge voksne og de tosprogede. Selvom vurderingerne af disse og en række andre reformelementer er overvejende positive, er der også aspekter af de nye reformtiltag, som VUC'erne vurderer, kan have en hæmmende virkning på gennemførelsen.

Faglig dokumentation

VUC'erne vurderer i overvejende grad, at den faglige dokumentation er et positivt reformelement i forhold til kursisternes gennemførelse. Det opleves som en styrke, at kursisten vænnes til at skulle aflevere et produkt ved afslutningen af et forløb. Evalueringen af kursistens produkt og fremlæggelse af produktet opleves generelt som positiv, fordi det vurderes, at de medfølgende individuelle samtaler fører til bedre fastholdelse. Det eneste hæmmende for gennemførelsen, der af ganske få VUC'er nævnes i forbindelse med faglig dokumentation, er, at det fokus, der i nogle fag er på fremlæggelse og formidling, kan være svært for og opleves som diskriminerende af kursister med fysiske eller sociale handicap.

Faglig dokumentation er nærmere behandlet i kapitel 10.

Introducerende undervisning

VUC'erne vurderer generelt, at introducerende undervisning er et godt redskab til at få kursisterne til at gennemføre, fordi det giver dem nogle grundlæggende kompetencer, der får dem godt i gang på avu. Det opleves især positivt, fordi tilbuddet har fokus på at opdyrke kursisternes studieparathed, som VUC'erne oplever, er afgørende for kursisternes fastholdelse. Til gengæld nævner en række VUC'er, at MBU's indskærpelse af brugen af den introducerende undervisning er hæmmende for gennemførelsen. De elementer, som introducerende undervisning kunne tilbyde før hyrdebrevet, som fx introduktion til et fag eller studieforberedende undervisning, er ikke længere mulige, når fokus nu er på afklaring.

Introducerende undervisning er nærmere behandlet i kapitel 8.

Supplerende, differentieret undervisning

VUC'erne fremhæver også supplerende, differentieret undervisning som et tilbud, der kan styrke gennemførelsen, fordi det giver mulighed for, at både fagligt svage og stærke kursister kan blive udfordret på hver deres måde.

Supplerende, differentieret undervisning er nærmere behandlet i kapitel 7.

De korte niveauforløb

VUC'erne er mere delte i deres vurderinger af modulstrukturen og niveauerne. Nogle fremhæver, at det er positivt, at forløbene på avu er blevet kortere og mere overskuelige, og at man nu mere sikkert kan indplacere kursisterne på rette niveau. Andre mener ikke, at moduleringen er hensigtsmæssig for de kursistgrupper, der i dag er flest af på avu. Nemlig kursister, som disse VUC'er vurderer har mere brug for faste forløb og klassestruktur end et individualiseret og fleksibelt enkeltfagstilbud. Flere VUC'er peger således også på, at den enkelte kursists indplacering efter fagligt niveau til tider er en teoretisk mulighed mere end en realitet.

Modulstrukturen er nærmere behandlet i kapitel 5.

Basisniveauerne

Generelt vurderer VUC'erne, at indførelsen af basisniveauet fremmer deltagernes gennemførelse, selvom nogle VUC'er samtidig vurderer, at basisniveauet reelt er for højt for mange kursister og derfor ikke modsvarer disse kursisters pædagogiske og faglige behov. Hertil kommer, at nogle VUC'er efterlyser basisniveauer i fag, hvor de ikke findes i dag. Det gælder samfundsfag og naturvidenskab.

Basisniveauerne er nærmere behandlet i kapitel 5.

Fagrækken

Dansk som andetsprog udbudt på alle niveauer ses af VUC'erne som fremmede for tosprogedes muligheder for at gennemføre. Dog så nogle VUC'er gerne, at basisniveauet på dansk som andetsprog var yderligere inddelt i to niveauer, hvor det laveste niveau fagligt set var endnu lavere end i dag.

Tilbudsfagenes høje pris i forhold til kernefagene betyder ifølge VUC'erne, at mange af de unge fuldtidskursister fravælger tilbudsfagene. Det mener VUC'erne medvirker til, at kursisterne har sværere ved at gennemføre, da deres forløb bliver for boglige. VUC'erne peger på, at de unge har brug for mere variation i deres tætpakkede skemaer med boglige fag. Et par VUC'er argu-

menterer for, at afvekslende undervisning, hvor læringsstile kombineres og kroppen anvendes på forskellige måde, kan styrke indlæringen – også i de boglige fag.

Flere VUC'er undrer sig desuden over signalværdien i, at der er en høj grad af deltagerbetaling på it-kurser, som der er så meget brug for i et informationsfund. Argumenterne lyder, at kursisters manglende it-evner blandt andet hæmmer kursisters formåen og gennemførelse i andre fag, hvor it er en integreret del.

Fagrækken er nærmere behandlet i kapitel 5.

Målstyring og fokus på faglige mål

Der er blandt VUC'erne delte meninger om, hvorvidt målstyringen af avu og det stærke fokus på faglige mål fremmer eller hæmmer, at kursisterne gennemfører avu. De, der mener, at målstyringen fremmer gennemførelsen, vurderer blandt andet, at de klare faglige mål synliggør undervisningens formål for kursisterne. Men der er også lærere og ledere, der oplever, at målstyringen og den faste uddannelsestid ikke efterlader megen tid til at arbejde med det dannelsesmæssige og socialpædagogiske, som vi var inde på i sidste kapitel.

Målstyring er nærmere behandlet i kapitel 5.

Faste timetal

De faste timetal fremhæves af ca. en tredjedel af VUC'erne som noget, der hæmmer gennemførelsen for især de fagligt svagere kursister. Disse VUC'er efterlyser i stedet mere fleksibilitet i form af vejledende timetal, sådan at det er muligt at tilpasse timetallet til kursisters behov, hvor nogle kursister har brug for mere tid, mens andre kan nøjes med mindre tid.

Faste timetal er nærmere behandlet i kapitel 5.

Den løbende evaluering af kursisters læring

Den løbende evaluering af den enkelte kursists faglige progression vurderes som et fremmede element. Nogle VUC'er fremhæver, at det er særligt vigtigt for deres målgrupper at få meget løbende feedback for at blive holdt til ilden.

Evaluering og kvalitetssikring er nærmere behandlet i kapitel 12.

4.4 Arbejdet med at sikre fastholdelse og gennemførelse

Ovenfor så vi VUC'ernes vurdering af reformelementernes betydning i forhold til at sikre en høj grad af gennemførelse, men VUC'ernes arbejder ifølge redegørelserne på mange forskellige må-

der (også på måder, der rækker udover reformens bestemmelser) med at sikre kursisternes fastholdelse og gennemførelse. Op mod halvdelen af VUC'erne nævner i redegørelserne, at de har nedskrevne fastholdelsesstrategier.

De forskellige indsatser kan på tværs af VUC'erne deles op i nogle hovedgrupper, der tjener det formål at give et overblik over VUC'ernes arbejde med fastholdelse og gennemførelse.

Skarpere overvågning af og opfølgning på den enkelte kursists studieaktivitet og fravær:

- Der holdes skarpt øje med den enkelte kursists studieaktivitet
- Der foregår systematisk opfølgning på fravær
- Der afholdes kursistsamtaler/bekymringsamtaler/advarselssamtaler/trepartssamtaler /fastholdelsessamtaler, og der udsendes varselsbreve i tilfælde af for stort fravær
- Der lægges individuelle studieplaner for den enkelte kursist, så vedkommende målrettet (og med et bedre overblik) kan arbejde med at tilegne sig manglende kompetencer.

Styrket vejledningsindsats, mentorordninger og lignende:

- Der investeres timer i studievejledning og gennemførelsesvejledning – og der både tilbydes og forlanges samtaler, ligesom gruppesamtaler tilbydes
- Der er ansat deciderede fastholdelseskonsulenter, der har fastholdelse af kursister som deres primære opgave (på ét VUC ansat med tilskud fra det lokale beskæftigelsesråd)
- Der tilbydes mentorordninger; nogle steder ansættes kursisterne som medarbejdere
- Der tilbydes hjælp og støtte fra coaches, socialrådgivere, psykologer, ssp-medarbejdere m.fl.
- Der arbejdes i et tæt parløb/samarbejde mellem lærere og vejledere, hvor den enkelte kursist evalueres løbende.

Fokus på læringsmiljøet:

- Der fokuseres på vellykket kursusstart, herunder opbygning af god klasserumskultur, tydelig klasseledelse, klare rammer og forventninger
- Der videndes i lærerteams, herunder om frafaldstruede kursister
- Der arbejdes på at udvikle gode og positive studiemiljøer, herunder særligt med henblik på holdets sociale klima
- Der foregår kompetenceudvikling og pædagogisk udviklingsarbejde mange steder, så fx de pædagogiske og didaktiske tilgange matcher de nye kursistgrupper/målgrupper
- Der arbejdes med at skabe indbydende og velfungerende fysiske rammer
- Der signaleres rummelighed og plads til forskellighed
- Der er fokus på de unge drenge, der statistisk set ligger lavere end pigerne i uddannelsesniveau.

Evalueringen har ikke omfattet en analyse af effekten af de ovennævnte tiltag, ligesom det heller ikke er muligt at kæde de enkelte VUC'ers indsatser sammen med omfanget af deres frafald.

Nedenfor ses to forskellige eksempler på, hvordan institutionerne arbejder med indsatser i forhold til at fastholde kursister og fremme gennemførelsen.

Eksempel fra HF & VUC FYN på tiltag til at fremme fastholdelse og gennemførelse

Vi arbejder med:

- Teamorganisering af lærerne.
- "Klasselærerfunktion" i fagpakkesammenhænge.
- Kontaktlærerordning, hvor hver lærer er kontakttled for et antal kursister.
- Sms-kontakt til kursisterne.
- Målrettet opfølgning på fastholdelsessamtale.
- Fast tilknytning af vejleder til et antal hold.
- Særlige vejledningsforløb med faglig støtte for udsatte kursister.
- Kursistcoach-ordning (særlig vejledning af kursister og sparring for lærere og vejledere).
- Psykologordning – til sparring med lærere om kursister, der har svære personlige problemer at kæmpe med. Kursister kan også via psykologen få henvisning til behandling via det kommunale system.
- Gratis morgenmadsordning, for at udsatte kursister møder op læringsparate til undervisningen.
- Udbygning af klasserumsstrukturen i enkeltfagssystemet for at styrke kursist- og lærersamarbejdet.
- Dobbeltlærerordning, hvor denne med fordel kan styrke kursisternes læring.
- Social inklusion via et forskningsprojekt hvor supplerende, differentieret undervisning inddrages.
- Omlægning af kursisttid til skriftligt arbejde, således at kursisterne løser skriftlige opgaver på skolen under lærervejledning.
- Kompetenceudvikling af lærere og vejledere.

Kilde: Redegørelse fra HF & VUC FYN (let redigeret gengivelse).

Eksempel fra VUC Sønderjylland på tiltag til at fremme fastholdelse og gennemførelse

1:1-koncept

I kursusåret 11/12 er der indført et 1:1-koncept, hvor alle kursister og undervisere har fået udleveret en MacBook. Dette blandt andet for at:

- Øge kursisternes mulighed for at arbejde med skriftsproglige kompetencer
- Sikre et ensartet værktøj til alle
- Sikre implementering af it i samtlige fag
- Sikre kursisternes generelle it-kompetencer
- Give mulighed for en mere aktiv inddragelse af kursisterne i undervisningen.

Skriftlighedsbåndet

Mange kursister på avu har mangelfulde skriftsproglige kompetencer. Der er derfor indført en omlægning af lærernes tid til skriftligt arbejde, så denne foregår sammen med kursisterne i "skriftlighedsbåndet", der ligger midt på dagen, 90 minutter 3 gange om ugen. Lærerne hjælper kursister i gang med skriftligt arbejde og fungerer som konsulenter, og kursisterne afleverer skriftlige produkter og får umiddelbar respons. Der foregår ikke avu-undervisning imens.

FVU/OBU

For at sikre, at kursisternes skriftsproglige og læsemæssige kompetencer er kendte, tilbydes alle en FVU-screening i umiddelbar tilknytning til starten på et forløb; kursister, der med fordel kunne deltage i et FVU-forløb, tilbydes dette. Kursister, der har indikationer på at befinde sig i målgruppen for et OBU-forløb, tilbydes en OBU-test. Undervisningen i FVU/OBU skemalægges i skriftlighedsbåndet, så kursisten kan følge undervisningen, uden at det giver dem en længere arbejdsdag end de øvrige kursister, der ikke har behovet.

Team

Der er etableret team af lærere omkring alle kursister, der går samtidig til dansk, engelsk og matematik på henholdsvis basis/G og FED på tværs af fagene. Teamets overordnede målsætning har været at sikre gennemførelse, fastholdelse og eksamensfrekvens. Hvert team formulerer en handleplan for, hvordan de vil arbejde og med hvilke indsatsområder. Til hvert team har der været afsat en pulje til afvikling af aktiviteter, der kan understøtte det gode studiemiljø.

Kilde: Redegørelse fra VUC Sønderjylland (let redigeret gengivelse).

5 Fagrækken og niveauerne

VUC'erne vurderer generelt fagrækken på avu positivt, men finder det uhensigtsmæssigt, at søgningen til de såkaldte tilbudsfag er så begrænset, som den er. Niveauopdelingen af fagene på avu hilses generelt set også velkommen af VUC'erne – især basisniveauet på dansk, dansk som andetsprog og matematik ses som et godt tiltag. Flere VUC'er ser dog et behov for et endnu lavere niveau for en del af kursisterne. VUC'erne er overvejende positive over for introduktionen af målstyring, selvom mange lærere fortsat har store udfordringer med at få kursisterne til at nå målene for fagene.

Avu er ligesom før reformen tilrettelagt som undervisning i enkeltfag på forskellige niveauer. I bemærkningerne til forslaget om ændring af avu-loven fra 2008 henvises der til EVA's evaluering af VUC fra 2005, der pegede på et behov for at ændre loven på en række punkter, blandt andet ved at indføre lavere niveauer i centrale fag.

I forbindelse med reformen er der dog også sket andre væsentlige ændringer i fagrækken, som kort skitseres herunder:

- D-niveauet, som et nyt og højere niveau, blev indført i næsten alle fag
- Basisniveau i fagene dansk, dansk som andetsprog og matematik blev indført
- Seks fag kan tages på alle fem niveauer (basisniveau, G-, F-, E- og D-niveau)
- Dansk som andetsprog blev løftet til kernefag og udbygget til fem niveauer
- Faget naturfag skiftede navn til naturvidenskab, og basisniveau blev fjernet
- Faget samfundsfag fik G-niveau
- Det tidligere edb-fag, der blev udbudt på tre niveauer, ændres til faget grundlæggende it, der udbydes på to niveauer: basisniveau og G-niveau
- Faget filosofi blev ændret til et mere praktisk funderet fag med navnet livsanskuelse
- Faget formidling, der tidligere blev udbudt som forsøg, blev optaget i fagrækken på D-niveau
- Faget idræt, som tidligere havde været udbudt på nogle institutioner som et særligt fagtilbud, blev optaget i rækken af tilbudsfag på D-niveau
- Samarbejde og kommunikation udbydes modsat tidligere alene på G-niveau
- Faget mediefag udgik.

I det følgende ser vi nærmere på fagrækken, herunder forholdet mellem kernefag og tilbudsfag, og på niveauopdelingen og de særlige udfordringer, der knytter sig til denne. Endelig afsluttes kapitlet med en belysning af, hvordan enkeltfagssystemet er udfordret af et voksende antal kursister, der ser ud til at have behov for klassebaseret undervisning i sammenhængende fagpakkeforløb.

5.1 Fagrækken og niveauopdelingen

Baggrunden for EVA's anbefaling fra 2005 om at skabe flere fagtilbud på lavere niveauer var, at en del kursister manglede forudsætninger for at begynde på de niveauer, der fandtes før lovrevisionen. Som følge heraf indførtes der med avu-loven fra 2009 nye basisniveauer i kernefagene dansk, dansk som andetsprog og matematik, mens de eksisterende basisniveauer i engelsk, tysk, fransk og grundlæggende it (tidligere Edb) blev videreført.

Niveauopdelingen på avu skal ses i sammenhæng med niveauerne C, B og A, der udbydes på de gymnasiale uddannelser, mens niveauerne basis, G, F, E og D udbydes på avu. Niveau G svarer til folkeskolens 9. klasse, mens niveau E svarer til folkeskolens 10. klasse. D-niveauet ligger over niveauet i 10. klasse.

Der blev ikke med reformen ændret på, at avu-fagene fortsat skulle være opdelt i kernefag og tilbudsfag. Institutioner, der er godkendt til at udbyde avu, *skal* udbyde kernefagene, mens de *kan* udbyde tilbudsfag. VUC'erne skal, jf. lovens §6, stk.2, medvirke til at sikre, at udbuddet af tilbudsfag er alsidigt.

Kernefagene på avu omfatter efter reformen følgende:

- Dansk på basisniveau og på niveauerne G til D
- Dansk som andetsprog på basisniveau og på niveauerne G til D
- Engelsk på basisniveau og på niveauerne G til D
- Matematik på basisniveau og på niveauerne G til D
- Naturvidenskab på niveauerne G til D
- Historie på niveau D eller samfundsfag på de to niveauer G og D
- Tysk eller fransk på basisniveau og på niveauerne G til D.

Tilbudsfagene omfatter efter reformen:

- Billedkunst på niveau D
- Formidling på niveau D
- Grundlæggende it på basisniveau og på niveau G
- Idræt på niveau D
- Latin på niveauerne E og D

- Livsanskuelse på niveau D
- Psykologi på niveau D
- Samarbejde og kommunikation på niveau G.

5.2 Kort om prisfastsættelsen af fag

Den nuværende prisfastsættelse af fagene på avu udspringer ikke af avu-reformen, men fastsættes med udgangspunkt i bekendtgørelse om deltagerbetaling (BEK nr. 323 af 10/04/2012). Priserne er fastsat til 110 kr. pr. kernefag og 1.130 kr. pr. tilbudsfag, man deltager i. I forbindelse med den såkaldte genopretningsaftale fra 2010 blev prisforskellen mellem kernefag og tilbudsfag markant større. Der er dog nogle kernefag, der i forhold til før, er blevet billigere i forbindelse med genopretningsaftalen.

Kursister, der modtager efterløn eller en aldersbetinget pension, og som er 60 år eller derover, skal pr. fag udover den almindelige deltagerbetaling betale en forhøjet deltagerbetaling, der er fastsat på de årlige finanslove. Der er ligeledes en forhøjet deltagerbetaling, hvis man ikke eller kun i mindre omfang har arbejdsmarkedstilknytning. Endelig er der fuld deltagerbetaling, hvis man har en videregående uddannelse⁸.

Selvom det ikke har været fokus for evalueringen, giver datamaterialet tydelige indikationer på, at prisfastsættelsen har haft betydning for kursistsammensætningen på avu. VUC'erne bemærker blandt andet, at deltagersammensætningen på avu før reformen var mere sammensat. Mange VUC'er påpeger således, at selvom genopretningsaftalen ikke er del af avu-reformen, har den haft stor betydning for rekrutteringen til avu og hermed det (voksen)pædagogiske miljø på VUC'erne. Fx er det tydeligt, at pensionister og modne voksne i høj grad søger andre uddannelsesmuligheder end avu. Flere VUC'er nævner også eksempler på, at potentielle kursister med anden etnisk baggrund end dansk, og som er højt uddannede, men ofte har ringe dansk kundskaber, ikke ser avu som et attraktivt tilbud på grund af den høje deltagerbetaling qua deres uddannelsesbaggrund.

5.3 Fag og niveauer oprettet i 2011/12

Ser man på hvilke fag der i 2011/12 blev oprettet, viser redegørelserne fra VUC'erne, at der er markant forskel på, hvor meget undervisning der foregår i henholdsvis kernefagene og tilbudsfagene. Langt den overvejende del af undervisningen på avu finder sted inden for kernefagene. Ser man på de enkelte fag og niveauer inden for kernefagene, er der dog også væsentlige forskelle i

⁸ *Bekendtgørelse om den almindelige og forhøjede deltagerbetaling ved almen voksenuddannelse og almen-gymnasiale uddannelser (BEK nr. 323 af 10/04/2012).*

brugen her. Alle, eller næsten alle, VUC'er underviser i kernefagene dansk, engelsk og matematik på alle niveauer samt samfundsfag og naturvidenskab på G-niveau.

Omkring to ud af tre VUC'er havde i kursusåret 2011/12 undervisning i dansk som andetsprog på basis- og G-niveau, mens omkring halvdelen underviste på niveauerne F, E og D. Det var ligeledes på omkring halvdelen af VUC'erne, at der fandt undervisning sted i henholdsvis historie D, samfundsfag D og naturvidenskab F, E og D.

Det sprogkernefag, der i 2011/12 blev undervist mest i efter engelsk, var tysk. Det foregik især på G-niveau, idet omkring halvdelen af VUC'erne oprettede tysk G. Der var undervisning i tysk på de øvrige niveauer på omkring hvert fjerde VUC. Fransk på basis- og G-niveau blev der undervist i på fem VUC'er, mens det var højst tre VUC'er, der havde undervisning på de øvrige tre niveauer.

Tabel 4

Antal VUC'er, der i kursusåret 2011/12 har haft undervisning i de enkelte fag og niveauer i avu's fagrække

Type fag	Fag og niveau	Antal VUC'er, der har haft undervisning i pågældende fag og niveau i 2011/12
Kernefag	Dansk basis, G, F, E og D	27
Kernefag	Engelsk basis, G, F, E og D	27
Kernefag	Matematik basis, G, F og E	27
Kernefag	Naturvidenskab G	27
Kernefag	Samfundsfag G	27
Kernefag	Matematik D	26
Kernefag	Dansk som andetsprog basis	21
Kernefag	Dansk som andetsprog G	20
Tilbudsfag	Grundlæggende it G	17
Kernefag	Historie D	17
Kernefag	Samfundsfag D	16
Tilbudsfag	Grundlæggende it basis	16
Tilbudsfag	Psykologi D	15
Kernefag	Tysk G	14
Kernefag	Dansk som andetsprog F, E og D	13
Kernefag	Naturvidenskab E og D	12

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Type fag	Fag og niveau	Antal VUC'er, der har haft undervisning i pågældende fag og niveau i 2011/12
Kernefag	Naturvidenskab F	11
Kernefag	Tysk basis	10
Kernefag	Tysk D	9
Kernefag	Tysk F og E	8
Tilbudsfag	Billedkunst D	8
Kernefag	Fransk basis og G	6
Tilbudsfag	Livsanskuelse D	6
Tilbudsfag	Idræt D	4
Tilbudsfag	Samarbejde og kommunikation G	4
Kernefag	Fransk F	3
Tilbudsfag	Formidling D	3
Kernefag	Fransk E	2
Kernefag	Fransk D	1
Tilbudsfag	Latin D og E	0

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Der mangler data fra VUC Lyngby og VUC Vestegnen.

Som det fremgår af tabellen, var de tilbudsfag, der i 2011/12 blev undervist i på flest VUC'er, grundlæggende it på henholdsvis niveau G og basisniveau samt psykologi på D-niveau. I disse tilbudsfag fandt der undervisning sted på omkring halvdelen af landets VUC'er. For tilbudsfagene billedkunst D, livsanskuelse D, idræt D, samarbejde og kommunikation G samt formidling D fandt der undervisning sted på 3-8 VUC'er, mens der ikke var undervisning i Latin D og E på noget VUC i 2011/12.

VUC'erne giver i deres redegørelser udtryk for en overordnet tilfredshed med fagrækken. De synes, at fagrækken som helhed indeholder relevante fag. Adspurgt, om de mener, der er fag, der ikke bør være del af fagrækken, svarer de stort set alle, at det er der ikke. Kun relativt få VUC'er efterlyser nye fag som musik, italiensk, spansk og mediefag. Et VUC peger på behovet for et fag med elementer, der kan styrke de fagligt svageste kursisters livsduelighed, mens et andet VUC efterspørger et fag, der kunne forberede deltagerne til arbejdsmarkedet.

5.4 Kernefag og tilbudsfag

VUC'erne peger i redegørelserne såvel som i interviewundersøgelsen på, at opdelingen mellem kernefag og tilbudsfag, og særligt prisforskellen mellem fagene, er uhensigtsmæssig. VUC'erne

konstaterer, at kursisterne i dag i altovervejende grad efterspørger kernefag, og VUC'erne mener, at den primære årsag til dette er den markante prisforskel mellem fagene.

En anden forklaring, som nogle VUC'er giver på den større søgning til kernefagene, er, at store dele af kursisterne udelukkende vælger kernefag som dansk, engelsk og matematik, fordi de typisk giver adgang til videre uddannelse, herunder ikke mindst på hf. Fag som billedkunst, latin og it, der i dag er tilbudsfag, var tidligere mere velbesøgte af blandt andet midaldrende og pensionister, men, som VUC'erne konstaterer, fylder disse kursistgrupper i dag kun ganske lidt på avu.

VUC'erne finder det gennemgående meget uhensigtsmæssigt, at tilbudsfagene i vid udstrækning ikke efterspørges og derfor kun i meget begrænset omfang viser sig mulige at oprette. Stort set alle lærere såvel som ledere italesætter nemlig tilbudsfagene som vigtige fag, der blandt andet kan give kursisterne arbejdsmarkedsrelevante kompetencer (fx formidling, samarbejde og kommunikation, grundlæggende it), selvindsigt og social refleksion (fx livsanskuelse, psykologi) samt tilbyde variation i læringsstile (fx billedkunst, idræt) til kursisterne. Alt sammen noget, som VUC'erne vurderer, at de unge voksne og de tosprogede kunne have gavn af. En leder udtrykte utvetydigt denne pointe i et interview:

“Der er jo en skrigende mangel på at bruge det, vi ved fra forskningen, nemlig at de musisk-kreative fag styrker indlæringen. Men vi kan ikke blande dem på grund af adskillelsen mellem kerne- og tilbudsfag. Det er simpelthen for dyrt for kursister på SU eller kontanthjælp at tage tilbudsfag. Den adskillelse er helt skæv i forhold til vores kursister – det skriger til himlen!” (Leder under besøgsinterview).

En anden leder havde et tilsvarende synspunkt:

“Det her er min kæphest! Det er et klart ønske hos os, at blandt andet sådan noget som idræt kan komme ind, og at man i en klassedannelse kunne ønske kreative fag med i pakken. Vi ser simpelthen, at kursisterne fravælger det, der koster 1.100 kroner. Det kunne godt være i binding med, at det kun er som fuldtidsstuderende, at man kan vælge et kreativt, kropsligt eller musisk fag. Jeg foregøgler mig ikke, at vi kan skrue tiden tilbage [til før genopretningspakken].” (Leder under besøgsinterview).

Besøgsinterviewene med lærerne bidrog med det perspektiv, at mange af de kursister, der går på avu, er fagfagligt svage, men samtidig kan have kreative potentialer, som ville have bedre udtryksmuligheder i mange af tilbudsfagene. Som én lærer udtrykte det:

"Er der noget, de [fagligt svage kursister] har brug for, så er det da at opleve lidt succes her i livet!" (Lærer under besøgsinterview).

Blandt de kursister, som EVA under besøgene har talt med, var den generelle holdning, at de primært har brug for kernefag som dansk, engelsk og matematik, men også samfundsfag og naturvidenskab. Det, der ser ud til at spille den største rolle i forhold til valget af fag, er hensynet til at få et fuldt skema (min. 23 timer), så de kan få udbetalt SU. Når man spørger kursisterne, om de savner fag som fx idræt, billedkunst og it, svarer mange af dem, at jo, det kunne være godt med et afbræk i undervisningen, men at de hellere vil være hurtigt færdige på avu, og at de ikke ønsker at have flere timer end højst nødvendigt. Dette forhold er en del lærere sig også bevidst, og én af lærerne udtrykte det således i et interview:

"Vi har jo også kursister, der skal videre i systemet, og så kan vi jo godt synes, at det er vildt godt for dem, at de laver noget kreativt og kommer ud og rører sig og så videre. Men mange af dem vil jo gerne i gang med en uddannelse. Så er det stadigvæk dansk, engelsk, matematik og samfundsfag, der skal bære tingene. De kan jo ikke komme videre i den her verden uden at have bestået de fag." (Lærer under besøgsinterview).

En håndfuld af kursisterne nævner dog i interviewene, at de godt kunne tænke sig at have haft fx psykologi eller idræt på deres skema, men at det var for dyrt for dem. Andre tilmeldte sig, men fagene blev ikke oprettet på grund af for få tilmeldte. Enkelte siger, at de savner mere introduktion til it, da de i de andre fag oplever at være bagud, blandt andet fordi den fagintegrerede it i undervisningen volder dem problemer. Interviewene med lærerne vidner om, at de tilsvarende har en oplevelse af at bruge uforholdsmæssigt meget tid på at introducere basal it i fag som fx matematik og dansk. Også flere ledere giver i interviewene såvel som i redegørelserne udtryk for, at it burde have været et kernefag. En leder pointerer her, at det ikke kun er lærerne, der bliver frustrerede over kursisters manglende it-kompetencer:

"For nogle uger siden havde vi en kontrovers mellem en lærer og nogle kursister på et hold [...] Vi fik landet den fint. Men det viste sig, at læreren havde planlagt sin undervisning via Google Docs. Han er uddannet it-vejleder og syntes, det kunne være spændende at arbejde med. Men en af de dansksprogede gutter på 18-19 år siger så meget, meget vredt: 'For fanden mand, jeg har først lige fået en computer nu, og jeg kan lige akkurat finde ud af at spille lidt på den og gå på Facebook. Jeg aner ikke engang, hvordan man gemmer. Hvordan fanden vil I så have, at jeg skal finde ud af det her?' Derfor er it et kernefag!" (Leder under besøgsinterview).

Det overordnede indtryk, når man spørger til fagrækken, er dog, at frustrationen over opdelingen i kerne- og tilbudsfag og fraværet af tilbudsfag primært udtrykkes af ledere og lærere. Frustratio-

nen synes i nogen grad at bero på, at kravene til, hvad der skal nås inden for det enkelte fag og niveau, er store, og der således ikke er tid til særligt mange afbræk fra tidsplanen. De lærere, vi har interviewet, oplever, at der kun i ringe grad er tid til eksperimenterende undervisning, afprøvning af læringsstile mv. Hertil kommer den fordel, som mange ledere og lærere forestiller sig, der ville være, ved i højere grad at kunne integrere og variere de forskellige typer af fag.

Det bør understreges, som nævnt i forrige afsnit, at det ikke kun er tilbudsfag, der har begrænset søgning. Enkelte kernefag er også ganske små. Det gælder fx fransk, men også fag som tysk og historie har begrænset søgning.

5.5 Målstyring af fagene

Med reformen blev der på avu introduceret målstyring frem for indholdsstyring. Det betyder, at der ikke længere er faste pensumkrav, men at undervisningen primært styres af de faglige mål, der er fastsat i læreplanerne for et fag på et konkret niveau.

Det generelle indtryk er, at VUC'erne i det store hele er glade for, at der i dag arbejdes med målstyret undervisning på avu. I redegørelserne vurderer mange VUC'er således bekendtgørelsens fagbilag som gode arbejdsredskaber, der virker overskuelige og præcise – ikke mindst for nye lærere. Det påpeges af flere, at de klare mål virker motiverende på kursistgrupperne, fordi målene tydeliggør den progression, kursisterne skal gennemgå. Enkelte fremhæver også, at det i dag er nemmere at give karakterer, fordi det er tydeligere, hvad der forventes.

Under besøgene var der flere af lærerne, der gav udtryk for, at de er glade for at have faste mål for undervisningen, og de oplever målstyringen som et godt didaktisk redskab. Enkelte fortalte, at det på nogle måder er en lettelse med klare mål, da lærerne mere legitimt kan holde sig til læreplanen uden for mange svinkeærinder. Som nogle af dem sagde, kan man nemt fortabe sig i enkelte kursisters personlige og faglige udfordringer.

Andre lærere gjorde under besøgsinterviewene opmærksom på, at de oplever, at målene i undervisningen er urealistisk høje i forhold til de kursister, de har med at gøre. Denne pointe går også igen i flere af redegørelserne, og enkelte VUC'er tilføjer, at målene for fagene er for detaljerede og konkrete, hvilket kan bevirke, at lærernes faglige og didaktiske handlerum indskrænkes unødigt.

En lærer beskrev under besøgsinterviewet sit syn på forholdet mellem reformens krav om målstyring og virkelighedens realiteter:

"Det generelle indtryk er, at dem, der har tænkt den nye reform, har tænkt i nogle fagsystemer isoleret set fra vores kursister ... Ja, de faglige mål ser dejligt klare og tydelige ud. Men så får man et chok, når man står midt i det!" (Lærer under besøgsinterview).

En leder udtalte sig i nogenlunde samme retning:

"Fagbekendtgørelserne er meget stramme, så der er ikke meget elastik. Det er jo ganske horribelt, så meget man skal nå, og vi har ikke mulighed for at strække timerne og lære dem noget om livsudfordringer sådan mere generelt. Det har de ellers hårdt brug for!" (Leder under besøgsinterview).

Reformens bestemmelser om målstyret undervisning vurderes således at rumme store didaktiske fordele, men er også en daglig udfordring for lærerne. De oplever en konstant spænding mellem på den ene side at sørge for at få alle kursister med i undervisningen og på den anden side at sikre fremdrift og holde sig til læreplanen.

5.6 Faste timetal

Af avu-bekendtgørelsen fremgår de timetal, som de enkelte fag og niveauer skal gennemføres inden for, den såkaldte uddannelsestid. Mange VUC'er har i deres redegørelse og under besøgene påpeget, at de oplever, at systemet med de faste timetal ikke er tilstrækkeligt fleksibelt. Det faste timetal vurderes at være for lavt for en række kursister i forhold til at nå de faglige mål, og en del VUC'er foretrækker tidligere tiders vejledende timetal, hvor man lettere kunne tilpasse undervisningen til den enkelte målgruppes behov. Således skriver Thy-Mors HF & VUC i sin redegørelse:

"[U]ddannelsestiden til de svage kursistgrupper [er] for kort i forhold til at nå det indhold og det niveau, der gør, at de kan gå videre på næste niveau og slutte af med at bestå eksamen." (Thy-Mors HF & VUC's redegørelse, redigeret af EVA).

Hvor dette VUC og andre VUC'er således peger på hensynet til de fagligt svagere kursister, er der flere andre VUC'er, der peger på, at der også kan være behov for at justere timetallet ned afhængigt af målgruppernes konkrete behov:

"Da vores kursister er meget forskellige, kunne det være hensigtsmæssigt at kunne arbejde med forskellige timetal til forskellige målgrupper i stedet for de absolutte timetal for det enkelte fag." (VUC Roskildes redegørelse).

Et system med faste timetal synes umiddelbart at have den fordel, at det er nemmere at administrere. Omvendt indebærer det den udfordring, at den enkelte kursist uanset forudsætninger skal nå en bestemt faglig progression inden for en fast timeramme. Dette stiller igen læreren over for pædagogiske udfordringer i forhold til at differentiere undervisningen.

I relation til denne problematik er det værd at bemærke, at der inden for rammerne af den aktuelle avu-lov er mulighed for at tilbyde fx supplerende, differentieret undervisning og introducerende undervisning, som kan styrke den enkelte kursists muligheder for at nå den ønskede faglige progression inden for fagets uddannelsestid. Omvendt er det også muligt ved tilmelding til fag på avu at få tildelt færre timer, hvis kursisten har særlige forudgående forudsætninger for faget (jf. kapitel 13 i avu-loven vedrørende individuel kompetencevurdering).

5.7 Niveauopdelingen

VUC'erne vurderer generelt den nuværende niveauinddeling af fagene som hensigtsmæssig, men der er også kritiske bemærkninger blandt VUC'erne. Der er især fire aspekter vedrørende niveauopdelingen, som VUC'erne er optaget af, og som vi her behandler, nemlig niveauopdelingens overskuelighed, basisniveauets anvendelighed, kravene til progression og VUC'ernes sammenhængende tilrettelæggelse af niveauerne.

5.7.1 Niveauopdelingens overskuelighed

En stor del af VUC-lederne udtrykker i såvel redegørelserne som interviewene, at niveauopdelingen af avu er positiv, fordi de kortere forløb har en mere overskuelig tidshorisont. Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg siger fx:

“Det har været glimrende med de kortere enheder. Den målgruppe, som vi har nu, kan bedre se sig selv i nogle mere afgrænsede enheder, som gør, at de relativt hurtigt når et mål og kan sige: ‘Tak for det! Jeg blev færdig med F- eller basisniveau, dejligt!’. Det ser jeg i målgruppen er en stor tilfredsstillelse. Det er rart for dem at blive holdt op på noget relativt hurtigt.” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Flere VUC'er peger desuden på, at niveauopdelingen gør det lettere at indplacere kursisterne på det relevante niveau – også når de kommer dryppende i løbet af året. Enkelte VUC'er nævner dog, at selvom niveauopdelingen generelt er en god ting, så kan de kortere forløb have den ulempe, at nogle kursister har svært ved at blive tilstrækkeligt klædt på rent fagligt i forhold til niveauskiftene.

En del VUC'er peger også på, at modulstrukturen særligt er fremmede for de fagligt stærke kursister, mens den kan være mindre hensigtsmæssig for de fagligt svagere kursister. Det skyldes

ifølge disse VUC'er, at de mange niveauer kan være svære at overskue for sidstnævnte, og at fagligt svage kursisters progression mod de faglige mål ofte kræver mere tid, end der reelt er til rådighed på de korte kurser.

5.7.2 Basisniveauets anvendelighed

Mange VUC'er nævner, at de er glade for, at der med reformen er indført basisniveau i dansk, dansk som andetsprog og matematik. I samme åndedrag gør flere dog opmærksom på, at de i en række fag mangler et niveau under basis for de fagligt allersvageste kursister. Fx konstaterer nogle VUC'er, at en del tosprogede kursister oplever et gab mellem sprogcentrenes undervisning og avu. Når de tosprogede har opbrugt deres undervisningsret på sprogcentret, er de ikke nødvendigvis klar til et undervisningsforløb på avu, og dansk som andetsprog på basisniveau kan derfor reelt være for svært for en del af dem.

Oplevelsen af at modtage især uddannelsesfremmede unge voksne og tosprogede, der ikke har det nødvendige indgangsniveau i forhold til avu, er udbredt. En række VUC'er oplever det som et problem, at ikke alle kursister lever op til adgangskravene, især fordi VUC'erne ikke kan se, hvad alternativet for disse kursister er. De vurderer, at avu ofte er den eneste mulighed, kursisterne har, for at opnå de formelle kompetencer, der er nødvendige for at gå videre med en ungdomsuddannelse. Dette fører tilbage til de perspektiver, der blev slået an i kapitel 3 om reformens målretning, der handler om, at VUC'erne oplever at mangle relevante alternativer at henvise til, såfremt avu som undervisningstilbud til potentielle ansøgere vurderes at være på for højt niveau.

Nogle VUC'er har anbefalinger til, hvad der kunne gøres: Et VUC peger fx på, at basisniveauet i praksis er så bredt, at man med fordel kunne dele det op i et lavere og et højere basisniveau. Et andet VUC foreslår, at uddannelsestiden forlænges på basisniveauet.

5.7.3 Kravene til faglig progression

Fle VUC'er finder, at kravene til den faglige progression i nogle fag på bestemte niveauer er for høje. Denne evaluering kan ikke tegne et dækkende billede af, hvor man imødegår disse udfordringer⁹, men der nævnes i både redegørelserne og interviewene eksempler på, hvor de faglige mål er svære at nå:

- Engelsk på basisniveau – især for nogle af de tosprogede
- Dansk som andetsprog på F-niveau
- Naturvidenskab på G-niveau, hvor der ikke findes et basisniveau
- Samfundsfag på G-niveau, hvor der ikke findes et basisniveau

⁹ Ministeriet for Børn og Undervisning igangsætter en evaluering af avu-bekendtgørelsen (fag, niveauer, indhold, prøver etc.) i foråret 2013, som vil fokusere på disse aspekter af reformen.

- Matematik på både basis- og G-niveau, ikke mindst for de tosprogede, blandt andet fordi faget forudsætter gode dansk- og it-kundskaber
- Historie, psykologi og livsanskuelse på D-niveau, der alle forudsætter gode danskundskaber.

En del lærere giver i interviewundersøgelsen udtryk for, at målstyringen af undervisningen fordrer et konstant fokus på progression, hvilket kan være positivt, men også er en stor udfordring. Progressionen i undervisningen sker hurtigt, fordi der skal nås relativt meget på kort tid, når kursisterne fx starter på basis- og slutter med D-niveauet. KVUC skriver i sin redegørelse om niveauerne i dansk som andetsprog:

“Der har vist sig at være et meget stort spring fra G, hvor [undervisningen] hovedsagelig er baseret på reproduktion, til D, hvor abstraktionsevne og analytisk sans naturligvis er nødvendig. Der er på den baggrund for kort fra G til D for en del kursister.” (KVUC’s redegørelse).

En vurdering, der går igen i redegørelserne såvel som i interviewene, er, at målene for D-niveauet i nogle fag er for høje. En række VUC’er er kritiske over for, at deres kursister, hvoraf mange er fagligt svage, skal afslutte med en eksamen, der ligger over 10.klasse. En lærer udtrykker det på følgende måde:

“Fagrækken er blevet akademiseret, og D-niveauet ligger reelt over 10.-klasseniveau. Det vil sige, at D især er relevant for dem, der vil videre på hf. Akademiseringen tilgodeser de dygtigste af vores elever. Problemet er bare, at de fleste af de elever, vi har, ikke er på D-niveau. De er nærmest under basisniveauet.” (Lærer under besøgsinterview).

En række VUC’er mener, at afslutning på E-niveau burde være tilstrækkeligt, men eftersom der efter E-niveauet “kun” er faglig dokumentation, føler mange kursister sig nødsaget til at tage D-niveauet med.. En vejleder udtrykker i det følgende citat denne holdning, som altså er ganske udbredt:

“Kursisterne dumper igen og igen på D-niveau. Og det gælder ikke mindst vores tosprogede kursister. Det synes vi fra et vejledningsmæssigt synspunkt er en katastrofe, for de kommer jo til at gå om igen og igen. Og der står jo i Råd og vink, at omgængeri skal være en undtagelse. Det kan ikke lade sig gøre med de her kursister, for de er slet ikke på det niveau, som de skal være. Løsningen er nok at lave prøver på E-niveau, fordi vi så kunne guide dem videre med et bevis [...] Samtidig har vi et vejledningsmæssigt problem, fordi E-niveau er 10. klasse, D er over. De burde jo have ret til at komme på hf.” (Vejleder under besøgsinterview).

Også en leder sætter spørgsmålstegn ved, om turen fra basis til D er så bydende nødvendig, eller om man burde tænke i alternative måder at afslutte avu på:

*“Der er noget med tanken om, at kursisterne skal gå fra basis til D. Sådan behøver det ikke at være! Der er mange, der taler om, at avu skal være en del af det hele – at alle skal afslutte med D. Men det er ikke sikkert, at de her unge behøver at gå på hf og få en eksamen. Vi samarbejder faktisk meget med erhvervsuddannelserne, og nogle kursister tror jeg skal stoppe på avu efter F eller E, og så kan de tage resten på erhvervsuddannelserne.”
(Leder under besøgsinterview).*

5.7.4 Niveauerne limes sammen i fagpakker

Ideen med at udbyde en bred vifte af fag og moduler, som deltagerne frit kan vælge imellem, udmøntes ofte i en stærkt modificeret form, for så vidt at størstedelen af VUC'erne kun i begrænset omfang kan sikre et samtidigt udbud af alle niveauer. Fx udbydes basis- og G-niveauet ofte ikke samtidigt, men i forlængelse af hinanden, ligesom F, E og D ofte udbydes i forlængelse af hinanden.

Det betyder, at mange VUC'er tilbyder fagpakker med faste niveauforløb som basis/G og F-E-D, som i daglig tale ofte kaldes 9. og 10. klasse. De VUC'er, der udbyder virtuel undervisning, udbyder dog i højere grad alle niveauerne på samme tid.

At niveauerne ikke udbydes samtidigt, betyder i praksis, at hvis man som kursist henvender sig til et VUC i juli og egentlig bliver vurderet til at kunne starte på G-niveau, vil man ofte blive tilbudt at komme ind på et hold i august, der starter med basis- og efter jul kører videre med G-niveauet. Hvis det er E-niveau, der er relevant, kan man ligeledes blive tilbudt en F-E-D-pakke.

Dette er ikke noget, der nødvendigvis italesættes som et problem af hverken lærere, ledere eller kursister. EVA har under besøgene på VUC'erne flere gange mødt den vurdering blandt lærere, at hvis kursisterne bliver "fejlplaceret", så er det typisk på et lavere niveau, men at dette ikke betyder så meget. Det vurderes nemlig, at det kan give kursisterne mulighed for at opleve fagligt overskud, hvilket mange af kursisterne har brug for. De kursister, der under interviewene fortalte, at de havde oplevet at være blevet indplaceret på et niveau, som egentlig var lidt for lavt, sagde da også, at de så det som en fordel at få en "faglig opfrisker". Der var ikke nogen kursister, der mente, at de var blevet indplaceret på et for højt niveau, men nogle indrømmede, at de skulle gøre sig umage for at følge med.

Hvorfor VUC'erne tilrettelægger deres udbud af niveauer successivt, er der flere mulige forklaringer på: For det første kan det være udtryk for en gammel praksis, hvor undervisningen var delt op på trin 1 og trin 2, svarerende til 9. og 10. klasse. For det andet kan det være et spørgsmål om

volumen: Det er for mange VUC'er svært at udbyde fem niveauer samtidigt, hvis der skal være fx 20 kursister på holdet. For det tredje prioriterer mange VUC'er en klassestruktur, hvor kursisterne er en del af et længerevarende læringsfællesskab. I det sidste afsnit i dette kapitel ser vi nærmere på denne tendens og de fordele og ulemper, der kan være ved, at enkeltfagssystemet reelt omformes og struktureres i egentlige pakked løsninger.

5.8 Enkeltfag versus fagpakker og klasser

Selvom avu er et enkeltfagssystem, der signalerer fleksibilitet for den enkelte og mulighed for individuel indplacering, er indtrykket fra evalueringens datamateriale, at VUC'erne i høj grad organiserer undervisning i hold og klasser omkring faste forløb og fagpakker, fx bestående af 3-5 kernefag. Den individuelle fleksible tilrettelæggelse er således i praksis mere begrænset, end enkeltfagssystemet giver mulighed for.

I interviewene såvel som i redegørelserne argumenteres der ofte for, at mere eller mindre faste holdstrukturer er at foretrække til de kursister, som VUC'erne i dag primært har med at gøre. At tilhøre et hold giver kursisterne et fast udgangspunkt for læring og en hensigtsmæssig social arena, inden for hvilken de kan lære det faglige, vurderer flere ledere, lærere og vejledere. En lærer opsummerer her en pointe, som flere af de interviewede under besøgene fremsatte:

“Vi ved jo godt, at det, der får dem til at gennemføre, det er, at de føler sig knyttet til en klasse [...] Sidste år havde vi 73 %, der gennemførte, og det tror jeg er højt. Men jeg tror, det er, fordi vi har øget vores fokus på, at de har nogen at gå sammen med [...] De tænker heller ikke, at de går på F, E eller D – de tænker bare, at de går på et hold.” (Lærer under besøgsinterview).

En vejleder mener i lighed hermed, at enkeltfagssystemets logik og struktur rammer ved siden af mange af kursisternes behov:

“Til den gruppe, vi opsamler, der passer enkeltfag overhovedet ikke. Der skal vi have klasser, en heldagsskole med nogle socialpædagoger og lærere, der går ind og siger, at nu laver vi lektierne her. Det her, det bliver deres hjem, deres værested, det er her, de går til fest. Så de er jo på skolen det meste af døgnet. Jeg mener slet ikke, at de kan magte enkeltfagene.” (Vejleder under besøgsinterview).

Også kursisterne ser fordele i en egentlig klassestruktur, og stort set alle de kursister, der blev interviewet i forbindelse med besøgene, fulgte en fagpakke og dermed et fast forløb. Noget af det, kursisterne ofte peger på, er fordelene ved at være sammen med nogen, der ligner dem selv. En kursist på 20 år, som aldrig fik hverken 9.- eller 10.-klasseseksamen på grund af personlige pro-

blemer, fortæller her om, hvad det betyder for ham at have klassekammerater og være del af et hold på avu:

"Jeg var på et tidspunkt på et basis-/G-hold, og der havde jeg engelsk med nogen, der var ældre end min egen mor. Det synes jeg godt kunne være lidt underligt, at sidde og lave lektier med dem. Det var ikke noget problem, men ... Man havde bare ikke så meget socialt sammen ... Det er jo rart at have noget sammen med dem, man går i klasse med, så kan man bedre snakke med dem." (Kursist under besøgsinterview).

En kvinde på 23 år, som er ordblind, og som har haft dårlige oplevelser i folkeskolen, fortæller, at hun tager avu, fordi hun gerne vil videreudanne sig som mekaniker. Hun går på et F-E-D-hold, hvor der kun er 18-25-årige, og hun fortæller om, hvad det betyder for hende at gå i en klasse:

"For mig betyder det meget, at man er en klasse, for så kan man også lave noget sammen i sin fritid. Det betyder også noget, at vi er rimelig ens, så synes jeg, man har et bedre samvær i klassen." (Kursist under besøgsinterview).

Der er med andre ord meget, der taler for at organisere undervisning på avu i fagpakker med faste forløb, for som en leder under et besøgsinterview konstaterer: "Læring foregår bedst i en social kontekst – det er det, der løfter og giver den enkelte anerkendelse."

Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg mener, at fagpakkerne er en realitet, og argumenterer også for, at der er sund fornuft i at sælge fagene og niveauerne i pakker:

"[Ministeriet for Børn og Undervisning] siger, det er forkert, når man indskriver kursister på F-E-D-forløb [...] Men det gør alle VUC'er, for det er naturligt for et ungt menneske, der siger, at det gerne vil videre på hf. Nu vil de gerne have en 9. og en 10. klasse, og så laver man en pakke til dem, der imødekommer det behov. Men det må man ikke, for man skal have afsluttet det ene, før man kan blive indskrevet på det andet. Der kan man jo sige, at der må det være loven, der må indordne sig under virkeligheden. Altså, vi har jo et system, hvor folk kommer med deres erfaringer for, hvad man skal kunne i folkeskolen. Det er jo også det, aftagerinstitutionerne kender. Så er vi jo nødt til at matche det." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Men spørgsmålet er, hvad denne tendens til klassedannelse og kollektivt strukturerede forløb betyder for enkeltfagssystemet. For som en vejleder i forbindelse med et interview understregede, er der jo stadig kursister, der ønsker en individualiseret og fleksibel tilrettelæggelse inden for enkeltfagssystemet:

“Enkeltfagsordningen skal jo også være der. Der er jo også folk, der bare mangler den gode karakter i et fag. Jeg har et par enkelte, der kun går hos os i matematik [...] Der er også nogle, der har et par avu-enkeltfag og så hf-enkeltfag. Det er typisk matematik på avu og sprog på hf ... Jeg ved ikke, hvor mange det er. Men det er ikke noget, vi kan skrælle af, for hvor skal de så læse det henne?” (Vejleder under besøgsinterview).

VUC'erne står således over for en udfordring: på den ene side at bevare et enkeltfagssystem med stor fleksibilitet og mange valgmuligheder, der på mange måder er tilpasset modne voksnes uddannelsesbehov¹⁰. På den anden side at imødekomme det behov, som en stigende andel af deres kursister har for klassebaseret undervisning i sammenhængende fagpakkeforløb.

¹⁰ Bemærk, at det i bemærkningerne til lovforslaget fra 2008 fremgår, at avu fortsat i forhold til bredere grupper af modne voksne har en vigtig rolle at spille.

6 Fagelementer

VUC'erne gør kun i begrænset omfang brug af muligheden for at undervise i elementer af fag, men de VUC'er, der har erfaring med at udbyde tilbuddet, vurderer til gengæld reformelementet positivt.

VUC'erne har med avu-reformen fået mulighed for med større fleksibilitet at tilrettelægge målrettede undervisningsforløb ved at udbyde dele af de enkelte fag og niveauer i form af såkaldte elementer af fag, ligesom det kendes på hf-enkeltfag. Muligheden betyder, at VUC'erne kan håndplukke elementer fra fagene og målrette et kursus til kursister/kunder, der har et specifikt fagligt behov.

Nedenfor ser vi nærmere på omfanget og brugen af fagelementer, herunder hvem det særligt henvender sig til, og hvordan VUC'erne vurderer reformelementet.

6.1 Brugen af fagelementer

I kursusåret 2011/12 har i alt 1.788 cpr-kursister fordelt på 20 VUC'er modtaget undervisning i fagelementer. Det svarer til 6 % af alle cpr-kursister, der påbegyndte et eller flere fag i det pågældende kursusår. 9 VUC'er har slet ikke haft kursister, som har modtaget undervisning i elementer af fag. Af de VUC'er, der har udbudt elementer af fag, har VUC Bornholm haft færrest, nemlig 10 kursister, mens KVUC har haft flest med i alt 360 kursister. Gennemsnitligt har de 29 VUC'er hver haft 62 kursister, der har modtaget undervisning i fagelementer. Brugen af fagelementer er således karakteriseret ved dels et generelt lavt niveau, dels store forskelle VUC'erne imellem.

Ifølge VUC'ernes redegørelser udbyder VUC'erne typisk elementer fra dansk, matematik, engelsk, it og naturvidenskab. Derudover nævner enkelte VUC'er, at de i 2011/12 har undervist i elementer fra dansk som andetsprog, tysk, formidling samt samarbejde og kommunikation.

6.2 Målgrupper for undervisning i fagelementer

Der er to grupper af kursister, som i VUC'ernes redegørelser fremstår som de primære målgrupper for udbud af fagelementer: Det er dels yngre voksne, der bruger avu med henblik på videre uddannelse, dels virksomheder, der har medarbejdere med behov for kompetenceudvikling inden for et specifikt alment fagområde. For begge grupper gælder det, at de kan have læringsbehov, der særligt retter sig mod dele af eksisterende avu-fag på de respektive niveauer.

Den ene gruppe, som tegner sig for en stor del af undervisningen i fagelementer, er kursister, der har planer om at fortsætte i uddannelsessystemet, herunder på gymnasiale uddannelser (især hf) og mellemlange videregående uddannelser såsom uddannelserne til pædagog, sygeplejerske eller politibetjent. Undervisningen i fagelementer tilrettelægges fx som en slags brush-up af centrale fagelementer og kan have karakter af brobygningsforløb. Kurserne kan også fungere som afklaringsforløb, hvor kursisterne finder ud af, om de er klar til at søge ind på en bestemt uddannelse. Et eksempel, som nævnes i redegørelserne, er et kursus i fagelementer fra engelsk for en gruppe kommende politistuderende, der skulle bruge engelsk i forbindelse med optagelsesprøven på politiskolen. Et andet eksempel på et fagelement er fra faget matematik, hvor der blev tilrettelagt et forløb for kommende sygeplejerskestuderende.

Den anden gruppe er virksomhederne, som tegner sig for en lidt mindre del af aktiviteten. De bruger fagelementer fra avu, hvis de har medarbejdere med behov for at tilegne sig afgrænsede og specifikke kompetencer inden for et område. Den undervisning i elementer af fag, som virksomheder køber af VUC, foregår, ifølge VUC'ernes redegørelser, ofte som forlagt undervisning på den enkelte virksomhed. Fx nævner et VUC, at en emballagevirksomheds medarbejdere er blevet undervist i elementer af faget formidling, da de ansatte skulle til at benytte sig af side-mandsoplæring og samtidig blive bedre til mødeledelse. Et andet VUC nævner, at en gruppe kommunale servicemedarbejdere fik et forløb med elementer af grundlæggende it på basisniveau. Elementerne indeholdt blandt andet introduktion til grundlæggende funktioner i brugen af en pc, navigation i e-boks, borgerservice, skat og netbank samt oprettelse af egen e-mail og søgning på internettet. Faget blev udbudt, da VUC'et og kommunen i samarbejde opdagede, at en gruppe medarbejdere ikke havde set deres lønseddel, siden e-boks blev introduceret.

Et sigte med at introducere udbud af fagelementer i reformen var også at styrke samspelet mellem det almene i form af avu og det erhvervsrettede i form af AMU. I den sammenhæng er det værd at bemærke, at ingen af VUC'erne nævner samarbejde med AMU i deres redegørelser.

6.3 Tilfredshed med reformelementet

Hensigten med at lade VUC'erne udbyde fagelementer var at skabe større fleksibilitet i tilrettelæggelsen, og dette ser ud til at være lykkedes.

Erfaringerne fra de VUC'er, der har benyttet sig af muligheden for at udbyde fagelementer, vidner om, at institutionerne tilrettelægger undervisningen fleksibelt og efter målgruppernes behov. Det understreges blandt andet i redegørelserne som positivt, at man som institution kan imødekomme specifikke faglige behov hos kursisterne, og tilfredsstillende at kunne give dem noget, de kan bruge i deres uddannelse eller arbejde.

De VUC'er, der har udbudt fagelementer, oplever, at kursisterne generelt er meget tilfredse og har fået et stort udbytte af undervisningen. Samtidig oplever de, at kursisterne har været engagerede og har haft en høj arbejdsmoral, ligesom der generelt har været et godt fremmøde og en høj grad af gennemførelse.

Endelig nævnes det i redegørelserne, at flere af de kursister, der har modtaget undervisning i elementer af fag, senere vælger at tage faget i dets fulde længde. På den måde kan undervisning i elementer af fag fungere som en appetitvækker i forhold til de pågældende fag.

7 Supplerende, differentieret undervisning

Evalueringen viser, at der er stor forskel på, i hvilket omfang og hvordan VUC'erne gør brug af supplerende, differentieret undervisning. Samlet set benyttede kun 6 % af alle kursister i 2011/12 tilbuddet, og VUC'ernes beskrivelser af de udfordringer, de har med fagligt svage kursister peger på, at mange flere kursister kunne have gavn af supplerende, differentieret undervisning.

Supplerende, differentieret undervisning blev som begreb introduceret med lovforslaget fra 2008 og erstatter det tidligere begreb værkstedsundervisning. I avu-bekendtgørelsens § 9 (nr. 292 af 01.04.2009) står der, at institutionen *skal*/tilbyde supplerende, differentieret undervisning og at det skal tilbydes i tilknytning til det enkelte fag¹¹. Tilbuddet skal give kursisten mulighed for særlig faglig fordybelse eller mulighed for en grundigere gennemgang af vanskelige faglige emner mv. efter den enkelte kursists ønsker og behov, jf. bilag 51. Endvidere fremgår det, at undervisningen skal ligge uden for det enkelte fags uddannelsestid, at deltagelse i undervisningen ikke må være en forudsætning for kursistens udbytte af den ordinære undervisning, og at undervisningen er frivillig og vederlagsfri for kursisten. Det betyder, at VUC'erne selv afholder udgifter i forbindelse med supplerende, differentieret undervisning inden for deres budget, og at der ikke er noget særskilt taxameter til aktiviteten.

I det følgende redegøres der for omfanget af brugen af dette reformelement, og det undersøges, hvordan VUC'erne informerer om det, gør brug af det og vurderer dets fordele og ulemper.

7.1 Omfanget af supplerende, differentieret undervisning

21 ud af 29 VUC'er har ifølge redegørelserne oprettet supplerende, differentieret undervisning. 8 VUC'er har således enten ikke registreret aktiviteten eller svaret, at 0 kursister har haft supplerende, differentieret undervisning. VUC'ernes redegørelser viser, at i alt 1.781 cpr-kursister i 2011/12

¹¹ EVA's kursivering.

har modtaget supplerende, differentieret undervisning. Det svarer til 6 % af alle kursister i dette kursusår. HF & VUC FYN havde størst aktivitet med 422 kursister, der modtog supplerende, differentieret undervisning.

Det kan ikke ud fra redegørelserne konstateres, om VUC'erne har *tilbudt* supplerende, differentieret undervisning til deres kursister. Data siger således alene noget om omfanget af aktiviteten.

Evalueringen peger på, at supplerende, differentieret undervisning især bliver brugt til og målrettet de kursister, der i udgangspunktet har store faglige udfordringer. Der er dog også eksempler på, at fagligt dygtige kursister med overskud til og interesse i at fordybe sig mere i et fag gør brug af tilbuddet.

7.2 Information om tilbuddet og afdækning af behov

VUC'erne gør brug af forskellige måder at informere om muligheden for at modtage supplerende, differentieret undervisning på. Det sker blandt andet via institutionernes hjemmesider og intranet, hvor potentielle og nuværende kursister kan finde generel, skriftlig information om tilbuddet. Men det foregår også i vejledningssamtalerne forud for optagelse, hvor kommende kursister får mundtlig information. I nogle tilfælde har VUC'erne særlige koordinators, der mere generelt tager sig af at informere om supplerende, differentieret undervisning og andre studierelevante tilbud til kursisterne.

Der synes at være størst tilfredshed med tilbuddet på de VUC'er, hvor der udover let tilgængelig information også foregår en mere målrettet afdækning af behovet for supplerende, differentieret undervisning. Nogle steder benyttes der fx tests til at afdække behovet, som følges op af en direkte henvendelse til den eller de pågældende kursister, der ser ud til at have brug for ekstra undervisning. Mange steder identificerer lærerne behovet i forbindelse med undervisningen og den løbende evaluering og tilbyder på den baggrund supplerende, differentieret undervisning.

7.3 Tilrettelæggelse og gennemførelse

VUC'ernes redegørelser og interviewundersøgelsen viser, at tilrettelæggelsen af supplerende, differentieret undervisning de steder, den finder sted, antager forskellige former. Af datamaterialet ses det, at der overordnet set især er to måder at tilrettelægge supplerende, differentieret undervisning på.

Den ene måde knytter tilbuddet om supplerende, differentieret undervisning tæt til undervisningen og den enkelte kursists behov. Her oprettes tilbuddet på baggrund af en afdækning af behovet hos eller et konkret ønske fra en eller flere kursister. Et eksempel herpå er fra Herning HF &

VUC, hvor der blev iværksat supplerende, differentieret undervisning som et svar på en aktuel udfordring, hvor en gruppe tosprogede kursister havde problemer med at følge med i samfundsfag. Kursisterne fik derfor tilbudt en ugentlig lektion med deres lærer i dansk som andetsprog, hvor de fulgte op på samfundsfagstimerne.

Den anden måde, hvorpå nogle VUC'er tilrettelægger supplerende, differentieret undervisning, er i tilknytning til forskellige former for studieværksteder, hvor lærere, som tilsammen dækker større eller mindre dele af fagrækken, står til rådighed for de kursister, der henvender sig. Tilbuddet kan enten være lagt ind som et bånd midt på dagen eller som et eftermiddagstilbud, efter at den ordinære undervisning er ved at være slut.

Et eksempel herpå er VUC Roskilde, der har et fast bånd med to lektioner pr. uge, hvor alle kursister har mulighed for at deltage, da der ikke foregår anden undervisning. Supplerende, differentieret undervisning varetages her af lærere, der fagligt dækker større eller mindre dele af fagrækken – dog primært kernefagene dansk/dansk som andetsprog, engelsk og matematik, og undervisningen er en kombination af minikurser og arbejde i mindre grupper med faglige ad hoc-emner.

Et andet eksempel på denne måde at tilrettelægge supplerende, differentieret undervisning på findes på Kolding HF & VUC, hvor kursisterne tilbydes at deltage i et lærerbemandet studieværksted, der har åbent om eftermiddagen. Lærerne skiftes til at være i værkstedet, og i løbet af ugen forsøger de at dække de udbudte fag på avu. Der tilbydes både generel skrivehjælp og hjælp i forbindelse med specifikke faglige udfordringer, og endelig tilbydes kursisterne også at deltage i forskellige mindre forløb, som kan kvalificere deres studiemæssige færdigheder, fx notatteknik, grammatikforløb, gennemgang af hjælpeprogrammer på computeren, eksamenstræning, hjælp til skriftligt arbejde og så videre.

Der er dog også andre måder at tilrettelægge supplerende, differentieret undervisning på, herunder forskellige kombinationer af de to måder, der er beskrevet ovenfor. Fx har man den praksis på VUC Sønderjylland, at man udbyder supplerende, differentieret undervisning tre gange årligt i alle fag og på alle niveauer. Via elektronisk tilmelding kan kursisterne afgive ønsker, og på baggrund heraf får lærerne besked om, hvilken supplerende, differentieret undervisning der skal finde sted.

Endelig har nogle af de VUC'er, der udbyder virtuel undervisning, it-baserede former for supplerende, differentieret undervisning. På KVUC har man fx erfaringer med et virtuelt værksted, der er bemandet med tre lærere to-tre eftermiddage og aftener om ugen, hvor kursisterne kan logge sig på deres lokale intranet og få hjælp af en lærer til fx brøkregning.

Sidst men ikke mindst er der VUC'er, der i kursusåret 2011/12 slet ikke har oprettet supplerende, differentieret undervisning. Det gives der i redegørelserne og besøgsinterviewene forskellige forklaringer på: Blandt andet nævnes det, at tilbuddet opleves som ufinansieret, og at man som VUC derfor ikke har kunnet finde økonomi til at oprette det. En anden forklaring er, at kursisterne ikke har efterspurgt det, og endelig erkender flere VUC'er, at de ikke har været gode nok til at sætte fokus på de organisatoriske rammer for tilbuddet.

7.4 Kursisternes udbytte

De VUC'er, der har haft supplerende, differentieret undervisning, finder, at det er et godt tiltag i reformen. De oplever, at kursisterne har et godt fagligt udbytte af tilbuddet, at de møder bedre forberedte op til timerne og er i stand til at klare opgaver, som de ellers ikke ville have kunnet klare. Nogle VUC'er påpeger, at de kursister, som deltager i supplerende, differentieret undervisning, sætter pris på det fokus, der er på deres individuelle behov. Kursisterne er ofte også mere motiverede i den ordinære undervisning, når de har fået supplerende, differentieret undervisning.

Flere VUC'er gør dog opmærksom på, at supplerende, differentieret undervisning er et *tilbud*, og at der er kursister, der fravælger det, selvom de kunne have behov for det, fordi det ligger udover den almindelige undervisning – nogle gange sent på dagen. En leder fra VUC Lederforeningens avu-udvalg har i den sammenhæng en vigtig pointe:

“Vi har lavet huller i ugeskemaet til supplerende, differentieret undervisning, så der er ikke nogen undskyldning for ikke at bruge den. Men det er stadig sådan, at dem, der virkelig har behov for det, de går over og køber pizza i den time. Og det er den der frivillighed. Jeg ved godt, det er meget ideelt, men det kunne nogle gange være godt at sige, at det her er et tilbud, som du ikke kan sige nej til!” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Dette skisma påpeger flere ledere og lærere, og der arbejdes mange steder på at udvikle en form for supplerende, differentieret undervisning, der kan matche denne udfordring.

7.5 Et tilbud, der er ved at tage form

Samlet set peger evalueringen på, at supplerende, differentieret undervisning er et af de reformelementer, der tilrettelægges og prioriteres meget forskelligt på landets VUC'er. Nogle steder ses tilbuddet som et vigtigt supplement til fagrækken, andre steder arbejdes der ihærdigt på at få tilbuddet til at fungere, og endelig er der VUC'er, hvor man tilsyneladende ikke gør brug af muligheden.

På nogle VUC'er er det et målrettet tilbud, der adresserer den enkelte kursists faglige behov, mens det på andre VUC'er i høj grad ligner tidligere tiders mere åbne værkstedsundervisning. Der kan være fordele og ulemper ved begge måder at tilrettelægge tilbuddet på, men der synes at være behov for en afklaring blandt VUC'erne af, hvordan man kan udvikle tilbuddet, så flere gør brug af det. Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg har en lignende vurdering:

"Jeg tror, at supplerende, differentieret undervisning er noget af det i reformen, som VUC'erne senest er gået i gang med at folde ud. Vi kan se, når vi holder vores seminarer, at der er stor interesse for at få nye ideer. Jeg tror, at det er meget banalt: Det med at få lagt skemaer for fagene og niveauerne og alt det, man kender, det sker først, og så kommer sådan noget som supplerende, differentieret undervisning i anden række. Jeg tror, at supplerende, differentieret undervisning er ved at få forskellige gode former, og at det er ved at brede sig. Men jeg tror, at det er vigtigt, at det får et ledelsesfokus alle steder." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Overordnet set kan det synes paradoksalt, at VUC'erne i lyset af deres karakteristik af de nyere kursistgrupper, der beskrives som fagligt væsentligt svagere, ikke i højere grad opretter supplerende, differentieret undervisning, når dette reformelement netop adresserer kursisternes særlige faglige behov. Men som det i det foregående er skitseret, handler det blandt andet om, at tilbuddet opleves som ufinansieret, selvom det er finansieret gennem den almindelige taxameter-takst. Det handler også om, at det er svært for VUC'erne at friste de fagligt svagere kursister med et frivilligt tilbud om mere undervisning, da mange af disse kursister i forvejen har svært ved at overskue et timeantal på 20+. Endelig peger medlemmet af VUC Lederforeningens avu-udvalg på, at tilbuddet mange steder endnu ikke er blevet sat ordentligt i system og prioriteret af ledelsen. Dette vidner om, at der trods alt er basis for at supplerende, differentieret undervisning kan styrkes gennem et større fokus fra både ledelse og lærere som et tilbud man løbende kan henvise kursisterne til.

8 Introducerende undervisning

Introducerende undervisning er et af de reformelementer, som VUC'erne har taget mest til sig. Det er også et af de reformelementer, der er benyttet mest forskelligt, hvilket i nogen grad synes at dække over en usikkerhed med hensyn til, hvad der er hensigten med tiltaget. En ting er dog sikker: VUC'erne vurderer, at introducerende undervisning gør kursisterne parate til at deltage på de ordinære niveauer.

Introducerende undervisning er en videreførelse af et tilbud, der også eksisterede før lovrevisionen i 2009. Formålet med tilbuddet er fortsat at tilgodese kursister, der ønsker at gå i gang med avu, men står usikre eller fremmede over for uddannelse.

Reglerne om introducerende undervisning blev præciseret med en bekendtgørelsesændring i juni 2012, mens EVA's evaluering af avu-reformen var i gang¹². Bekendtgørelsesændringen slog fast, at introducerende undervisning skal "give kursister et generelt indblik i arbejdsmetoder inden for avu og en introduktion til et eller flere fag for derigennem at afdække kursisters faglige forudsætninger og skabe afklaring hos kursisterne om deres uddannelsesmæssige muligheder".

Baggrunden for ændringen var, at MBU var blevet opmærksom på, at der på nogle VUC'er var en praksis, som ministeriet fandt uhensigtsmæssig. Ministeriet valgte derfor at indskærpe hensigten med tilbuddet i et såkaldt høringsbrev af 9. januar 2012 foruden at lave den nævnte bekendtgørelsesændring. Man skal derfor være opmærksom på, at VUC'erne i forbindelse med evalueringen er blevet bedt om at evaluere et forhold, der har ændret sig undervejs i evalueringsforløbet.

¹² *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), BEK nr 641 af 20/06/2012*

I hørdebrevet, som ministeriet udsendte, blev det understreget, at aktiviteterne i introducerende undervisning primært skal have fokus på at *afklare, om deltagerne er parate til avu*, i højere grad end at *lære deltagerne at blive* parate til avu. Det blev også understreget, at introducerende undervisning kun må benyttes én gang af hver cpr-kursist. Det vil sige, at når det introducerende undervisningsforløb er slut, og kursisten eventuelt ikke vurderes at være klar til at starte på de ordinære hold, bør kursisten henvises til andre, mere passende tilbud end avu.

I evalueringen af reformen har syn på og holdninger til introducerende undervisning fyldt meget – særligt i redegørelserne og i interviewene med lederne. Introducerende undervisning er med andre ord et omdiskuteret reformelement. Dette afspejles til en vis grad i længden af dette kapitel, der sammenlignet med fx forrige kapitel om supplerende, differentieret undervisning, er længere og afspejler en mere udbredt brug af reformelementet.

I det følgende redegøres der nærmere for brugen af introducerende undervisning, og det belyses, hvordan VUC'erne gør brug af det, samt hvilke fordele og ulemper de vurderer reformelementet rummer.

8.1 Omfanget af introducerende undervisning

Af VUC'ernes redegørelser fremgår det, at 9.737 cpr-kursister på landsplan har modtaget introducerende undervisning i kursusåret 2011/12. Sammenholdt med de i alt 29.372 personer, der har påbegyndt et eller flere fag på avu i 2011/12, er det altså meget tæt på en tredjedel af alle kursister, som har modtaget introducerende undervisning. Det er mange ikke mindst sammenlignet med hvor mange kursister, der har modtaget supplerende, differentieret undervisning i 2011/12, nemlig 6 %.

Tabel 5 på næste side beskriver, hvor mange kursister der har deltaget i introducerende undervisning på de forskellige VUC'er, og den angiver samtidig, hvor mange procent disse kursister udgør af VUC'ets samlede antal cpr-kursister i 2011/12.

Tabel 5
Antal cpr-kursister, der har deltaget i introducerende undervisning i kursusåret 2011/12, fordelt på VUC'er

VUC	Antal	I procent af alle påbegyndte cpr-kursister
VUC Sønderjylland	1.806	81 %
TH. LANGS HF & VUC	279	69 %
Nordvestsjælland HF-VUC	233	67 %
VUF	414	65 %
VUC Vest	539	63 %
Herning HF & VUC	177	60 %
VUC Ringkøbing-Skjern	269	59 %
Randers HF & VUC	190	52 %
IBC VUC Fredericia	210	47 %
HF & VUC FYN	1.284	43 %
VUC Storstrøm	812	39 %
Kolding HF & VUC	164	35 %
VUC Djursland	135	34 %
Skanderborg-Odder Center for Uddannelse	477	33 %
VUC Bornholm	45	33 %
VUC Vejle	276	29 %
KVUC	500	21 %
VUC Aarhus	245	18 %
VUC Roskilde	767	16 %
VUC Skive-Viborg	60	16 %
VUC Holstebro-Lemvig-Struer	112	15 %
Horsens HF & VUC	50	10 %
VUC Vestsjælland Syd	52	9 %
VUC Lyngby	32	6 %
VUC&HF Nordjylland	75	3 %
HF & VUC Nordsjælland	0	0 %
VUC Hvidovre-Amager	0	0 %
Thy-Mors HF & VUC	477	?
VUC Vestegnen	57	?
I alt	9.737	33 %

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Thy-Mors HF & VUC og VUC Vestegnen har ikke besvaret spørgsmålet.

Som tabellen viser, varierede omfanget af introducerende undervisning meget på VUC'erne i kursusåret 2011/12. I den ene ende er der VUC'er, som næsten ikke eller slet ikke har haft nogen aktivitet, mens fx 81 % af kursisterne på VUC Sønderjylland har deltaget i tilbuddet.

På trods af disse store forskelle er der overvejende enighed blandt VUC'erne om, at introducerende undervisning i udgangspunktet er et godt tilbud, som gør kursisterne mere parate til at deltage i den faglige undervisning.

Der er tre VUC'er, der tilbyder introducerende undervisning i hele fagrækken. Herudover er der, ifølge redegørelserne, 28 VUC'er, der tilbyder introducerende undervisning i faget dansk, mens 27 introducerer til engelsk og matematik. 15 VUC'er tilbyder introducerende undervisning i grundlæggende it, 12 i dansk som andetsprog og 10 i henholdsvis samfundsfag, naturvidenskab og historie. 7 VUC'er tilbyder introducerende undervisning i tysk, 6 i samarbejde og kommunikation, 5 i livsanskuelse, formidling og psykologi. Endelig er der 4 VUC'er, der tilbyder introducerende undervisning i idræt og billedkunst, mens 3 introducerer til fransk og latin.

8.2 Tilrettelæggelse

VUC'erne kan ifølge bekendtgørelsen selv træffe beslutninger om organisering og tilrettelæggelse af den introducerende undervisning inden for en ramme på 22-45 timers uddannelsestid. Introducerende undervisning er noget, institutionerne *kan* udbyde, de er ikke forpligtede til at udbyde det, ligesom der over for kursisten er tale om et tilbud, og deltagelse er derfor frivillig.

I redegørelserne har VUC'erne beskrevet, hvordan de tilrettelægger introducerende undervisning, og det er tydeligt, at praksis har været/er meget forskellig på institutionerne. Med udgangspunkt i VUC'ernes egne beskrivelser af praksis har vi identificeret fem overordnede måder at bruge introducerende undervisning på (det skal understreges, at EVA i sin kategorisering ikke har taget stilling til, om tilrettelæggelsen er i overensstemmelse med reglerne):

Som faglig appetitvækker:

- Kort intro til især kernefagene, men også til tilbudsfagene
- Smagsprøver på fag, illustration gennem eksempler.

Som vejledningsværktøj:

- Afklaring af uddannelsesparathed
- Vurdering af niveau, nogle steder med test
- Individuel uddannelsesplanlægning.

Som et redskab i fleksibel uddannelsesplanlægning:

- Fx i forbindelse med løbende optag af kursister, der kommer "for sent" i forhold til de ordinære hold, og som skal gøres klar til de ønskede niveauer ved næste holdstart
- Fx som holdforberedelse til basisniveau, hvis en gruppe kursister med sammenlignelige behov skal styrkes fagligt, inden de skal tage et fag på basisniveau.

Som studieforberedende redskab:

- Intro til arbejdsmetoder
- Øvelser i samarbejde
- Intro til studieteknik
- Intro til fysiske og virtuelle faciliteter – herunder lokaler, intranet, it-plattform og så videre.

Som socialt redskab:

- Til at skabe holdånd
- Til at skabe motivation
- Til at udvikle god klasserumsstruktur
- Til at skabe en god læringsrelation mellem lærer og kursist.

Der er tale om idealtypiske kategorier konstrueret af EVA, og der er flere af VUC'erne, der kombinerer de forskellige måder at bruge introducerende undervisning på. Nogle VUC'er integrerer således både introduktion til fag og faciliteter, samtidig med at den enkelte kursist vejledes, afklares og får mulighed for at møde sine kommende holdkammerater. Et eksempel herpå ses på næste side:

Tabel 6

Et eksempel på tilrettelæggelse af introducerende undervisning

Introducerende undervisning som opstart

- Ramme:** 1,5 uge, fx 17.08-26.08 fra 9-14.
Mulighed for morgenmad 8.30-9.00 (havregryn, rosiner og mælk)
- Målgruppe:** alle avu-kursister (obligatorisk)
- Tilrettelæggelse:** Alle kursister inddeles på hold på tværs af niveauer, der skiftes hold flere gange i løbet af de otte dage.
-

- Dag 1:** smag på fag-workshops (Alle "smager" på alle fag, som udbydes dette kursusår: dansk, engelsk, matematik, naturvidenskab, historie/samfundsfag mv.)
- Dag 2:** smag på fag-workshops fortsat samt workshop med værdier, klasserumskultur og spilleregler.
- Dag 3:** udendørsdag/ud af huset: fx miniekskursion, kost/motion, stjerneløb, boldspil, teambuilding, cooperative learning.
- Dag 4:** FVU-test i læsning og matematik, allerede testede kursister møder eventuelt senere eller får andet input, fx faglig læsning.
Gruppearbejdsprocesser – roller, dynamik, ansvar. Øvelser som tegn en mølle, fælles billeddannelse er velegnede.
- Dag 5:** niveauafklaring + intro-it: Den enkelte lærer finder repræsentativt materiale for faget (de niveauer, der tilbydes i efteråret) og præsenterer for kursisterne. Fronter og Ludus Web introduceres.
- Dag 6:** læring og vejledning. Dagen består af to workshops. Læring: læringsstile – mulighed for B.E., cooperative learning. Vejledning: kollektiv vejledning ud fra KIE-modellen, den innovative til gang.
- Dag 7:** projektdag – projektet kombinerer samarbejde og kommunikation, social-faglige kompetencer og fagene.
- Dag 8:** klargøring og fernisering af produkter fra torsdagen, afsluttes med fælles frokost.
-

Kilde: VUC Storstrøms redegørelse (let redigeret gengivelse).

Andre VUC'er redegør for, at de primært fokuserer på et element, fx afklaring eller tests, eller at introducerende undervisning bruges som et redskab til at skabe en god klassestruktur og -kultur.

Nogle VUC'er skriver, at de har brugt introducerende undervisning som en måde at udvide fagernes timetal på, hvilket må siges at være i strid med reformens intention med redskabet. Et VUC beskriver, at det har tilrettelagt et fagforløb over et halvt år med et hold, der havde dansk som andetsprog, engelsk og matematik på basisniveau og sideløbende havde fire timers introducerende undervisning om ugen.

Den varierende tilrettelæggelse og fortolkning af, hvad man kan (kunne) med introducerende undervisning, synes at bero på en vis usikkerhed blandt VUC'erne med hensyn til de politiske intentioner med tilbuddet, men også den konkrete udfordring, det er, at få etableret et meningsfuldt introducerende tilbud. Grænsen mellem at introducere til et fag og tage hul på fagets indhold er for mange VUC'er en vanskelig gråzone. Nogle lærere har i interviewene givet udtryk for frustration i relation til dette og har retorisk spurgt: Hvordan tilrettelægger jeg undervisning, hvor jeg skal introducere til et fag og dets metoder uden at tage hul på faget? Disse lærere oplever, at kursisterne i den introducerende undervisning ofte har svært ved at forstå metabegreber og derfor ikke på et abstrakt plan kan forholde sig til introduktion til et fags *metoder*. Kursisterne forventer at komme i gang med at lære noget konkret. En leder er opmærksom på problematikken og forklarer om sine erfaringer:

"Det, der var meget interessant, var, at kursisterne efterspurgte fag – indhold, tak! De var ikke interesserede i metoder og teambuilding-delen. Kursisterne ville faktisk gerne bare i gang med fagene. Der var mere credit fra kammeraterne i at sige, at de havde lært noget – at de kunne noget, også selvom det var på et meget lavt niveau." (Leder under besøgsinterview).

VUC'erne peger på, at mange af de kursister, der i dag henvender sig på VUC, ofte ikke studiemæssigt er klar til at starte på basisniveauet, jf. perspektiverne i kapitel 3. Den introducerende undervisning er i sådanne tilfælde ofte blevet bragt i spil som en måde at gøre dem parate på. VUC'erne oplever det som vigtigt at kunne tilbyde de uddannelsesfremmede og fagligt svageste kursister en arena, hvor de vænnes til det at studere. Det drejer sig også helt lavpraktisk om, at nogle kursister skal vænnes til at stå op om morgenen, møde til tiden, se og lære faciliteterne på VUC'et at kende, få hjælp til at åbne og bruge en pc mv.

Fra lærernes side blev der i interviewene givet udtryk for, at introducerende undervisning virkede bedst, når det blev tilrettelagt som holdundervisning, og når det løbende optag var begrænset. Erfaringen viser, at introducerende undervisning for lærerne i sig selv er en didaktisk og pædagogisk udfordring, og hvis det kombineres med løbende optag, bliver det en endnu større udfordring at skabe meningsfuld introducerende undervisning.

VUC'ernes opfattelse af målgruppen for introducerende undervisning er ikke entydig. Nogle oplyser, at de har tilrettelagt introducerende undervisning for alle kursister, men de fleste har dog haft fokus på de fagligt allersvageste kursister. En del oplyser, at de har en primær målgruppe, men at alle principielt kan tilmelde sig forløbene. I redegørelserne har VUC'erne nævnt følgende kursistgrupper som typiske deltagere i introducerende undervisning: "dem, der ikke har modtaget avu-undervisning før", "nytilkomne kursister", "ledige", "beskæftigede", "ufaglærte", "nye

tosprogede kursister", "de særligt frafaldstruede kursister", "de svageste kursister". Nogle angiver blot "alle" som målgruppe.

8.3 Holdninger til introducerende undervisning

VUC'erne vurderer effekten af den introducerende undervisning meget positivt i redegørelserne. 56 % af VUC'erne vurderer, at kursister, der deltager i introducerende undervisning, i høj grad bliver parate til at deltage på de ordinære niveauer, og 44 %, at de i nogen grad bliver parate til at deltage på de ordinære niveauer.

MBU's hyrdebrev har gjort formålet med redskabet mere tydeligt ved at præcisere, at aktiviteterne i introducerende undervisning ikke primært skal *lære* deltagerne *at blive* parate til avu, men derimod afklare, *om* de er parate. Der synes dog at være et mismatch mellem ministeriets hensigt med tilbuddet og institutionernes oplevelse af redskabets brugbarhed. En leder udtrykte i et interview sin frustration over redskabets nu mere entydige formål:

"Vores VUC's fokus på læring og etablering af mellemfaglige forudsætninger for læring kan ikke længere finde sted i den introducerende undervisning, da vi nu udelukkende må afklare, om kursisterne er parate til uddannelse." (Leder under besøgsinterview).

Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg mener i tråd hermed, at det at have fokus på afklaring i introducerende undervisning frem for det at "lære at lære" er et levn fra fortiden, og at tilbuddet i sin nuværende form derfor ikke rammer plet i forhold til avu-målgruppens behov:

"Jeg tror, at introducerende undervisning, som det nu er beskrevet, det er den oprindelige idé. Netop at man havde et virksomhedshold eller et hold ældre kursister, hvor man havde brug for at finde ud af, hvordan de lige skulle kompetenceudvikles. Vi har jo brugt introducerende på en anden måde, ikke fordi vi partout ville bruge det i uoverensstemmelse med bekendtgørelsen, men fordi vi har observeret et andet behov." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Flertallet af VUC'erne mener, at MBU's fortolkning af bestemmelserne for redskabet, som fremgår af hyrdebrevet og ændringsbekendtgørelser, er for snæver, og at introducerende undervisning derfor i sin nuværende form er mindre anvendelig end før. Indskærpelserne af korrekt brug af introducerende undervisning har således begrænset brugen af tilbuddet, hvilket imidlertid også var én af hensigterne med indskærpelsen.

Et kritikpunkt, som VUC'erne fremfører, er, at man nu kun må tilbyde kursisterne introducerende undervisning én gang. En vurdering er, at dette kan føre til, at flere kursister end tidligere må gå

om. Et VUC skriver i redegørelsen, at to introforløb ganske vist udgjorde mange timer, men at chancen for, at kursisten efterfølgende gik videre med tilfredsstillende resultat på basis og G, var større.

Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg vurderer, at man ikke samlet set sparer penge ved at mindske brugen af introducerende undervisning:

"Kursisterne får jo det samme antal timer nu. Rent taxametermæssigt, der sparer man ikke nogen steder. Det, de før fik ved introducerende undervisning, det får de nu ved gentagelse af forløbet. Det, der så gør det tilbud, vi kan give dem i dag, ringere, det er, at der ikke i samme omfang er mulighed for at gå ind og give studievejledning og lave holdningsbearbejdelse, som man kunne gøre i den introducerende undervisning, fordi den var gjort af et andet stof." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Et andet kritikpunkt, som fremføres af VUC-ledere, er, at afklaring og studiekompetencer går hånd i hånd, og at det derfor er u hensigtsmæssigt at fokusere mere på det ene frem for det andet aspekt. Og netop studiekompetencer mener et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg bør være et bærende element i den introducerende undervisning:

"Studiekompetencer er jo ikke noget, man bare lige lærer, bum! ... Du kan ikke tage den type kursister, vi har, og stikke dem et 14-dageskursus og sige: 'Sådan, så er du grydeklar.' Det er jo en proces, der løber sideløbende med undervisningen. Så det er hensigtsmæssigt at have introducerende undervisning samtidig med undervisningen." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Endelig er der VUC'er, der finder det u hensigtsmæssigt, at tilbuddet tilskudsmæssigt håndteres som anden undervisning, hvilket gør, at der ikke altid er økonomi til at oprette tilbuddet. Ligesom der er VUC'er, der peger på, at mindstekravet om 22,5 timer i nogle situationer kan opleves som for meget tid. Disse VUC'er så således gerne en regelændring, der gjorde det nemmere at oprette tilbuddet.

De VUC'er, EVA besøgte, har efter indskærpelsen af reglerne reduceret deres brug af introducerende undervisning, og der kan spores en vis usikkerhed i forhold til, hvordan de fremadrettet skal benytte redskabet. En leder beskriver i et interview sin tilgang til opgaven, der rummer optimisme såvel som tøven:

"Nu skal vi til at gentænke det og bruge det på en ny måde. Vi har nok lidt været i den forskrækkede grøft. Nu skal vi tilbage på sporet! Men jeg hæfter mig da ved, at der stadig

ligger en politisk vilje til at have tilbuddet, for det er ikke trukket tilbage, og taxametret er heller ikke fjernet.” (Leder under besøgsinterview).

Evalueringen peger på, at det store omfang af introducerende undervisning har afspejlet det problem, at der måske optages for mange kursister på avu, som ikke har de fornødne forudsætninger for at følge undervisningen. Introducerende undervisning giver VUC’erne bedre mulighed for at afklare, om de kursister, der kommer til VUC, er parate til at modtage undervisning på avu. Der er grund til at antage at en skærpet vurdering af kursisternes forudsætninger for optagelse på avu under vejledningssamtaler, kan betyde at introducerende undervisning kan blive et mere brugbart, afklarende og forberedende redskab. Samtidig vil supplerende, differentieret undervisning tydeligere kunne udfylde *sin* rolle som et individuelt, studieunderstøttende tiltag.

8.4 Andre tiltag for at lette overgangen til avu

Introducerende undervisning ses af VUC’erne som et brugbart redskab, der kan lette kursisternes start på avu. I redegørelserne har VUC’erne imidlertid også beskrevet en række andre initiativer, der har til hensigt at lette overgangen til avu og gøre kursisterne uddannelsesparate.

Af *internt rettede initiativer* nævnes:

- Vejledning og orienteringsarrangementer om avu
- Ordblindeundervisning særligt tilrettelagt med henblik på, at kursisten kan fortsætte på avu
- FVU som forberedelse til avu, herunder brug af FVU-tests for at sikre, at kursisterne har tilstrækkelige læse- og skrivefærdigheder til at kunne begynde på avu (en del VUC’er pointerer dog, at samarbejdet mellem FVU og avu kunne og burde styrkes, men at det er en barriere, at de unge voksne ikke kan få SU til FVU)
- Løbende optag som kort introforløb til den enkelte kursist (jf. kapitel 9 om fleksible tilrettelæggelsesformer)
- Mentorer, der kan støtte kursister med særligt behov.

Af mere *eksternt rettede initiativer* nævner VUC’erne følgende initiativer med henblik på at lette overgangen til avu:

- Brobygningsforløb med sprogskoler, hvor avu-vejledere besøger sprogskolen og orienterer om avu
- Tilbud om afklaringsforløb, der fx præsenteres på møder i fagforeninger, a-kasser m.m.
- Samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), VEU-centre og andre uddannelsesinstitutioner for på et mere overordnet niveau at gøre det lettere for kursisterne at gå fra en til en anden uddannelsesinstitution
- Samarbejde med kommuner og jobcentre, der kan omfatte dialog med sagsbehandlere eller vejledning eller tests udført af VUC-vejledere på jobcentrene

- Kontakt til virksomheder, herunder i forbindelse med lukninger og fyringsrunder, for at tilbyde ansatte eller fyrede medarbejdere avu
- Deltagelse i kommunale projekter, fx særlige projekter rettet mod psykisk sårbare unge; det kan omfatte undervisning i avu og tiltag, der skal sikre kursisternes fastholdelse og gennemførelse.

Disse initiativer og VUC'ernes overvejelser over mulighederne i introducerende undervisning viser, at de er meget optaget af den udfordring, der handler om, at en stadig større del af de kursister, der henvender sig til VUC, mangler forudsætninger for at starte på avu. Selvom VUC'erne grundlæggende ser tilbuddet om introducerende undervisning som et godt tilbud i denne sammenhæng, så mange af dem gerne, at mulighederne for målrettet at arbejde med denne udfordring blev styrket.

9 Fleksible tilrettelæggelsesformer

Redegørelserne viser, at over halvdelen af VUC'erne gør brug af løbende optag, mens omkring halvdelen af VUC'erne i kursusåret 2011/12 udbød avu som virtuel undervisning. Løbende optag har ifølge VUC'erne både fordele og ulemper, og virtuel undervisning rummer visse fastholdelsesudfordringer, som vi ser nærmere på nedenfor.

En af intentionerne bag avu-reformen har været at gøre avu til et mere fleksibelt uddannelses tilbud. Det har blandt andet givet sig udslag i en mere fleksibel optagelsesstruktur i form af løbende optag samt et øget fokus på mulighederne for virtuel tilrettelæggelse af undervisningen.

Løbende optag betyder, at VUC'erne har mulighed for at imødekomme en ansøgers ønske om optagelse på et fag/niveau uden for de normale frister for optagelse og uafhængigt af den igangsatte skemalagte undervisnings start- og sluttidspunkt. VUC'erne skal dog sikre, at alle kursister modtager den uddannelses tid, de har krav på, fx ved at tilrettelægge et individuelt uddannelsesforløb, hvor kursisten starter senere, men tilsvarende også afslutter senere.

Virtuel undervisning kan i henhold til bekendtgørelsen organiseres således, at mindst 20 % af uddannelses tiden tilrettelægges som samtidig fysisk tilstedeværelse af lærer og kursist, mens den resterende uddannelses tid kan tilrettelægges uden samtidig tilstedeværelse af lærer og kursist. Undervisningen skal dog fortsat være både planlagt og lærerstyret (jf. avu-bekendtgørelsens § 13 samt *Råd og vink*).

I det følgende redegøres der for VUC'ernes brug af løbende optag og virtuel undervisning og for, hvilke fordele og ulemper VUC'erne vurderer der er ved disse fleksible måder at tilrettelægge undervisningen på.

9.1 Løbende optag

Et flertal af VUC'erne gør brug af løbende optag. 16 VUC'er svarer i deres redegørelser, at de i høj eller nogen grad bruger løbende optag i forbindelse med almindelig tilstedeværelsesundervisning. 12 svarer, at de i mindre grad eller slet ikke bruger det.

Af de 14 VUC'er, der i deres redegørelser har oplyst, at de havde avu som virtuel undervisning i kursusåret 2011/12 (se tabel 7), svarede 9, at de i høj eller nogen grad brugte løbende optag på disse hold, mens 5 VUC'er svarede, at de i mindre grad eller slet ikke bruger løbende optag i forbindelse med virtuel undervisning. Løbende optag er altså brugt noget mere i forbindelse med den virtuelle undervisning sammenlignet med den almindelige tilstedeværelsesundervisning.

Evalueringen peger på, at der er både fordele og ulemper ved løbende optag. De fleste af de interviewede kursister synes ikke, at det er et problem, at der løbende kommer nye holdkammerater. Nogle kursister synes dog, at det kan være lidt forstyrrende. Lærerne gav i interviewene udtryk for, at de synes, at det kan være svært at få harmoniseret holdene fagligt og socialt. De følgende citater adresserer problematikken:

"Jeg har oplevet flere gange, at der kommer nogen ind sent i forløbet. Det er overvældende, for på det tidspunkt har vi gennemgået rigtig meget, og man har kun én ekstra time til at indhente det, så det er ikke særlig meget, du kan nå. Du kan sige, at vi har læst det og det, og værså, her er det i kopiform ... Men selvom det måske er en dygtig kursist, så er det meget selv at skulle læse op. I praksis hopper de fleste nok på fra der, hvor vi er kommet til." (Lærer under besøgsinterview).

Citatet ovenfor indikerer, at det kan være en faglig-pædagogisk udfordring at få de kursister, der starter senere på et hold, op på niveau med resten af holdet. Hertil kommer en mere principiel bekymring for, hvad dette betyder for klassen som en enhed, som en lærer giver udtryk for:

"Billedet af en klasse som en enhed og løbende optag harmonerer ikke. Måske er det bare mig, der er gammeldags ... Men der er altså relativt mange her med sociale fobier og angst, og de vil gerne have trygge rammer. Der er også mange kursister, der bare ikke kan lide, at der er store hold, og at der kommer nye." (Lærer under besøgsinterview).

Det er et udbredt synspunkt blandt lærere og ledere, at løbende optag er et nødvendigt vilkår, man må håndtere, fordi alternativet er ikke at optage kursister, der har et akut uddannelsesbehov. Men løbende optag kan på flere måder være pædagogisk udfordrende og stiller høje krav til undervisningsdifferentieringen. En leder udtrykte i et interview en holdning, flere ledere har:

”Det er en nødvendig konstruktion med løbende optag, for ellers går kursisterne hjem på sofaen. Vi bruger det til at få dem hurtigt i gang og for at fastholde dem. De skal i gang med det samme, ellers mister de modet!” (Leder under besøgsinterview).

VUC Lederforeningens avu-udvalg erkender ligeledes, at løbende optag kan være en stor pædagogisk udfordring. Alligevel er vurderingen, at det er vigtigt at have løbende optag. Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg udtrykker det således:

”Den melding, vi får fra UU og jobcentret, det er, at det er helt afgørende, at de kan sende folk over til VUC, når det passer dem – og os. Vi skal være der, når den unge sætter sig et mål om, at nu skal det være. Så går det ikke, at de skal vente fire-fem måneder, nej, så skal det være nu! Sådan er moderniteten jo. De unge mennesker i dag lever ikke i cyklusser, der starter i august.” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

VUC Lederforeningens avu-udvalg foreslog i interviewet en række punkter, som man kan være opmærksom på i forbindelse med løbende optag for at få det til at fungere bedre i praksis:

- Man bør ikke lade kursisterne starte samme dag, som aftalen om løbende optag indgås med kursisten. Der skal være mindst en uge, hvori lærerne kan forberede introforløbet. Imens kan kursisten få en grundig vejledning, herunder blive introduceret til skolens administrative systemer m.m.
- Man kan lave ekstra kopier af det materiale, der deles ud på holdet, så det ligger parat, hvis der løbende kommer nye kursister.
- Man kan lave mindre hold af nye kursister (a to, tre eller fire personer), der arbejder sammen om samme stof, og som i samarbejde med læreren får til opgave at komme på niveau med resten af holdet inden for en periode.
- Man kan gøre lærerteams fællesansvarlige for at få nye kursister integreret, så det ikke opleves som en uoverskuelig opgave for den enkelte lærer.
- Ledelsesmæssigt kan man sørge for at knytte nye kursister til lærere, man vurderer har ressourcerne til det, mens de lærere, der har brug for mere faste rammer, bør skånes.

9.2 Virtuel undervisning

14 ud af landets 29 VUC'er udbød, ifølge redegørelserne, avu tilrettelagt som virtuel undervisning i kursusåret 2011/12. I tabellen på næste side kan man se, hvilke VUC'er der er tale om. Som det fremgår, er det især nogle af landets største VUC'er, der har en stor andel af kursister, som deltagere i avu tilrettelagt som virtuel undervisning.

Tabel 7**Fordeling af VUC'er på andelen af kursister, der har påbegyndt avu-fag tilrettelagt som virtuel undervisning i kursusåret 2011/12**

Andel kursister, der påbegynder avu som virtuel undervisning (opgjort i procent af alle kursister, delt op i intervaller)	VUC
20 % og derover	VUC Sønderjylland (21 %)
15-19 %	KVUC, Nordvestsjælland HF-VUC, HF & VUC FYN og VUC&HF Nordjylland (Jammerbugt afdeling)
10-14 %	TH. LANGS HF & VUC og VUC Hvidovre-Amager
5-9 %	Randers HF & VUC, VUC Lyngby, VUC Vestsjælland Syd og VUC Århus
Mere end 0 %, men mindre end 5 %	VUC Roskilde, IBC VUC Fredericia og VUC Storstrøm (0,12 %)
0 %	Herning HF & VUC, Horsens HF & VUC, Kolding HF & VUC, Skanderborg-Odder Center for Uddannelse, VUC Bornholm, VUC Djursland, VUC Holstebro-Lemvig-Struer, HF & VUC Nordsjælland, VUC Ringkøbing-Skjern, VUC Skive-Viborg, VUC Vejle, VUC Vest og VUF

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne. Der mangler oplysninger fra Thy-Mors HF & VUC og VUC Vestegnen.

VUC'erne har beskrevet, hvilke kursister der typisk deltager i virtuel undervisning, og hvilke be-
væggrunde de har. Nogle motiver er familiemæssige, fx hvis man har små børn, eller hvis man er
eneforsørger. Andre motiver er jobmæssige og/eller geografiske. Kursister med fuldtidsarbejde
eller kursister, der bor langt væk, kan fx have svært ved at møde på bestemte skemalagte tids-
punkter.

Endelig er der kursister med psykiske og sociale motiver for at vælge virtuel undervisning. En del
VUC'er fortæller således, at de har et stigende antal kursister med sociale fobier eller andre psyki-
ske lidelser, som ikke ønsker at deltage i ordinær tilstedeværelses- og holdundervisning. Her kan
virtuel undervisning gøre, at kursister, der måske ellers ikke ville have fået en uddannelse, nu kan
få én.

Det er ikke altid kursisterne, der efterspørger virtuel undervisning. Nogle gange er det udbyderen,
der ikke kan tilbyde andet. Det gælder fx, når kursister "ender med" at tage avu virtuelt, fordi

det ordinære kursus, de ønskede at deltage i, ikke blev oprettet. Et andet eksempel på, at udbuddet af virtuel undervisning hænger sammen med forhold hos udbyderen, stammer fra Nordvestsjælland HF-VUC, hvor parallelundervisning har været nødvendig for at sikre et undervisningstilbud i en lille afdeling. For de pågældende kursister var der reelt ikke anden mulighed, hvis de ville modtage undervisningen i lokalområdet.

Det er ud fra VUC'ernes redegørelser ikke muligt at give en fyldestgørende afdækning af, hvordan VUC'erne imødekommer kravet om, at mindst 20 % af undervisningen skal være tilrettelagt som tilstedeværelsesundervisning. Der nævnes dog forskellige eksempler på, hvordan kravet blandt andet opfyldes. Nogle steder er de 20 % lagt fast i kursistens arbejdsplan og opfyldes enten af gruppe- eller individuel undervisning/sparring. Andre steder udgøres de 20 % af løbende vejledning fra læreren i sammenhæng med hvert modul. Andre steder igen har man faste ugentlige seminarer. Endelig har nogle valgt at nå de 20 % ved at tilbyde kursisterne holdundervisning inden for fagområder, som lærerne erfaringsmæssigt vurderer kan være vanskelige for kursisterne selv at arbejde med¹³.

I det følgende vil vi se nærmere på VUC'ernes vurderinger af fordele og ulemper ved den virtuelle tilrettelæggelse af avu.

9.2.1 Fastholdelse af kursister

VUC'ernes redegørelser vidner om, at fastholdelse af kursister i virtuel undervisning *kan være* en udfordring. Datamaterialet giver mulighed for at sammenligne andelen af kursister, der afslutter med prøve efter deltagelse i henholdsvis ordinært tilrettelagt undervisning og virtuel undervisning for seks VUC'er¹⁴. Disse tal viser, at for fem af VUC'erne var andelen, der afsluttede med prøve på de virtuelle hold i kursusåret 2011/12 markant lavere end på de ordinære hold. Kun på VUC Roskilde var andelen omtrent den samme. Man skal dog være opmærksom på, at der kan være tale om meget forskellige kursistgrupper, blandt andet ville en del af de kursister, der deltager i virtuel undervisning, formentlig slet ikke have deltaget i avu, hvis de ikke havde haft denne mulighed.

I øvrigt peger VUC'erne i deres redegørelser på både fordele og ulemper ved den virtuelle undervisning i forhold til at fastholde kursisterne. En fordel, som flere VUC'er fremhæver, er, at den virtuelle undervisning gør det lettere at overskue kursisternes forløb og progression samt at tage højde for differentieringsbehov m.m. KVUC peger fx på, at institutionens såkaldte flexkontor hol-

¹³ For at drage yderligere konklusioner om de faktiske omstændigheder vedrørende kravet om, at 20 % af virtuelle forløb skal tilrettelægges som tilstedeværelsesundervisning, vil en kritisk undersøgelse eller et tilsyn være nødvendig.

¹⁴ VUC Sønderjylland, HF & VUC FYN, VUC&HF Nordjylland, Randers HF & VUC, VUC Roskilde samt IBC VUC Fredericia. Nogle VUC'er har kun oplyst et af tallene, og indgår derfor ikke i sammenligningen.

der øje med deadlines for afleveringer og tager kontakt til kursister, der ikke afleverer. Men også muligheden for at kunne sætte et individuelt tempo i studieprocessen kan styrke fastholdelsen af kursister.

Derimod kan det være en ulempe, at der i den virtuelle undervisning ikke nødvendigvis er den samme faste sociale ramme som i den ordinære tilstedeværelsesundervisning. Da det sociale betyder meget for fastholdelsen for mange kursister på avu, er det en udfordring, som flere VUC'er er opmærksomme på.

En anden udfordring, som VUC'erne peger på, er, at mange kursister mangler selvdisciplin, og for nogle kan det være en udfordring at følge undervisningen, hvis man ikke dagligt møder lærere og medkursister.

En tredje udfordring handler om kursisternes faglige indgangsniveau, herunder især de dansk-sproglige kompetencer og it-færdigheder, som bør være på et vist niveau, for at man kan klare det virtuelle studie. På KVUC har man fx fra kursusåret 2011/12 indført et krav om, at tosprogede skal have bestået dansk som andetsprog på G-niveau for at kunne tage andre fag virtuelt.

9.2.2 Studieaktivitet og fagligt udbytte

VUC'er, der har gjort erfaringer med virtuel undervisning, peger på forskellige fordele i forhold til kursisternes studieaktivitet. Studieaktiviteten kan således blive mere gennemsigtig på de virtuelle forløb sammenlignet med i den ordinære undervisning, fordi studieaktiviteten løbende dokumenteres i form af log-ons, skriftlig kommunikation mv. Hertil kommer, at den virtuelle tilrettelæggelsesform giver en generelt højere grad af fleksibilitet, hvilket betyder, at kursister med familie, børn og job får lettere ved at være studieaktive sideløbende med deres øvrige forpligtelser. Endelig kan den tætte og løbende dialog mellem den enkelte kursist og læreren give et større fagligt udbytte.

Omvendt oplever VUC'er, der arbejder med virtuel tilrettelæggelse, at det stiller større krav til kursisternes selvdisciplin. Og nogle VUC'er er derfor blevet mere opmærksomme på, hvilke kursister der kan klare undervisningsformen. For at få et tilstrækkeligt fagligt udbytte kan det være vigtigt, at den studerende bliver en del af et socialt læringsfællesskab, hvor vedkommende deler viden med andre. For lærerne stiller den virtuelle undervisningsform blandt andet krav om, at de gør det tydeligt for kursisterne, hvor de er i studieprocessen, og hvilke krav der stilles. VUC Sønderjylland har fx anvendt individuelle og bindende arbejdsplaner, som har vist sig at være et godt redskab til at give kursisten overblik over studieaktiviteten.

10 Faglig dokumentation

Et stort flertal af VUC'erne vurderer, at faglig dokumentation i høj eller nogen grad medvirker til at øge kursisternes fastholdelse, deres faglige udbytte og deres motivation for at gå til prøve. Selvom VUC'erne generelt oplever det som et godt redskab, er det også en udfordring at forpligte kursisterne til at arbejde med en formativ evalueringsform, der fokuserer på læring og det fremadrettede, frem for de velkendte prøveformer, der tester kompetencer mere summativt.

Med reformen er der kommet øget fokus på, at kursisternes individuelle, faglige progression skal følges og evalueres. Her kommer faglig dokumentation på banen som et formativt evalueringsredskab, der kan tydeliggøre den enkelte kursists faglige niveau for læreren, danne grundlag for en dialog om kursistens læreproces og derved give kursisten selv et indtryk af eget fagligt ståsted som afsæt for en videre faglig udvikling.

Faglig dokumentation består i, at kursisterne som afslutning på basisniveauet og niveau F og E skal udarbejde og fremlægge et produkt, der er egnet til vurdering, og som evalueres af læreren (jf. avu-bekendtgørelsens § 21). Faglig dokumentation er en del af den interne løbende evaluering af den enkelte kursist. I de enkelte fagbilag er kravene til den faglige dokumentation nærmere beskrevet i forhold til de pågældende fag og niveauer. Der kan fx være tale om synopsis, bog-anmeldelse, liste over gloser, matematikopgaver m.m., som kan danne baggrund for en samtale og en evaluering af, i hvilken grad kursisten har opfyldt de faglige mål.

Faglig dokumentation er ikke en prøve og kan derfor ikke som sådan lægges til grund for, om kursisten har bestået faget. Men kursisten kan få udstedt et deltagerbevis, hvis betingelserne i fagets læreplan er opfyldt (jf. avu-bekendtgørelsens § 23).

I det følgende beskriver vi, hvordan VUC'erne arbejder med dette nye reformelement, og belyser deres vurderinger af faglig dokumentation, herunder om reformelementet understøtter gennemførelsen. Endelig adresseres nogle af de udfordringer, VUC'erne oplever i arbejdet med faglig dokumentation.

10.1 Tilrettelæggelse

VUC'ernes redegørelser viser, at VUC'er har taget fagbilagenes bestemmelser om faglig dokumentation til sig og vurderer dem som både relevante og brugbare. Redegørelserne giver også eksempler på, at lærerne i deres arbejde med faglig dokumentation lader sig inspirere udover fagbilagene. Fx greb en lærer fra VUC Ringkøbing-Skjern chancen for at deltage i en kronikkonkurrence i en avis og indsendte kursisters artikler, som også gjorde det ud for den faglige dokumentation i danskfaget.

På nogle VUC'er er der med udgangspunkt i fagbilagene udarbejdet manualer til lærerne, der instruerer dem i arbejdet med den faglige dokumentation. Andre steder er metoderne i forbindelse med faglig dokumentation i højere grad op til den enkelte lærer. Nogle VUC'er lægger stor vægt på det performative, hvor kursisterne lærer at præsentere deres produkter for hele holdet.

Redegørelserne viser, at der er forskel på, hvordan lærerne tilrettelægger samspillet mellem faglig dokumentation og undervisningen i øvrigt. Mens nogle lærere gør kursisterne opmærksomme på kravet om faglig dokumentation ved begyndelsen af undervisningsforløbet og har dette som et sigtepunkt hele vejen igennem forløbet, er der andre lærere, der først informerer kursisterne om faglig dokumentation sidst i forløbet og afsætter et mindre timetal til at udarbejde og eventuelt præsentere produktet. Redegørelserne og besøgsinterviewene afspejler dog, at de fleste lærere både tildeler kursisterne uddannelsestid til at udarbejde det pågældende produkt og beder dem om at arbejde videre med det uden for undervisningen, hvis de ikke når at blive færdige. Der er eksempler på, at hvis en lærer identificerer, at en kursist har svært ved at udarbejde faglig dokumentation, henvises vedkommende til supplerende, differentieret undervisning.

Nedenfor ses et eksempel på, hvordan der arbejdes med faglig dokumentation i matematik.

Eksempel 1: Arbejdet med faglig dokumentation i matematik

Matematik, niveau F

Læreren vælger en matematisk problemstilling typisk med udgangspunkt i hverdagslivet, fx: *"Hvad koster det at lave en kop kaffe?"*.

Der er afsat 7 lektioner. Af disse bruges 2 lektioner til kursisters fremlæggelse af deres besvarelse. I oplægget til kursisterne foldes problemstillingen mere ud, så det bliver klart for alle kursister, at der indgår en hel del overvejelser i forbindelse med besvarelsen. Hvilken slags kaffe skal der bruges? Hvilken slags kop/krus skal der bruges? Hvor meget koster strøm? Koster vand noget? Skal der sukker/fløde i kaffen?

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

En god besvarelse af den stillede opgave vil således indeholde beregninger vedrørende 2-3 forskellige typer kaffe og 2-3 forskellige slags kopper/krus. Problemstillingen vil ende med at give 4-6 svar på spørgsmålet om, hvad det koster at lave en kop kaffe.

Læreren fungerer som konsulent/vejleder i de 5 lektioner, som bruges til selve udarbejdelsen af besvarelsen. Eksempler på spørgsmål: "Hvordan finder jeg ud af, hvor meget strøm min kaffemaskine bruger?", "Hvor kan jeg finde vandprisen?"

Forløbet afsluttes med, at kursisterne præsenterer deres svar for holdet. Kursisterne får at vide, at de skal bruge regneark i forbindelse med besvarelsen. Efter fremlæggelsen afleverer kursisterne deres filer i Fronter. Læreren laver en evaluering af hver enkelt besvarelse – herunder inddrages også kursistens måde at fremlægge på. Evalueringerne uploades til Fronter. Herefter udfylder og afleverer læreren et skema over, hvem der har gennemført/fået godkendt den faglige dokumentation på kontoret.

Kilde: HF og VUC Fredericia (let redigeret gengivelse).

10.2 Fastholdelse, fagligt udbytte og motivation

VUC'erne er i evalueringen blevet spurgt om deres vurderinger af, i hvilken grad faglig dokumentation medvirker til at øge kursisternes fastholdelse såvel som deres faglige udbytte og motivation for at gå til prøve. Vurderingerne ses i tabellen nedenfor.

Tabel 8

I hvilken grad faglig dokumentation medvirker til at øge kursisternes fastholdelse, faglige udbytte og motivation for at gå til prøve – tallene er angivet i antal VUC'er

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt
Fastholdelse	3	16	6	3	1	29
Fagligt udbytte	4	20	5	0	0	29
Motivation	5	17	5	1	1	29

Kilde: Redegørelser fra VUC'erne.

Som det ses af tabellen, vurderer et flertal af VUC'erne, at faglig dokumentation i høj eller nogen grad er med til at øge både kursisternes fastholdelse, deres faglige udbytte og deres motivation for at gå til prøve. 24 ud af 29 VUC'er vurderer således, at faglig dokumentation i høj eller i nogen grad er med til at øge kursisternes faglige udbytte. 19 VUC'er vurderer, at faglig dokumentation i høj eller i nogen grad er med til at øge fastholdelsen af kursisterne, og 22 vurderer, at fag-

lig dokumentation i høj eller i nogen grad er med til at øge kursisternes motivation for at gå til prøve.

Det er dog også værd at bemærke, at der er ni VUC'er, som vurderer, at faglig dokumentation i mindre grad eller slet ikke øger fastholdelsen af kursisterne, ligesom der er seks VUC'er, der mener, at faglig dokumentation i mindre grad eller slet ikke bidrager til at fremme kursisternes motivation for at gå til prøve, samt fem VUC'er, der vurderer, at faglig dokumentation kun i mindre grad bidrager til at øge det faglige udbytte.

Da VUC'erne således i overvejende grad vurderer, at faglig dokumentation er med til at øge fastholdelsen, kursisternes faglige udbytte og deres motivation for at gå til prøve, har vi konkluderet, at faglig dokumentation er et redskab, der bidrager positivt til at fremme gennemførelsen på avu.

10.3 Legitimitet og udfordringer

VUC'ernes redegørelser og besøgsinterviewene vidner alt i alt om, at der er en overvejende tilfredshed med faglig dokumentation som redskab til den interne evaluering af kursisterne.

Det fremhæves blandt andet i forbindelse med besøgsinterviewene, at den nye og blødere evalueringsform er brugbar i forhold til at følge kursisterne tæt i deres uddannelsesforløb. Det fremhæves også som positivt, at evalueringsformen peger fremad frem for primært at teste og måle kursisterne bagudrettet. Et sted fremhævede lærerne og vejlederne, at faglig dokumentation er et godt pitstop for kursister, fordi det synliggør indholdet og kravene i uddannelsen. En pædagogisk konsulent udtrykker det således:

“En af de helt store gevinster ved faglig dokumentation er, at det bliver meget tydeligt for kursisterne, hvad målene er. Førhen under den gamle reform, der blev du bedømt på det til prøverne. Det var ikke synligt for kursisterne, hvad de skulle kunne, før de var til prøve. Selvfølgelig har man, hvis man var en ansvarlig lærer, alligevel givet respons løbende, men i dag er det blevet meget mere synligt. Det giver også kursisterne noget, at de har deadlines og skal øve sig i skriftlige produkter.” (Pædagogisk konsulent under besøgsinterview).

En anden positiv konsekvens af indførelsen af faglig dokumentation, som blandt andet VUC Lederforeningens avu-udvalg har peget på, er, at det er lykkedes at reducere eksamenstrængslen, og den tid, der bruges mindre på prøver, bruges til mere undervisning.

Men ikke alle er så positivt stemt over for faglig dokumentation. Nogle informanter finder således, at faglig dokumentation er et overflødigt og ufleksibelt instrument. VUC Lederforeningens avu-udvalg er imidlertid fortrøstningsfuldt og pointerer, at et nyt tiltag altid tager tid at imple-

mentere. "Når man sætter et nyt skib i søen, så skal det lige blive sødygtigt," siger et medlem af udvalget.

Nedenfor ser vi på en række udfordringer ved faglig dokumentation – først zoomer vi ind på reformelementet i relation til avu-kursisterne, dernæst på udfordringerne ved at have det som internt vurderingsinstrument. Endelig zoomer vi ud igen og ser på faglig dokumentations legitimitet i VUC'ernes omverden.

10.3.1 Den faglige dokumentation og kursisterne

VUC'erne peger i deres redegørelser og i besøgsinterviewene på, at arbejdet med at tilpasse faglig dokumentation til de kursistgrupper, der i dag er på avu, kan være en udfordring, fordi ikke alle kursister finder det interessant at reflektere over egen læring. I besøgsinterviewene med lærerne blev der blandt andet peget på den problematik, at hvis man som kursist er mere resultat- og procesorienteret, så kan faglig dokumentation virke frustrerende, da man "kun" får en pejling på styrker og svagheder og ikke en egentlig bedømmelse. En vejleder udtaler sig under et interview herom:

"Jeg kan godt forstå, at kursisterne ikke oplever, at de kan bruge faglig dokumentation til særligt meget. De vil egentlig bare gerne have det bevis, en eksamen. De synes ikke, faglig dokumentation er en eksamen, og kan ikke se pointen." (Vejleder under besøgsinterview).

Denne vejleder peger altså på, at faglig dokumentation som et formativt evalueringsværktøj ikke rammer plet i forhold til målgruppen. På et andet VUC mener de interviewede lærere, at faglig dokumentation er overflødig, fordi de som lærere allerede giver en løbende feedback til kursisterne, og fordi kursisterne i forvejen bliver bedømt til prøverne:

"Faglig dokumentation er noget, fanden har skabt! Det stjæler tid fra undervisningen. Det er sådan noget, som evalueringsfolk som jer har skabt [henvendt til interviewer fra EVA]. Sandheden er, at vi jo hele tiden laver noget, der ligner faglig dokumentation – kursisterne får allerede feedback! Og vores organisering af fagene ender alligevel med prøver, F-E-D ender alligevel med prøver. For mig er faglig dokumentation en bureaukratisk konstruktion." (Lærer under besøgsinterview).

Faglig dokumentation er for denne lærer ikke meningsfuld, fordi det ikke er en prøve, men, som han ser det, en bureaukratisk konstruktion, der søger at styre, hvordan han skal give kursisterne feedback.

En tilsvarende kritik, der konkretiseres i forhold til målgruppen, fremgår af det følgende citat:

“Hvis du spørger lærerne, vil de sige, at faglig dokumentation ikke fungerer i forhold til vores målgruppe. Der er nogle kursister, der ikke får afleveret den faglige dokumentation, og hvad skal vi så sige – skal de så ud? Måske. Men tænk lige på, hvad sender vi dem ud til? Der er ikke noget relevant alternativ for dem ...” (Leder under besøgsinterview).

Dette peger igen på, at den evalueringsfaglige pointe med, at faglig dokumentation skal styrke kursisternes refleksion over egen læring, i nogle tilfælde opleves som vanskelig at realisere, mens krav og konsekvenser i forbindelse med kursisternes aflevering af den faglige dokumentation opleves som langt mere akutte.

10.3.2 Faglig dokumentation som internt evalueringsinstrument på VUC

VUC'erne oplever generelt, at faglig dokumentation bruges som en vigtig del af den løbende interne evaluering af kursistens læring og faglige progression, ligesom den bruges som et pejlemærke på, om kursisterne kan klare næste niveau.

Men evalueringen viser også, at mange VUC'er oplever et skisma mellem faglig dokumentation som en formativ evalueringsform og faglig dokumentation som en sanktionsudløsende aktivitet, hvis kursisten ikke afleverer. Et eksempel på, hvordan faglig dokumentation bliver en studieaktivitet, der kan udløse sanktioner, fremgår af følgende citat fra en leder:

“Vi gør det sådan, at studieaktivitet er bundet op på, om man får lavet sin faglige dokumentation. Så har man ikke lavet sin faglige dokumentation, så har man ikke været studieaktiv og gennemført forløbet, og så får man en advarsel om, at man mister sin SU. Hvis man ikke inden for en aftalt frist, som er kort, afleverer sin faglige dokumentation, så ryger pengene.” (Leder under besøgsinterview).

At faglig dokumentation kan give anledning til dilemmaer, er det følgende tænkte eksempel en illustration af. Eksemplet stammer fra en diskussion, der fandt sted under interviewet med VUC Lederforeningens avu-udvalg: Hvad gør man, hvis en ellers kvik kursist har været doven og ikke har afleveret sin faglige dokumentation efter et fag på E-niveau?

- 1 Skal kursisten, hvis hun er begavet nok, have lov til at starte på D-niveauet uden at have afleveret faglig dokumentation? Måske har hun det sidste stykke tid kedet sig fagligt set, og som VUC skal man alt andet lige vurdere kursistens faglige forudsætninger forud for optagelse på et hvilket som helst niveau.

- 2 Skal kursisten have at vide, at hun ikke indstilles til D-niveauet, blandt andet på grund af manglende studieaktivitet? Ræsonnementet her lyder, at lige meget, om man er dygtig eller ej, skal man vise, at man kan klare en stille opgave.

Evalueringen viser, at sådanne overvejelser knytter sig til arbejdet med faglig dokumentation. Imidlertid er der i lovgrundlaget en klar angivelse af, at kursister på hvilket som helst niveau skal optages på avu på baggrund af en konkret vurdering af vedkommendes forudsætninger for at følge undervisningen. Det betyder, at man ikke kan tage studieaktivitet på et eventuelt forudgående niveau som et kriterium for optagelse, mens fx studieaktivitet bør tages i betragtning som del af den samlede vurdering af kursistens faglige dokumentation.

Dette ændrer dog ikke ved, at nogle lærere kan være frustrerede over, at deres vurderinger af kursisternes faglige dokumentation ikke formelt set har en mere afgørende betydning. En lærer beskriver her problematikken via et tænkt eksempel:

"I dansk skal du på ét af niveauerne skrive en anmeldelse. Men en anmeldelse kan jo godt være en rigtig dårlig anmeldelse. Hvis jeg får sådan én, siger jeg til personen, som måske heller ikke har været særlig aktiv: 'Du har skrevet en rigtig dårlig anmeldelse, og mundtligt kører det ikke for dig.' Men det nytter ikke rigtig noget. Du kan kun som lærer sige, at du anbefaler dem ikke at gå videre, og så kan de sige, at det vil de." (Lærer under besøgsinterview).

Det er altså lærere, der ville ønske, at faglig dokumentation havde mere pondus. Denne betragtning kommer især i spil, når fagligt svage kursister, personligt udfordrede kursister eller umotiverede kursister ikke tager faglig dokumentation alvorligt eller laver et ringe produkt. I sådanne situationer kan det være svært for den enkelte lærer at vurdere, om det er hensigtsmæssigt at bruge faglig dokumentation som grundlag for at vurdere, om kursisten bør gå videre til næste niveau. Denne vurdering bliver ikke nemmere, når lærerne oplever et pres i retning af at undgå, at kursister skal gå om.

10.3.3 Faglig dokumentation og omverdenen

VUC'ernes redegørelser og besøgsinterview giver eksempler på, at VUC'erne (og ikke mindst kursisterne) oplever, at faglig dokumentation savner legitimitet i uddannelsesverdenen uden for VUC'erne. Det er en udbredt oplevelse, at kendskabet til faglig dokumentation er for ringe på aftagerinstitutionerne. Her ved man, hvad en bestået prøve er, men ikke, hvad faglig dokumentation er udtryk for.

Faglig dokumentation træder, som nævnt, i stedet for prøver på basis-, F- og E-niveauet. E-niveauet ækvivalerer med folkeskolens 10. klasse, og derfor er E-niveauet på avu principielt til-

strækkelig højt til at komme ind på en række adgangsgivende uddannelser, herunder hf-enkeltfag og erhvervsuddannelser. Men faktum er, at der efter E-niveauet er faglig dokumentation – ikke en prøve.

Kursisterne har, ifølge VUC'erne, svært ved efter E-niveauet at dokumentere deres kompetencer på en overbevisende måde, når de ikke har et prøvebevis. Der appelleres derfor på flere VUC'er til ministeriet om at give faglig dokumentation en større legitimitet. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

“Et hjertesuk i forbindelse med reformen er, at der er mindre accept i omverdenen af faglig dokumentation end af en eksamen. Hvis man kommer med et afsluttet E-niveau og en faglig dokumentation, så tænker de andre uddannelsesinstitutioner – hvad er det for noget? [...] Der kunne vi godt tænke os ministeriets tydelige medspil. Det skal tydeliggøres, at faglig dokumentation er gældende.” (Leder under besøgsinterview).

Citatet peger på, at kursister, der afslutter et fag med et niveau, hvor faglig dokumentation træder i stedet for en prøve, kan opleve, at det er svært at få adgang til videre uddannelse. Faglig dokumentation nyder i den forstand ikke samme legitimitet som de velkendte prøver. Spørgsmålet er imidlertid, om det er ønskværdigt, at faglig dokumentation i højere grad får status af en prøve, eller om det ikke netop er det fremadrettede og formative aspekt ved evalueringsformen, der giver reformelementet dets særlige kvalitet.

For faglig dokumentation er i sagens natur ikke tænkt som en eksamen, og derfor springer der ikke noget egentligt resultat ud af vurderingsprocessen, der endegyldigt kan lægges til grund for kursistens videre forløb i og uden for avu. Det er for nogle lærere en udfordring både at have fokus på at skulle vurdere kursisternes produkt, og samtidig træne kursisternes i at reflektere over egen læring, fordi processen på den måde bliver målet i sig selv. At arbejde med og udvikle faglig dokumentation, så reformelementet fungerer optimalt og giver god mening kræver tid og tilvænning, men EVA's evaluering viser, at det på mange VUC'er allerede fungerer ganske godt.

11 Almen forberedelseksamen

Evalueringen viser, at almen forberedelseksamen kun tages af ganske få kursister. Mange VUC'er gør en indsats for at få reformelementet kendt og brugt, men tilsyneladende opleves almen forberedelseksamen ikke som en nødvendig eksamen. Samtidig vurderer VUC'erne, at det for mange af deres kursister er en svært opnåelig eksamen.

Muligheden for at få en samlet eksamen på avu med tilhørende ret til optagelse på toårig hf var et af de nye elementer i lovforslaget fra 2008. Indtil da blev ansøgere fra avu optaget på baggrund af et skøn, hvor de aflagte prøver på avu indgik i en generel vurdering af den enkeltes forudsætninger.

Avu-reformen var et led i den politiske indsats for at sikre, at 95 % af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse. Den nye mulighed for at få en samlet eksamen på avu skulle sende et signal om anvendeligheden af avu og lægge op til en mere direkte adgang til toårig hf, som et stigende antal af VUC'erne var begyndt at udbyde på tidspunktet for lovrevisionen.

En almen forberedelseksamen omfatter beståede prøver i fem fag, herunder dansk eller dansk som andetsprog, engelsk og matematik på niveau D samt naturvidenskab og et af fagene historie, samfundsfag, tysk eller fransk på niveau G eller højere.

I det følgende ser vi nærmere på, hvor mange der tager en almen forberedelseksamen, og hvordan VUC'erne arbejder med at udbrede kendskabet til og brugen af almen forberedelseksamen. Desuden præsenteres VUC'ernes vurderinger af de udfordringer og barrierer, de oplever i dette arbejde.

11.1 Udbredelse

Ifølge VUC'ernes redegørelser afsluttede i alt 254 kursister i kursusåret 2011/12 deres avu-forløb med en almen forberedelseksamen. Dette svarer omfangsmæssigt til under 1 % af de kursister, der påbegyndte et avu-kursus i 2011/12.

Flere VUC'er gør dog opmærksom på, at de på deres institution har haft yderligere et antal kursister, som kunne have fået et bevis, fordi de pågældende kursister har bestået prøverne i de krævede fag. Når kursisterne ikke har modtaget et bevis, skyldes det, ifølge disse VUC'er, dels at kursisterne ikke har efterspurgt det, dels at kursisterne hellere ville nøjes med enkeltfagsbeviser.

De 254 kursister er ikke jævnt fordelt VUC'erne imellem: Nogle VUC'er har slet ikke haft kursister, der har fået udstedt et bevis for almen forberedelseseksamen, mens det VUC, der har udstedt flest beviser, har udstedt 29. I alt er der ni VUC'er, der slet ikke har udstedt beviser, mens fire VUC'er har udstedt til mere end 25 kursister.

Noget af det, der kan spille ind, er en forskellig praksis for, hvornår man udsteder beviser: Mens nogle VUC'er kun udsteder beviser, når en kursist, der har ret til det, selv beder om det, har andre VUC'er den praksis, at de automatisk udleverer det til de kursister, der har ret til beviset.

I det følgende ser vi lidt nærmere på, ad hvilke kanaler VUC'erne udbreder kendskabet til og brugen af almen forberedelseseksamen.

11.2 Informationsarbejdet

Næsten alle VUC'er skriver i deres redegørelser, at de gør noget særligt for at udbrede kendskabet til muligheden for at få en almen forberedelseseksamen. Kun to VUC'er skriver, at de ikke gør noget særligt.

I lyset af at så få kursister får udstedt et eksamensbevis, er det overraskende, at så mange VUC'er svarer, at de gør en særlig indsats i forhold til dette. Datamaterialet tyder på, at der er en vis sammenhæng mellem, hvorvidt VUC'erne beskriver konkrete indsatser, og hvor mange beviser de udsteder.

De institutioner, der skriver, at de gør noget særligt, nævner forskellige tiltag, som kan inddeles i en række overordnede kategorier:

- **Eksternt rettet markedsføring** i form af brochurer, oplysninger på hjemmesiden, annoncer/gode historier i den lokale presse, opslag på Facebook-sider m.m.
- **Internt rettet markedsføring** på VUC'et i form af plakater, informationsskærme, beskeder på Fronter, fælles avu-morgenmøder med almen forberedelseseksamen på tapetet m.m.
- **Studievejledning** vedrørende almen forberedelseseksamen, i særlig grad ved optagelse på avu og ved holdstart på D-niveau, men også løbende. Enkelte VUC'er har målrettet vejledning, der specifikt anbefaler særlige kursisttyper at tage almen forberedelseseksamen.

- **Særlige almen forberedelseksamen-klasser**, hvor kursisterne er fælles om målet at opnå en almen forberedelseksamen. Holdet er typisk lukket (uden løbende optag) for andre kursister.
- **Dimission/translokationsfest for almen forberedelseksamen-kursister**, der synliggør eksamen og fremhæver kursister med en almen forberedelseksamen på lige fod med hf-kursister, der har fået hf-bevis.
- **Samarbejde mellem VUC'erne og rådgivende instanser** såsom UU, jobcentre, a-kasser og jobkonsulenter, der aktivt vejleder potentielle kursister om muligheden for at opnå en almen forberedelseksamen.

Stort set alle VUC'er nævner den eksterne markedsføring og studievejledning som de primære kanaler for orientering om almen forberedelseksamen. Den interne markedsføring nævner mange VUC'er også, og det fremgår, at vejledningen ofte er en del af denne markedsføring. Seks VUC'er oplyser, at de arbejder med særlige almen forberedelseksamen-klasser for at fremme brugen af eksamenen. Der er fire VUC'er, der nævner, at de afholder en dimission/translokationsfest for almen forberedelseksamen-kursisterne, hvor de modtager deres beviser og bliver hyldet for deres indsats. De VUC'er, der nævner denne aktivitet, vurderer, at det er med til at synliggøre og styrke kendskabet til almen forberedelseksamen.

Mens de fleste VUC'er nævner to-fire tiltag, nævner HF & VUC FYN hele otte tiltag:

- Særlige almen forberedelseksamen-klasser, hvor kursisterne tager eksamen på ét år
- Information om almen forberedelseksamen på hjemmesiden
- Den generelle vejledning omtaler muligheden for almen forberedelseksamen
- Måltrettet vejledning til potentielle kursister om almen forberedelseksamen
- Annoncer i lokale dagblade
- Opslag på institutionens Facebook-side
- Oplysning om almen forberedelseksamen i foldere
- Markering af almen forberedelseksamen-kursisters præstation med en ceremoni ved årsafslutningen, hvor beviser uddeles.

I alt har 17 kursister i kursusåret 2011/12 afsluttet med en almen forberedelseksamen på HF & VUC FYN, som samme år havde knap 3.000 cpr-kursister. I forhold til de mange indsatser, som VUC'et har iværksat, springer det i øjnene, at det er så relativt få kursister, der vælger at afslutte med et bevis på en almen forberedelseksamen. Lederen havde under besøgsinterviewet denne vurdering af det magre resultat:

"Vi er nok overrasket over, hvor svært det har været for os at få den til at trænge igennem. Noget af det skyldes nok, at man sammenstykker uddannelsen på ret forskellige måder. Altså, hvor mange der lige præcis når frem til den her kombination af fag, det er nok

lidt begrænset. Men noget af det er også, at vi i vores eget system ikke har været dygtige nok til at anskueliggøre, at hvis du netop tager det der fag på det niveau, så har du faktisk et eksamensbevis, når du går herfra ... Det er værd at bøvle med!” (Leder under besøgsinterview).

Nedenfor gennemgås de udfordringer og barrierer, som VUC’erne støder på i deres arbejde med at udbrede kendskabet til almen forberedelseseksamen-beviserne nærmere.

11.3 Udfordringer og barrierer for kendskab og brug

Evalueringen peger på tre overordnede udfordringer og barrierer i forhold til at udbrede kendskabet til og brugen af almen forberedelseseksamen:

- Nye begreber og uddannelsestiltag kræver tid og tilvænning
- Almen forberedelseseksamen opleves ikke som en nødvendig eksamen, blandt andet fordi retskravet er begrænset til toårig hf
- Almen forberedelseseksamens niveau er for højt for store dele af kursistgrupperne på de forskellige VUC’er.

11.3.1 Terminologi, tilvænning og tid

Lidt under halvdelen af VUC’erne påpeger den enkle, men vigtige pointe, at nye tiltag og begreber kræver en vis tid, før de bliver kendt. Det ringe kendskab til almen forberedelseseksamen gør sig ifølge VUC’erne gældende blandt både nuværende kursister, potentielle kursister og andre uddannelsesinstitutioner. En del VUC’er hæfter sig ved, at det kan være svært at ”sælge” avu, herunder AF, som almen forberedelseseksamen også kaldes, når terminologien er spækket med forkortelser.

11.3.2 Eksamensbevisets eksistensberettigelse

Flertallet af VUC’erne nævner i deres redegørelser, at den vigtigste barriere for almen forberedelseseksamen er, at eksamenen ikke opleves som nødvendig. Mange VUC’er nævner ligefrem, at deres kursister ikke kan se noget formål med at tage en almen forberedelseseksamen. En del kursister vil hellere afslutte med enkeltfagseksamener på D-niveau, mens andre kursister kun har brug for en eksamen på E-niveau eller G-niveau – hvis de fx skal starte på en erhvervsuddannelse.

Den hyppigst nævnte årsag til, at mange kursister ikke ser almen forberedelseseksamen som en nødvendighed, er, at kursisterne kan starte på hf-enkeltfag uden et almen forberedelseseksamen-bevis. En vejleder sagde under et besøgsinterview således:

"Almen forberedelseseksamen giver ikke mening, når kursisterne kan komme ind på hf med bare dansk, matematik og engelsk. Hvorfor skal de så tage fem fag?" (Vejleder under besøgsinterview).

Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg er enig og mener, at man bør sænke niveauet for eksamenen:

"Jeg synes, at man skal sænke niveauet. Når det er sådan, at man kan komme ind på hf med et E-niveau, og når det fungerer udmærket, så skal man selvfølgelig lave en eksamen, man får, når man er færdig med E-niveauet. Vi har jo heller ikke kunnet finde en erhvervsskole, der ville stille krav om D-niveau, for det er heller ikke nødvendigt for dem!" (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg).

Et synspunkt, der pointeres flere gange i redegørelserne såvel som i interviewene, er, at der er behov for, at almen forberedelseseksamen styrkes yderligere gennem retskrav til optagelse på andre uddannelser, fx det almene gymnasium (stx). Dette har ikke været den politiske intention med almen forberedelseseksamen, der ikke har den samme faglige bredde som 9. klasse i folkeskolen (se LFS56, stk. 3.2). Men også det forhold, at eksamenen ikke giver retskrav på optagelse på erhvervsuddannelserne, opleves som en barriere. Som et VUC bemærker i sin redegørelse: "Hvis almen forberedelseseksamen var optagelseskriterium til flere uddannelser, ville den også være mere salgbar." En leder sagde i et interview desuden følgende:

"Vejlederne siger, at det papir [eksamensbeviset] ikke er så vigtigt, men vi ved ikke, hvor de folk står om fem år. Det kan også være, at de om to år står og mangler det papir, som vi syntes, de ikke havde brug for. Vejlederne tænker, at det ikke er noget værd, fordi det kun giver adgang til toårig hf. Men det er enormt tilfredsstillende at få papir på, at man kan gå videre... men o.k., lad os da se på retskravet!" (Leder).

11.3.3 Bevisets relevans for målgruppen

Flere VUC'er argumenterer i deres redegørelser for, at almen forberedelseseksamen i mindre grad henvender sig til netop deres kursistmålgruppe. De pågældende VUC'er vurderer at have en stor andel af de fagligt svage kursister, herunder kursister med sociale problemer og tosprogede kursister. For disse kursistgrupper ligger almen forberedelseseksamen ikke inden for en overskuelig rækkevidde. Et medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg pointerer i tråd hermed, at almen forberedelseseksamens krav er for høje:

"Den er simpelthen så hulens svær at opnå, for er du bare dumpet i et enkelt D-fag, så er du ude af den. Så kan du ikke få den! På hf kan du jo tillade dig at dumpe i to-tre fag, hvis du ellers har gode karakterer i nogle af de andre fag, så har du en eksamen. Det har du ik-

ke her, bare der er ét af dem, der er under 0.” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Fordi det kan være en stor udfordring for mange kursister at tage en fuld eksamen, kan det være hensigtsmæssigt at se på, hvordan man bedst kan tilrettelægge undervisningen for de kursister, der stiler mod almen forberedelseksamen. Et af buddene herpå, er at oprette almen forberedelseksamen-klasser, hvilket uddybes nedenfor.

11.3.4 Almen forberedelseksamen-klasser

En række VUC'er har som nævnt oprettet almen forberedelseksamen-klasser, hvor kursisterne samlet gennemgår forholdsvis intensive og afgrænsede forløb. VUC'erne peger på, at sådanne klasser kan give et socialt såvel som fagligt fællesskab, der arbejder hen imod et fælles mål, og hvor fremdriften støttes strukturelt, fx af fastlagte skemaer. Men der er også ulemper ved denne organiseringsform, herunder at den begrænser fleksibiliteten. For mange voksne (også unge voksne i alderen 18-25 år) med familier, job og andre forpligtelser er fleksibilitet erfaringsmæssigt ganske afgørende.

Et VUC bemærker, som en refleksion i sin redegørelse, at man jo ikke behøver at tage alle fag på én gang, selvom dette er en udbredt opfattelse. Man kan for så vidt i ro og mag arbejde sig frem mod at opnå en almen forberedelseksamen over en periode på to-tre år. Udfordringen er med andre ord, at både det sociale og fleksibiliteten er afgørende parametre for gennemførelsen. Hvordan disse to forhold kan doseres hensigtsmæssigt, så motivationen blandt kursisterne bevares, er et vigtigt spørgsmål at stille.

Opsummerende kan det siges, at der generelt tegner sig et billede af, at VUC'erne har svært ved at motivere kursisterne til at tage almen forberedelseksamen, fordi fordelene ved eksamen fremstår utydelige for kursisterne.

11.4 Overgange fra avu til hf – og andre uddannelser

Selvom almen forberedelseksamen som sådan ikke har haft en væsentlig betydning i forhold til at bidrage til, at 95 % af de unge får en ungdomsuddannelse, er det værd at bemærke, at mange VUC'er på andre måder arbejder målrettet med aktiviteter, der skal lette overgangen fra avu til anden uddannelse. Redegørelserne vidner om, at det primært er hf, der på forskellige måder bygges bro til, både toårig hf og enkeltfags-hf. Men der arbejdes også på nogle VUC'er med at etablere brobygning til andre uddannelser.

Det giver nogle særlige muligheder for at lette kursisternes overgang fra avu til hf, at VUC'erne normalt har både avu og enkeltfags-hf henholdsvis toårig hf på samme institution. Fx kan lærerne

lettere mødes ved såkaldte overleveringsmøder, og kursister såvel som lærere mødes jævnligt i forskellige sammenhænge, hvilket kan være med til at nedbryde eventuelle kulturelle barrierer. En leder fortalte i et interview, at institutionen bevidst lader hf-kursister og avu-kursister mødes inden for institutionens rammer:

”Vi har flyttet fire hf-klasser over i denne her afdeling med avu. Så ser avu’erne, at hf’erne faktisk ligner dem. På hf er der også unge fyre med tatoveringer – folk ligner dem. Og så opdager de, at hf måske også kunne være noget for dem.” (Leder under besøgsinterview).

Ved at have avu- og hf-kursisterne samlet bliver det at fortsætte på hf afmystificeret, og i bedste fald kan det mindske barriererne mellem de to uddannelser – såvel fysisk som mentalt. Noget andet, der kan styrke sammenhængen mellem avu og hf, er, at man nogle steder koordinerer lektionskemaerne på henholdsvis avu og hf, så kursister har mulighed for at mixe avu- og hf-fag. Det muliggør en mere glidende overgang, så uddannelsesskiftet ikke bliver så brat.

Der er VUC’er, der tilbyder interne brobygningsforløb til deres toårige hf. På et VUC præsenterer man fx hf-fagene på workshops for avu-kursisterne. På andre VUC’er tilbyder man deltagelse på bestemte hf-hold henholdsvis besøg af hf-vejledere på avu-holdene eller deltagelse i særlige forberedelseskurser til hf. På et VUC har man lavet et brobygningsforløb, der strækker sig over 1,5 år, hvor det første halve år er avu, mens man det sidste år kombinerer avu og hf.

En anden type initiativer omfatter samarbejde med andre institutioner såsom UU, men også besøg hos eller besøg af repræsentanter fra andre uddannelsesinstitutioner, fx erhvervsskoler, der orienterer om, hvilke uddannelser de kan tilbyde, kan gøre en forskel. Et spændende eksempel på samarbejde mellem et VUC og en erhvervsskole er HF & VUC FYN, der i 2012/13 vil udbyde en såkaldt erhvervsklasse på avu, der er målrettet efterfølgende optagelse på en erhvervsuddannelse.

12 Kvalitetssikring

Evalueringen peger på, at VUC'erne er bevidste om, at kravene til kvalitetssikring er blevet styrket med reformen, og mange VUC'er er godt i gang med at udvikle hensigtsmæssige former for kvalitetssikringspraksis. Evalueringen peger også på, at VUC'erne har ganske forskellige tilgange til kvalitetssikring, både hvad angår praksis og holdninger til kvalitetsarbejdet. Man møder således både den holdning, at kvalitetssikringssystemer er udtryk for kontrol og mistillid, og den holdning, at kvalitetsarbejdet er nødvendigt og afgørende for udvikling af uddannelsestilbuddet.

Med reformen er der kommet øget fokus på VUC'ernes kvalitetssikring. Lovgrundlaget¹⁵ stiller blandt andet krav om, at:

- Institutionen fastlægger et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering i forbindelse med uddannelsen og undervisningen
- Institutionen løbende gennemgår selvevalueringsprocesser
- Undervisningen løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for uddannelsen og for de enkelte fag
- Lærerne skal have, hvad der svarer til en lærer-/underviseruddannelse på professionsbachelor-niveau, ligesom lærere i dansk som andetsprog skal have gennemført uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for unge og voksne
- Institutionen via indsamling af data skal kunne muliggøre statistik for uddannelsen
- Institutionen skal foretage en løbende evaluering af den enkelte kursist.

Ministeriets *Råd og Vink* berører også kvalitetssikringsaktiviteterne, og her står der, at for "at realisere evalueringen af undervisningen vil der naturligt være behov for en passende form for dokumentation for, hvordan fagets mål er søgt realiseret".

¹⁵ *Punktstillingen er en sammenskrivning på baggrund af avu-loven (nr. 311 af 30.04.2008), avu-bekendtgørelsen (nr. 641 af 20.06.2012) og bekendtgørelsen om kvalitetssikring og resultatvurdering af almen voksenuddannelse (nr. 574 af 16.06.2009).*

Ændringerne i lovgrundlaget er i tråd med EVA's evaluering af VUC fra 2005, der anbefalede en styrkelse af VUC'ernes kvalitetssikring. En af konklusionerne i evalueringsrapporten var, at ingen af de fem udvalgte VUC'er, der deltog i evalueringen, havde et egentligt kvalitetssikringssystem (EVA 2005, s. 109).

I det følgende redegøres der nærmere for VUC'ernes syn på kvalitetssikring, og der fokuseres dels på undervisningsevaluering, dels på den løbende evaluering af kursisternes læring, dels på sammenhængen mellem kursistevaluering og gennemførelsesvejledning.

12.1 VUC'ernes systemer og praksis for kvalitetssikring

VUC'ernes redegørelser viser, at deres systemer og praksis for kvalitetssikring varierer ganske betragteligt. Beskrivelserne rækker fra stikordsagtige sætninger til mere omfattende udredninger, hvilket gør det vanskeligt at give et dækkende og bare nogenlunde entydigt billede. I det følgende har vi derfor valgt at fremhæve nogle overordnede pointer, som illustrerer variationen i tilgangen til kvalitetssikring, samt at give eksempler, som måske kan inspirere andre VUC'er¹⁶.

Redegørelserne og besøgsinterviewene med lederne vidner om, at der er kommet et styrket fokus på kvalitetssikring på VUC'erne. Mange ledere gav udtryk for, at arbejdet med at sikre kvalitet i undervisningen har høj prioritet og er kommet mere i fokus efter reformen. En leder udtrykte det således i et interview:

“Vores kvalitetssikring er klart blevet styrket. Jeg vil nok sige, at dialogen mellem lærerne er bedre nu. Også faglig dokumentation har fx gjort, at den løbende evaluering er blevet mere systematisk, og der er en større opmærksomhed på, hvad man skal nå. Nu er der nogle helt specifikke mål, man skal nå. Og progression, som er et helt centralt begreb i reformen, det synes jeg er virkelig godt at arbejde med.” (Leder under besøgsinterview).

Men redegørelserne såvel som besøgene har også efterladt et indtryk af, at der eksisterer forskellige kvalitetssikringskulturer rundt om på VUC'erne. Ligesom der kan være forskellige syn på kvalitetsarbejde menige medarbejdere og ledere imellem. Det betyder, at kvalitetssikring som idé og kvalitetsarbejdet som sådan nogle steder er genstand for diskussion. En del lærere, som EVA har interviewet, har således givet udtryk for skepsis over for reformens eksplicite fokus på evaluering og kvalitetssikring af undervisningstilbuddet:

¹⁶ Undervisningsministeriet udgav i 2010 Vejledning om målstyring og evaluering – i teori og praksis, der også indeholder mange gode eksempler til inspiration.

"Det er lidt sådan: For hvis skyld skal vi gøre det? Vi går jo og laver en masse godt arbejde for vores kursister. Men systemet! Man skal hele tiden dokumentere! Det, vi går og gør til daglig, giver jo masser af mening, men vi er åbenbart nødt til at skrive det ned." (Lærer under besøgsinterview).

Ganske mange lærere gav ligesom denne lærer under interviewene udtryk for, at de ikke oplevede, at den evaluering af undervisningen, de foretog på opfordring fra deres ledelse, gav mening. Til gengæld vurderede de, at deres egen måde at evaluere på gav mening og var formålstjenlig. Mange sagde, at de oplevede evaluering som en integreret del af deres faglige virke, og at de ikke kunne forestille sig at undervise uden at reflektere over, hvad der gik henholdsvis godt og skidt. En lærer sagde således:

"Vi er jo professionelt uddannede, og selvfølgelig kvalitetssikrer vi vores undervisning. Jeg evaluerer hver eneste gang, jeg har haft undervisning. 'Hvordan gik det i dag? Er det noget, jeg skal ændre til næste gang?' Det lærer vi jo på seminariet! Det er igen det der med, at så bliver det så rigtigt, for så skal vi alle sammen lave det samme, og det skal dokumenteres." (Lærer under besøgsinterview).

Disse pointer peger på to ting: Dels er der lærere, der ikke oplever de institutionelle kvalitetssikringstiltag som relevante for deres praksis, men som noget, de gør for "nogle" eller "noget" højere oppe i systemet, mens den kvalitetssikring, de selv foretager af undervisningen, er meningsfuld og opleves som en naturlig og integreret del af praksis. Dels peger interviewene med lærerne på, at en del lærere ser kvalitetssikring som udtryk for kontrol af og mistillid til deres professionelle virke.

Også i redegørelserne kan der identificeres forskellige syn på kvalitetssystemer. Et VUC skriver fx, at det sikrer, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for uddannelsen og for de enkelte fag, gennem "teamarbejde og tiltro til den enkelte lærer, indtil andet viser sig". I en række af interviewene med lærere på de forskellige VUC'er er der i tråd med dette blevet talt om tillid og samarbejde som modsætning til kvalitetssikring, der af nogle altså ses som udtryk for ledelsens, måske endda de ministerielle embedsfolks, mistillid og kontrol.

Denne forståelse af kvalitetssikring er ikke en generel tendens på VUC'erne, men den findes på nogle VUC'er og blandt nogle lærere. Et medlem af VUC Lederforeningen kommenterede i interviewet med VUC Lederforeningens avu-udvalg disse holdninger og bekymringen blandt visse lærere for det øgede fokus på kvalitetssikring i avu-verdenen:

“Det [kvalitetssikring og undervisningsevaluering] har været en stor succes på hf, og det vil det også blive på avu! Det er jo bare noget, man skal lære. Og så skal man som lærer komme sig over den der bekymring over at blive vurderet.” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Nogle VUC'er har i deres redegørelser beskrevet deres kvalitetssystem mere udførligt, mens andre nøjes med at nævne et enkelt element, som fx at de løbende afholder teammøder. Andre skriver, at de ikke arbejder med "kvalitetssikring gennem kontrol, men med kvalitetssikring i form af kurser, sparring, fælles forberedelse, arbejde i faglige teams og åben dialog" (Skanderborg-Odder Center for Uddannelse).

Et eksempel på en mere udførlig beskrivelse af institutionens kvalitetssikringssystem kommer fra Kolding HF & VUC. Institutionen skriver, at den løbende tager institutionens pædagogiske udgangspunkt og værdigrundlag op til revision, og at den bruger de pædagogiske og værdimæssige beslutninger som rettesnore i kvalitetsarbejdet. Hertil kommer, at ledelsen i samarbejde med bestyrelsen drøfter forskellige indsatsområder i et strategisk perspektiv, der har konsekvenser for det daglige arbejde. Lærerne inddrages i kvalitetsarbejdet gennem årlige medarbejdersamtaler, gennem forsøgsarbejde og gennem efter- og videreuddannelse. Desuden arbejdes der med sammenhængen mellem undervisningen og kursisternes læreprocesser, hvor der sigtes mod at styrke kursisternes indsigt i, hvorvidt de realiserer deres læringsmål.

Hvordan der i praksis arbejdes med at sikre og udvikle kvaliteten af avu på Kolding HF & VUC

- På bestyrelsesmøderne deltager uddannelsescheferne. Dette sikrer, at koblingen mellem de organisatoriske lag og den daglige undervisning med fokus på kursisterne fungerer.
- Udover en progressiv bestyrelse, der aktivt udfordrer ledelsen i forhold til vores arbejde, har vi derudover ugentlige ledermøder, hvor fokusområder løbende drøftes.
- Vi forsøger at udvikle beskrevne praksisser på en lang række områder, som er med til at professionalisere indsatsen.
- Både avu og hf har hver sin uddannelseschef, hvorfor koblingen mellem ledelsen og lærerne i den daglige undervisning er tæt.
- Hvert år gennemføres der medarbejderudviklingssamtaler med samtlige medarbejdere. Samtalen foregår mellem læreren og dennes nærmeste leder. Aftalerne underskrives af begge parter.
- På avu har vi lærermøder en række gange om året, hvor store og små pædagogiske problemstillinger bliver vendt. Udover dette afholder vi pædagogiske dage, hvor der er tid til fordybelse. Disse dage kunne blandt andet inddrage fagrelevante personer, der via deres kompetencer kunne løfte debatten yderligere.
- Alle lærerne er organiseret i teams, som fortsat forsøges udviklet.
- Stort fokus på studiemiljøets betydning.
- Kursisterne tilbydes mentor- og psykologsamtaler.
- Rigtig mange medarbejdere har været gennem en korterevarende coach-uddannelse.
- Fokus på alternative læringsformer, læringsmiljøer og så videre.
- Hvert andet år gennemføres en medarbejdertilfredshedsundersøgelse, og hvert andet år er det en kursisttilfredshedsundersøgelse. Til at hjælpe med dette arbejde bruger vi en ekstern samarbejdspartner, Ennova.
- Et aktivt kursistråd med repræsentanter for kursisterne, lærerne og ledelsen er et godt organ i forhold til at implementere nye tiltag

Kilde: Kolding HF & VUC's redegørelse (let redigeret gengivelse).

Et andet eksempel på et VUC, der har beskrevet sit kvalitetssikringssystem mere udførligt, er HF & VUC FYN. Institutionen arbejder med en model med indsatsområder, der er vedtaget af bestyrelsen. Indsatsområderne kan fx være "kursistfastholdelse gennem tutor- og kontaktlærersamtaler" eller "inddragelse af cooperative learning". For hvert indsatsområde er der opstillet mål og udarbejdet decentrale handlingsplaner, og både proces og resultater evalueres i de enkelte afdelingers ledelser og samarbejdsorganer. HF & VUC FYNs kvalitetsudviklingsplan indeholder udover indsatsområder også fokusområderne: kursisten, holdet, undervisningen som helhed samt medarbejdertrivsel. I oversigten på næste side er det vist, hvordan HF & VUC FYN arbejder med de tre førstnævnte fokusområder.

Hvordan der i praksis arbejdes med at sikre og udvikle kvaliteten af avu på HF & VUC FYN (kvalitetsudviklingsplan)

- Kursisten**
– **evaluering af den enkelte kursists faglige progression og udvikling**
- Evalueringen af den enkelte kursists progression og målopfyldelse sker ved samtaler mellem a) lærer og kursist, b) tutor (hf) og kursist, c) lærere, tutor, vejleder og kursist, eventuelt med udgangspunkt i kursistens studiebog/portfolio.
 - Der foregår løbende samtale med faglæreren, dog mindst én pr. semester, hvor læringsmål og faglig progression, herunder muligheden for at gennemføre undervisningen og bestå prøven ved undervisningens afslutning, drøftes.
 - Resume af samtalerne indskrives i studiebogen af pakke- og fuldtidskursister. Anvendelsen af studiebogen anbefales også til fuldtidskursister på avu. Enkeltfagskursister er velkomne til at benytte studiebogen til opsamling på kursistsamtalen.
 - Kursisten er ansvarlig for sin egen studiebog og giver sin lærer (og på hf også tutor og afdelingsforstander) adgang efter aftale.
 - Den enkelte kursist er medansvarlig for, at der følges op på de individuelle evalueringer i forhold til læringsmål og faglig progression.

- Holdet**
– **evaluering af undervisningsaktiviteter på de enkelte forløb**
- Undervisningen på ordinære forløb, herunder studiebog, it i undervisningen, ekskursioner, værkstedsundervisning, evalueres samlet på holdet én gang pr. semester i oktober og marts.
 - Andre tilrettelæggelser, fx fleksible tilrettelæggelser og forlagt undervisning, evalueres på hensigtsmæssige tidspunkter i forløbene.
 - Evalueringens vigtigste punkter, aftalte justeringer og "næste skridt" nedskrives i samarbejde med holdet.
 - Den skriftlige holdevaluering lægges i det enkelte holds Fronter-rom, og en kopi sendes elektronisk til afdelingsforstanderen.
 - Læreren er i samarbejde med afdelingsforstanderen ansvarlig for, at der sammen med kursisterne følges op på holdevalueringerne.

- Uddannelsen**
– **som helhed**
– **kursisttrivselsundersøgelse inkl. undervisningsmiljøvurdering**
- Uddannelsen i sin helhed evalueres hvert andet år gennem kursisttrivselsundersøgelsen.
 - Hver tredje år gennemføres undervisningsmiljøvurderingen, og der udarbejdes efterfølgende handlingsplaner, der offentliggøres på de lokale hjemmesider.
 - Vurdering af uddannelsen koordineres tidsmæssigt med holdevalueringerne.
 - Afdelingslederne er ansvarlige for, at der følges op på undervisningsmiljøvurderingerne.

Kilde: HF & VUC FYNs redegørelse (let redigeret gengivelse).

De to eksempler på kvalitetssikring fra henholdsvis HF & VUC FYN og Kolding HF & VUC er interessante, både fordi de omfatter konkrete tiltag, der er organisatorisk forankrede, og fordi de er eksempler på et helhedssyn på institutionens kvalitetsarbejde.

12.2 Undervisningsevaluering

VUC'ernes redegørelser og interviewene med lærere og ledere under besøgene vidner om, at VUC'erne på forskellige måder forsøger at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for avu såvel som for de enkelte fag. Der er således ingen VUC'er, der oplyser, at de *ikke* evaluerer undervisningen.

Nedenfor ser vi nærmere på tre centrale aspekter af undervisningsevaluering, nemlig henholdsvis hvordan der evalueres, hvordan der følges op på evalueringerne, og hvorvidt de måder, der evalueres på, passer til målgrupperne.

12.2.1 Evalueringsformer

Nogle VUC'er har fælles regler og metoder for evaluering af undervisningen, mens andre har en mindre formaliseret praksis. Der anvendes dels mundtlige evalueringsformer, dels skriftlige evalueringsformer, eventuelt i form af elektroniske spørgeskemaer, dels kombinationer af mundtlige og skriftlige, fx hvor samtaler bliver suppleret med noget på skrift.

Udover den løbende evaluering af undervisningen på de enkelte hold er der VUC'er, der nævner, at de laver regelmæssige kursisttilfredshedsundersøgelser, fx hvert eller hvert andet år, blandt alle kursister.

Hertil kommer, at evalueringen efterlader det indtryk, at samarbejde i lærerteams og på tværs af faggrupperne får større og større betydning, og at dette samarbejde også handler om at kvalitetssikre og udvikle undervisningen på avu. Redegørelserne giver således eksempler på, at lærerne fx drøfter standarder for mål og studieplaner, ligesom kursisternes gennemførelse og evaluering af undervisningen er genstand for diskussion.

12.2.2 Opfølgning

Det kan på baggrund af redegørelserne og interviewdata ikke vurderes, i hvilket omfang VUC'erne følger op på resultaterne af undervisningsevalueringerne. Men der er i redegørelserne eksempler på i hvert fald tre former for opfølgning: for det første den opfølgning, den enkelte lærer står for i samarbejde med kursisterne. For det andet den opfølgning, der finder sted via faggrupper og tværfaglige teams. Og for det tredje den opfølgning, der også inddrager ledelsen og fx samarbejdsudvalg, fx ved at der udarbejdes handleplaner i forlængelse af evalueringresultater.

12.2.3 Tilpasning til målgruppen

Under besøgsinterviewene var der flere lærere, der udtrykte en oplevelse af, at det er svært at få kursisterne til på en meningsfuld måde at deltage i evaluering af undervisningen. Disse lærere op-

levede, at kursisterne ofte ikke kan overskue undervisningsforløbet som helhed, og at de har svært ved at vurdere styrker og svagheder ved undervisningen. En lærer udtrykte det således:

“Jeg vil sige, der kan være det problem, at de mere evaluerer lærerne end undervisningen. Og deres humør og indstilling svinger altså meget. Om torsdagen hader de måske én, om fredagen elsker de os, og hvis de har lavet noget kedeligt grammatik, inden de udfylder skemaet, så er det det sidste, de lige har lavet, som de evaluerer.” (Lærer under besøgsinterview).

På linje med dette påpeger et VUC i sin redegørelse, at det har været vanskeligt at få avu-kursisterne til at deltage i en trivselsundersøgelse, fordi kursisterne fandt spørgsmålene svære at besvare. VUC Lederforeningens avu-udvalg mener, at mange af den slags udfordringer kan imødegås med en processuel tilvænning til evalueringspraksisser og -procedurer blandt lærere såvel som kursister. Et medlem af udvalget udtrykte denne realistiske tilgang til udvikling af evalueringspraksis:

“Jeg synes, at det er vigtigt at lave løbende evaluering, men det er jo en proces. Kursisterne skal vænnes til at tænke på den måde, og det tager noget tid. Men jo mere de øver sig i at svare på den type spørgsmål, jo bedre bliver de til det. Det handler jo om, at de skal lære at reflektere. Jeg siger ikke, at vi er der endnu, men vi er i gang med en proces, hvor vi arbejder os derhen.” (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Medlemmet erkender med andre ord, at evaluering, som på mange måder er en reflektiv og abstrakt praksis, ikke er nogen nem opgave at sætte avu-kursister til at udføre, men at det er en vigtig og nødvendig udfordring at forholde sig til. Eller sagt med andre ord er evaluering af undervisning noget, man som kursist skal lære, ligesom alt det andet, man som kursist skal lære på avu.

Evalueringen efterlader det indtryk, at der er VUC'er, der har behov for at udvikle deres evalueringspraksis med henblik på at gøre den mere meningsfuld for både kursister og lærere. Det følgende eksempel fra VUC Fredericia, hvor man i matematik anvender en relativt simpel evalueringsmodel, kan tjene som et eksempel på, at evaluering ikke behøver at være hverken meget abstrakt eller meget ressourcekrævende.

Matematik F-niveau:

I forbindelse med emnet trigonometri brugtes en evalueringsform kaldet **3-2-1 evaluering**.

Denne evalueringsform er god, fordi den er nem at administrere, og den tager ikke ret lang tid at gennemføre for kursisterne. Kursisterne havde computer til rådighed i alle timerne. Kursisterne skulle efter hver undervisningssession bruge de sidste 5 minutter til at besvare følgende 3 spørgsmål:

“Skriv 3 ting, som du har lært i dag.”

“Skriv 2 ting, som var vanskelige at forstå.”

“Skriv 1 ting, som du vil lære mere om (arbejde mere med).”

Tanken var, at spørgsmålene skulle sætte en refleksion i gang hos den enkelte kursist. Kursisten gemte dokumentet i sin egen mappe og skrev videre på det, næste gang der stod matematik på skemaet.

Forløbet varede i ca. 3 uger (9 undervisningssessioner). Dokumentet var kursistens eget, men mange af dem ville gerne dele deres svar med læreren. Underviseren oplevede, at det var med til at styrke kursisternes egen refleksion over undervisningen. Men det mærkedes også, at for en del kursister var det svært (og aldrig prøvet før) at skulle overveje, hvad de egentlig havde lært i dag... De 5 minutter var givet godt ud.

Kilde: VUC Fredericias redegørelse (let redigeret gengivelse).

12.3 Den løbende evaluering af kursisternes læring

Den løbende evaluering af kursisternes læring er del af den interne kvalitetssikring. Læreren skal gennem den kontinuerlige vurdering af kursisternes faglige progression overveje, om der er grundlag for at justere undervisningen og den enkeltes læreproces. For kursistens vedkommende skal den løbende evaluering sikre, at han eller hun får et klart billede af egne styrker og svagheder med henblik på at målrette egen indsats, så den faglige og læringsmæssige progression bliver størst. Der er altså tale om en formativ evalueringsform, hvor kursistens faglige udvikling fremmes gennem løbende feedback.

VUC'ernes redegørelser vidner om, at alle institutionerne udfører løbende evaluering af kursisterne. Nogle VUC'er beskriver systematisk processerne og reflekterer over betydningen af aktiviteterne omkring den løbende evaluering, andre redegørelser er helt kortfattede og nævner blot, at der naturligvis foregår løbende evaluering.

Den løbende evaluering foregår, ifølge redegørelserne, typisk i tilknytning til fagene og gennemføres af faglærerne. Det nævnes mange steder, at der foretages kursistevalueringer to-tre gange

årligt, der fokuserer på kursisterne faglige progression. Udover det gives der løbende mundtlig feedback i timerne og tilbagemelding på skriftlige opgaver, og ikke mindst den faglige dokumentation ses som en vigtig og integreret del af den løbende evaluering af kursisterne.

VUC'erne nævner, at lærerne bygger de løbende evalueringer af kursister dels på det, der sker i selve undervisningen, dels på de skriftlige og mundtlige opgaver og tests, dels på kursisternes aktive deltagelse (eller mangel på samme) i undervisningen, men også på viden fra fx spørgeskemaer, undervisningsevalueringer og studietilfredshedsundersøgelser mv. På VUC Bornholm har man indført terminsprøver for kursister, der er halvvejs i et fag på D-niveau, og kursister, der er tre fjerdedele henne i et fag på G-niveau. Resultaterne af prøverne bruges til at vejlede kursisterne om det forventede niveau ved den afsluttende prøve.

Endelig understreger flere VUC'er, at de deler viden internt i lærerteams/faggrupper, som nuancerer billedet af den enkelte kursist og danner bedre grundlag for den løbende evaluering. Fx tilstræbes det på HF & VUC FYN at give en teambaseret tilbagemelding om kursistens samlede studieaktivitet, trivsel og faglige udvikling.

12.4 Kursistevaluering og gennemførelsesvejledning

Den løbende evaluering af kursistens læring skal ifølge avu-bekendtgørelsen koordineres med vejledningen, der ifølge reformens bestemmelser skal fokusere på gennemførelse af uddannelsen. Det giver god mening ud fra den betragtning, at lærernes viden om kursisternes faglige indsats og niveau, såvel som kursisternes studieaktivitet i form af fremmøde og deltagelse i undervisningen, er afgørende for en vejleder at blive informeret om for at kunne give en god og målrettet gennemførelsesvejledning.

En del VUC'er nævner, at der gennemføres samtaler, som ikke foregår i tilknytning til fagene, men som alligevel vedrører den løbende evaluering af kursisterne. Det gælder fx samtaler med vejledere, fastholdelseskonsulenter, kontaktlærere m.fl. om studieaktivitet, trivsel m.m. Nogle VUC'er nævner desuden "trekantssamtaler" mellem kursist, lærer og vejleder som et forum for den løbende evaluering.

23 ud af de 29 VUC'er beskriver i deres redegørelser sammenhængen mellem den løbende evaluering og institutionernes gennemførelsesvejledning. VUC'erne redegør på forskellige måder for denne sammenhæng. Fx skriver Kolding HF & VUC i sin redegørelse: "Når kursisten løbende bliver evalueret, er der større sandsynlighed for, at kursisten kan holde sit fokus på uddannelsesforløbet – og dermed sikre gennemførelse."

4 ud af de 29 VUC'er beskriver derimod ikke nogen sammenhæng mellem den løbende evaluering og gennemførelsesvejledning. Der kan dog godt være en mere ad hoc-agtig kontakt mellem lærere og vejledere. Endelig er der enkelte VUC'er, der enten ikke svarer på spørgsmålet eller skriver: "Det ved vi ikke."

Nogle af de VUC'er, der oplever og aktivt skaber sammenhængen mellem den løbende evaluering af kursisten og gennemførelsesvejledningen, skriver blandt andet, at de ser samarbejdet og kommunikationen mellem faglærerne og vejlederne som helt centralt. En del steder har man vejledere fast tilknyttet bestemte avu-hold, hvilket gør, at vejlederne bedre kan holde øje med og individuelt følge alle kursister. Mange af VUC'erne skriver desuden, at der er etableret en fast mødestruktur mellem vejledere og lærere, fx ugentligt, der sikrer, at vigtig viden bringes videre. Andre VUC'er nævner, at resultaterne af den løbende evaluering af kursisten, herunder vurderingen af den faglige dokumentation, lægges på Ludus Web, så den er elektronisk tilgængelig for vejlederne.

De steder, hvor den løbende evaluering af kursisten ses som forbundet med gennemførelsesvejledningen, har vejlederne med andre ord en vigtig informationskilde i lærerne til at målrette vejledningsindsatsen, ligesom lærerne hos vejlederne kan søge væsentlig viden til at kunne justere undervisnings- og differentieringsindsatsen over for frafaldstruede kursister.

13 Aktiv deltagelse og orden

VUC'erne har fastsat regler for kursisternes studieaktivitet og adfærd på institutionerne, og evalueringen viser, at VUC'erne har formuleret procedurer for kursister, der ikke overholder reglerne. Men redegørelserne og især interviewene peger også på, at det er en udfordring at finde den rette balance mellem regler og rummelighed.

Med reformen af avu er der kommet et eksplicit krav til kursisterne om at deltage aktivt i undervisningen og i øvrigt overholde institutionernes ordensregler. Avu-loven fastslår, at institutionerne hver især fastsætter regler om studieaktivitet og orden, og beskriver, hvilke konsekvenser der iværksættes, såfremt en kursist overtræder reglerne. VUC'erne har nu fået mulighed for at vedtage regler om bortvisning og mødepligt. Institutionens gældende regler skal ifølge bekendtgørelsen være at finde på VUC'ernes hjemmesider, og kommende kursister skal gøres bekendt med reglerne.

Baggrunden for, at loven har fået skærpet ordlyden med hensyn til studieaktivitet og orden, er for det første, at kursistgruppen gennem en årrække på væsentlige punkter har ændret sig, og at der derfor fra VUC'ernes side har været behov for at have hjemmel i krav til deltagelse og opførsel samt mulighed for eventuelle sanktioner. For det andet har der været behov for at kunne dokumentere og analysere forskellige kursistdata, herunder data om fravær og frafald, hvorfor begreber som studieaktivitet og registrering er ekspliciteret i loven.

I det følgende redegøres der nærmere for VUC'ernes syn på krav til adfærd og studieaktivitet, og kapitlet sluttet af med en diskussion af regler og rummelighed.

13.1 Eksplicitte krav til adfærd

VUC'ernes redegørelser afspejler, at der i avu-verdenen gennem de senere år har været behov for at skærpe tonen over for dele af de nyere kursistgrupper. Det er med andre ord vigtigt for VUC'erne at fortælle klart og tydeligt, hvad der anses for henholdsvis acceptabel og uacceptabel adfærd.

Mange VUC'er har derfor lavet ordensregler, der fx vedrører brug af rusmidler og mobiltelefoner, sprogbrug, kropssprog og adfærd (ikke voldelig/truende), behandling af skolens inventar og materialer mv. En del VUC'er formidler også medmenneskelige budskaber i deres ordensregelment, såsom at kursisterne skal udvise respekt, hensyn og fordomsfrihed og ikke ytre krænkende synspunkter i forhold til køn, religiøsitet mv.

Det er udbredt, at der på VUC'erne i dag er reglementer med udsagn som de følgende (jf. VUC'ernes redegørelser og hjemmesider):

- "Alle bedes rydde op efter sig og fjerne eget affald. Dette gælder også tilstødende arealer ud for naboer og genboer."
- "Tyveri, hærværk samt krænkende eller voldelig adfærd over for andre accepteres ikke og vil medføre alvorlige reaktioner, herunder bortvisning."
- "Det er din egen forsikring, der skal dække evt. skade eller tyveri."

Der er her tale om ganske markante budskaber, som VUC'erne har fundet nødvendige, fordi de oplever at modtage kursister, der ikke er vant til at gebærde sig i en uddannelsesverden, og som ikke alle kender de uskrevne regler for god opførsel og gensidig respekt. Ifølge redegørelserne og besøgsinterviewene er der derfor mange VUC'er, der ekspliciterer institutionens regler, når de optager nye kursister, og kursisterne får fx en lille folder herom. En del VUC'er nævner også, at de hænger ordensreglementet op på tilgængelige steder, fx i kantiner, på toiletter, i fællesrum mv. Endelig er reglerne at finde på VUC'ernes hjemmesider.

13.2 Studieaktivitet

Redegørelserne og besøgsinterviewene viser, at studieaktivitet er et begreb, som VUC'erne er optaget af. VUC'erne er samtidig bevidste om at gøre det klart for kursisterne, hvad studieaktivitet indebærer. Fx skriver VUC Fredericia, at "studieaktivitet defineres således både kvalitativt (indsats) og kvantitativt (fremmøde og aflevering af skriftlige opgaver)", mens Skanderborg-Odder Center for Uddannelse beskriver studieaktivitet således: "At være studieaktiv betyder, at man som studerende møder forberedt, er til stede og deltager aktivt i undervisning, prøver, ekskursioner, studie-ture og øvrige skoleaktiviteter."

VUC'erne ser ud til at være enige om, at studieaktivitet ikke bare omfatter fysisk tilstedeværelse. Det er også nødvendigt, at kursisterne tager aktivt del i det, der foregår i undervisningen. Som en leder under et besøgsinterview sagde:

"Man kan godt være til stede uden at være aktiv; omvendt kan man jo også godt vise, at man gerne vil være aktiv, selvom man ikke er til stede." (Leder under besøgsinterview).

Fremmøde dokumenteres ifølge VUC'ernes redegørelser i høj grad, ved at læreren registrerer i Ludus Web. Kravet om at være aktiv i undervisningen kommer af, at kursisterne på avu, ifølge en leder, har begrænset motivation for deltagelse og læring:

“Vi har en meget anden skole, end vi havde for bare tre-fire år siden. Så jeg hopper ikke på Uddannelsesforbundets ideer om, at vi nu skal køre voksenpædagogik, hvor man forventer, at folk møder op, og at de er forberedte og gør dit og dat. Det er far away fra virkeligheden! Det giver overhovedet ingen mening! Kursisterne er overhovedet ikke voksne!” (Leder under besøgsinterview).

Men selvom motivationen for deltagelse kan være meget lav, giver lovrevisionen nu mulighed for at kræve kursisters aktive deltagelse og fastsætte sanktioner, hvis studieaktiviteten daler betydeligt. Redegørelserne viser da også, at VUC'erne alle har fastsat procedurer for, hvad der sker, hvis kursisterne har for lav studieaktivitet.

Procedurerne varierer i deres komponenter og omfang, men følger groft sagt denne model:

- Det erfarer, at en kursist ikke er studieaktiv (fx på grund af manglende fremmøde eller manglende aktiv deltagelse).
- Der foregår dialog med inddragelse af lærer/vejleder/kursist (det, nogle VUC'er kalder trekantssamtaler) om årsagen til den manglende studieaktivitet.
- Der bliver givet en eller flere advarsler (ofte i form af brev).
- Hvis advarslen ikke efterleves, indkaldes der til samtale med leder.
- På baggrund af samtale med leder besluttet det, om vedkommende kan fortsætte og i givet fald på hvilke betingelser.

Når en fraværsproblematik udvikler sig, viser redegørelserne, at det er et almindeligt anvendt sanktionsmiddel at advare kursisterne om, at deres SU ophører, hvis de ikke forbedrer deres fremmøde og deltagelse. Som en leder sagde under et besøgsinterview: “Penge, det er tit det eneste pressionsmiddel, der virker!”

På næste side ses to eksempler fra henholdsvis Randers HF & VUC og HF & VUC FYN på, hvordan institutionerne håndterer eller kan tænkes at håndtere en kursists manglende overholdelse af reglerne.

Eksempler på, hvordan kursisters manglende overholdelse af reglerne håndteres

Eksempel 1:

Kort efter kursusstart konstaterer læreren, at en kursist har enkeltstående fraværsdage og ofte kommer for sent. En teamlærer taler med kursisten om problemet. Kursisten kan ikke komme med nogen egentlig forklaring og synes selv, det er sløseri. Problemet fortsætter, kursisten indkaldes til samtale i vejledningen. Her får han en skriftlig advarsel om udmeldelse, og vejlederen taler med ham om at ændre adfærd. De aftaler, at kursisten skal komme i vejledningen hver mandag til opfølgningssamtaler. Det fungerer en tid, ikke helt uden fravær, men dog med bedre fremmøde. Efter ca. 2 måneder udebliver kursisten fra opfølgningssamtalerne, og fraværet øges igen. Kursisten indkaldes til møde i vejledningen, men udebliver. Kursisten udmeldes, og der gives besked til UU.

Kilde: Redegørelse fra Randers Hf og VUC (let redigeret gengivelse)

Eksempel 2:

X havde gået her sidste år. Han startede i løbende optag og fik efter en kort periode meget fravær. Efter nogle "hurtige" varselsbreve (det vil sige med kortest muligt interval) fik han i vejledningen udarbejdet en aftale om kun at have 3 fraværsdage i en overskuelig periode på knap to måneder. Aftalen blev fornyet efter denne periodes udløb. Desuden gik han til ugentlige samtaler hos "skolemor" (en særlig kontaktperson for kursisterne), hvor han fik vendt hjemlige og skolemæssige problemer. Hans mødeprocent er nu på omkring 90, og han afslutter eksamen i fin stil. Det er hans plan at læse videre.

Kilde: Redegørelse fra HF & VUC FYN (let redigeret gengivelse)

Af redegørelserne fremgår det, at mange VUC'er tilbyder kursister, der har udfordringer i forhold til studieaktiviteten, samtaler med fx fastholdelseskonsulenter, psykologer, coaches, mentorer, kontaktpersoner fra UU m.fl. I det hele taget efterlader VUC'ernes redegørelser det indtryk, at der i institutionernes tilgang til kursisterne tænkes både i pisk og gulerod. Det vil sige, at der qua VUC'ernes ordensreglementer, studieaktivitetskrav, værdigrundlag m.m. er mange eksplicite forventninger til kursisterne, men at disse forventninger har følgeskab af tilbud, der kan være med til at støtte og hjælpe den enkelte kursist ud af en svær situation.

Mange VUC'er understreger i redegørelserne såvel som under besøgene, at de tager individuelle skøn i betragtning, hver gang der opstår en problematik med manglende studieaktivitet. Nogle VUC'er har mere systematiserede fraværsprocedurer end andre. VUC Bornholm har fx et fast skema over fraværsprocenter, henholdsvis 10, 20 og 30 %, der hver især giver anledning til bestemte procedurer. Det understreges dog også, at der på VUC Bornholm tages individuelle hensyn.

13.3 Regler og rummelighed

I EVA's evaluering fra 2005 var en af anbefalingerne til VUC'ernes ledelser, at de skulle udstikke retningslinjer for, hvor balancen mellem at "nurse" kursisterne og overlade større ansvar for fremmøde og gennemførelse til kursisterne selv. Der blev blandt andet peget på, at det flere steder var kutyme at ringe til kursister, der ikke var mødt op til undervisning, og tilsende dem gennemgået materiale fra timerne og så videre.

Denne balance er stadig – og formentlig endnu mere end tidligere – relevant at diskutere i avu-verdenen, og både besøgsinterviewene og redegørelserne illustrerer, at disse diskussioner da også finder sted. Der kan således ses forskellige tilgange til, hvordan man bedst håndterer og hjælper uddannelsesfremmede og frafaldstruede kursister. Opringninger og morgenmadsordninger til kursisterne er ganske udbredte. Andre VUC'er følger kursisterne tæt, og slår hurtigt ned på manglende deltagelse:

"Det er min erfaring, at en utvetydighed i en konsekvens giver det bedste resultat, i og med at kursisterne aldrig er i tvivl om min respekt for dem som mennesker og min glæde ved at undervise dem." (Horsens HF & VUC's redegørelse).

Et andet VUC har på linje hermed også set sig nødsaget til at stramme kravene:

"Vi har været nødt til at komme ud af tanken om, at VUC er for alle de svage, ellers blev det for slapt. Der har været behov for at stramme op og kræve, at kursisterne er studieaktive. Lærerne er frustrerede over de nye kursister, så vi har strammet kanterne, og de unge synes faktisk, at det er rart." (Leder under besøgsinterview).

Evalueringen har givet flere eksempler på, at kursisterne ser fordele i, at der er klarere forventninger til dem. En 21-årig kvindelig kursist, som gerne vil have en eksamen på niveau G for at komme på erhvervsskole, siger:

"Jeg synes, at VUC minder mere og mere om en produktionsskole – jeg har selv gået på én. Der er mange, der ikke følger med, og de fiser ind og ud af lokalet med deres mobiler. Jeg synes, at lærerne må tage ansvar for det og sørge for at styre det lidt. Faktisk minder det meget om folkeskolen, folk er bare lidt ældre" (Kursist under besøgsinterview).

Det er værd at bemærke, at de interviewede kursister oplever, at det er "de andre" kursister, der ikke er gode til at overholde reglerne. Det er desuden interessant, at den sidste kursist ikke oplever, at lærerne i særlig høj grad håndhæver reglerne. Dette billede bekræfter en anden kursist, som er 24 år og tager et F-E-D-forløb:

"Der er rigtig mange, der bare kommer lallende til timerne. På et tidspunkt var der en af vores lærere, der blev rigtig træt af det, og så begyndte han at låse døren, når timen startede. Så var det jo om at møde op, for ellers skulle man sidde og vente på gangen, til han åbnede næste time. Det var der mange, der fik fravær på. Men det holdt sgu heller ikke så længe, for så sagde han, at den og den havde en særlig grund, og at de godt måtte komme listende ind. Det synes jeg var lidt mærkeligt. Hvis det gælder, så er det vel for alle. Så det faldt til jorden! Og nu kommer alle bare dalrende, som de gjorde før, 5-10-15 minutter inde i timen." (Kursist under besøgsinterview).

Citatet illustrerer, at det for lærerne ofte kan udgøre et dilemma at stille firkantede regler op, for mens det på nogle måder og for nogle kursister kan gavne deres udbytte og deltagelse i undervisningen, kan det på andre måder og for andre kursister medføre, at de bliver dømt helt ude. Den sidste gruppe vil ofte være dem, der har allersværest ved at tage og gennemføre en uddannelse.

VUC Lederforeningens avu-udvalg vurderer, at man som VUC må have en pragmatisk tilgang til udfordringerne. På den ene side må man forsøge at sikre en god undervisning for alle kursister, men man må overordnet som uddannelsesstilbud på den anden side være sig sit sociale og samfundsmæssige ansvar bevidst:

"Der er ingen tvivl om, at vi ville få bedre tilfredshedsundersøgelser både hos kursister og hos medarbejdere, hvis vi smed en hel masse kursister ud. Man vil jo gerne være fri for dem, der ikke gør, som kulturen kræver. Men jeg synes, at det er tankevækkende, at hvis man bliver smidt ud af VUC, hvad er der så? Så er du blevet smidt ud af bunden af uddannelsessystemet. Og det synes jeg sådan set ikke er o.k.! Jeg synes, at VUC må sørge for at organisere sig sådan, at vi kan rumme det." (Medlem af VUC Lederforeningens avu-udvalg under interview).

Reformen af avu har givet VUC'erne en række muligheder for at håndtere udfordringer med for lille studieaktivitet såvel som uacceptabel social adfærd. Men som historierne fra VUC'erne viser, oplever institutionerne, at det kan være svært både at sikre et godt læringsmiljø for *de mange* og samtidig holde hånden under *de svageste*. EVA håber, at denne evalueringsrapport kan give anledning til at diskutere problematikken mere tilbundsående.

Som det tidligere er nævnt, er det ikke VUC'ernes rolle at løfte alle. Som kompetencegivende uddannelsesinstitution, bør VUC'erne først og fremmest holde fast i, at de tilbyder formel uddannelse. Evalueringen har vist, at VUC'erne i høj grad føler sig medansvarlige i forhold til at løfte 95%-målsætningen. Men institutionerne forsøger i lyset af en ændret kursistsammensætning i et vist omfang også at løse opgaver (fx socialpædagogiske), som ikke nødvendigvis løses bedst in-

den for rammerne af avu. Som tidligere nævnt, oplever VUC'erne dog ikke altid, at der er relevante, alternative uddannelses tilbud, som kursister uden de fornødne forudsætninger kan henvises til.

14 Fængselsskolernes avu

Avu udbydes ikke kun på VUC'erne. Indsatte i de danske fængsler tilbydes ligeledes avu under administration af Direktoratet for Kriminalforsorgen.

Fængselsskolerne har deltaget i evalueringen af avu-reformen ved at besvare den samme redegørelsesskabelon som VUC'erne. Derudover er chefkonsulent i Direktoratet for Kriminalforsorgen, Morten Bruun Petersen, blev interviewet med henblik på dels at sætte besvarelsenerne ind i en overordnet forståelsesramme, dels at give et bredere perspektiv på aktiviteten.

Der er i alt 14 fængselsskoler, som tæller fem lukkede fængsler, otte åbne og så Københavns fængsler, der samlet set udgør den 14. fængselsskole. Da evalueringen begyndte, var der 10 fængsler, der havde avu-aktivitet og otte af disse har svaret på EVA's spørgsmål i redegørelsesskabelonen. Besvarelsenerne er af varierende kvalitet, hvoraf nogle er ganske kortfattede, andre mere fyldestgørende.

14.1 Fængselsskolernes avu og andre undervisningstilbud i fængslerne

Direktoratet for Kriminalforsorgen oplyser, at omkring 60 % af alle afsoningsdomme er på under tre måneder. Mange indsatte befinder sig således i ganske korte tidsrum i fængslet, og det har en afgørende betydning for, hvilke uddannelsesindsatser, det er værd at sætte i søen.

Undervisning og uddannelse for indsatte under afsoning finder sted i fængslernes skoler og i værkstederne. Herudover har indsatte mulighed for selvstudium og der kan gives frigang til at deltage i uddannelse uden for fængslet.

I fængslerne udbydes der, under pædagogisk tilsyn af Ministeriet for Børn og Undervisning, FVU, ordblindeundervisning for voksne og avu. Hertil kommer muligheden for at tage en erhvervsuddannelse i samarbejde med erhvervsskolerne. Derudover har VUC'erne adgang til at undervise på

gymnasialt niveau (hf) i fængslerne, ligesom man som indsat har mulighed for at tilgå hf, mellem-
lange og videregående uddannelser som fjernundervisning.

Derudover foregår der andre former for undervisning i fængslerne, som er tilrettelagt med ud-
gangspunkt i de uddannelses- og undervisningsbehov, der er blandt indsatte og ud fra de lærer-
ressourcer, der er på det enkelte fængsel. Undervisning i dansk for udlændinge (danskuddannel-
serne) udbydes fx på stort set alle fængsler i dag. Af andre fag, der udbydes i fængslerne kan
nævnes: engelsk for udlændinge, specialundervisning, forskellige håndarbejdsfag, hjemkundskab
mv.

Direktoratet for Kriminalforsorgen oplyser, at op imod 25 % af de indsatte i fængslerne mangler
en 9. eller 10. klasses eksamen, ligesom ca. 50 % af de indsatte har læse-, skrive- og regnevan-
skeligheder. Derfor foregår der en betragtelig FVU-aktivitet i fængslerne. Men da avu er en ud-
danneelse, der giver formelle kompetencer, og fx kan bruges som afsæt til en ungdomsuddannel-
se, prioriterer man også avu ganske højt i Kriminalforsorgen.

For de indsatte i fængslerne er det gratis at tage almen voksenuddannelse, og deltagelse i under-
visningen betyder, at den indsatte har lov til at arbejde tilsvarende mindre, men undervisning bli-
ver dog sjældent til mere end en deltidsbeskæftigelse for den enkelte. Der peges i fængselssko-
lernes redegørelser på, at mange indsatte oplever uddannelse som et privilegium og som en at-
traktiv aktivitet. Uddannelse ses også som en meningsfuld form for adspredelse og tidsfordriv.

De otte fængselsskolelernes redegørelser viser, at der i kursusåret 2011/12 blev optaget i alt 841 kur-
sister på almen voksenuddannelse i fængslerne. De otte fængselsskoler har meget høje frafalds-
tal, og således var der samlet set 89 % af de kursister, der påbegyndte et avu-kursus i 2011/12,
som ikke gennemførte. Der er ifølge Direktoratet for Kriminalforsorgen flere forklaringer på det
høje frafald. Dels betyder Kriminalforsorgens organisering af avu, at omgængeri i fængslerne er
mere udbredt end på VUC'erne, fordi flere kursister fortsætter deres forløb det efterfølgende
kursusår, og måske først afslutter faget efter to fagforløb. Dels falder en del fra på grund af, at
de fagligt set ikke er parate til avu – ikke sjældent er FVU et mere passende tilbud. Dels betyder
de korte afsoningsdomme, at der er kursister, der påbegynder avu, men som naturligt frafalder
uddannelsen, når de løslades. Hvorvidt de fortsætter avu uden for fængslets murer på et VUC,
har Kriminalforsorgen ikke indblik i.

En af de afgørende omstændigheder for avu i fængselsskolerne er, at volumen i tilbuddet er for-
holdsvis lille. Chefkonsulent Morten Bruun Petersen oplyser, at langt størstedelen af avu-holdene,
der oprettes i fængslerne har et deltagerantal mellem 3-8 personer. Dette sætter nogle ganske
særlige rammer for, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, som vi i det følgende vil komme
nærmere ind på.

14.2 Kriminalforsorgens organisering af avu-tilbuddet

Det er Direktoratet for Kriminalforsorgen, der administrerer fængselskolerne avu-aktiviteter. Det er også Kriminalforsorgen, der selv forestår udgifterne i forbindelse med tilbuddet, som overordnet finansieres af Justitsministeriet. Denne finansieringsmodel, som altså ikke bygger på taxameterpenge kan give visse begrænsninger i aktivitetens omfang, men chefkonsulent Morten Bruun Petersen vurderer, at det også har den positive effekt, at tilrettelæggelsen af undervisningen bliver mere fleksibel. Hvis en lærer i en af fængselskolerne fx skønner, at det for en pågældende gruppe kursister er afgørende for deres gennemførelse at udvide uddannelsestiden med 10 timer, så har læreren friere hænder til at gøre det.

En af udfordringerne for Kriminalforsorgen er, at fængselskolerne ikke råder over særlig mange lærere. I kursusåret 2011/12 var der på de otte fængselskoler, der har indsendt redegørelser, i alt ansat 17 fastansatte og 3 løst ansatte lærere til at undervise. De forholdsvis få lærerressourcer betyder, at alle fagrækkens fag kan være svære at dække. De knappe ressourcer betyder desuden, at det ikke har været muligt i særlig vid udstrækning at gennemføre efteruddannelse for avu-lærere¹⁷. I forbindelse med implementeringen af reformen har man, ifølge chefkonsulent Morten Bruun Petersen, blandt andet ikke haft mulighed for at oprette og gøre brug af faget dansk som andetsprog, da ingen lærere har haft de i bekendtgørelsen påkrævede kvalifikationer til at løfte opgaven. Han oplyser dog, at det fremadrettet vil være en mulighed, man i højere grad vil arbejde med.

Uddannelse har generelt set høj prioritet i fængselsverden, vurderer chefkonsulent Morten Bruun Petersen. Det gør han ud fra to betragtninger: Dels er uddannelse et af de midler, man kan bruge til at reducere de almindelige skadesvirkninger ved at være spærret inde, dels har uddannelse efter al sandsynlighed en positiv virkning i forhold til ikke at falde tilbage i ny kriminalitet (recidiv)¹⁸. Derudover peger Morten Bruun Petersen på, at der i samfundet som helhed betragtet, fængslerne indeholdt, er et fokus på, at uddannelse er nødvendig for den enkelte for at komme videre og sikre sig en plads på arbejdsmarkedet.

14.3 Overordnet om avu-aktiviteten i fængslerne

Fængselskolerne avu-aktivitet ligner på visse områder VUC'ernes avu-aktivitet. Fx har fængselskolerne primært haft undervisning i kernefagene dansk, engelsk og matematik, og ligesom på

¹⁷ Kriminalforsorgen har dog netop modtaget satspuljemidler, der ifølge Morten Bruun Petersen skal benyttes til blandt andet efteruddannelse af avu-lærerne i fængselskolerne.

¹⁸ Det er i hvert fald den slutning chefkonsulent Morten Bruun Petersen foretager, såfremt man accepterer den præmis, at uddannelse har afgørende betydning for om man får et job, ligesom beskæftigelse kan have betydning for, om man begår kriminalitet.

VUC'erne er tilbuddet og muligheden for at opnå en almen forberedelseseksamen kun benyttet ganske begrænset.

På andre områder adskiller Fængselsskolernes avu-aktivitet sig imidlertid fra almen voksenuddannelse på VUC'erne. Fængselsskolerne har fx i kursusåret 2011/12, ifølge de indsendte redegørelser, ikke haft virtuel undervisning. De har heller ikke haft supplerende, differentieret undervisning eller undervisning i fagelementer. Kun én fængselsskole har udbudt introducerende undervisning. Endelig har faget dansk som andetsprog ikke været udbudt i kursusåret 2011/12 på de fængselsskoler, der har indsendt redegørelser.

14.4 Målretning af avu

14.4.1 De unge voksne med utilstrækkelige kundskaber

Kun fem fængselsskoler svarer på, hvor stor en andel, de skønner, at de unge voksne i aldersgruppen 18-25, udgjorde af kursisterne i kursusåret 2011/12. En skole svarer således, at unge voksne udgjorde 0 % og en anden svarer 90 %. De tre andre skoler svarer 23, 50 og 65 %¹⁹.

En af fængselsskolerne, der har angivet andelen af unge voksne kursister, skriver, at reformen i mindre grad bidrager til at håndtere arbejdet med de unge voksne, der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber. Fire af skolerne oplyser, at de ikke ved, om reformen bidrager til deres arbejde med de unge voksne, der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber.

Denne tvivl omkring, hvorvidt reformen bidrager til arbejdet med de unge voksne, kommer sig ifølge Morten Bruun Petersen af, at fængselsskolerne i høj grad inden reformen har arbejdet med denne målgruppe, da flertallet af de indsatte er mellem 18-28-årige. Fængselsskolernes tilrettelæggelse af undervisningen har derfor løbende taget højde for målgruppens behov, og har prioriteret at have en fleksibilitet indbygget i organiseringen af undervisningen. Det peger følgende citat fra Anstalten ved Herstedvester på:

“Det er ikke muligt, at beskrive hvilke elementer der i særlig grad er understøttende, da anstalten har en årelang tradition for individuel tilrettelagt undervisning.” (Anstalten ved Herstedvester)

Denne pointe omkring individuelt tilrettelagt undervisning uddybes nedenfor i afsnittet vedrørende introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning.

¹⁹ Det er ikke muligt at beregne et vægtet gennemsnit, da de enkelte fængselsskoler ikke har oplyst antallet af cpr-kursister, der påbegyndte et eller flere kurser på avu i kursusåret 2011/2012.

14.4.2 De tosprogede med utilstrækkelige danskundskaber

Der er fem fængselsskoler, der har besvaret spørgsmålet om, hvor stor en andel de tosprogede udgjorde af kursisterne i kursusåret 2011/12. Skønnene har en stor spredning. En skole svarer, at de tosprogede udgjorde 0 %, en anden svarer 50 %, mens de tre andre skoler skriver henholdsvis 18, 25 og 27 %²⁰.

En af fængselsskolerne, der har angivet andelen af tosprogede kursister, skriver, at reformen slet ikke bidrager til at håndtere arbejdet med de tosprogede. Fire af skolerne oplyser, at de ikke ved, om reformen bidrager til deres arbejde med de tosprogede. Disse besvarelser bør ses i det perspektiv, at Kriminalforsorgen er opmærksom på, at dansk som andetsprog som reformelement ikke har været brugt, og at Kriminalforsorgen anerkender, at der her ligger et udviklingspotentiale.

Igen peger redegørelserne på, at reformens målretning ikke har medført mange ændringer, eller at det ikke er muligt for fængselsskolerne at beskrive, hvilke reformelementer, der har medført positive ændringer. Loven afspejler måske i højere grad den virkelighed, som fængselsskolen har opereret i gennem de sidste mange år. Det peger følgende citat fra Statsfængslet Midtjylland på:

“Da vores målgruppe i mange år har bestået af mange fra de to ovennævnte grupper, har indførelsen af reformen ikke ført til mange ændringer i vores daglige undervisning” (Statsfængslet Midtjylland).

Blandt de fængselsskoler, der vurderer, at reformen slet ikke har bidraget positivt til at håndtere arbejdet med tosprogede, peger man blandt andet på, at der i reformen ikke er *“taget højde for, at tosprogede unge, født i Danmark og som burde have dansk som førstesprog, ikke har et brugbart sprog i hverken dansk eller deres ‘modersmål’”* (Statsfængslet i Ringe).

14.5 Fagrækken og niveauerne

Ligesom på VUC'erne finder den overvejende del af undervisningen på fængselsskolerne avu sted i kernefagene. Oprettelsen af henholdsvis kernefag og tilbudsfag ligner fordelingen på VUC'erne.

Chefkonsulent Morten Bruun Petersen understreger, at når kursisterne ikke selv betaler for undervisningsydelsen, kan årsagen til denne forskel ikke forklares ud fra økonomiske incitamenter. Den øgede aktivitet på kernefagene - og her tænkes især på dansk, engelsk og matematik - skyldes en prioritering, dels fordi kursisters behov inden for disse fag er størst, da det er de fag de i

²⁰ Det er ikke muligt at beregne et vægtet gennemsnit, da de enkelte fængselsskoler ikke har oplyst antallet af cpr-kursister, der påbegyndte et eller flere kurser på avu i kursusåret 2011/2012.

sidste ende bliver bedømt på, dels fordi det primært er inden for de store kernefag, at lærerne har kompetencer.

Der har på fængselsskolerne i kursusåret 2011/12 primært været undervisning i de store kernefag dansk, engelsk og matematik på alle niveauer – basis, G, F, E og D. Samfundsfag på G-niveau har desuden været oprettet et enkelt sted. Der er kun to tilbudsfag, der har været oprettet i kursusåret 2011/12. Det drejer sig om grundlæggende it på basis- og G-niveau samt Livsanskuelse (D-niveau). Der er således en lang række af avu-fagene og niveauerne, der på fængselsskolerne i kursusåret 2011-12 slet ikke har været oprettet.

Der er generelt værd at bemærke, at et fag som dansk som andetsprog slet ikke har været oprettet i det pågældende kursusår. Ligeledes er det iøjefaldende, at et fag som naturvidenskab ikke har været oprettet i 2011-12. Det er begge fag som VUC'erne har oplevet en anelig fremgang i. Generelt kan det undre, at man ikke har gjort brug af en større del af fagrækken - især i lyset af, at de økonomiske barrierer, som VUC'erne oplever vedrørende kursisters manglende mulighed for at betale sig til et mere varieret fagskema ikke gør sig gældende i en fængselskontekst. Kriminalforsorgen forestår betalingen af tilbuddet over for de indsatte, og derfor burde der i højere grad være mulighed for at påvirke fagudbuddet.

14.5.1 Fængselsskolernes vurdering af fagrækken

Tre ud af de otte fængselsskoler, der har besvaret spørgsmålet, konstaterer, at deres fagrække matcher det, kursisterne efterspørger. En skole skriver f.eks.:

“Der er et godt match, idet vi oplever at især dansk, matematik, engelsk og EDB [Grundlæggende it], er de fag, der efterspørges på AVU-niveau. Man kan også sige, at vores udbud er stærkt indrettet efter de indsattes behov og ønsker” (Statsfængslet Midtjylland).

Der er dog andre af fængselsskolerne, der vurderer, at deres udbud kun i mindre grad matcher efterspørgslen. To fængselsskoler nævner, at kursisterne efterspørger faget spansk, der ikke indgår i fagrækken. En af skolerne skriver: *“Kursisterne efterspørger de fag, vi udbyder, hvilket i høj grad skyldes, at kursisterne kender til skolens begrænsede udbud” (Anstalten ved Herstedvester).* En skole efterspørger faget økonomi.

To af skolerne påpeger, at årsagen til, at deres udbud i mindre grad matcher efterspørgslen, er manglende ressourcer. En af dem skriver: *“Vi kommer til kort mange gange, idet vi slet ikke har ressourcer til at dække alle avu-fag. Vi håber derfor at kunne få del i de ekstra midler via satspuljen fra 2013, hvor vi derefter vil kunne tilbyde en mere passende fagrække” (Statsfængslet på Søbyøsgård).* Om der i dette tilfælde refereres til mangel på penge eller lærere – eller begge dele, er uvist.

14.5.2 Fængselsskolernes vurdering af niveauopdelingen

Samtlige otte fængselsskoler vurderer, at niveauopdelingen passer godt til målgruppens behov. En skole fremhæver, at særligt basisniveauet er brugbart som indgang til avu-fagene. At der er F- og E-niveauer, hvor faglig dokumentation nu træder i stedet for eksamen, nævnes af en skole, som et godt tilbud til kursisterne, der ikke tidsmæssigt har mulighed for at deltage i eksamen.

Netop kursisternes tidsmæssige begrænsninger for at deltage i eksamen nævnes som et problem i forhold til fag på D-niveauet:

“Som udgangspunkt en rigtig god justering [af niveauerne] i forhold til tidligere, men for vores vedkommende med den korte tid, som vi har de fleste kursister i, vil det ikke være muligt at udbyde avu-fag på niveau D, idet kursisterne er løsladt, før der afholdes eksamen. Derfor vil det højest realistiske niveau for os være et niveau G, men kun for et enkelt hold/fag, idet der ikke vil være kursistgrundlag for mere” (Statsfængslet på Søbysøgård).

En skole skriver, at *“modulopdelingen af fagene har fremmet en gennemførelse blandt andet ved overførsel til anden skole (fængsel) specielt giver det kursisten mulighed for at holde pause fra undervisningen uden at skulle begynde forfra” (Anstalten ved Herstedvester).*

Chefkonsulent i Kriminalforsorgen Morten Bruun Petersen forslår i tråd med dette, at der ud fra en fængselstankegang godt kunne være endnu flere og kortere moduler eller alternativt underinddelte moduler med specifikke læringsmål samt mulighed for flere prøver i dele af læringsmålene. Det vil kunne give en indsat, der fx kun er inde og afsone en dom i to måneder mulighed for at begive sig i kast med at studere på avu, da han uden for fængslets mure vil kunne få afkortet sin uddannelse på et VUC.

14.6 Fleksible tilrettelæggelsesformer

Generelt benytter alle fængselsskolerne sig af løbende optag. Syv ud af otte skoler svarer, at de i høj grad og én at løbende optag i nogen grad benyttes. Morten Bruun Petersen argumenterer for, hvorfor løbende optag blandt andet giver god mening i forhold til fængselsskolernes praksis:

“Vi kan sagtens finde på at tage dem ind på løbende optag og også føre folk til eksamen på skæve tidspunkter i forhold til, hvor meget af modulet de har gennemgået, hvis vi vurderer, at de er klar til det. Det hænger sammen med, at for os er det vigtigste jo, at man får dokumentation på sine færdigheder” (Chefkonsulent i Direktoratet for Kriminalforsorgen, Morten Bruun Petersen).

Andre gange, fortæller Morten Bruun Petersen, vil løbende optag også blive brugt til at give en kursist lov til at følge et eksamenshold, der er i gang, men hvor man bevidst ikke fører vedkommende op til eksamen. Det er igen en måde at udvide uddannelsestiden på og et udslag af, at Kriminalforsorgen ikke er bundet af taxameterpenge.

Ingen af fængselsskolerne udbyder virtuel undervisning. Statsfængsel Søbysøgaard nævner dog at 6 af deres kursister har påbegyndt fag tilrettelagt som virtuel undervisning i kursusåret 2011-12. Disse 6 kursisterne har taget fag, der er blevet udbudt af VUC Sønderjylland. Fængselsskolen oplyser, at dets egne lærere i tilfælde af, at kursisterne ønsker virtuelt tilrettelagte forløb, er behjælpelige i starten af forløbet, så kursisterne får den nødvendige støtte. Kursisterne bliver også givet de nødvendige udgange til mødegange under forløbet og eksamen.

14.7 Introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning

Fængselsskolernes redegørelser viser, at de generelt har haft meget lav eller ingen aktivitet, hvad angår både den introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning. Det skyldes ifølge chefkonsulent Morten Bruun Petersen, at undervisning i fængslerne allerede i udgangspunktet er meget individuelt og differentieret anlagt. Reformens studieunderstøttende og målrettede redskaber i forhold til målgruppen giver på sin vis god mening, men har ikke i særlig høj grad givet anledning til en ændret tilrettelæggelse. Én skole skriver i sin redegørelse:

“Meget af vores undervisning minder virkelig meget om supplerende differentieret undervisning, men vi har ikke ændret praksis i voldsom grad efter reformen” (Statsfængslet Midtjylland).

Én fængselsskole oplyser, at 13 kursister har deltaget i introducerende undervisning i dansk i kursusåret 2011/12, og skolen skriver, at tilbuddet gives til indsatte: *“der enten snart står over for løsladelse – eller evt. skal påbegynde uddannelse via frigang. I begge tilfælde primært for at gøre dem mere parate til det nye, de er på vej til – altså at give dem nogle grundlæggende værktøjer, som de med fordel således har fået opdateret og dermed klar til at gøre brug af ved det nye, de skal i gang med”* (Statsfængslet på Søbysøgaard).

Introducerende undervisning bruges altså i denne sammenhæng til at introducere kursisterne til verden *uden for* fængslets mure i stedet for at introducere til *avu*, hvilket må siges at give introducerende undervisning en helt ny betydning.

14.8 Elementer af fag

Ingen af fængselsskolerne har registreret aktivitet i forhold til undervisning i fagelementer. En enkelt fængselsskole noterer, at der ikke har været behov for det.

14.9 Faglig dokumentation

Fængselsskolerne er ligesom VUC'erne blevet spurgt om, hvorvidt de vurderer, at faglig dokumentation er med til at øge kursisternes fastholdelse, deres faglige udbytte og deres motivation for at gå til prøve. Seks skoler har besvaret spørgsmålet.

Tabel 9

I hvilken grad faglig dokumentation medvirker til at øge kursisternes fastholdelse, faglige udbytte og motivation for at gå til prøve

	I høj eller nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Fastholdelse	4	1	1	6
Fagligt udbytte	4	1	1	6
Motivation	5	0	1	6

Kilde: Fængselsskolernes redegørelser

Fire af skolerne vurderer, at faglig dokumentation i høj eller nogen grad er med til at øge både kursisternes fastholdelse og deres faglige udbytte. Én skole at det i mindre grad eller slet ikke medvirker til fastholdelse og øget fagligt udbytte. Fem skoler (ud af seks) oplever, at faglig dokumentation øger kursisternes motivation i forhold til at gå til prøve. Og én skole har svaret, at den hverken ved om faglig dokumentation medvirker til at øge kursisternes fastholdelse, faglige udbytte eller motivation for at gå til prøve. Én af fængselsskolerne supplerer besvarelse ved at oplyse at have begrænset erfaring med faglig dokumentation, mens en anden skole skriver, at der ikke arbejdes med faglig dokumentation, men afsluttes med eksamen.

Fængselsskolernes arbejde med faglig dokumentation varierer. Tre af skolerne skriver, at kursisterne har en portefølje, der suppleres af halvårlige drøftelser, opgaver eller "prøveeksamen". En skole sikrer via test, at emnet og indholdet er forstået. En anden skole arbejder med faglig dokumentation gennem samtaler med den enkelte kursist. En fængselsskole noterer, at faglig dokumentation først er noget, de agter at praktisere fra næste skoleår på grund af udskiftning i lærerstaben. Samlet set må det konstateres, at fængselsskolernes arbejde med faglig dokumentation afviger betragteligt fra bekendtgørelsens læreplaner og bestemmelser.

Chefkonsulent Morten Bruun Petersen vurderer da også, at faglig dokumentation ikke er blevet ordenligt implementeret i fængselsskolerne, muligvis på grund af manglende kendskab til reformens bestemmelser. Men igen vurderer han, at der i den vekslende brug også ligger den forklaring, at kursisterne og deres individuelle progression allerede følges meget tæt, og at der løbende i forbindelse med undervisningen gives feedback til kursisterne.

14.10 Almen forberedelseksamen

Det er kun fængselsskolen i Jyderup Statsfængsel, der har haft kursister, der har gennemført avu med en almen forberedelseksamen i kursusåret 2011/12. Fire kursister har på denne fængselsskole afsluttet med et AF-bevis.

Tre fængselsskoler skriver, at ingen kursister afsluttede avu med en almen forberedelseksamen. Der er ligeledes tre fængselsskoler, som skriver, at de ikke tilbyder almen forberedelseksamen, fordi de ikke udbyder et eller flere af de fag, der indgår i almen forberedelseksamen. Endelig bemærker en af skolerne, at kursistgrundlaget ikke matcher, hvad der kræves for at opnå en almen forberedelseksamen.

Af udfordringer og barrierer nævner en af fængselsskolerne, at det kan være vanskeligt at få kursisterne til at tage en almen forberedelseksamen, når mange af dem kun i kort tid er indsat i fængslet. En anden barriere der nævnes er, at for en lille fængselsskole er det at udbyde alle fagene og niveauerne i en almen forberedelseksamen en udfordring. Meget få kursister har således på fængselsskolerne gennemført avu med en almen forberedelseksamen, hvilket ikke adskiller sig fra VUC'ernes lave aktivitet på almen forberedelseksamen.

14.11 Kvalitetssikring

Det har ikke ud fra redegørelserne været muligt at få et tilstrækkeligt klart billede af fængselsskolernes kvalitetsarbejde. Indtrykket er, at fængselsskolerne ikke har egentlige kvalitetssystemer hvad angår avu-undervisningen. Alligevel beskrives forskellige evalueringsprocedurer summarisk, og der er visse normer for, hvordan der evalueres.

Fire ud af de otte fængselsskoler, der har udfyldt redegørelserne, beskriver deres arbejde med kvalitetssikring, hvilket er i ganske kortfattet form. Tre skoler skriver, at de kvalitetssikrer i ugentlige eller årlige samtaler mellem lærerstab og leder, samt i dialog med censorer. En skole omtaler et lokalt, særligt nedskrevet system for avu-undervisning uden at uddybe det yderligere.

Fire af fængselskolerne har ikke beskrevet noget egentlig kvalitetssikringssystem. To af disse er ved at udarbejde en praksis på området og én skole mener at være så lille, at de ikke finder det nødvendigt – dvs. fire lærere og hold af maksimalt seks kursister.

I beskrivelsen af fælles regler og metoder for evaluering af undervisningen skriver tre fængselskoler, at lærerne er i løbende dialog med kursisterne, og at semestrene afsluttes med skriftlig og mundtlig evaluering af tilbud og undervisning. Tre skoler skriver, at de ikke har nogen fælles regler og metoder for det. På én af skolerne følges der op på evalueringerne på ugentlige møder med undervisningslederen. På en anden skole gennemgås evalueringerne på afsluttende skolemøder.

Den løbende evaluering af kursisterne foregår ifølge fængselskolerne gennem individuelle samtaler, i undervisningen og ved at kursisterne løbende drøftes på lærermøderne. Chefkonsulent Morten Bruun Petersen understreger, at undervisningen på avu i fængslerne er så differentieret og individuelt orienteret, at løbende feedback til kursisterne er en indgroet del af lærernes praksis.

14.12 Aktiv deltagelse og orden

I fængselskolerne er kursisterne underlagt fængslets øvrige regler. På den måde adskiller undervisningen og reglerne her sig ikke fra fængslets øvrige aktiviteter. Som udgangspunkt er der mødepligt til undervisningen, men de indsatte kan vælge at blive i deres celler og på den måde "pjække". Det medfører dog en reduceret lønudbetaling.

Til forskel for lærerne på et VUC, kan lærerne på fængselskolerne vælge at forsøge at hente en indsat i selve fængselscellen. Men som en fængselskole skriver, er undervisning da heldigvis for de fleste et attraktivt tilbud:

"Det er attraktivt at gå i skole, så vi har ikke de store problemer med at få eleverne til at komme til undervisningen" (Statsfængslet i Ringe).

To af fængselskolerne nævner eksplicit i deres redegørelser, at de har fastsat regler om studieaktivitet. En af skolerne skriver fx:

"Den indsatte forventes at medvirke til at skabe et godt studiemiljø. Det forventes, at den indsatte tager medansvar for, at undervisningen fungerer optimalt, og at man deltager aktivt i lærerprocessen" (Statsfængslet på Søbysøgård).

Fængselsskolerne håndterer kursisternes manglende overholdelse af reglerne på forskellig vis. To skoler oplyser, at de i første omgang tager en samtale med kursisten. Hvis det ikke virker, så giver de kursisten en advarsel og endelig kan de bortvise kursisten. En skole opsøger kursisterne, hvis de udebliver og konfronterer dem med problemet. En anden skole inddrager skolebetjenten i samtaler, hvis der er tale om disciplinære spørgsmål. Endelig er der to skoler, der først giver en advarsel og i gentagelsestilfælde henholdsvis giver kursisten karantæne i en måned eller udmelder kursisten.

14.13 Evaluering af avu-reformen i fængselsskolernes kontekst

Fængselsskolernes redegørelser og interviewet med chefkonsulent Morten Bruun Petersen fra Direktoratet for Kriminalforsorgen peger samlet set på, at fængselsskolerne avu-aktivitet er begrænset, men at tilbuddet er vigtigt for de indsatte, og at der er mange, der har gode oplevelser med tilbuddet. Samtidig peger interviewet med Morten Bruun Petersen på, at almen voksenud-dannelse er et prioriteret område, og at det ifølge Kriminalforsorgen fremover vil få et øget fokus – ikke mindst i kraft af tildelingen af satspuljemidler.

Evalueringen peger imidlertid også på, at kendskabet til reformen af avu, og det den indebærer, på visse områder er begrænset fængselsskolerne. På den ene side er det værd at bemærke, at fængselsskolerne arbejder med og implementerer det fra reformen, der umiddelbart giver mening i deres kontekst. På den anden side, er der elementer fra reformen, der synes så oplagte at implementere, såsom dansk som andetsprog på alle niveauer, at de i den status evalueringen udgør, glimrer i deres fravær. Det samme gælder manglen på et varieret udbud af fag. Ved at udbyde og etablere flere af fagrækkens tilbud, er det muligt, at flere indsatte ville fange interesse for avu, og ad den vej ville man kunne sluse flere ind i uddannelsestilbuddet.

En af de klare forskelle mellem fængselsskolernes og VUC'ernes avu-tilbud kan blandt andet findes i betingelserne med hensyn til volumen og taxameterpenge. Fængselsskolerne har generelt en lav volumen, og samtidig er de ikke afhængige af taxameterpenge, idet Kriminalforsorgen (finansieret af Justitsministeriet) selv forestår udgifterne i forbindelse med undervisningen.

Det giver en vis frihed i tilrettelæggelsen hvad angår uddannelsestid, men det giver også mulighed for at tilrettelægge undervisning, der i udpræget grad er individualiseret og tilpasset den enkeltes niveau og behov. Af samme årsag kan fængselsskolerne på én og samme tid mene, at introducerende undervisning såvel som supplerende, differentieret undervisning giver rigtig god mening, samtidig med, at de med ganske få undtagelser ikke har haft aktivitet på tilbuddene i 2011/12.

Pointen er, at introducerende undervisning og supplerende, differentieret undervisning er reformelementer, der kan minde om den individualiserede undervisning som lærerne på fængels-skolerne i forvejen udfører. Det kunne i den sammenhæng for fængelskolernes eget overblik skyld være hensigtsmæssigt at gøre op, hvor meget af den ekstra uddannelsestid som tillægges fagene, der reelt består i aktiviteter, der modsvarer introducerende undervisning henholdsvis supplerende differentieret undervisning.

Appendiks A

Ordliste

AF-bevis	bevis på almen forberedelseksamen
AMU	arbejdsmarkedsuddannelser
avu	almen voksenuddannelse
basis/G	sammenhængende fagpakke på niveauerne basis og G på almen voksenuddannelse
cpr-kursister	kursister, der er registreret på baggrund af cpr-nummer og derfor kun kan optræde én gang per kursusår.
dsa	dansk som andetsprog
EVA	Danmarks Evalueringsinstitut
F-E-D	sammenhængende fagpakke på niveauerne F, E og D på almen voksenuddannelse
FVU	Forberedende voksenundervisning
hf	højere forberedelseksamen
MBU	Ministeriet for Børn og Undervisning
OBU	ordblindeundervisning
VUC	voksenuddannelsescentre

Appendiks B

Litteraturliste

- Bekendtgørelse nr. 292 af 1. april 2009 om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen)
- Bekendtgørelse om den almindelige og forhøjede deltagerbetaling ved almen voksenuddannelse og almengymnasiale uddannelser, BEK nr. 323 af 10/04/2012.
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), BEK nr 641 af 20/06/2012.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2005: *VUC – Avu og enkeltfags-hf*, 2005.
- Egelund, Niels: *PISA 2009-undersøgelsen. En sammenfatning*, 2010.
- Forslag til 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), 2007/2 LFS 56, fremsat den 24. januar 2008 af undervisningsminister (Bertel Haarder).
- 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), LOV nr. 311 af 30/04/2008.
- Ministeriet for børn og undervisning: Om reglerne for introducerende undervisning i forbindelse med almen voksenuddannelse, 9. januar 2012.
- Ministeriet for Børn og Undervisning: Råd og vink til bekendtgørelse nr. 292 af 1. april 2009 om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen).
- Regeringsgrundlaget 2011, *Et Danmark, der står sammen*.
- Undervisningsministeriet: *Vejledning om målstyring og evaluering – i teori og praksis*, 2010
- VUC-lederforeningen og VUC-bestyrelsesforeningen: Høring over udkast til ændringsbekendtgørelse til avu-bekendtgørelsen, 9. maj 2012.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-700-7

