

Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC

Fokus på avu og hf-enkeltfag



Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC

Fokus på avu og hf-enkeltfag

2014

**Voksenpædagogiske
læringsmiljøer på VUC**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-772-4

Foto: Klaus Holsting, Mette Bendixsen og
Thomas Søndergaard

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Formål og fokus	12
2.2 Baggrund	14
2.2.1 Præsentation af VUC, avu og hf-enkeltfag	14
2.2.2 En yngre kursistgruppe	16
2.2.3 Flere fuldtidskursister på avu og hf-enkeltfag	18
2.2.4 VUC'erne har fokus på kursisternes fastholdelse, deltagelse og adfærd	19
2.3 Design og metode	21
2.3.1 Undersøgelsens elementer	21
2.4 Projektbemanding	23
2.5 Rapportens opbygning	23
3 Kursisterne på avu og hf-enkeltfag	25
3.1 Forskellige grunde til at gå på avu og hf-enkeltfag	25
3.1.1 Behov for at skifte spor	26
3.1.2 Avu – en ny mulighed for at tilegne sig grundlæggende almene kundskaber	27
3.1.3 Frafald fra tidligere uddannelser	28
3.2 Kursistgruppens sammensætning	29
3.2.1 Svagere personlige og sociale forudsætninger for uddannelse	29
3.2.2 Forskel på fagligt niveau – men flere kursister med svage faglige forudsætninger	31
3.2.3 Forskel på engagement og deltagelse – men samtidig kursistønsker om faglig udvikling	32
3.3 Opsummering	33

4	Arbejdet med at skabe en motiverende undervisning	35
4.1	Motiverende virkemidler	35
4.1.1	Variation og afbræk i undervisningen	36
4.1.2	Øvelser og aktiviteter med legende og fysiske dimensioner samt anvendelsesorienteret undervisning	41
4.1.3	Dynamik og interaktion i undervisningen	43
4.1.4	Faglig sparring og samarbejde mellem kursister i undervisningen	44
4.2	Særligt blik for kursister med svage faglige forudsætninger	46
4.3	Opsummering	49
5	Arbejdet med kursisters faglige forberedelse til undervisningen	51
5.1	Strategier for arbejdet med kursisters faglige forberedelse	51
5.1.1	Lektieinkludering og -minimering	52
5.1.2	Lektiestøtteværktøjer	55
5.1.3	Lektieværksted, studiecafé og lignende samt lektiestøttepersoner	56
5.2	Udvikling af kursisters studiekompetence	57
5.3	Opsummering	58
6	Arbejdet med at skabe et positivt og trygt læringsmiljø	61
6.1	Et miljø med både forstyrrende adfærd og faglig koncentration	61
6.1.2	Mange forhold påvirker arbejdet	64
6.1.3	Udfordringer ved håndtering af u hensigtsmæssig adfærd blandt voksne mennesker	65
6.1.4	Strategier, redskaber og særlige teknikker	67
6.2	Lærerens opmærksomhed på og relation til de enkelte kursister	71
6.3	Arbejdet med de sociale relationer mellem kursisterne	74
6.4	Opsummering	77
7	Det særligt voksenpædagogiske læringsmiljø	79
7.1	Fremhævede og diskuterede elementer ved det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC	79
7.2	Opsummering	85
8	Litteratur	87
Appendiks		
Appendiks A: Datagrundlag og metode		89

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger hermed en undersøgelse af, hvordan man på Voksenuddannelsescentre (VUC) arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for kursisterne på almen voksenuddannelse (avu) og hf-enkeltfag.

Gennem en årrække har kursistsammensætningen på både avu og hf-enkeltfag ændret sig, så kursister med dårligere faglige, sociale og personlige forudsætninger for uddannelse i dag fylder mere end tidligere. Dårlige forudsætninger blandt kursisterne fylder derfor meget i den faglige debat i VUC-sektoren.

Denne undersøgelse går et spadestik dybere ned i den pædagogisk-didaktiske praksis på VUC'erne. Undersøgelsen sætter fokus på, hvordan man på VUC'erne arbejder med at skabe et læringsmiljø, som kan betrykke, inspirere og motivere kursisterne. Rapporten giver en række bud på, hvilke faktorer der kendetegner et læringsmiljø, der motiverer VUC's kursistgruppe.

Det er EVA's hensigt, at rapporten kan inspirere VUC-lærere, -ledere og -vejledere i arbejdet med at skabe motiverende, meningsfulde og lærerige læringsmiljøer. Rapporten lægger således op til lokale diskussioner af, hvad der i dag kendetegner et godt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC.

Undersøgelsen er en del af EVA's handlingsplan for 2013 og er gennemført i perioden fra oktober 2013 til juni 2014. Jeg vil gerne sige mange tak for indsatsen til de kursister, lærere, ledere og studievejledere, som har medvirket i undersøgelsen.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resume

Denne rapport belyser, hvordan lærere, ledere og studievejledere på VUC arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for kursisterne på avu og hf-enkeltfag. Det er blevet særligt vigtigt, fordi kursisterne på avu og hf-enkeltfag de senere år er blevet yngre og har svagere faglige, sociale og personlige forudsætninger for uddannelse end tidligere.

Rapportens relevans, målgruppe og kontekst

Avu og hf-enkeltfag er for mange kursister et springbræt til at få en uddannelse, som de ikke fik i teenageårene. Derfor er avu og hf-enkeltfag centrale brikker i at nå målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse. Men VUC'erne har udfordringer med, at mange kursister ikke deltager aktivt i undervisningen, og mange gennemfører slet ikke. Denne undersøgelse ser derfor på, hvad VUC'erne kan gøre for at skabe et læringsmiljø, der motiverer kursisterne til at deltage aktivt i undervisningen og gennemføre deres uddannelse. Undersøgelsen går helt tæt på, hvordan lærerne gennemfører undervisningen på VUC'erne, og hvad kursisterne oplever som motiverende undervisning.

Undersøgelsen henvender sig især til lærere, ledere og studievejledere på VUC og giver inspiration til, hvordan man kan skabe en motiverende undervisning og et positivt og trygt læringsmiljø. Det er også vores håb, at undersøgelsen kan skabe en debat på VUC'erne om, hvad et godt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC består af.

Resultater

På VUC'erne er der en forståelse af, at der her findes et særligt voksenpædagogisk læringsmiljø. Men det er en udfordring for lærerne, lederne og studievejlederne på VUC'erne i undersøgelsen at definere, hvad der konstituerer det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet. De beskrivelser, som kommer nærmest, handler om "gensidig respekt mellem kursister og lærere i øjenhøjde". Denne rapport peger på, at der, hvis man på VUC'erne ønsker at bibeholde begrebet om voksenpædagogiske læringsmiljøer, er behov for, at VUC'erne arbejder med at definere begrebet, for uden en tydelig og fælles forståelse af begrebet bliver det svært at anvende det konstruktivt i de pædagogiske og didaktiske diskussioner.

Undersøgelsen viser også, at udfordringerne med at skabe et motiverende læringsmiljø på VUC må ses i lyset af, at kursistgruppen på VUC på den ene side er mangfoldig, fordi der er stor variation med hensyn til kursisternes faglige niveau, livserfaring og grunde til at gå på avu eller hf-enkeltfag. På den anden side er kursisterne samlet set blevet yngre – på de fire VUC'er i undersøgelsen er omkring halvdelen af kursisterne under 25 år – og en stigende andel af kursisterne har svage faglige, personlige og sociale forudsætninger for uddannelse. Det stiller nye krav til lærerne med hensyn til, hvordan de skal motivere og fastholde kursisterne.

Faktorer, der kendetegner det motiverende læringsmiljø

Ifølge undersøgelsen kendetegner flere samspillende faktorer det motiverende læringsmiljø på VUC'erne. Disse faktorer vil i overordnede træk kunne genfindes i andre læringsmiljøer, fx for børn og unge. De faktorer, vi peger på i denne rapport, er:

1 Læreren skaber et koncentreret og trygt læringsmiljø

Læringsmiljøet på avu og hf-enkeltfag kan i nogle undervisningssituationer være præget af arbejdsro og koncentration og i andre undervisningssituationer af forstyrrelser og u hensigtsmæssig kursistadfærd både over for læreren og blandt kursisterne. Det motiverer kursisterne, når de er i et miljø, hvor der er ro til det faglige arbejde, og hvor de udviser interesse for hinandens bidrag til undervisningen – mens det forstyrrende miljø og den u hensigtsmæssige adfærd blandt kursisterne kan betyde, at de mister koncentrationen og lysten til aktiv deltagelse – eller til at møde op til undervisningen. Det kan være en udfordring for lærerne at skabe arbejdsro og stoppe den u hensigtsmæssige adfærd, fordi det at irettesætte andre voksne kan stride mod normerne for, hvordan voksne normalt omgås hinanden. Det kan give dårlig stemning og føre til, at kursisterne bliver mindre villige til at indgå i det faglige arbejde. Nogle lærere bruger derfor andre strategier for at skabe et koncentreret og trygt læringsmiljø, fx et fælles regelsæt for adfærd i undervisningen udarbejdet sammen med kursisterne, individuelle samtaler med de kursister, hvis adfærd udfordrer, humor i forbindelse med påtale og udglatning af konflikter og endelig særlige greb som middel til at regulere adfærd i undervisningen.

2 Læreren er opmærksom på de enkelte kursisters faglige behov og trivsel

Kursisterne bliver motiverede, når de oplever, at lærerne er opmærksomme på deres faglige behov, og når lærerne imødekommer dem ved fx at forklare de faglige opgaver på forskellige måder, bruge ekstra tid på at arbejde sammen med en kursist om det faglige arbejde, som udfordrer, vise, at de har høje forventninger til kursisterne, og give dem individuel opbakning. Det kan kræve, at lærerne er yderst vedholdende i deres krav og støtte til kursisterne, for at kursisterne opnår den faglige forståelse og får selvtillid til at gennemføre det faglige arbejde. Det motiverer også, når lærerne viser, at de er opmærksomme på, hvordan kursisterne trives – her kan det dog være en vanskelig balance for lærerne ikke at blive for personligt engagerede i kursisternes ofte svære personlige problemer. Kursisternes behov for, at lærerne er opmærksomme på dem, skal

også ses i lyset af, at flere kommer med ringe selvtillid i forhold til skolearbejdet og dårlige oplevelser fra tidligere skolegang, og det er netop med til at skabe en tryghed for dem at mærke, at lærerne på VUC vedholdent er opmærksomme på deres faglige behov og trivsel.

3 Læreren skaber dynamik i undervisningen

Det virker motiverede for kursisterne, når læreren skaber dynamik i undervisningen gennem tale og kropssprog. Det sker fx, når læreren inddrager kursisterne gennem spørgsmål og dialog, og når læreren har et imødekommende og engagerende kropssprog, som understøtter dialogen. Det er vigtigt at skabe denne dynamik for at fastholde kursisternes opmærksomhed, da kursisternes koncentration om og fokus på det faglige arbejde ellers kan forsvinde i løbet af et modul, som ofte strækker sig over tre lektioner.

4 Undervisningen er varieret og klart struktureret

For kursisterne er det desuden en motiverende faktor, når lærerne varierer undervisningsformer og -aktiviteter. Det kan fx være ved med intervaller på 10-30 minutter at skifte mellem undervisningsformer og aktiviteter som tavleundervisning, selvstændigt arbejde, to-og-to-samarbejde, gruppearbejde og andre typer af øvelser og aktiviteter. Variation, hyppige skift og små pauser i undervisningen kan gøre det nemmere for kursisterne at bevare koncentrationen og engagementet. Samtidig er det vigtigt, at der er en klar struktur, en tydelig dagsorden for og et tydeligt formål med undervisningen, for ellers kan kursisterne miste koncentrationen, hvilket fx kan føre til uro i undervisningen.

5 Undervisningen indeholder legende og fysiske øvelser og aktiviteter – og er virkelighedsnær

Kursisterne oplever undervisning, hvor der indgår øvelser og aktiviteter med legende eller fysiske dimensioner som motiverende. Det kan fx være mere eksperimenterende undervisningsaktiviteter og øvelser, der er bygget op som lege eller omkring fysiske aktiviteter. Dog er det vigtigt, at kursisterne får forklaret det faglige formål med aktiviteterne; ellers kan de opleve at blive behandlet som børn. Kursisterne finder det også motiverende, når undervisningen tager udgangspunkt i aktuelle samfundsmæssige temaer og problemstillinger, og når der indgår fx ekskursioner, debattmøder m.m., som gør, at undervisningen er tæt på virkeligheden – og gerne inddrager kursisternes egne erfaringer.

6 Kursisterne kan få støtte til at lave lektier

Det er meget forskelligt, om kursisterne forbereder sig fagligt hjemmefra, og når en stor del af et kursisthold møder uforberedt til undervisningen, kan det udfordre det faglige niveau og læringsmiljøet. Derfor udarbejder nogle lærere såkaldte lektiestøtteværktøjer, som skal gøre det nemmere for kursisterne at lave lektier. Det kan fx være en vejledning med støttespørgsmål til, hvordan de skal læse en tekst. Ofte får kursisterne relativt få lektier for. I stedet kan de arbejde med lekti-

erne i undervisningen. Det er dog en balance også at sørge for, at kursisterne får øvelse i at arbejde med det faglige stof hjemme, både for at sikre det faglige udbytte og for at give dem de nødvendige studiekompetencer til at kunne fortsætte med uddannelse. På VUC'erne er der også studiecaféer og lignende, hvor kursisterne kan få hjælp til lektierne. Brugen af disse begrænses dog af, at kursister af forskellige grunde prioriterer at anvende deres tid om eftermiddagen anderledes.

Metoden

Undersøgelsen bygger på disse datakilder:

- Forundersøgelse på baggrund af litteratur og interview med centrale parter
- Endagsobservationer på fire VUC'er af henholdsvis avu- og hf-enkeltfagsundervisning
- Interview med avu- og hf-enkeltfagskursister, ledere, lærere og studievejledere på de samme fire VUC'er.

Metodens styrke er, at den giver en dybtgående indsigt i og forståelse af, hvordan kursister og lærere henholdsvis oplever og arbejder med et motiverende læringsmiljø. Ved at komme tæt på praksis kan vi med vores analyser give inspiration til andre VUC'er. Metoden giver dog ikke et repræsentativt billede af, hvordan lærere, ledere og studievejledere på VUC'erne generelt arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø.

2 Indledning

Avu¹ og hf-enkeltfag² udgør i dag centrale brikker i at indfri ambitionen om, at 95 % af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse. Avu giver kursisterne – der forlod grundskolen uden tilstrækkelige kompetencer – mulighed for at opnå kompetencerne i voksenlivet. Med hf-enkeltfag får kursisterne bl.a. mulighed for at tage de gymnasiale fag, de ikke fik i teenageårene.

Kursistgruppen på de to uddannelser har igennem en årrække været under forandring. Hvor kursistgruppen tidligere bestod af en blanding af unge, modne og ældre kursister, udgør kursister under 30 år i dag den største andel. Desuden er der på begge uddannelser flere kursister med svage personlige, sociale og faglige forudsætninger end tidligere. Uddannelserne udbydes på VUC³, og nogle af VUC's udfordringer består i at motivere kursisterne til fastholdelse, fremmøde og deltagelse.

Denne undersøgelse ser nærmere på, hvordan man på VUC'erne arbejder med at skabe et godt og motiverende læringsmiljø for den nuværende kursistgruppe, dvs. et miljø, hvor voksne med forskellige aldre, baggrunde og forudsætninger finder det motiverende, meningsfuldt og lærerigt at modtage undervisning.

Rapporten bygger på en kvalitativ undersøgelse af avu og hf-enkeltfag på fire VUC'er, der hver især har iværksat forskellige indsatser for at skabe motiverende læringsmiljøer for den aktuelle kursistgruppe.

¹ *Almen voksenuddannelse.*

² *Hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne.*

³ *Voksenuddannelsescentre.*

2.1 Formål og fokus

Formålet med denne undersøgelse er at kaste lys over, hvad der kan bidrage til, at den nuværende kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag bliver motiveret til at deltage i undervisningen og bliver fastholdt i uddannelse på VUC. Det overordnede undersøgelsesspørgsmål er:

- Hvordan arbejder man på VUC med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag?

Forskningsresultater peger på, at et positivt og trygt læringsmiljø er en grundlæggende forudsætning for læring.⁴ Et mindre hensigtsmæssigt læringsmiljø vil kunne påvirke negativt til fx frafald blandt kursisterne og manglende aktiv deltagelse i undervisningen.⁵ Med en kursistgruppe, som samlet set har dårligere forudsætninger for uddannelse, end det tidligere har været tilfældet på VUC, er det derfor yderst vigtigt, at der er et godt læringsmiljø. Men hvad ligger der i begrebet *læringsmiljø*? Og hvad består et godt læringsmiljø af? Både i en mere hverdagsagtig anvendelse af ordet og i forskningsbeskrivelser er *læringsmiljø* et bredt begreb, som kan omfatte mange forskellige forhold. Uddannelsesforsker Knud Illeris fremhæver fx, at læringsmiljø "relaterer sig til de forhold og relationer læringen direkte indgår i"⁶. Begrebet *læringsmiljø* kan dermed dække bredt over en række aspekter ved læringsituationen. I overensstemmelse dermed skriver forsker i voksnes læring Bjarne Wahlgren, at nogle af de mange forhold, som karakteriserer et godt læringsmiljø for voksne, er:

- Gensidig respekt og tryk og tillidsfuld kommunikation mellem lærer og kursister samt kursisterne imellem
- God planlægning og klar styring af samt tydelige mål for undervisningen. Klare standarder for, hvad der forventes af kursisterne
- Høj lærerengagement, samt en fælles forståelse mellem lærer og kursister for det, som skal læres
- Høj grad af deltagerinvolvering og deltageraktivitet – herunder inddragelse af deltagerens erfaringer samt en differentieret og konstant feedback og anerkendelse til kursisterne.⁷

I tråd dermed dokumenterer uddannelsesforsker John Hattie gennem en omfattende analyse af mere end 900 metaanalyser, at følgende er vigtigt for at skabe et godt læringsmiljø:

⁴ Se fx John Hattie (2013), Bjarne Wahlgren (2013) og Knud Illeris (2003).

⁵ Se fx Bjarne Wahlgren (2013): 25-26.

⁶ Knud Illeris (2003): 136. Knud Illeris refererer her til et tidligere arbejde af Bjarne Wahlgren (1999). Wahlgren fremhæver, at der er flere forskellige forståelser og definitioner af, hvad begrebet læringsmiljø omfatter. Wahlgren udvikler på denne baggrund sin egen definition af begrebet, som Illeris her har taget udgangspunkt i.

⁷ Wahlgren (2013): 25-27.

- Læreren skal være nærværende og reagere hurtigt på potentielle adfærds- eller læringsproblemer blandt kursister. Kursisterne skal føle sig trygge ved, at interaktionerne med andre kursister og med lærerne er fair og forudsigelige.
- Der skal skabes et trygt miljø, hvor kursisterne ikke er bange for at begå fejl og vise, hvad de ikke ved, over for andre kursister og lærere.
- Kursisterne skal kende målene med den enkelte lektion og kriterierne for at nå disse mål.⁸

Forståelsen af, hvad der skaber et godt læringsmiljø, indbefatter dermed både elementer omkring organisering, ledelse og gennemførelse af undervisningen samt aspekter ved de relationelle forhold henholdsvis mellem lærer og kursister og kursisterne imellem. Med inspiration fra den præsenterede brede forståelse af begrebet *læringsmiljø* og i lyset af udviklingen i den aktuelle kursistgruppe har vi i undersøgelsen valgt at fokusere på, hvordan man på VUC'erne arbejder med at skabe:

- En motiverende undervisning for den aktuelle kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag
- Et positivt og trygt læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag.

Med fokus på disse dele af læringsmiljøet har vi afgrænset os fra at have særskilt fokus på mere organisatoriske og rammemæssige forhold såsom organisationskultur, ledelse, VUC'ernes økonomiske situation, fysiske rammer mv. I undersøgelsen har vi heller ikke haft et særligt fokus på undervisningen af de tosprogede kursister, og det er heller ikke et tema, som er blevet bragt op i de gennemførte interview. Vi har desuden valgt at afgrænse undersøgelsen til alene at omfatte læringsmiljøet på de to konkrete – traditionelt set store – uddannelsesstilbud på VUC: avu og hf-enkeltfag. Da intentionen med undersøgelsen er at dykke ned i de sociale forhold og relationer, læringen indgår i, har vi valgt ikke at inddrage andre af de undervisningstilbud, der udbydes på VUC, jf. afsnit 2.2.1.

Det voksenpædagogiske læringsmiljø

Undersøgelsens formål er som nævnt at belyse, hvordan man på VUC arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag. I VUC-sektoren er der en forståelse af, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC. Det har derfor været Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) indledende ambition at afdække, hvordan man på VUC selv forstår og definerer det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet.

Igennem undersøgelsen er det dog blevet tydeligt for os, at der er vanskeligt for de lærere, ledere og studievejledere, som vi har interviewet, at definere præcist, hvad der kendetegner det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet på VUC. Et udsagn, der går igen i interviewene, er, at det

⁸ John Hattie (2013): 119-120. Vi har valgt at anvende termen "kursister" i stedet for "elever", som anvendes i Hatties tekster, for at matche terminologien i resten af rapporten.

voksenpædagogiske særligt er at finde i relationen mellem lærere og kursister – en relation, der i interviewene bliver beskrevet som præget af gensidig respekt i øjenhøjde. Mens netop udtrykket "i øjenhøjde" ser ud til at have en meget central betydning for, hvad lærere, ledere og studievejledere forstår ved det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC, har de vanskeligt ved at sætte ord på, om der anvendes en særlig voksenpædagogisk tilgang i valg af undervisningsaktiviteter, arbejdsmetoder, emner m.m. Blandt de interviewede er der heller ikke enighed om, hvorvidt det, at kursisterne kan tage ansvar for egen læring, og at kursisternes erfaringer kan bidrage til det faglige arbejde i undervisningen, kendetegner læringsmiljøet på VUC. Udfordringerne med at definere det særligt voksenpædagogiske i læringsmiljøet må ses i lyset af, at kursistgruppen som nævnt både er blevet yngre og har dårligere forudsætninger for uddannelse end tidligere.

I denne rapport udfolder vi, hvordan man på VUC arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den nuværende kursistgruppe, og til sidst vender vi tilbage til spørgsmålet om, hvordan de professionelle på de fire deltagende VUC'er definerer og oplever de voksenpædagogiske træk ved læringsmiljøet.

2.2 Baggrund

I denne baggrundsbeskrivelse giver vi en nærmere præsentation af VUC, avu og hf-enkeltfag samt kursistudviklingen. Vi fremhæver, at der har været et stigende antal kursister på VUC, men også, at kursistsammensætningen har ændret sig på grund af en række regelændringer. Vi beskriver desuden, at der i dag er flere fuldtidskursister end tidligere – og at uddannelserne derfor også i højere grad er tilrettelagt til fuldtidsstuderende. Endelig fremhæver vi, at man på VUC arbejder med at minimere frafald blandt kursisterne og sikre studieaktivitet.

2.2.1 Præsentation af VUC, avu og hf-enkeltfag

Der er 31 VUC'er, hvoraf nogle har flere undervisningsadresser. Tilsammen tilbyder VUC'erne undervisning på i alt ca. 90 undervisningssteder. Der har ifølge nyere opgørelser gennem en årrække været et stigende antal kursister på VUC. I 2012 havde VUC således over 28.500 årskursister, hvilket var det hidtil højeste deltagerantal. Stigningen i kursistantal var særlig markant i årene 2009-10 og foregik parallelt med den økonomiske krise, som fik flere ufaglærte til at begynde på VUC. Antallet af årskursister dækker over, at mere end 110.000 personer i 2012 modtog undervisning på VUC.⁹

Af de over 28.500 årskursister i 2012 gik 45 % på hf-enkeltfag og 26 % på avu. De øvrige årskursister benyttede VUC's andre undervisningstilbud: 20 % gik på toårig hf, og henholdsvis 5 %, og

⁹ VUC Sekretariatet (2013): 6.

3 % og 1 % på gymnasialt suppleringskursus, på forberedende voksenundervisning og til ordblindeundervisning¹⁰. Dermed er avu og hf-enkeltfag de største undervisningstilbud.

Avu og hf-enkeltfag

Både avu og hf-enkeltfag er tilrettelagt for voksne. Desuden spiller både avu og hf-enkeltfag en vigtig rolle, når det handler om at sikre, at voksne, som ikke opnåede de nødvendige kompetencer i grundskolen eller ikke fik en gymnasial ungdomsuddannelse, har mulighed for at opnå kompetencerne og få uddannelsen senere i livet.

Avu er tilbud til voksne over 18 år, som vil forbedre deres kundskaber i en række almene fag, fx dansk, matematik og engelsk. Avu kan afsluttes med prøver, der svarer til folkeskolens 9. og 10. klasse. Avu er opdelt i fem niveauer fra basisniveau, som er under 9.-klassesniveau, til niveau D, som ligger over 10.-klassesniveau. Niveauerne G og D afsluttes med prøve, mens basisniveau og niveauerne F og E afsluttes med evaluering i form af faglig dokumentation.

Formålet med avu er bl.a. at "styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og fremme deres interesse for at uddanne sig". Desuden skal avu føre til, at kursisterne kan "anvende forskellige arbejdsformer", ligesom kursisternes "kreative og innovative evner skal udvikles". Endelig har avu et mere alment dannende sigte, nemlig at styrke kursisternes "forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund"¹¹.

På hf-enkeltfag undervises i fag på hf-niveau. Hf-enkeltfag kan afsluttes med prøver, der tilsammen kan gøre det ud for en fuld hf. Hf-enkeltfag har til formål, at "voksne kursister opnår almindelig viden og kompetencer, som danner grundlag for videre uddannelse eller øger mulighederne på arbejdsmarkedet". Desuden skal kursisterne udvikle studiekompetence og "opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale". Hf-enkeltfag har også et alment dannende sigte, i form af at kursisterne bl.a. skal "opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund"¹².

Avu og hf-enkeltfag har således til formål at udvikle voksnes studiekompetencer og være personligt og alment dannende.

¹⁰ VUC Sekretariatet (2013): 8.

¹¹ AVU-loven, LBK nr. 1073 af 4.9.2013.

¹² Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen, BEK nr. 780 af 26.6.2013.

2.2.2 En yngre kursistgruppe

En række regelændringer i løbet af de senere år har tilsammen medført en generelt yngre kursistgruppe på VUC. Flertallet af kursisterne er nu som nævnt under 30 år. Regelændringerne omfatter uddannelsespålægget, genopretningspakken og avu-reformen.

Uddannelsespålægget, som trådte i kraft i 2006 – med en udvidelse af målgruppen for tiltaget i 2009 – betyder, at alle 18-24-årige kontanthjælpsmodtagere og dagpengemodtagere uden uddannelse og uden forsørgerpligt kan pålægges at gå i gang med en uddannelse for fortsat at få økonomisk støtte.¹³ Med uddannelsespålægget kan der dermed være flere i aldersgruppen, der begynder på VUC for at kunne få økonomisk støtte fra det offentlige. Fra 1. januar 2014 er uddannelsespålægget udvidet til også at omfatte gruppen af kontanthjælpsmodtagere uden uddannelse i alderen 25-29 år.

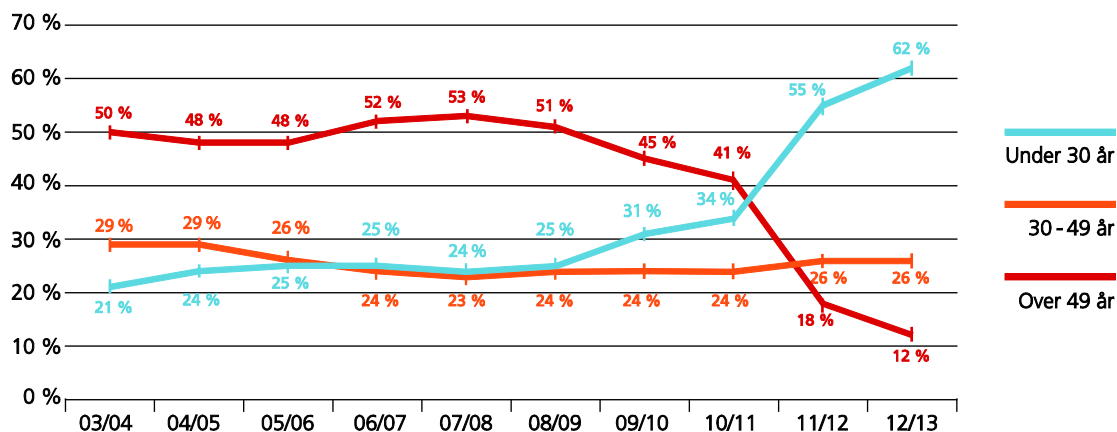
Genopretningspakken, som trådte i kraft 1. januar 2011, indebar en markant forøgelse af deltagerbetalingen for særlige grupper på avu og hf-enkeltfag, fx efterlønnere, alderspensionister og personer med en videregående uddannelse. Dvs. at mens personer med en videregående uddannelse eller pensionister før kunne gå på VUC for fx at forbedre deres almene kompetencer i fag som engelsk eller matematik, vil det være særdeles bekosteligt for sådanne personer at tilmelde sig i dag. De søger derfor andre uddannelsesmuligheder end avu og hf-enkeltfag. Dermed vil der nu være meget få modne kursister og kursister med en videregående uddannelse på VUC.

Avu-reformen, som trådte i kraft i 2009, har medført, at avu bl.a. er blevet mere målrettet henholdsvis de unge voksne, der har forladt grundskolen uden tilstrækkelige kundskaber, og tosprogede kursister uden tilstrækkelige danskkundskaber.

Figur 1 viser kursistgruppens alderssammensætning på avu fra kursusåret 2003/04 til kursusåret 2012/13. Figuren illustrerer dermed udviklingen på grund af bl.a. de tre ændringer i regelgrundlaget.

¹³ Deloitte (2012).

Figur 1
Avu-kursisters aldersfordeling i kursusårene 2003/04 til 2012/13



Kilde: EVA's beregninger på baggrund af opgørelse fra Danmarks Statistik: Kursister ved voksen- og efteruddannelse, VUC 2012/2013! Nyt fra Danmarks Statistik 18. februar 2014.

Note: Opgørelsen dækker cpr-kursister, dvs. at hver enkelt kursist kun tæller én gang, uanset hvor mange hold kursisten går på, og om kursisten er deltids- eller fuldtidsstuderende. Flere kursister er i løbet af perioden blevet fuldtidskursister. Derfor ændrer cpr-kursistantallet sig i retning af, at der er færre kursister, nemlig fra 46.024 i 2003/04 til 22.251 i 2012/13.

Af figuren fremgår det, at der særligt omkring 2011 skete en ændring i kursistgruppens alderssammensætning. I kursusåret 2009/10 var 31 % af cpr-kursisterne således under 30 år, og i kursusåret 2011/12 var denne andel steget til 55 %. Udviklingen skal ses i lyset af, at genopretningsspakken som nævnt trådte i kraft 1. januar 2011. Der er således sket en markant forøgelse af andelen af kursister under 30 år på avu og samtidig et væsentligt fald i andelen af kursister over 49 år. I løbet af denne tiårsperiode er sidstnævnte faldet fra at udgøre 50 % af kursistgruppen i 2003/04 til at udgøre 12 % i 2012/13, mens andelen af cpr-kursister i alderen 30-49 år har ligget relativt stabilt mellem 24 % og 29 % i løbet af tiårsperioden. I det seneste kursusår, 2012/13, er alderssammensætningen sådan, at 62 % af cpr-kursisterne er under 30 år, 26 % er i alderen 30-49 år, og 12 % er over 49 år.

Der findes ikke tilsvarende nye opgørelser over aldersfordelingen på hf-enkeltfag. I denne undersøgelse indgår fire VUC'er, se afsnit 2.3. Tabel 1 viser kursisternes alderssammensætning på de fire VUC'er på både avu og hf-enkeltfag i kursusåret 2012/13.

Tabel 1**Kursisternes aldersfordeling i kursusåret 2012/13 samlet for de fire VUC'er, som deltager i undersøgelsen**

	Under 25 år	25-29 år	30-65 år	Over 65 år
Avu (N = 3.035)	49 %	15 %	35 %	1 %
Hf-enkeltfag (N = 4.281)	58 %	19 %	23 %	0 %

Kilde: EVA's beregninger på baggrund af skriftlige redegørelser fra VUC Holstebro-Lemvig-Struer, HF & VUC Nordsjælland, VUC Vest og Vestegnen HF & VUC. Procenttallene er omtrentlige, da nogle af opgørelserne i de skriftlige redegørelser bygger på skøn.

Note: Opgørelsen dækker cpr-kursister, dvs. at hver enkelt kursist kun tæller én gang, uanset hvor mange hold kursisten går på, og om kursisten er deltids- eller fuldtidsstuderende.

Af tabellen fremgår det, at det samlet for de fire VUC'er i kursusåret 2012/13 gælder, at 64 % af cpr-kursisterne på avu er under 30 år, mens 36 % er 30 år eller derover. For hf-enkeltfagskursisterne gælder det samlet for de fire VUC'er, at 77 % er under 30 år, og 23 % er over 30 år.

Disse tal viser, at der er sket et markant skifte i alderssammensætningen, så flertallet af kursisterne på VUC nu er under 30 år – og omkring halvdelen er under 25 år. Den konkrete alderssammensætning varierer dog fra VUC til VUC med en tendens til, at VUC'erne omkring de større byer har en lidt yngre kursistgruppe. Overordnet er det dog tydeligt, at avu og hf-enkeltfag nu i langt højere grad er rettet mod yngre voksne.

2.2.3 Flere fuldtidskursister på avu og hf-enkeltfag

Ikke blot er der en større andel af yngre kursister, der er også en større andel af fuldtidskursister. Hvor avu og hf-enkeltfag tidligere i højere grad var præget af kursister, der fulgte enkelte fag, fx parallelt med et job, er uddannelserne i dag i højere grad tilrettelagt for fuldtidsstuderende.

På avu og hf-enkeltfag gælder det overordnet, at kursister kan være indskrevet med et forskelligt antal fag og i et varierende tidsrum. Nogle kursister har kun få timer om ugen, mens andre har flere. For at kunne modtage SU og dermed blive betragtet som fuldtidskursist skal kursisten have minimum 23 lektioner om ugen; dog er timekravet lidt mindre, hvis man er forsørger. Og i dag er der netop en større andel af kursisterne, som tager avu eller hf-enkeltfag som et fuldtidsstudium.

En analyse fra 2013 af kursistudviklingen på VUC i perioden 2005-10 viser, at andelen af fuldtidskursister i denne periode er steget på de to uddannelser¹⁴. Mere præcist viser analysen, at andelen af fuldtidskursister på avu er steget fra 14 % af det samlede antal kursister i 2005 til 32 % i 2010. På hf-enkeltfag er andelen af fuldtidskursister steget fra 19 % af det samlede antal kursister i 2005 til 30 % i 2010.¹⁵

Desuden viser analysen, at den gennemsnitlige deltidskursist på avu har flere timer i 2010 end i 2005.¹⁶ Det er vigtigt at være opmærksom på, at den refererede analyse ser på ændringer i perioden 2005-10. Derfor fremgår virkningerne af genopretningspakken ikke af tallene. Sandsynligvis har genopretningspakken medført en endnu større andel af fuldtidskursister.

At en større del af kursisterne følger uddannelserne på fuldtid, er også afspejlet i, at mange af undervisningsmodulerne på VUC i dag ligger i dagtimerne. Dermed er mange moduler tilrettelagt efter, at kursisterne ikke har fuldtidsarbejde i dagtimerne. Desuden organiserer VUC'erne i dag i høj grad både avu- og hf-enkeltfagsundervisningen i faste forløb og fagpakker. Det betyder, at kursister følges ad i flere fag.

2.2.4 VUC'erne har fokus på kursisternes fastholdelse, deltagelse og adfærd

En udfordring for VUC er at minimere frafald og sikre studieaktivitet, herunder at kursisterne går til prøve.

Ifølge VUC's årsrapport fra 2012 er initiativer til bekæmpelse af frafald højt prioriteret i VUC-sektoren, men denne dimension udgør stadig en markant udfordring for VUC'erne¹⁷. Det fremgår bl.a. af figur 2, som bygger på nye tal fra EVA. Figuren viser, hvor stor en andel af holdkursister på avu i kursusåret 2011/12 der har gennemført med prøve i de fag og på de niveauer, der bliver afsluttet med prøve.

¹⁴ DAMVAD (2013): 18.

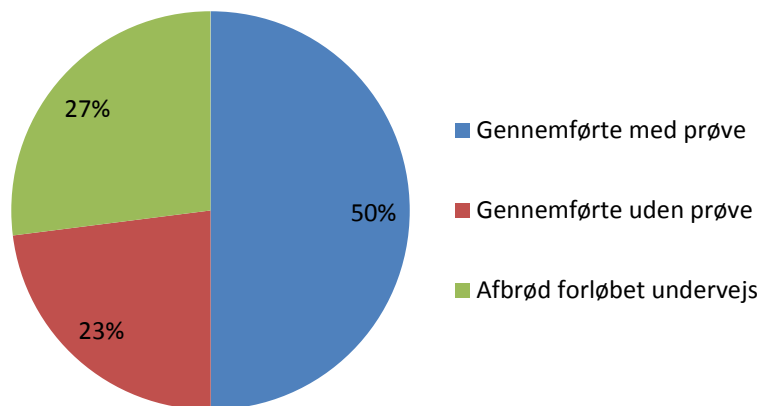
¹⁵ DAMVAD (2013): 18.

¹⁶ DAMVAD (2013): 18.

¹⁷ VUC Sekretariatet (2013): 21.

Figur 2

Andel af avu-kursister i kursusåret 2011/12, som henholdsvis gennemførte med prøve, gennemførte uden prøve eller afbrød forløbet undervejs på de avu-fag og -niveauer, der afsluttes med prøve



Kilde: EVA (2014): 18-20.

Note: Figuren viser holdkursister, som er begyndt på et avu-hold, der kan afsluttes med prøve, dvs. et avu-forløb på niveau G eller D. I alt indgår 41.689 holdkursister i beregningen.

Af figuren fremgår det, at 50 % af holdkursisterne gennemførte med prøve, og at 23 % gennemførte uden prøve, mens 27 % afbrød forløbet undervejs. Omkring en fjerdedel af avu-holdkursisterne falder altså fra undervejs. EVA's undersøgelse viser dog, at der er variation mellem de forskellige fag med hensyn til, hvor mange der gennemfører og kommer til prøve.¹⁸, ligesom undersøgelsen viser, at der i årene 2009-12 var en lille stigning i andelen af kursister, der gik til prøve. For de fag og niveauer, der ikke afsluttes med prøve, men i stedet med faglig dokumentation, viser undersøgelsen, at omkring 21 % af kursisterne i årene 2009-12 faldt fra undervejs.¹⁹ På området for hf-enkeltfag findes der ikke en lignende ny opgørelse.

Det er regelfastsat, at de enkelte VUC'er skal udarbejde retningslinjer for fastholdelse og kursisters aktive studiedeltagelse og ordensregler. Det gælder for både avu og hf-enkeltfag²⁰. Or-

¹⁸ EVA (2014): 18-20.

¹⁹ EVA (2014): 21.

²⁰ AVU-loven, LBK nr. 1073 af 4.9.2013; bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser, BEK nr. 1222 af 4.12.2006; hf-loven, LBK nr. 1075 af 4.9.2013.

densreglerne kan findes på VUC'ernes hjemmesider. De varierer fra VUC til VUC, men indeholder fx overordnede beskrivelser af, at alle skal bidrage til et positivt psykisk arbejdsmiljø (dvs. ingen mobning, trusler og vold), og at man ikke må have en forstyrrende adfærd i undervisningen, og regler for anvendelse af mobiltelefoner i timerne samt regler for alkohol og rusmidler. Dermed opsætter VUC'erne i dag regler for kursistadfærd i og omkring undervisningen, hvilket ifølge de interviewede ledere ikke tidligere ville have været hensigtsmæssigt i et læringsmiljø for voksne.

Som det fremgår, spiller VUC'erne en central rolle i forbindelse med at indfri målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, og med hensyn til ambitionen om livslang læring. VUC har samtidig udfordringer med hensyn til fastholdelse, sikring af studieaktivitet og hensigtsmæssig kursistdeltagelse. Formålet med denne undersøgelse er netop at sætte fokus på, hvordan man på VUC kan arbejde med at skabe et læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag, som kan være med til at motivere kursisterne til deltagelse og fastholdelse.

2.3 Design og metode

Dette afsnit beskriver de væsentligste aspekter ved undersøgelsens design og metode. En mere detaljeret gennemgang af undersøgelsens datagrundlag og metodiske elementer findes i rapportens metodeappendiks.

2.3.1 Undersøgelsens elementer

I denne undersøgelse, der beskæftiger sig med, hvordan VUC'er arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe, har vi valgt at gå kvalitativt til værks.

Undersøgelsen bygger samlet set på data fra følgende kilder:

- Deskresearch og interessentmøder (forundersøgelse)
- Skriftlige redegørelser fra fire VUC'er
- Undervisningsobservationer på fire VUC'er
- Gruppeinterview med henholdsvis kursister, lærere, vejledere og ledere på fire VUC'er.

Forundersøgelse

Som afsæt for undersøgelsen har vi gennemført deskresearch af litteratur om voksenpædagogik samt af nye undersøgelser og evalueringer på VUC-området. Deskresearchen havde til formål dels at give os et overordnet indblik i forståelser af motiverende voksenpædagogiske læringsmiljøer og dels at give os indsigt i, hvad der karakteriserer kursisterne på VUC i dag.

Vi har desuden gennemført møder og baggrundsinterview med repræsentanter fra henholdsvis VUC Sekretariatet, Uddannelsesforbundet og Danske Erhvervsskoler og med en leder fra et VUC.

Formålet med disse møder og interview var at øge vores kendskab til aktuelle problemstillinger og udviklingstiltag inden for VUC-sektoren.

Deltagende VUC'er

EVA har været på to besøgsrunder på fire VUC'er, der alle udbyder både avu og hf-enkeltfag. Tabel 2 viser, hvilke VUC'er og afdelinger der har deltaget i undersøgelsen.

Tabel 2
Deltagende VUC'er

VUC	Afdeling
Vestegnen HF og VUC	Albertslund
HF & VUC Nordsjælland	Hillerød
VUC Vest	Esbjerg
VUC Holstebro-Lemvig-Struer	Holstebro og Struer

To kriterier indgik i udvælgelsen af skolerne: at de udvalgte VUC'er er geografisk spredt, og at de har iværksat forskellige indsatser for at skabe motiverende voksenpædagogiske læringsmiljøer for den aktuelle kursistgruppe.

Redegørelser, observationer og interview på fire VUC'er

Forud for besøgene bad vi de deltagende VUC'er om at udarbejde en skriftlig redegørelse, som skulle give os et indblik i den enkelte institutions aktuelle arbejde og ad den vej kvalificere projektgruppens efterfølgende besøg.

I første besøgsrunde gennemførte vi observationer i undervisningssituationer både på avu og hf-enkeltfag og i pauser for at få indblik i, hvordan voksenpædagogiske læringsmiljøer udspiller sig i praksis.

Under de efterfølgende besøg gennemførte vi gruppeinterview med henholdsvis avu-kursister, hf-enkeltfagskursister, lærere, ledelse og studievejledere. Interviewene med kursister havde primært til formål at skabe indsigt i kursisternes erfaringer med og holdninger til, hvad der kendetegner et motiverende læringsmiljø. Formålet med interviewene med lærerne var at få kendskab til lærernes konkrete erfaringer med at skabe et voksenpædagogisk læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe. Interviewene med de fire VUC'ers ledelsesgrupper havde til formål at få ledelsens perspektiv på, hvordan ledelsen, fx gennem særlige initiativer og indsatser, arbejder med at skabe et godt og motiverende voksenpædagogisk læringsmiljø. Endelig gennemførte vi gruppeinterview med studievejledere, der ofte har en særlig viden om den aktuelle kursistgruppe og om, hvad der

kan være med til at motivere den. Interviewudsagn fra kursister, lærere, vejledere og ledere er anonymiseret og optræder i rapporten som eksempler på analytiske pointer.

Vores analyse af, hvordan VUC'er arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe, går på tværs af de fire VUC'er. Forhold omkring avu og hf-enkeltfag er behandlet samlet, om end vi har haft blik for forskelle på avu eller hf-enkeltfag. Af rapporten fremgår det eksplicit, hvis særlige forhold udelukkende berører enten avu eller hf-enkeltfag. Når termen *VUC* anvendes, refererer det konkret til de fire VUC'er, der har deltaget i undersøgelsen.

Ekspertgruppe og høring

I undersøgelsen har EVA inddraget en ekspertgruppe, der i undersøgelsens afsluttende fase har bidraget til at kvalificere rapportens analyser og konklusioner, bl.a. ved at bidrage med nye perspektiver på undersøgelsens resultater.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Palle Rasmussen, professor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet
- Trine Lippert, lektor ved University College Lillebælt
- Inge Voller, uddannelseschef på VUC Lyngby.

Desuden har rapporten været i høring på de fire deltagende VUC'er. Høringen fandt sted i maj 2014, og i den forbindelse kunne de fire VUC'er gøre opmærksom på evt. faktuelle fejl og mangler ved rapporten.

2.4 Projektbemanding

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe fra EVA bestående af:

- Specialkonsulent Vicki Facius (projektleder)
- Evalueringskonsulent Stine Ny Jensen
- Metodekonsulent Mia Lange
- Evalueringsmedarbejder Sofie Nohr Jakobsen.

2.5 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fem kapitler.

Kapitel 3 sætter fokus på den aktuelle kursistgruppe og mangfoldigheden i gruppen samt de særlige udfordringer, der kendetegner en del af den.

Kapitel 4 handler om, hvordan lærere på avu og hf-enkeltfag arbejder med at skabe en motiverende undervisning for kursistgruppen.

Kapitel 5 fokuserer på, hvordan lærere og VUC'er har særligt fokus på at håndtere den udfordring for læringsmiljøet, at nogle kursister møder fagligt uforberedte op til undervisningen.

Kapitel 6 sætter fokus på, hvordan lærere på avu og hf-enkeltfag arbejder med at skabe et positivt og trykt læringsmiljø.

Kapitel 7 er centreret om læreres, lederes og studievejlederes beskrivelser af, at der er et *voksen*-pædagogisk læringsmiljø på VUC. I kapitlet sammenholder vi disse beskrivelser med vores analyser af praksis på avu og hf-enkeltfag.

3 Kursisterne på avu og hf-enkeltfag

Dette kapitel sætter fokus på kursistgruppen: Hvem er kursisterne, hvorfor går de på VUC, og hvad kendetegner kursistgruppen samlet set? Kapitlet udgør dermed en ramme for de efterfølgende kapitler, der fokuserer på, hvordan VUC'erne arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe.

Kapitlet består af to dele. Først beskriver vi forskellige grunde til, at kursisterne går på avu eller hf-enkeltfag. Derefter belyser vi, på hvilke måder kursistgruppen samlet set har svagere faglige, sociale og personlige forudsætninger for uddannelse.

3.1 Forskellige grunde til at gå på avu og hf-enkeltfag

Nok har kursistgruppen samlet set fået svagere forudsætninger for uddannelse, men det er stadig en mangfoldig gruppe af kursister, som går på avu og hf-enkeltfag. Desuden har kursisterne forskellige beveggrunde til at være begyndt på uddannelserne. Det træder frem, når vi ser nærmere på interview på tværs af avu og hf-enkeltfag.

Vi noterer os på baggrund af interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursister, avu- og hf-enkeltfagslærere samt ledere og studievejledere, at mangfoldigheden i kursistgruppen afspejler sig bredt, når det gælder fx fagligt niveau, livssituation og alder. Som det udtrykfuldt bliver beskrevet under et interview med en lærergruppe, kommer kursisterne "fra Afghanistan til Allerød" og er "fra 18 til 60 år". Ligeledes har nogle kursister børn, mens andre stadig bor hjemme hos deres forældre. Derudover er der stor forskel på, hvor fagligt og uddannelsesmæssigt ambitiøse kursisterne er. En hf-enkeltfagslærer eksemplificerer forskellen inden for et hf-enkeltfagshold således:

Jeg har én, der vil læse jura, det skal han nok også komme til, han har lige stillet op til kommunalvalget – det kører bare! Og i den anden ende har vi en knægt, der aldrig har åbnet en bog og ikke gider.

Som det kommer til udtryk i citatet, kan kursisterne også være mere eller mindre målrettede med hensyn til, hvad de efterfølgende skal bruge uddannelsesforløbene på avu og hf-enkeltfag til. Et fællestræk ved kursisterne er, at de oftest ikke har taget den direkte vej gennem det ordinære uddannelsessystem. En leder siger det sådan:

Jeg plejer at sige, det er de kursister, for hvem det er gået skævt. Det er meget bastant at sige sådan, for det er jo ikke rigtigt. Men de er trods alt ikke gået den lige vej. Der er et eller andet, hvor de har måttet tage en pause, eller kæden er knækket. Så hvis man skal forstå vores kursister, så er der nogle, der har måttet tage en ny indånding. Så det er jo gået galt for dem, eller hvad man nu skal kalde det.

Interviewmaterialet belyser altså også den pointe, som fremgår af afsnit 2.2, nemlig at VUC samler op, dvs. giver voksne en mulighed for at få den uddannelse og de kompetencer, som det ikke lykkedes dem at få i ungdomsårene i det ordinære uddannelsessystem. Vi hæfter os ved, at kursistersnes bevæggrund til at være på VUC er kendetegnet af enten at være et nyvalg i forhold til det karrierespor, de først havde lagt, eller at de aldrig har fået de nødvendige kompetencer til at kunne gå i gang med en uddannelse. Disse to bevæggrunde udfolder vi mere detaljeret i de følgende to afsnit:

- Behov for at skifte spor
- En ny mulighed for at tilegne sig kompetence og uddannelse

3.1.1 Behov for at skifte spor

Behovet for at skifte spor i livet er bevæggrunden for nogle avu- og hf-enkeltfagskursisters valg af VUC. Det kan fx dreje sig om kursister, som har arbejdet nogle år og evt. har en erhvervsuddannelse, og som har været udsat for en hændelse, som gør, at de bliver nødt til at foretage et omvalg. De kan fx have haft et arbejde, de af fysiske eller psykiske årsager ikke længere er i stand til at varetage. En hf-enkeltfagskursist fortæller fx således om sit valg af VUC:

Jeg kom i lære som frisør som 16-årig. Og jeg har været selvstændig i 12 år. Men min krop kan ikke holde til det mere. Jeg er nødt til at blive omskolet. Det er derfor, jeg er her. Det er et springbræt til noget andet.

En avu-kursist, som er tidligere fisker, siger følgende om sin baggrund for at være på VUC:

Jeg startede på VUC, fordi jeg kørte galt for halvandet år siden, så jeg kan ikke fiske mere. Så tænkte jeg: "10. klasse er nok en god start", og så se, om jeg kan få en hf bagefter. Og så læse fiskeriteknolog, hvis jeg er klog nok til det. Det er målet nu. Få et arbejde, hvor man kan bruge hovedet i stedet for kroppen. Det bliver nok løsningen.

De to ovenstående citater vidner om forskellige grunde til at være på VUC. Fælles for de to kursister er, at de har været udsat for uheldige hændelser, som har tvunget dem til at gå i gang med uddannelse.

VUC-valget kan også være påvirket af samfundsmæssige faktorer; særligt har den økonomiske krise medført flere kursister på VUC, bl.a. på grund af lukning af arbejdspladser for ufaglærte. En avu-kursist fortæller fx:

Jeg har også gået her siden august. Jeg vil gerne videre på hf-sygeplejerskepakken og så videre og uddanne mig til sygeplejerske. Før det har jeg arbejdet på slagteriet her i byen, inden det lukkede. Jeg er her, fordi det lukkede, ellers stod jeg der nok stadigvæk.

Valget af VUC kan dog også, ifølge de interviewede kursister, være båret af lysten til at prøve noget andet end arbejdet inden for den erhvervsuddannelse, man fik i første omgang. Et eksempel på det er en tidligere elektriker og nuværende hf-enkeltfagskursist, som siger: "Jeg har altid gerne villet være politimand, og nu tager jeg de fag, jeg skal bruge, og så prøver jeg at søge ind. Det er grunden til, at jeg har valgt VUC." Det er dermed ikke ydre omstændigheder, der har medført tilmeldingen til VUC, men lyst til en ny karrierevej.

3.1.2 Avu – en ny mulighed for at tilegne sig grundlæggende almene kundskaber

På avu går kursister, som skal forbedre deres grundlæggende almene kundskaber. Det kan bl.a. være yngre kursister, som forlod grundskolen for relativt få år siden med for ringe fagligt udbytte. Samtidig nævner nogle avu-kursister, at én af deres primære begrundelser for at gå på avu er at kunne modtage økonomisk støtte. De har forinden været arbejdsløse og ufaglærte.

Interviewede avu-kursister og studievejledere fortæller, at kursister begynder på avu, fordi de aldrig har taget folkeskolens afgangsprøve, eller at deres faglige udbytte fra grundskolen er så begrænset, at de har behov for avu-undervisning for at kunne komme videre i uddannelsessystemet. En avu-kursist siger fx: "Jeg går her for at forbedre karaktererne, så jeg kan komme videre på hf. Jeg vil gerne være bioanalytiker og tager også en bioanalytikerpakke."

Som det fremgår af citatet, er nogle avu-kursister meget målrettede og har et klart uddannelsesmål og en videregående uddannelse i sigte. Andre kursister begynder på avu med mere diffuse mål. En umiddelbar begrundelse for nogle kursister er, at det er nødvendigt at begynde på en uddannelse for stadig at kunne modtage økonomiske ydelser. Det kan fx være, hvis de har været arbejdsløse så længe, at dagpengeperioden er udløbet. En avu-kursist fortæller:

Jeg er havnet på VUC, fordi jeg har gået to år ledig på grund af en skulderskade. Så det var sidste udvej. Det er for at få dagpenge. Det er godt, jeg er glad for det. Jeg har gået

her siden august. Inden har jeg været i køkken rundtomkring. Det er hårdt fysisk. Det skulle jeg ikke mere.

Det kan dermed være det økonomiske incitament, som får kursister til at begynde på VUC, men som det også fremgår af citatet, kan uddannelsesoplevelsen alligevel blive positiv. Andre regner med at skulle videre på en erhvervsuddannelse og har skullet følge avu-undervisning for at blive fagligt opkvalificeret, men også her kan en supplerende begrundelse for at deltage være, at det er nødvendigt for at modtage økonomisk støtte fra det offentlige. Fx fortæller en avu-kursist: "Jeg har gået her siden august. Jeg går her sådan lidt for at få penge. Jeg skal ind på HG Business til sommer, hvor jeg er blevet optaget."

Vi hæfter os ved, at nogle avu-kursister ifølge lærere og studievejledere begynder på avu med urealistiske fremtidsmål i forhold til deres faglige niveau og arbejdsindsats, mens andre kommer uden at have defineret et uddannelsesmål. Uddannelsesmålene behøver dog heller ikke altid at være klare, når kursisterne begynder på avu. Vores analyse af interviewene med avu-kursister, ledere og studievejledere viser, at uddannelsesmålene kan opstå, mens kursisterne går på avu. De mere diffuse formål om almen opkvalificering af kompetencer og evt. behovet for at få overførselsindkomst i form af SU kan medføre uddannelsesdrømme. Det kan ske for de yngre avu-kursister, men også for de lidt ældre. Fx siger en avu-kursist i fyrrerne: "Jeg startede [...] for at kunne hjælpe min søn, der skulle starte i skole [med skolearbejdet]. Nu satser jeg på at fortsætte på hf."

Et af formålene med avu er som nævnt netop at "styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og fremme deres interesse for at uddanne sig". Det er således et af formålene med det motiverende læringsmiljø at opnå dette og arbejde for, at diffuse indledende mål bliver omsat til mål om og lyst til videre uddannelse.

3.1.3 Frafald fra tidligere uddannelser

Blandt kursister på både avu og hf-enkeltfag ses også en tendens til frafald fra tidligere uddannelser. En analyse af den kursistgruppe, som i 2010 begyndte på avu eller hf-enkeltfag, viser fx, at omkring halvdelen af kursisterne havde afbrudt én eller flere uddannelser, inden de startede på VUC.²¹ I blandt de interviewede kursister er der også kursister, som har prøvet andre uddannelser, inden de begyndte på VUC. En hf-enkeltfagskursist fortæller fx:

Jeg er faktisk startet med at gå i gymnasiet. Jeg gik i 1., 2. og halvdelen af 3. g. Men så kom AT-opgaven. Det magtede jeg faktisk ikke lige. Så jeg gik faktisk ned med en depres-

²¹ DAMVAD (2013): 24.

sion og lidt af hvert. Og så prøvede jeg at starte op igen her til sommer. Jeg kunne simpelthen ikke følge med.

Dermed får VUC en særlig rolle ved at være den uddannelsesinstitution, der samler de kursister op, der er faldet fra andre uddannelser. I interviewene med kursisterne hæfter vi os også ved, at VUC tillige har en opgave med at fastholde kursister, som tidligere er startet på forløb på VUC og er faldet fra. En hf-enkeltfagskursist siger fx:

Jeg har også gået herinde et par gange. Hvor jeg måske var dum og ligeglad og er droppet ud halvvejs. Nu tager jeg den alligevel. Det kan være, den kommer mig til gode.

At en del kursister på avu og hf-enkeltfag kommer med uddannelseshistorier præget af uddannelsesfrafald og -skift, giver en særlig udfordring for læringsmiljøet på VUC. Det skal være netop det læringsmiljø, som kan fastholde kursisterne. Den udfordring må ses i lyset af de mange forskellige bevæggrunde til at være på VUC. Nogle kursister er meget målrettede og kommer på VUC med klare ambitioner om en ny uddannelse, mens andre endnu ikke har defineret et klart og realistisk mål for deres fremtidige uddannelse. En del af kursisterne har mere nederlagsprægede skoleerfaringer bag sig, hvor frafald er en dimension. Dermed er det en meget bred kursistgruppe, der skal kunne motiveres i læringsmiljøet på VUC.

3.2 Kursistgruppens sammensætning

Selvom kursistgruppen på avu og hf-enkeltfag er mangfoldig, er der som fremhævet i afsnit 2.2 tendenser i retning af, at kursistgruppen både er blevet yngre og samlet set har fået svagere personlige, sociale og faglige forudsætninger for uddannelse. Disse ændringer i kursistgruppen udfolder og nuancerer vi på baggrund af datamaterialet i de følgende to afsnit.

3.2.1 Svagere personlige og sociale forudsætninger for uddannelse

Som det fremgår af afsnit 2.2, er kursistgruppen på avu og hf-enkeltfag samlet set blevet yngre. Vores analyse på baggrund af interview med avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere viser desuden, at man på VUC'erne oplever, at en større andel af kursisterne har svage personlige forudsætninger for uddannelse. En leder siger fx:

Det er meget anderledes, end det var for 15 år siden. Jeg havde [dengang] nogle danskhold, de kom hver dag og var meget målrettede. Mange skulle have omskoling og videre på hf eller andet. Dem er der ikke mange af mere – de er der. Og heldigvis er der nogle meget målrettede unge, men der er også mange af den anden gruppe. Så det har ændret sig meget. Ikke sådan brat, men flere og flere kommer og har massive problemer.

I tråd dermed bemærker vi, at de svære og meget udfordrende livserfaringer og -omstændigheder, som kursisterne kan have, fylder meget i interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere. Vi vil dog påpege, at det er vigtigt at være opmærksom på den store variation i kursistgruppen, og at de markante fortællinger om udsathed og tunge livserfaringer ikke dækker hele gruppen. Samlet set peger vores analyse dog også på, at en del kursister er karakteriseret ved dårlig mental sundhed. Det er fx kursister, som er ensomme eller har en depression og/eller selvskadende adfærd. Der er også kursister, som kommer fra uddannelsesfremmede miljøer og har sociale og økonomiske problemer, boligproblemer mv. Desuden bliver det i interviewene beskrevet, at nogle kursister har en særdeles problematisk baggrund og har tunge livserfaringer med sig, bl.a. i form af kriminalitet (fx kursister, der deltager på VUC med elektronisk fodlænke) eller stofmisbrug eller ved at have været udsat for voldelige og seksuelle overgreb som børn eller i voksenlivet.

I interviewene fortæller avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere også, at personlige og sociale problemer for en del kursister udgør en barriere for læring, fordi problemerne fylder så meget i deres liv og tanker. Desuden fortæller lærere, ledere og studievejledere, at en større andel af kursistgruppen i dag har diagnoser, oftest i form af ADHD, Aspergers syndrom og social angst.

Det blev også nævnt under interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere, ledelse og studievejledere, at en betydelig del af kursisterne har meget lavt selvværd og ringe selvtillid, særligt i skolesammenhæng. Det kan være kursister, som både fagligt og socialt har haft nederlagsprægede oplevelser i folkeskolen. En studievejleder siger fx:

Jeg snakker også meget med dem om, hvad deres tidligere erfaringer med skoler har været. [...] Kan man risikere at blive mobbet her, fx? Det er der mange, der spørger om. Det er sådan nogle dybe ting, der gør, at nogle måske ikke har haft lyst til at gå i gang med en uddannelse i mange år.

Som det fremgår af citatet, kan disse nederlagsprægede oplevelser gøre det svært for nogle kursister at påbegynde en uddannelse på VUC. De har en dårlig oplevelse fra tidligere og meget lidt tiltro til deres egen formåen i uddannelsessammenhæng og kræver derfor en særlig støtte for at komme i gang med og igennem deres uddannelse på VUC. Dermed får VUC en særlig opgave med hensyn til at støtte personer med svage personlige og sociale forudsætninger for uddannelse.

Ud over at kursistgruppen på VUC i dag er mindre personligt og socialt ressourcestærk, hæfter vi os i interviewdatamaterialet ved, at der er stor forskel på kursisternes faglige niveau og engagement. Det udfolder vi i næste afsnit.

3.2.2 Forskel på fagligt niveau – men flere kursister med svage faglige forudsætninger

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere noterer vi os, at mangfoldigheden i kursistgruppen som nævnt også afspejler sig i, at der kan være stor variation i kursisternes faglige niveau og engagement på både avu og hf-enkeltfag. En leder vurderer det faglige niveau på avu sådan:

På avu er der to store grupper: Der er en meget, meget svag gruppe, så svag, at vi nok ikke har været vant til det. Så har vi også en rimelig stærk gruppe, fagligt, og de skriger lidt til hinanden en gang imellem. Det er groft skitseret.

På hf-enkeltfag er der lignende vurderinger af meget store forskelle i kursisternes faglige niveau. En leder siger fx:

Nogle er dygtige, og nogle har rigtig svært ved det. [...], på de fleste hold vil det spænde vidt fra den dygtigste til den svageste kursist. Det er en stor udfordring.

I overensstemmelse med ovenstående udtrykker de interviewede avu- og hf-enkeltfagslærere også konkrete erfaringer med den store variation i kursistgruppen. Fx fortæller en avu-lærer sådan om ét af sine hold: "Der er en gruppe i midten, der kører med stoffet, og så en svag gruppe, hvor man kan give dem lidt, og så har jeg 'ham dér', der er langt bedre." De interviewede lærere oplever denne store faglige variation, selvom kursisterne på avu bliver indplaceret på forskellige niveauer. En hf-enkeltfagslærer beskriver i overensstemmelse med ovenstående at have haft et hold, hvor der var "et klokkeklart 12-tal og så en bunke -3'ere".

Interviewede avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere, der har været i VUC-systemet i en årrække, fortæller dog som beskrevet, at en større del af kursistgruppen i dag kommer med svage forudsætninger. Særligt blandt avu-kursister er der ifølge de interviewede avu-lærere og ledere nogle med et meget ringe fagligt udbytte fra deres år i folkeskolen og med mangel på basale faglige færdigheder. En leder siger fx:

Fagligheden er også blevet meget ringere. Hvis man tager et hold og forestiller sig, at man kan samle holdenes faglighed, så er den meget lavere. De kan ikke særlig meget. De kan ikke ret meget, dem vi har på avu. Vi er nede på 6.-7.-klasseniveau for mange. Rigtig mange. Vi ser flere og flere, der aldrig har haft engelsk. De gik i folkeskole for fem år siden, og de har aldrig haft engelsk. Vi ser det på et basis G-hold i år, hvor der sidder fem, der slet ikke kan læse. Det så vi ikke for 15-20 år siden.

Lærernes og ledernes vurdering af, at avu-kursister kan have meget svage faglige forudsætninger for at deltage i undervisningen, kan også genfindes i en ny undersøgelse af avu gennemført af EVA i 2014. Her viser en spørgeskemaundersøgelse, at to ud af tre avu-lærere vurderer, at mindst tre kursister på de hold, som de underviste i kursusåret 2012/13, ikke havde forudsætninger for at følge undervisningen. Undersøgelsen viser på samme tid, at karaktergennemsnittet er forholdtvis lavt for de avu-kursister, der gik til prøve i foråret 2013. Kun i 7 ud af 33 fag og niveau-specifikke prøveformer var karaktergennemsnittet mindst 7.²² I den forbindelse skal det fremhæves, at en relativt stor del af kursisterne falder fra inden prøven eller undlader at gå til prøve, jf. afsnit 2.2.4. Der synes dermed at være markante udfordringer med at løfte avu-kursisterne fagligt. En tilsvarende undersøgelse for hf-enkeltfag findes ikke.

3.2.3 Forskel på engagement og deltagelse – men samtidig kursistønsker om faglig udvikling

På tværs af interviewene på avu og hf-enkeltfag bemærker vi desuden, at der er meget stor forskel på kursisters engagement – nogle kursister arbejder seriøst med stoffet både på VUC og hjemme, mens andre ikke umiddelbart udviser samme engagement. De kan fx have svært ved at forberede sig til undervisningen, herunder at aflevere skriftlige opgaver. Vi bemærker også, at en helt central udfordring for VUC'erne er kursisters meget ustabile fremmøde. VUC'erne arbejder på forskellig vis med denne udfordring, bl.a. gennem procedurer for fraværshåndtering, systematisk fraværstatistik og studievejlederes samtaler med kursister, men ikke desto mindre er det ustabile fremmøde en markant udfordring for VUC'erne. Lærerne kan desuden have udfordringer med, at kursister ofte kommer for sent til undervisningen.

På samme tid viser vores analyse af interview med avu- og hf-enkeltfagskursisterne dog også, at kursister gerne vil udvikle sig fagligt, og at de motiveres af at kunne mærke, at de øger deres faglige indsigt og kompetencer. En hf-enkeltfagskursist siger det sådan: "Hvis man går hjem og føler 'hold kæft, hvor har jeg lært noget', så er det fint." Kursister kommer som nævnt med forskellige indgangsniveauer og kan have forskellige faglige målsætninger. For nogle kursister bliver det primære mål at tilegne sig ret basale faglige færdigheder i fx dansk og matematik. For andre er målet at få viden om og indsigt i større samfundsmæssige problemstillinger eller inden for nye fag og områder, fx psykologi. Men fælles for kursisterne er, at de finder en motivation i deres faglige udvikling. Det er dog ikke alle kursister, som selv udviser stort engagement i at arbejde med stoffet, og nogle har svært ved at møde op til undervisningen hver dag. Vores pointe er, at selvom kursister ikke udviser engagement, vil de gerne tilegne sig ny faglig viden. Det kan dog for nogle af kursisterne kræve en særlig støtte at opnå denne faglige udvikling.

²² EVA (2014).

I forlængelse heraf bemærker vi i interviewene med lærere, studievejledere og ledere, at der på VUC'erne pågår et arbejde med at bevare og få et større fokus på de positive forståelser af kursisternes adfærd og intentioner. Studievejledere og ledere fortæller, at der i nogle situationer kan være en tendens til, at opmærksomheden på de kursister og situationer, der udfordrer kan komme til at fylde på bekostning af de mere positive erfaringer. Fx fortæller en studievejleder om, at lærere og studievejledere nemt kommer til at fokusere på den relativt høje grad af kursistfravær frem for at have opmærksomhed på de kursister, der møder op til undervisningen:

Et konkret hold: Der er det faktisk halvdelen, der har under 10 % fravær. Det er meget flot af den halvdel. Der er en tendens til, at man kommer til at fokusere på den øvrige halvdel, for de trækker mange ressourcer. Vores tanker går også på, hvad vi kan gøre for at fremme og fremelske de gode kursister. For nu kommer vi også selv til at fokusere på dem. Men der er også de andre; der er også dem, der kommer ud med armene over hovedet. Vi kan se statistikmæssigt, at der er mange, der får videre uddannelse. Så hvad gør vi for at lave den der turn around i forhold til, at det trækker ressourcer [med de kursister, som udfordrer]?

En anden studievejleder tilføjer:

Det samme gælder nok underviserne. De kommer til at have et fokus på dem, der ikke er der, frem for dem, der reelt er dukket op. Så bider det sig selv i halen, det hele. Det handler om det med at flytte fokus en lille smule.

Pointerne er dermed, dels at kursisters intentioner og handlinger kan tolkes forskelligt og i en mere eller mindre positiv retning, dels at der synes at være et behov for at fastholde den positive opmærksomhed på kursistgruppen og opmærksomheden på succesoplevelserne.

3.3 Opsummering

Analysen viser, at kursistgruppen på VUC er mangfoldig – forstået på den måde, at kursisterne har forskelligt fagligt niveau, forskellige grunde til at være på VUC samt forskellig alder, livssituation og -erfaring m.m. Samtidig er der klare tendenser til, at kursistgruppen er blevet yngre, og at en større andel begynder på VUC med svage faglige, personlige og sociale forudsætninger for uddannelse.

Det kendetegner også kursisterne, at de af forskellige årsager ikke er gået den lige vej igennem uddannelsessystemet. Nogle kursister har dårlige oplevelser fra tidligere uddannelsesforløb og ringe tro på deres egen faglige formåen, ligesom nogle kursister har barske livserfaringer. Desuden er der blandt kursisterne forskellige grader af målrettethed med hensyn til, hvad de skal bru-

ge uddannelsen på VUC til, og forskellige grader af engagement og deltagelse. Samtidig er der en faglig motivation i kursistgruppen, om end nogle kursister skal have støtte for at kunne indgå hensigtsmæssigt i det faglige arbejde.

4 Arbejdet med at skabe en motiverende undervisning

I dette kapitel retter vi opmærksomheden mod undervisningen på avu og hf-enkeltfag. Med en mangfoldig kursistgruppe med forskellige faglige forudsætninger, behov og interesser og en varierende grad af fagligt engagement er det interessant at se på, hvordan lærerne på VUC skaber en motiverende undervisning, og hvilke virkemidler de griber til. Det belyser vi i dette kapitel med udgangspunkt i den praksis, vi har observeret og har fået beskrevet under interviewene på de fire besøgte VUC'er.

Kapitlet består af to dele. I den første del fokuserer vi på, hvilke centrale virkemidler avu- og hf-enkeltfaglærerne anvender som led i at skabe en motiverende undervisning for den aktuelle kursistgruppe. I den anden del belyser vi, hvordan lærerne i arbejdet med at skabe en motiverende undervisning har en særlig opmærksomhed på at understøtte de fagligt udfordrede kursister.

4.1 Motiverende virkemidler

Vi har i observationer og interview med avu- og hf-enkeltfagskursister og -lærere hæftet os ved forskellige virkemidler, som lærere gør brug af for at skabe en motiverende undervisning for kursistgruppen – virkemidler, som er med til at skabe fokus på og koncentration om det faglige arbejde, om end vi også har observeret undervisning, der var præget af uro, forvirring og forstyrrelser.

Det træder frem i avu- og hf-enkeltfagslærernes og ledernes fortællinger om undervisningspraksissen på VUC, at der tidligere var andre vilkår for at skabe en motiverende undervisning på avu og hf-enkeltfag. Flere kursister var engagerede og klar til at deltage aktivt i undervisning og de faglige diskussioner på holdene. De var klar og "sad med spidsede blyanter", som en leder beskriver det.

Nu står lærerne over for en kursistgruppe, hvor de ikke kan forvente, at alle kursister kommer motiverede og klar til at deltage i undervisningen, og ifølge lærerne kræver det mere arbejde. En hf-enkeltfagslærer fortæller fx: "Da jeg startede, var det modne og motiverede kvinder. I dag er det en meget spredt gruppe, og de er meget yngre i dag. De kan være sværere at indfange. Det kræver mere arbejde i dag end dengang."

Når vi ser nærmere på interview med kursister, lærere og ledere og på de observationer, vi har gjort af undervisningen, træder det frem, at lærerne har nogle greb at ty til for at kunne motivere samt fastholde koncentration og faglig interesse hos kursisterne igennem undervisningen. Et af de greb udfolder vi i næste afsnit.

4.1.1 Variation og afbræk i undervisningen

På tværs af observationer og interview på både avu og hf-enkeltfag bemærker vi, at variation og afbræk er centrale virkemidler, som lærerne griber til for at skabe motiverende undervisning for den aktuelle kursistgruppe.

De interviewede avu- og hf-enkeltfagskursister, avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere fremhæver det som væsentligt, at undervisningen er varieret, og at lærerne giver mulighed for små pauser og afbræk i undervisningen. Figur 3 eksemplificerer, hvordan de lærere, hvis undervisning vi observerede, på forskellig vis varierer undervisningen i modulerne.

Figur 3
Variierende undervisning

EKSEMPEL 1 Hf-enkeltfagslærer i et engelsk-modul	EKSEMPEL 2 Hf-enkeltfagslærer i et dansk-modul	EKSEMPEL 3 Avu-lærer i et dansk-modul
Ca. 15 min. Diskussion af tekst i grupper	Ca. 30 min. Selvstændigt arbejde med grammatik	Ca. 10 min. Grammatikøvelse ved tavlen
Ca. 10 min. Opsamling og to-og-to-øvelse	Ca. 15 min. Plenumgennemgang af grammatik	Ca. 30 min. Gruppearbejde med grammatik
Ca. 10 min. Højt læsning i plenum	Ca. 15 min. Selvstændigt eller to-og-to- arbejde om spørgsmål til tekst	Ca. 30 min. "Ordrundbold"
Ca. 15 min. Besvarelse af spørgsmål i grupper	Ca. 10 min. YouTube video	Ca. 20 min. "Tavleundervisning"
Ca. 10 min. Gennemgang af spørgsmål ved tavlen	Ca. 15 min. Gruppearbejde om emnet i videoen	Ca. 10 min. Klasseundervisning: Introduktion til læseopgave
Ca. 10 min. Begrebsgennemgang og oversættelse	Ca. 10 min. Plenumopsamling på gruppearbejde	Ca. 15 min. Selvstændig læsning
Ca. 20 min. Analyseopgave i grupper	Ca. 5 min. Klasseundervisning og opsamling på dagen	
Ca. 10 min. Plenumopsamling		

Kilde: Observationer af undervisningen på avu og hf-enkeltfag.

Note: Pauser er ikke medtaget i de tre eksempler, om end de også forekommer hyppigt og i disse eksempler optager den resterende tid af de i alt 135 min., som modulerne a tre lektioner varer.

Som figur 3 viser, skifter lærerne mellem traditionelle undervisningsformer såsom tavleundervisning, selvstændigt arbejde, to-og-to-samarbejde og gruppearbejde, ligesom (primært) avu-lærerne supplerer undervisningen med forskellige praktiske øvelser eller undervisningsaktiviteter med fysiske og legende elementer. Hver undervisningsaktivitet varer som regel ca. 10-30 min.,

ligesom der er indlagt pauser mellem hver anden eller hver tredje aktivitet i modulet alt efter aktiviteternes varighed.

De interviewede kursister og lærere beskriver, at en varieret undervisning er særlig central, i og med at undervisningen er organiseret i moduler, som ofte strækker sig over minimum tre lektioner, samt det forhold, at kursisterne har meget forskellige faglige forudsætninger og interesser. Moduler a tre lektioner eller mere kan være lang tid både for lærere at fastholde kursisters koncentration og for kursister at fastholde opmærksomheden på det faglige arbejde. Fx siger en avukursist om modulerne: "Jeg synes, tre timer ... Jeg bliver helt træt i hovedet. Det er hård kost." Ifølge kursister og lærere er variation i arbejdsformer og aktiviteter et motiverende element, da variationen oftest skaber en god dynamik og alsidighed og fastholder kursisters koncentration og engagement i undervisningen – ligesom det er et motiverende element, at de forskellige faglige aktiviteter på hvert modul kan nå at blive både igangsat, gennemført og afsluttet. Fx fortæller tre hf-enkeltfagskursister:

Kursist 1: Man kan nå at lave gruppearbejde, og man kan nå at se en film og snakke om det. Det bliver ikke stressende overhovedet, som hvis man havde en time ad gangen.

Kursist 2: Man kan nå meget mere.

Kursist 3: Man kan fordybe sig i tingene. Vi stopper ikke halvt i noget, man kan gøre det færdigt.

Vi bider mærke i, at kursisterne oplever det som motiverende, når de oplever flow og sammenhæng i undervisningen, hvor aktiviteter skifter, men stadig afsluttes tilfredsstillende – som kursisterne beskriver herover. Det er også et element, som lærerne fremhæver som centralt på grund af det ustabile fremmøde i kursistgruppen.

Konsekvenserne af for langvarige og ensformige aktiviteter er ifølge de interviewede kursister og lærere, at kursisterne keder sig eller bliver trætte og derfor fx tager mobilen frem, er på Facebook, snakker med sidemanden eller stirrer ud i luften. Fx siger en avulærer, da vi under interviewet taler om konsekvensen af ikke at praktisere hyppige aktivitetsskift: "[...] hvis jeg har stået og bræget i en time, så er det døde øjne, der kigger på mig. Man finder hurtigt ud af ... Det er ligesom i de små klasser i folkeskolen. 20 min.s fuld koncentration, og så må der gerne ske noget nyt. Ellers går de kolde, eller mange gør."

Vores observationer af undervisningen på avu og hf-enkeltfag kan også være med til at belyse disse betragtninger. Vi bemærkede, hvordan flere kursister så ud til at gå i stå eller tabe koncentrationen undervejs i lange og ensformige undervisningsforløb. Ligeledes gav observationerne

indblik i, hvordan lærere og kursister i praksis håndterer situationer, hvor koncentrationen svigter, eller trætheden melder sig blandt kursister, fx ved brug af fysisk aktivitet som afbræk i undervisningen:

Det er mandag formiddag kl. 10.25, og undervisningen på et hf-enkeltfagshold har været i gang siden kl. 8.15. Dagens undervisning består af en såkaldt stationsøvelse, hvor kursisterne inddeles i fire grupper, der hver især skal nå rundt til seks stationer, hvor de skal løse forskellige opgaver. Grupperne er nået til femte station – der er kursister, som gaber, og en kursist siger til læreren: "Jeg kan godt mærke, det har været intenst i dag." Der er meget stille. Selvom grupperne må arbejde sammen, sidder mange og løser opgaverne individuelt. En anden kursist siger til læreren: "Min hjerne er gået i stå." Læreren går hen mod kursisten og siger: "Du kan lige gå rundt i lokalet og få lidt blod til hjernen." Herefter går kursisten rundt om alle bordene, der står som øer i lokalet. Ingen af de andre kursister reagerer på det. Kursisten sætter sig på sin plads igen og fortsætter med at løse opgaven.

Dette er et eksempel på, hvordan vi i undervisningen observerer lærerne håndtere kursisters koncentrationssvigt eller træthed, når undervisningen bliver for ensformig eller undervisningstiden for lang. Et andet eksempel fra observationerne er, at lærere giver kursister mulighed for afbræk ved at tage en pause uden for lokalet og få lidt luft, når de trænger til det:

Kl. er ca. 13, og et avu-hold har haft undervisning i matematik siden kl. 11.30. Kursisterne er i gang med at løse opgaver – de kan både arbejde selvstændigt med dem og samarbejde om at løse dem. En pige rejser sig pludseligt og hurtigt fra stolen og tager sin jakke på: "Det er fucked up! Hvem har fundet på matematik, mand!" Læreren siger stille og roligt til hende: "Hvad skal du?" Pigen svarer, at hun har brug for en pause, og at hun ikke kan løse opgaven. Læreren svarer med det samme uden tøven: "Det er o.k., du kan tage noget luft."

Vi kan tilføje, at læreren håndterer kursistens frustration over den pågældende matematikopgave ved efterfølgende at støtte kursisten i at løse opgaven.

De to eksempler viser, at lærerne anerkender kursisternes behov for pauser eller afbræk, når koncentrationen af forskellige årsager svigter, efter at de har arbejdet seriøst med det faglige stof i et stykke tid. De små pauser eller afbræk i undervisningen kan betyde, at kursisterne i højere grad kan koncentrere sig om at fortsætte det faglige arbejde – om end læreren tilsyneladende også skal være opmærksom på at støtte kursisterne i at komme videre med de faglige opgaver, som har resulteret i kursisternes frustration eller koncentrationssvigt. Den varierede og dynamiske undervisning kalder også på et behov for struktur og tydelighed med hensyn til, hvad der skal foregå i de enkelte moduler. Det udfolder vi i næste afsnit.

Struktur og tydelighed i undervisningen

For at kursister kan administrere en varieret og dynamisk undervisning med hyppige aktivitetsskift og afbræk, er det ifølge både avu- og hf-enkeltfagskursister og lærere væsentligt, at undervisningen – og modulet som helhed – også har en klar struktur og en tydelig dagsorden.

Det er gennemgående for de lærere, hvis undervisning vi har observeret, at de indledningsvis fremlægger en dagsorden for modulet – enten mundtligt eller skriftligt. Når vi i interviewene spørger om, hvilken betydning det har, fortæller lærerne, at det er vigtigt at skabe overblik over, hvad der skal ske i modulet, så kursisterne ved, hvad de kan forvente: "De kan godt lide, de ved, hvad der skal foregå", som en avu-lærer beskriver det.

Ifølge de interviewede kursister er dagsordenen med til at rammesætte og strukturere undervisningen som en helhed, hvilket gør den mere overskuelig. Den struktur, som en dagsorden er med til at skabe, kan også signalere, at læreren er forberedt, hvilket vi hæfter os ved desuden kan være et motiverende element for kursister, når det gælder om i højere grad at komme forberedt til undervisningen. Fx fortæller en hf-enkeltfagskursist om sin yndlingslærer:

[...] han er altid velforberedt, så man kan ikke komme til hans timer uden at være forberedt, for så er du lost. Han har altid den her dagsorden, så man ved, hvad der skal ske i dag [...] alle timerne er en helhed, der er en start og en slutning. Det er så fedt.

Omvendt beskriver kursister, at en ustruktureret undervisning uden en klar dagsorden og et tydeligt formål kan resultere i forvirring og manglende koncentration blandt kursisterne, ligesom det ikke virker lige så forpligtende for kursisterne med hensyn til at være fysisk til stede og deltage aktivt i undervisningen. Det kan de følgende to citater fra avu-kursister give indsigt i:

[...] [læreren] har det med at springe fra ting til ting, sådan virkelig hele tiden. Lige pludselig er hun ved det ene, så er hun ved det andet [...] Så kommer der ukoncentration i klassen, hvilket så fører til larm.

[...] hans undervisning, den er løs og ustruktureret, så det bliver bare lidt her og lidt der. Folk, de vælter ud og ind og snakker i telefon i timerne, og han slår ikke igennem. Folk er helt ligeglade.

På tværs af kursisternes bemærkninger til netop dette ser vi, hvordan en indledningsvis gennemgang af en dagsorden ikke i sig selv synes at bidrage til at skabe et motiverende læringsmiljø, men derimod, at en tydelig struktur kan være med til – ud over at skabe et overblik over, hvad der skal foregå i undervisningen – at tydeliggøre de faglige forventninger til kursisterne. Det kan sætte rammen for, at man mødes om noget fagligt i undervisningen, og sende et signal om, at

læreren har faglige forventninger til kursisterne, hvilket kan være et motiverende element. Som en hf-enkeltfagskursist beskriver det ovenfor, kan det motivere kursisterne til selv at være forberedte og deltagende i undervisningen i stedet for – som avu-kursisterne beskriver det ovenfor – at foretage sig andre ting, der kan forstyrre de andre kursister.

Dermed peger vores analyse på, at elementer i en motiverende undervisning på avu og hf-enkeltfag, ifølge kursister og lærere, på den ene side er en tydelig struktur, en dagsorden og faglige forventninger og på den anden side er variation samt mulighed for afbræk og pauser undervejs. Et andet motiverende element er de øvelser og aktiviteter, der bl.a. anvendes i undervisningen. Det belyser vi i næste afsnit.

4.1.2 Øvelser og aktiviteter med legende og fysiske dimensioner samt anvendelsesorienteret undervisning

Når avu- og hf-enkeltfagslærere gør brug af undervisningsaktiviteter og -øvelser, der har enten en legende eller en fysisk dimension eller relaterer sig til aktuelle, virkelighedsnære og autentiske problemstillinger fra samfundslivet, arbejdslivet eller hverdagslivet i diskussioner, temaer mv., kan det være med til at skabe en motiverende undervisning for den aktuelle kursistgruppe – det træder frem i observationer og interview med kursister og lærere på både avu og hf-enkeltfag.

De interviewede kursister og lærere fremhæver særligt aktiviteter med fysiske eller legende dimensioner, når vi beder dem om at beskrive, hvad der karakteriserer en god undervisningssituation – til trods for at disse former for undervisningsaktiviteter ifølge lærere og kursister ret sjældent tages i brug, især på hf-enkeltfag.

Eksempler på de fremhævede aktiviteter er:

- Et mindre rollespil i engelsk om to biltyve, der bliver fanget af politiet, hvor kursisterne, som spiller henholdsvis biltyve og politi, skal fortælle, hvad der skete. Dette er en øvelse i at formulere sig i datid på engelsk.
- "Hjørnefræs", som er en øvelse, hvor kursisterne bliver delt op i mindre grupper. En repræsentant fra hver gruppe starter i ét hjørne af lokalet og får et spørgsmål om fx en tekst, kursisterne har læst. Repræsentanten har lov til at få hjælp af sin gruppe. Det hold, der svarer først, rykker frem til næste hjørne. Sådan fortsætter øvelsen rundt til alle fire hjørner, og det hold, som kommer først rundt, har vundet.
- Fagligt motionsløb, hvor grupper af kursister skal løbe til forskellige poster for at løse faglige opgaver.

Derudover bliver undervisningsaktiviteter, der inddrager aktuelle og virkelighedsnære temaer, diskussioner eller dilemmaer, også fremhævet positivt af de interviewede kursister. Eksempelvis beskriver en avu-kursist en lærer, som gør undervisningen anvendelsesorienteret og aktuel: "Han

bruger også meget virkeligheden. Det er ikke kun bog hele tiden. Det er nu i dag, hvad der sker ude i verden. Det hører vi også meget om. Så det lærer vi utrolig meget af." I interviewene hæfter vi os ved, at det anvendelsesorienterede og virkelighedsnære præg i undervisningen også kan fremkomme gennem ekskursioner, fx til Christiansborg, eller debattmøder. Fx fortæller kursister, at det var inspirerende og lærerigt for dem, at der i forbindelse med kommunalvalget blev afholdt et debattmøde på VUC'et med deltagelse af lokalpolitikere.

Vi hæfter os ved i både interview og observationsstudier, at disse forskellige undervisningsaktiviteter og -øvelser – både i og uden for klasserummet – kan gøre kursisterne mere aktive og opmærksomme i undervisningen, ligesom det kan få dem til bedre at huske et emne eller det konkrete faglige arbejde, der indgår i aktiviteterne, fordi de i højere grad kan relatere sig til undervisningen og anvende det lærte i deres egen hverdag. Desuden noterer vi os, at det at gennemføre aktiviteter, som kan skabe en positiv stemning, og hvor kursister og lærere griner og har det sjovt sammen, er et vigtigt motiverende element i en skolehverdag, som ellers for nogle avu- og hf-enkeltfagskursister kan være svær at komme igennem. Det illustrerer et citat fra en hf-enkeltfagskursist, som fortæller, hvad undervisningsaktiviteter med fysiske og konkurrenceprægede elementer betyder for hende:

Det er meget analyse eller grammatik, og det er ret kedeligt, men [læreren] prøvede at gøre noget for, at det blev lidt sjovere, og lavede så et lille stafetløb. Det var så grammatik, men hun gjorde det meget sjovere og konkurrencepræget, og vi heppede på hinanden, og der var virkelig konkurrence. Hun gjorde det pludselig sjovt at lave grammatik. Det var ikke bare fra bogen til tavlen, det kunne jeg godt tænke mig, at der var flere undervisere, der gjorde. Noget, hvor man kan røre sig lidt, men stadig få undervisning.

Kursisternes positive fortællinger om aktiviteter, der kobler fysisk aktivitet med det faglige arbejde, skal måske også ses i lyset af, at kursistgruppen i varierende grad har dårlige erfaringer med skoleundervisning, hvor de lærende er mere passive aktører i undervisningsrummet. De nævnte undervisningsaktiviteter fremstår derimod mindre skoleagtige, selvom de genfindes i folkeskoleregiet – ligesom aktiviteterne også retter sig mod forskellige læringsstile. Det beskriver en avu-lærer fx således:

Jeg ved godt, at i folkeskolen, der er det sådan lidt moderne, det med at spille på alle strenge og de forskellige intelligenser. Men jeg må indrømme, at når jeg anvender det her, så har det gode resultater. Der er dem, der ikke bare kan lytte, men som skal have det i fingrene.

Selvom lærere og kursister har gode erfaringer med at bruge disse forskellige aktiviteter og øvelser som en del af undervisningen, kommer det også til udtryk i interview med lærerne, at de skal

være påpasselige med at inddrage aktiviteter i undervisningen, som henvender sig til børn og unge, da det netop er voksne kursister, som går på avu og hf-enkeltfag. Det kan være en svær balancegang for lærerne, som på den ene side oplever, at aktiviteter med fx fysiske eller legende elementer engagerer og aktiverer kursister, men på den anden side erfarer, at der er et vist hensyn at tage til voksne mennesker i voksne læringsmiljøer, så de ikke føler sig udstillet og barnliggjorte. Her er det væsentligt, ifølge lærerne, at man som lærer bruger tid på at forklare og beskrive det faglige formål med aktiviteten, så kursisterne går ind til aktiviteten med en viden om, at det er fagligt og seriøst formål med aktiviteten. De har behov for at vide, at en øvelse med legende elementer ikke kun er en leg, men også har et læringsformål.

Et tredje forhold, som vi bider mærke i er vigtigt for at skabe en motiverende undervisning, er lærerens arbejde med at skabe dynamik og interaktion i undervisningen. Det udfoldes i næste afsnit.

4.1.3 Dynamik og interaktion i undervisningen

Avu- og hf-enkeltfagslærere arbejder med at skabe et motiverende læringsmiljø for den aktuelle kursistgruppe ved bl.a. at skabe dynamik og interaktion mellem lærer og kursister i undervisningen. Det hæfter vi os ved både i observationer og på tværs af interview med avu- og hf-enkeltfagskursister og lærere.

Et forhold, som springer frem i vores observationer af undervisningen, er, at lærerne har en aktiv ageren i klasserummet. De har bl.a. et energisk kropssprog og bevæger sig meget rundt i rummet. Især når der er tale om klassebaseret "tavleundervisning", ser vi dette forhold træde frem, men også i forbindelse med gruppearbejde, selvstændigt arbejde og forskellige øvelser eller aktiviteter. Her et eksempel fra en engelsktime på hf-enkeltfag, hvor læreren er i gang med en plenumopsamling:

Klokken er ca. 9, og engelskundervisningen er i fuld gang. Kursisterne har arbejdet selvstændigt eller i grupper med nogle grammatiske opgaver, som de nu er i gang med en opsamling på i plenum. Læreren, som bruger whiteboardet, er hele tiden i bevægelse i rummet og bruger store armbevægelser – når hun formidler det faglige stof, går hun frem og tilbage foran whiteboardet, og når kursister rækker hånden op for at sige noget, går hun ned til dem og står ved dem, imens de snakker, for herefter at gå tilbage til whiteboardet eller over til den næste kursist, som gerne vil sige noget. Ofte giver hun kursister et klap på skulderen eller anerkender på anden måde deres aktive deltagelse i undervisningen.

Som eksemplet her illustrerer, bemærker vi, at lærerne ofte gør brug af et engageret og imødekommende kropssprog og interagerer i høj grad med kursisterne i løbet af undervisningen, fx når der er tale om klassebaseret "tavleundervisning". Lignende observationer gør vi os, når lærerne

organiserer selvstændigt arbejde eller gruppearbejde i undervisningen – lærerne er stort set hele tiden i bevægelse mellem kursisterne eller grupperne og er i dialog med kursisterne om deres faglige arbejde. I tråd dermed svarer en hf-enkeltfagslærer fx sådan her, da vi spørger ind til, om den form for interaktion og dynamik er typisk for undervisningen: "Jeg står altid op, og jeg går også ned mellem bordene, når jeg taler med dem. Det giver en anden kontakt. Man prøver at bryde op med, at 'jeg står ved tavlen og fortæller jer ...'".

Ifølge de interviewede kursister bidrager lærerens aktive kropssprog og bevægelser med noget positivt til læringsrummet, som kan gøre det inspirerende og motiverende at være i. Fx siger en hf-enkeltfagskursist: "Jeg kan rigtig godt lide, når lærere er meget energiske, og man kan føle deres energi, og man kan mærke, at de brænder for det." Andre kursister giver også udtryk for, at den tætte interaktion og dialog med læreren i undervisningen skaber rum for og tryghed med hensyn til at deltage, fordi man som kursist føler sig inddraget og velkommen til at bidrage fagligt. De interviewede kursister fremhæver det som særligt positivt, når dialogen mellem lærer og kursister også har et humoristisk element, dvs. når læreren har blik for at skabe en positiv stemning ved hjælp af en humor, som fanger den aktuelle kursistgruppe.

Vores analyse peger således på, at den nuværende kursistgruppe forbinder en motiverende undervisning med lærere, der med deres professionelle ageren og personlighed i klasserummet formår at inspirere og fange kursisternes opmærksomhed ved hjælp af en dynamisk, engageret og imødekommende udstråling og et imødekommende kropssprog, og som kan interagere med og inddrage kursisterne.

4.1.4 Faglig sparring og samarbejde mellem kursister i undervisningen

Et fjerde og sidste virkemiddel, som vi bemærker avu- og hf-enkeltfagslærere kan gøre brug af for at skabe en motiverende undervisning, er at understøtte kursisters mulighed for sparring og samarbejde om det faglige arbejde i undervisningen.

På tværs af observationer og interview med avu- og hf-enkeltfagskursister og -lærere hæfter vi os ved, at lærerens arbejde med at understøtte kursistsamarbejde kan bidrage til at fastholde kursister i det faglige arbejde og skabe en motiverende undervisning. Når vi ser nærmere på interviewene, træder det dog også frem, at der knytter sig nogle særlige udfordringer til dette samarbejde. Udfordringerne knytter sig til, at kursisterne – særligt på avu – kommer med meget forskellige forudsætninger for at indgå i fagligt samarbejde.

Ifølge kursister og lærere kan forskellige former for gruppearbejde og to-og-to-samarbejde give plads til og mulighed for, at kursisterne kan diskutere eller producere noget i fællesskab, dvs. være aktive og engagere sig sammen. I den forbindelse har kursisterne desuden mulighed for at støtte hinanden i og samarbejde om det faglige arbejde, de er i gang med. Det er et forhold, vi noterer os kan være centralt, da mange kursister har et lavt fagligt niveau, jf. kapitel 3, og nemt

kan gå i stå, når de arbejder individuelt med faglige opgaver. Her kan kursister have behov for støtte til at komme videre, og selvom lærerne så vidt muligt bevæger sig meget rundt fra kursist til kursist eller gruppe til gruppe – som en "headless chicken", som en avu-lærer beskriver det – kan de ikke altid nå at hjælpe kursisterne så meget, som kursisterne oplever at have behov for. Et avu-kursister beskriver her, hvilke konsekvenser det kan have, når man skal vente på, at læreren har tid til at yde faglig støtte:

Kursist 1: Det tager tid, meget tid. Man kan ikke komme videre.

Kursist 2: Man bliver træt, og man mister næsten lysten [til at arbejde videre].

Vi noterer os, at muligheden for faglig sparring og støtte fra medkursister kan være med til at fastholde kursister, som ellers ville være blevet trætte og have mistet den faglige motivation, fordi de er kørt fast.

Forskellige faglige niveauer og forskellig grad af engagement

Ser vi nærmere på interviewmaterialet, springer særlige udfordringer i forbindelse med gruppesammensætning og samarbejde dog som nævnt i øjnene. Udfordringerne knytter sig bl.a. til kursisters meget forskellige niveauer, engagement og mødestabilitet, jf. kapitel 3. Særligt sidstnævnte forhold spiller negativt ind, når kursister skal indgå i gruppesamarbejder, som strækker sig over flere undervisningsgange.

Lærere og kursister beretter, at de har gode erfaringer med at etablere grupper, hvor kursister har nogenlunde samme faglige forudsætninger for at samarbejde og deltage i gruppearbejdet. Kursister og lærere oplever, at det skaber en god faglig – og ligeværdig – dynamik og aktivitet blandt gruppedeltagerne. Hvis gruppedeltagerne derimod har for forskelligt fagligt niveau, kan det ifølge kursister og lærere betyde, at nogle kursister ikke får et tilstrækkeligt udbytte af arbejdet, fx fordi nogle kursister er dominerende, mens andre kursister holder sig tilbage eller melder sig ud af gruppearbejdet.

Lærere og kursister ser det derudover som en central udfordring ved gruppearbejdet, at der er så stor forskel på kursisternes engagement. For de interesserede og motiverede kursister kan det være til stor frustration at skulle samarbejde med kursister, der ikke udviser initiativ og lyst til at deltage eller har et ustabil fremmøde, så man ikke kan regne med dem i gruppen. Fx fortæller en hf-enkeltfagskursist: "Jeg synes, det er godt en gang imellem [at arbejde i grupper], men det kan også være træls, hvis man kommer i en gruppe, hvor halvdelen ikke kommer den næste dag." Netop oplevelsen af, at det kan være frustrerende at skulle samarbejde med uengagerede medkursister, kan ifølge nogle kursister føre til, at de foretrækker at arbejde selvstændigt frem for i grupper.

Desuden bemærker vi, at der kan være sociale forhold, som man som lærer skal overveje i forbindelse med gruppekonstellationer. Lærere og kursister fortæller om gode erfaringer med, at kursister, der skal arbejde sammen, kender hinanden og er trygge ved hinanden – om end kursister og lærere også fortæller, at der her er en risiko for, at kursister, som kender hinanden, nemt falder i snak og forstyrrer andre i gruppen. Tryghed og kendskab til hinanden handler bl.a. om at have en god personlig kemi og føle, at medkursisterne accepterer én, som man er. Fx siger en avu-kursist: “[...] vi styrer hen til dem, vi gik med sidste år, for dem ved vi, at de kender mine vanskeligheder, og de tager hensyn til de vanskeligheder, jeg har.”

Med en kursistgruppe, hvoraf nogle som nævnt kan være usikre og have et lavt selvværd og ringe faglig selvtillid, jf. kapitel 3, kan social tryghed i gruppearbejdet have stor betydning for motivationen og modet på at deltage aktivt i en diskussion. I forlængelse heraf nævner de interviewede lærere også, at der skal være et personligt overskud blandt kursisterne til at støtte hinanden i det faglige arbejde. Ifølge lærerne kan der i kursistgruppen – ikke mindst blandt de svageste kursister på avu – mangle et overskud til at rumme og hjælpe hinanden.

Selvom det er vigtigt, at kursisterne på forhånd er trygge ved hinanden, bemærker vi dog også i interviewene, at arbejdet med gruppekonstellationer kan være et redskab for læreren til at bryde etablerede grupper og klikker på holdet, idet den fælles praksis kan give mulighed for større socialt kendskab til hinanden og dermed mulighed for en større tryghed. Det forhold vender vi tilbage til i kapitel 6.

De udfordringer, vi skildrer her, må man ifølge avu- og hf-enkeltfagslærerne have blik for og gøre sig overvejelser over, når gruppearbejdsformen anvendes. Et andet forhold, som avu- og hf-enkeltfagslærerne har blik for, er den konkrete kursistgruppe, de står overfor, særligt de fagligt udfordrede kursister. Det udfolder vi i næste afsnit.

4.2 Særligt blik for kursister med svage faglige forudsætninger

Forhold, som fylder i interviewene på tværs af avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere, er dels kursisternes forskellige faglige forudsætninger, dels at en større andel af kursisterne har svage faglige forudsætninger, jf. kapitel 3. I interviewene er det primært udfordringen i forbindelse med de fagligt udfordrede kursister, der fylder – og hvordan man sikrer, at denne gruppe får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen – men vi bemærker også, at nogle lærere har blik for de fagligt stærke kursister.

Ifølge lærere, ledere og studievejledere har særligt avu-kursisterne begrænsede faglige forudsætninger, men også til en vis grad hf-enkeltfagskursisterne. Især på avu, men også på hf-enkeltfag,

fremhæver lærere nødvendigheden af at have blik for den konkrete kursistgruppe, herunder at tage udgangspunkt i, hvor den befinder sig fagligt. Det indebærer et fokus på at understøtte og udfordre de fagligt svage kursister, men også at skubbe til de fagligt stærke kursisters udvikling, fx ved at give dem ekstra eller andre typer af opgaver.

Det forhold, at lærere har et særligt blik for de fagligt udfordrede kursister, skal ses i relation til, at det for kursisterne er motiverende, når de oplever, at de udvikler sig fagligt, jf. kapitel 3. Kursister fremhæver fx, at det er motiverende for dem, når de har lærere, som formidler stoffet på forskellig vis, så alle får et fagligt udbytte. Vi hæfter os særligt ved, at kursister, der fortæller om, at de har svært ved fagene, oplever det som motiverende, når en lærer kan forklare stoffet, så de får en forståelse af de faglige problemstillinger. En avu-kursist fortæller fx om en lærer, som netop formår dette:

[Jeg havde en] oplevelse i matematik, hvor der var en opgave, jeg ikke forstod. Hun [læreren] prøvede at forklare mig det, men jeg forstod det stadig ikke – og hun forklarede det til sidst på tre forskellige måder, inden jeg forstod princippet i det. Det var fedt. Hun bliver ved, indtil man forstår det, i stedet for at give op. Hun holdt fast. Det er rigtig rart.

Citatet peger på, at der blandt de fagligt svage kursister kan være et behov for at få det faglige stof formidlet på forskellige måder. Hvor andre fagligt stærkere kursister evt. kan forstå stoffet, som det bliver formidlet første gang, kan de fagligt svage kursister have behov for at få forklaret det flere gange og på forskellig vis. Hvis kursister ikke oplever at kunne følge med i undervisningen, kan det resultere i et begrænset fagligt udbytte og evt. frafald. En avu-kursist fortæller om en sådan oplevelse fra sin matematikundervisning:

Jeg vil også sige, vores matematiklærer har svært ved at fange mig. Den måde, hun underviser på. Jeg har ikke lært særlig meget. Også fordi matematik er ét af de fag, jeg har svært ved. Jeg er stadigvæk ved begyndelsen. Det, vi startede med. Vi er kommet længere. Jeg kan bare ikke følge med. Overhovedet. Jeg er kommet så langt bagud allerede, så ...

For denne avu-kursist synes matematikundervisning at være en fortsættelse af nederlagsoplevelsen i matematik. Her skal man måske have in mente, at mange af de relativt unge avu-kursister har forladt folkeskolen for ca. fem år siden med et for ringe udbytte af undervisningen, bl.a. fordi de har haft meget svært ved fagene.

I forlængelse heraf noterer vi os, at nogle lærere anvender forskellige typer af redskaber for at gøre det nemmere for kursister at forstå, huske og behandle det faglige stof. Fx bemærker vi under observationerne en avu-matematiklærer, som i samarbejde med kollegaer har udarbejdet et særligt matematisk opslagshæfte, som indeholder korte og forståelige beskrivelser af fx hyppigt

anvendte talmæssige og matematiske begreber – fx beskrivelser af, hvad kvadratrodsbetydning er, og hvordan man beregner det, osv. Baggrunden for at udvikle et sådant redskab er ifølge læreren, at mange af kursisterne har særdeles svært ved at forstå og huske talstørrelser, matematiske begreber, formler mv. Oplagshæftet kan være et værktøj til at få en hurtig adgang til de matematiske begreber og kan samtidig fastholde og cementere den viden, der er arbejdet med i undervisningen. Opslagshæftet er således udviklet ud fra en opmærksomhed på, at nogle kursister har et fagligt niveau, hvor det kan være nyttigt eller ligefrem nødvendigt med støtteredskaber for at opnå et tilstrækkeligt udbytte.

Det er ifølge de interviewede kursister et motiverende element, når lærerne har dette blik for deres faglige udfordringer og gennem bl.a. formidling og redskaber formår at påvirke kursisterne til at få et tilstrækkeligt fagligt udbytte af undervisningen, og som det fremgår af kapitel 3, er det meget motiverende for kursisterne, når de oplever, at de rykker sig fagligt.

Blik for begrænset almenviden og begrebsforståelse blandt kursister

Ud over at nogle kursister har et lavt fagligt niveau i fx dansk og matematik, kan nogle faglige udfordringer på tværs af fag også fylde meget i undervisningen, fortæller de interviewede avu- og hf-enkeltfaglærere. Udfordringerne relaterer sig bl.a. til nogle kursisters begrænsede almenviden og førfaglige begrebsforståelse – ifølge de interviewede lærere og ledere en generel problemstilling, fordi den ikke knytter sig særligt til kursister, der er indvandrere eller efterkommere af indvandrere. Når vi i interviewene spørger ind til disse udfordringer, fortæller lærerne, at den begrænsede almene viden handler om, at nogle kursister har en relativt lille viden om samfundsmæssige, historiske og kulturelle forhold. Det betyder, at lærerne i deres undervisning skal bruge tid på at beskrive og forklare nogle af de mere almene aspekter, som er nødvendig baggrundsviden for at forstå det emne eller den opgave, som der arbejdes med i undervisningen. En hf-enkeltfaglærer, som har undervist på VUC i en årrække, fortæller fx:

De skal mere guides i gang og føres ind i tingene. Den viden, de havde før, den har de ikke i dag. De ting, jeg tog for givet før, kan jeg ikke tage for givet i dag. Jeg er nødt til at føre dem ind i tingene. Der er mange, der ikke ved det, jeg tror, de burde vide. Det er der rigtig meget af. Det kræver sådan lidt mere, at man nok skal starte et andet sted, end man skulle før. Der skal mere til at få dem med [...]. Tidligere, der havde de set Matador, de kendte historierne fra Bibelen og danmarkshistorien, og de fulgte med i, hvad der skete.

Ud over at skulle sikre, at kursister har den nødvendige baggrundsviden for at kunne forstå og løse faglige opgaver, beskriver de interviewede lærere, at der kan være behov for, at man som lærer har en særlig sproglig opmærksomhed i undervisningen, dvs. bruger tid på ord- og begrebsforklaringer. To avu-lærere beskriver fx her, hvordan de har fokus på ord og begreber i undervisningen:

Lærer 1: *Jeg er blevet mere opmærksom på, hvilke ord de måske ikke forstår, fx unddrage. Hvilke ord skal jeg ind og snakke med dem om? Det er jeg blevet mere bevidst om. Selv ord, hvor jeg tænker, det ved alle. Det gør de måske ikke. Så forsøger jeg at få det snakket igennem. Ikke som: 'Hold kæft, hvor er I dumme', men: 'Er I egentlig med på, hvad det ord betyder?' Det er der altid nogen, der siger: 'Nej, det er vi ikke.'*

Lærer 2: *Det er ikke bare de faglige ord, men også de førfaglige ord. Procentvis, tendens, eller dem [de ord], det forudsætter [at kunne] for at få samling på teksten, de skal også forklares.*

Lærerne fortæller altså, at de skal have det meget heterogene faglige niveau og de særlige faglige udfordringer blandt nogle kursister for øje, herunder opmærksomhed på at forklare ord og give nogle kursister indsigt i mere almen viden.

4.3 Opsummering

Analysen viser, at avu- og hf-enkeltfaglærere bruger forskellige virkemidler i arbejdet med at skabe en motiverende undervisning for den nuværende kursistgruppe. Det er variation og afbræk, undervisningsaktiviteter og -øvelser med legende, fysiske eller virkelighedsnære elementer, dynamik og interaktion, rammesætning af faglig sparring og samarbejde mellem kursister samt et blik for kursistgruppens faglige behov.

Variation og afbræk i undervisningen kan motivere kursisterne til at bevare koncentrationen og opretholde opmærksomheden på det faglige arbejde – om end det samtidig er vigtigt, at undervisningen har en tydelig struktur og dagsorden, og at der er klare faglige forventninger. Undervisningsaktiviteter og -øvelser, der har en legende eller fysisk dimension eller relaterer sig til aktuelle problemstillinger, temaer, mv., kan engagere kursisterne og skabe en positiv stemning, ligesom nogle kursister oplever at huske det faglige stof, der indgår i aktiviteterne, bedre. En dynamisk og interagerende undervisning kan inspirere og fange kursisternes opmærksomhed og indbyde til aktiv deltagelse og faglig dialog med læreren. Derudover kan kursisternes mulighed for faglig sparring og samarbejde om de faglige opgaver i undervisningen dels gøre det muligt for kursister at diskutere eller producere noget i fællesskab, dels være med til at fastholde kursister, som ellers ville være blevet trætte og ville tabe den faglige motivation, fordi de var kørt fast. Ikke mindst er det motiverende for kursisterne, når lærerne har blik for den konkrete kursistgruppes faglige behov – og imødekommer disse behov.

5 Arbejdet med kursisters faglige forberedelse til undervisningen

Et forhold, som påvirker læringsmiljøet på avu og hf-enkeltfag, er, at nogle kursister ikke forbereder sig fagligt hjemmefra, mens andre gør. Det betyder bl.a., at kursisterne har forskellige udgangspunkter for at deltage i faglige diskussioner, gruppearbejde mv. Hvordan håndterer VUC'erne den udfordring, at mange kursister har svært ved at forberede sig til undervisningen, herunder at få afleveret skriftlige opgaver? Hvordan støtter man kursisterne i at blive bedre til at forberede sig, så de også kan klare sig i uddannelsessystemet fremover? Disse spørgsmål besvarer vi i dette kapitel.

Kapitlet er opdelt i to afsnit. I første afsnit beskriver vi, hvordan kursisters manglende lektieforberedelse indvirker på læringsmiljøet, og udfolder, hvilke strategier VUC'erne har iværksat for at håndtere denne udfordring. I andet afsnit beskriver vi, hvordan strategierne også har til formål at opbygge kursisters studiekompetence og grundlag for videre uddannelse.

5.1 Strategier for arbejdet med kursisters faglige forberedelse

De interviewede avu- og hf-enkeltfaglærere og ledere fortæller, at mange kursister møder uforberedt til undervisningen, men at andre kursister har arbejdet seriøst med stoffet inden undervisningen. De fire deltagende VUC'er arbejder derfor dels med at understøtte kursisterne i at få de nødvendige kompetencer i eller værktøjer til at kunne forberede sig fagligt, dels med at rammesætte et læringsmiljø, som motiverer kursisterne til at komme velforberedt og klar til at deltage i undervisningen.

Ifølge de interviewede kursister, lærere og ledere på både avu og hf-enkeltfag kan der være forskellige centrale udfordringer forbundet med, at mange kursister ikke kommer forberedt til undervisningen – udfordringer, som indvirker på muligheden for at skabe en meningsfuld undervisning for alle kursister. Det kan for det første være svært for de kursister, der møder uforberedt

op, at følge med i eller bidrage til undervisningen, herunder at indgå i de faglige diskussioner, gruppearbejde m.m. Derudover kan det være frustrerende for de kursister, som har forberedt sig, at skulle samarbejde og interagere fagligt med kursister, som ikke er forberedte. Desuden kan det være en udfordring for læreren at planlægge og gennemføre undervisning, hvor kursisterne ikke har samme udgangspunkt for at deltage.

På VUC'erne foregår der ifølge de interviewede lærere og ledere i øjeblikket en proces, hvor man prøver at finde frem til, hvilke strategier der fungerer bedst i forhold til kursistgruppens mangelfulde faglige forberedelse. Vi kan i interviewmaterialet identificere forskellige strategier, som de fire VUC'er arbejder med:

- Lektieinkludering og -minimering
- Lektiestøtteværktøjer
- Lektieværksted, studiecafé og lignende samt støttepersoner.

På tværs af interviewene hæfter vi os ved, at strategierne varierer i form og omfang fra VUC til VUC, ligesom der inden for hvert af de fire VUC'er kan være forskellige praksisser fra fag til fag og fra lærer til lærer. VUC'ernes arbejde med strategierne, herunder en uddybning af, hvorfor kursisternes manglende forberedelse indvirker på læringsmiljøet, behandles i de følgende afsnit.

5.1.1 Lektieinkludering og -minimering

De interviewede lærere og ledere på både avu og hf-enkeltfag fortæller, at lærerne – som konsekvens af, at mange kursister ikke kommer forberedt – bl.a. arbejder med at inkludere lektier i undervisningen eller minimere dem, alt efter hvilket fag der undervises i.

Lærere og ledere fortæller, at det som regel er op til den enkelte lærer (eller faggruppe) at vurdere, hvad der dels er hensigtsmæssigt og dels kan lade sig gøre inden for et fag. Forventningerne om forberedelse hjemmefra kan således være større til kursisterne på hf-enkeltfag end på avu, men ifølge interview med avu-lærere og -kursister er der også på avu forventninger om en vis forberedelse – det kan dog som nævnt variere fra lærer til lærer. I interviewene hæfter vi os ved, at det kan være vanskeligt at finde frem til en passende lektiemængde. På den ene side giver lærere lektier for, fordi det er nødvendigt for at nå de faglige mål i undervisningen, og samtidig træner lektier kursisternes studiekompetence, jf. afsnit 5.2. På den anden side kan for mange elever for vanskelige lektier også betyde, at kursisterne giver op. Derfor arbejder lærerne med at finde en balance i lektiemængden, og det afprøves både at lægge lektierne ind i undervisningen og at minimere lektierne. En leder beskriver det fx således:

Der er mange lærere, der eksperimenterer med det [lektieinkluderende undervisning], men der er også en udbredt holdning til, at der er mange fag, man ikke kan komme igennem,

uden at der også vil være lektier. Men man prøver at lektieminimere – jeg tror, det er det mest rigtige ord i forhold til, hvad der generelt sker.

Vi noterer os, at lærere i nogle fag som udgangspunkt vælger ikke at give lektier for, men i stedet inkluderer dem i undervisningen. En hf-enkeltfagslærer fortæller her, hvorfor lektieinkluderende undervisning praktiseres: "Det nytter jo heller ikke noget at give lektier til nogle mennesker, der ikke ved, hvordan de skal bryde den der lektiekode. Så sidder de bare derhjemme, og så er det endnu et nederlag."

Ifølge de interviewede lærere betyder lektieinkluderende undervisning eksempelvis, at lærere i undervisningen bruger tid på at læse og gennemgå tekster, som kursister ellers kunne have læst og forberedt hjemmefra, ligesom nogle lærere i undervisningen sætter tid af til, at kursister kan arbejde med skriveprocesser og skriftlige afleveringer. Lærerne begrundes det med, at alternativet er for mange kursister, som ikke får læst tekster eller afleveret skriftlige opgaver, hvis det er deres eget ansvar at gøre det i fritiden. Selvom det tager tid i undervisningen, vurderer lærere og ledere, at kursisternes udbytte af undervisningen er langt større, end hvis de får lektier for, som de kun delvist eller slet ikke får lavet, ligesom lærerne mener, at det kan øge fremmødet til undervisningen, fordi manglende forberedelse for nogle kursister kan betyde, at de bliver væk. Det er ligeledes et perspektiv blandt de interviewede kursister, om end det samtidig fremgår af interviewene, at nogle kursister foretrækker en vis mængde lektier, fordi det kan være givende og lærerigt for dem. Fx beskriver en avu-kursist:

Nogle gange synes jeg, der er for få [lektier]. Man lægger bare skolen fra sig, når man kommer hjem. Jeg kan godt lide at sidde lidt med det derhjemme og genopfriske det. Ellers så glemmer jeg det derhjemme [...] Ikke drukne, men bare lidt. Også for at se, om man rent faktisk kan uden hele tiden at få hjælp.

Det er dermed som nævnt en balancegang at ramme en hensigtsmæssig lektiemængde. Og som nævnt vurderer avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere, at det ikke i alle fag er muligt at inkludere lektier i undervisningstiden. Vi noterer os i interview med lærere og ledere, at det i nogle fag, især på hf-enkeltfag, vurderes at være nødvendigt med et minimum af lektier, herunder skriftligt hjemmearbejde, for at kursisterne kan nå de faglige mål.

Betydningen for læringsmiljøet af kursisters manglende forberedelse

Selvom avu- og hf-enkeltfagslærere reducerer lektiemængden, kan det dog ifølge lærere og ledere stadig være et problem, at ikke alle kursister kommer forberedt. Interviewede lærere beskriver, at det er den virkelighed, de må erkende, de står i, og det betyder, at lærerne forsøger at finde måder, hvorpå de kan praktisere en undervisning, der giver mening for både forberedte og uforberedte kursister – selvom det kan være en udfordring, som en hf-enkeltfagslærer fx fortæller om

her: "Det er en svær balance, hvis de skal læse en tekst hjemmefra. Hvad tager man så udgangspunkt i – dem, der har læst, eller dem, der ikke har læst? Skal alle med, eller hvad med den tredjedel af klassen, der ikke har læst?"

Vi hæfter os ved, at der for de interviewede lærere er mange forskellige måder at håndtere denne udfordring på i undervisningen alt efter lektietyper og kursistgruppe. På baggrund af interview med lærerne kan vi dog overordnet identificere to forskellige tilgange.

Den ene tilgang vi bider mærke i, har de lærere, som vælger ikke at spørge om, hvem der har forberedt sig, men som derimod går ud fra, at alle kommer forberedte til undervisningen, enten ved eksplicit at sige det eller ved blot at gå i gang med undervisningen uden at kommentere det. Faglig forberedelse betragtes her som en naturlig del af det at være kursist og som en del af en meningsfuld undervisning. Lærerne ved godt, at der som regel sidder kursister, der ikke har læst, men de må prøve at følge med, og ellers "går vi nogle skridt tilbage i undervisningen", som en lærer beskriver det.

Den anden tilgang vi lægger mærke til, har lærere, der ved undervisningens begyndelse spørger om, hvem der har lavet lektier, og hvem der ikke har, for derefter at dele kursisterne op og enten bede dem, der ikke har lavet lektier, om at gå ud og lave dem, eller lade dem sidde i lokalet og lave dem, mens de andre kursister fortsætter med undervisningen. Fx siger en hf-enkeltfagslærer:

Jeg er også holdt op med at forvente, at alle har læst, for jeg blev også bare så skuffet. Nu er det blevet et vilkår, så nu får dem, der har læst, noget ekstra, så får de også en belønning – en aktuel diskussion eller sådan noget – ikke, at de arbejder mere som sådan. Og så får de andre lov til at læse. Men det er lidt forskelligt, for det skal ikke være sådan, at man altid får tid til at læse i undervisningen.

Som læreren her beskriver, er det et vilkår i arbejdet med at planlægge en meningsfuld undervisning, at man som lærer kan blive nødt til at differentiere undervisningen, så den er meningsfuld for de kursister, der er forberedt, og de kursister, som ikke er – men som læreren også siger: "Det skal ikke være sådan, at man altid får tid til at læse i undervisningen".

Vi hæfter os ved, at der kan være fordele og ulemper ved de to skitserede tilgange, som lærere praktiserer i varierende form og omfang, til at skabe et læringsmiljø, som motiverer alle kursister til at komme velforberedt og klar til at deltage i undervisningen. Med den første tilgang prøver lærere – ved at tage udgangspunkt i en forventning om, at alle kommer forberedte – at ramme-sætte undervisningen med faglige forventninger til kursisterne. Ifølge kursister og lærere kan det motivere kursister til i højere grad at få lavet lektier, men vi noterer os også i interview med kursister, at der er en risiko for, at nogle kursister tabes fagligt, fordi de ikke kan følge med. Ved den

anden tilgang gør lærere også en indsats for at få alle kursister med fagligt ved at tillade kursister at komme uforberedte og i stedet give dem mulighed for fx at læse tekster, de ellers skulle have læst hjemmefra. Dermed får alle kursister et fælles udgangspunkt for at deltage i undervisningen. Vi noterer os dog i interview med kursister, at der kan være en risiko for, at kursister, som har lavet lektier, mister gejsten, fordi det kan skabe en følelse af, at undervisningen går i stå, når andre kursister skal forberede sig i undervisningen.

De interviewede lærere vurderer, at lektieinkluderende undervisning kan være et alternativ, dvs. at undgå at give lektier for, fordi man så undgår ovennævnte udfordringer. Vores analyse af interviewene med kursister viser dog, at lærere skal være opmærksomme på, om undervisningen i så fald er tilstrækkelig fagligt udfordrende og udviklende for alle kursister. Som nævnt kan der også være et fagligt og studiekompetenceudviklende formål med at fastholde forventningen om, at kursister har forberedt sig hjemmefra. Det udfolder vi også i afsnit 5.2.

I de næste to afsnit belyser vi, hvordan vi hæfter os ved, at VUC'erne arbejder med at understøtte kursister i at komme forberedt til undervisningen.

5.1.2 Lektienstøtteværktøjer

En strategi, som avu-lærere og hf-enkeltfagslærere forsøger sig med i de fag, hvor der stilles krav om et minimum af faglig forberedelse, er at udarbejde forskellige former for værktøjer, som kan støtte kursisterne i at lave lektier.

Vi hæfter os ved i både interview med avu- og hf-enkeltfagskursister og -lærere og observationer, at der eksempelvis i matematik kan være konkrete matematiske regler samlet i et hæfte, som gør det nemmere for kursister at løse opgaver selv. Ligeledes kan det i fag som eksempelvis dansk, engelsk eller historie være støtteværktøjer til at læse en tekst, fx i form af læsespørgsmål, som en avu-lærer fortæller om her: "Jeg giver også tit nogle læsespørgsmål eller bare noget, de skal lave til. Jeg har en del ordblinde, så de vil gerne have noget, de kan læse ud fra." Det kan også være læseformål, så kursister ved, hvad de skal have fokus på i en tekst, som en hf-enkeltfagslærer beskriver her:

Jeg har også nogle gange givet dem læseformål – det er også en del af de der læsestrategier. Hvad skal de kigge efter og fokusere på? Det kan godt hjælpe. De aner ikke, hvad det handler om, og så kan de slet ikke forstå det, så hvis man giver dem nogle fokuspunkter, så hjælper det. Så det er nogle støtteværktøjer.

De interviewede kursister og lærere fortæller, at disse forskellige former for værktøjer kan gøre en stor forskel med hensyn til at give kursister lyst til at forberede sig, fordi de får nogle redskaber til at løse eller forstå det konkrete faglige arbejde, fx når de skal læse en tekst som forberedelse.

Det fortæller en hf-enkeltfagskursist om her: "Historie læser jeg altid grundigt, men det er også, fordi han har lavet den der lektiehjælp, og det hjælper virkelig til, at man forstår det, man læser."

De forskellige former for støtteværktøjer kan, ifølge de interviewede kursister og lærere, give kursisterne en succesoplevelse med det faglige arbejde og lektierne, hvilket kan motivere kursister til i højere grad at komme forberedt til undervisningen.

5.1.3 Lektieværksted, studiecafé og lignende samt lektiestøttepersoner

Det træder frem i interview med kursister, lærere og ledere på avu og hf-enkeltfag, at det ud over lektiestøtteværktøjer er en strategi at etablere ugentlige lektieværksteder, studiecaféer eller lignende, hvor lærere fra forskellige større fag står til rådighed, hvis kursisterne har brug for støtte til fx skriftlige afleveringer eller matematikopgaver. De interviewede kursister, lærere og ledere fortæller dog, at disse forskellige former for studieværksteder kun i mindre grad bliver benyttet af kursisterne. Ifølge de interviewede kursister er der forskellige årsager til det, men især fremhæver kursisterne det som en udfordring, at tilbuddene som regel ligger sidst på dagen i tidsrummet kl. 14-17. Ifølge kursisterne kan det dels være svært at have overskud til at sætte sig ned med faglige opgaver lige efter en lang undervisningsdag og dels kan der være kursister, der skal hente børn og "bruge de sidste ressourcer på familien", som en avu-kursist beskriver det. Derfor foretrækker nogle kursister at forberede sig til undervisningen om aftenen.

Som konsekvens af at kun relativt få kursister gør brug af lektieværksteder og studiecaféer, prøver VUC'erne at finde andre måder, hvorpå man kan støtte op om, at avu- og hf-enkeltfagskursister får forberedt sig til undervisningen og får afleveret de skriftlige opgaver. Med hensyn til skriftlige opgaver noterer vi os eksempelvis, at der er forsøgt med såkaldt omlagt skriftlighed, dvs. med at lægge timer til skriftligt arbejde ind i skemaet på de lidt større fag som fx engelsk og dansk, så kursisterne har mulighed for at komme godt i gang med skriftlige opgaver. Fx fortæller en leder:

Bare det med at komme i gang med en opgave, det er ellers uoverstigeligt for mange af dem. Det, at vi har flyttet noget af tiden herind – det gør mange skoler også – det gør, at man får afleveret langt flere opgaver. Og de forkælede gymnasieunger – i gåseøjne – de går jo hjem og spørger [om hjælp] som regel, mange af dem. Deres forældre har også gået i gymnasiet og kan måske huske et eller andet. Den mulighed har vores kursister ikke. Det gør altså også en stor forskel.

Ligeledes noterer vi os, at der er blevet forsøgt at have lærere med mentorfunktioner. Ifølge kursister, lærere og ledere er der begrænset erfaring med mentorfunktionen, men de umiddelbare erfaringer med at have en lærer med mentorfunktion – der bl.a. kan hjælpe kursister med at

strukturere en hverdag, hvor der også er tid og overskud til at forberede sig til undervisningen – er ifølge de interviewede kursister, lærere og ledere positive.

Vores analyse på tværs af avu og hf-enkeltfag viser således, at man på VUC har iværksat forskellige strategier, som dels understøtter kursisterne i at få de nødvendige kompetencer i eller værktøjer til at komme velforberejede og klar til at deltage i undervisningen, dels skaber bedre betingelser for, at lærerne kan planlægge og gennemføre en meningsfuld undervisning for alle kursister. I næste afsnit udfolder vi, hvordan VUC'ernes iværksættelse af strategierne også skal ses som et led i arbejdet med at udvikle kursisters studiekompetence.

5.2 Udvikling af kursisters studiekompetence

Et forhold, som kommer frem på tværs af interview med avu- og hf-enkeltfaglærere og ledere, er, at VUC's arbejde med at understøtte kursister i at opnå kompetencer i og værktøjer til at kunne lave lektier – ud over at indgå i arbejdet med at skabe en meningsfuld undervisning og et motiverende læringsmiljø – skal ses som et led i avu's og hf-enkeltfags overordnede arbejde med henholdsvis at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse (avu) og at styrke voksne i at opnå almindelig viden og kompetencer, som danner grundlag for videre uddannelse eller øger mulighederne på arbejdsmarkedet (hf-enkeltfag).

Når de interviewede lærere og ledere fortæller om de strategier på VUC, som vi udfolder i de foregående afsnit, træder det frem, at formålet med indsatsen også i høj grad skal ses i et perspektiv om at udvikle studiekompetencer, dvs. som en del af det at lære kursister at være studerende. Fx beskriver en leder:

Når det er kursister, vi har med at gøre, som ikke har de generelle studiekompetencer – det er der også mange andre steder, hvor man ikke har det, det er ikke kun på VUC – så skal det læres, og det må man tage i bidder. Der er det vigtigt, at vores lærere ved det og ikke bare kommer og er nyuddannede og siger til kursisterne: "Læs de næste 20 sider, og så snakker vi om, hvad der står der."

Ifølge de interviewede lærere og ledere skal kursister ikke blot opøve de generelle studiekompetencer, så de kan komme igennem undervisningen på avu eller hf-enkeltfag. Det har i høj grad også et fremtidsperspektiv, nemlig ved at ruste kursister til evt. videre uddannelse. Det beskriver en leder her:

[...] vores mål er ikke, at de ikke skal læse lektier, men at de skal lære at læse lektier, mens de er hos os. Man har jo haft den her diskussion omkring, at de unge kommer på lange el-

ler mellemlange videregående uddannelser og ikke kan læse selv. Så vores mål er, at de kan læse lektier, når de kommer herfra.

Det at skulle opøve studiekompetencer i form af at kunne arbejde selvstændigt med stoffet derhjemme fremhæves dermed som særligt presserende for de hf-kursister, som efterfølgende skal i gang med en videregående uddannelse.

Uanset om formålet med at understøtte kursisternes faglige forberedelse er kortsigtede, dvs. med henblik på at skabe en meningsfuld og motiverende undervisning på VUC, eller langsigtede, noterer vi os i interview med avu- og hf-enkeltfagskursister og -lærere og ledere, at de beskrevne strategier kan støtte kursister i at bryde "lektiekoden", som en leder beskriver det, og i forlængelse heraf undgå u hensigtsmæssige faglige nederlag, der kan virke demotiverende for læring blandt især de kursister, der allerede har mange nederlagsprægede faglige oplevelser. I stedet kan kursisterne opnå kompetencer i og værktøjer til selvstændigt at kunne løse faglige opgaver – en positiv faglig oplevelse, der ifølge de interviewede lærere og ledere kan være et nødvendigt motiverende element i læringsmiljøet på VUC, men også et afgørende element for kursisters oplevelse af og tro på, at de har de nødvendige kompetencer til at deltage i videre uddannelse.

5.3 Opsummering

Analysen viser, at VUC'erne anvender forskellige strategier for at håndtere den udfordring for læringsmiljøet, at nogle kursister møder uforberedte op til undervisningen, mens andre er velforberejdede.

En strategi er lektieminimerende og lektieinkluderende undervisning. Disse tiltag har til formål at sikre, at alle får lavet det faglige arbejde, da en del af lektiearbejdet ligger i undervisningstiden. Der er dog brug for også at sikre, at kursister får det faglige udbytte, som det faglige hjemmearbejde kan give, og får arbejdet med at bryde den såkaldte lektiekode.

En anden strategi er at have lektieværksteder, studiecaféer og lignende. Disse organisatoriske tiltag efter undervisningstid støder dog ind i den barriere, at mange kursister prioriterer at anvende deres eftermiddagstid anderledes. En tredje strategi er at give lektiestøtteværktøjer. Værktøjerne skal gøre det nemmere for kursisterne fx at læse faglige tekster, løse matematiske opgaver eller udarbejde skriftlige opgaver. De skal bidrage til at undgå u hensigtsmæssige faglige nederlag blandt kursister, som allerede har mange nederlagsprægede oplevelser med undervisning og uddannelse.

Særligt den sidstnævnte strategi har også til formål at opøve kursisternes generelle studiekompetencer, så de er rustet til evt. fremtidige uddannelsesforløb, hvor fagligt forberedelsesarbejde i særlig grad er en del af hverdagen og det at være studerende.

6 Arbejdet med at skabe et positivt og trygt læringsmiljø

Hvor de to foregående kapitler har fokus på arbejdet med at tilrettelægge en motiverende og meningsfuld undervisning for den aktuelle kursistgruppe, sætter dette kapitel fokus på, hvordan man på VUC arbejder med at skabe et positivt og trygt miljø, som er fokuseret på læring. I den mangfoldige kursistgruppe på avu og hf-enkeltfag er der nemlig, som det fremgår af kapitel 2 og 3, udfordringer forbundet med det at være i et læringsmiljø.

Nogle kursister har en uhensigtsmæssig og forstyrrende adfærd, og nogle kursister har ringe selv-tillid i forhold til skolen og dårlige skoleoplevelser både fagligt, personligt og socialt. Det rejser følgende spørgsmål: Hvordan tackler man udfordringer med hensyn til uhensigtsmæssig og forstyrrende adfærd blandt voksne kursister? Hvordan arbejder lærerne professionelt med at skabe en god relation til kursisterne og i den forbindelse med at støtte op om kursisters faglige og til vis grad også mere personlige og sociale behov? Og hvordan arbejder lærerne og VUC'erne med at skabe en relation mellem kursisterne, som er hensigtsmæssig for læring? Disse forhold udforsker vi i dette kapitel.

Kapitlet falder overordnet i tre dele, som besvarer ovennævnte spørgsmål. Først belyser vi udfordringer med uhensigtsmæssig kursistadfærd i kursistgruppen og lærernes arbejde med disse udfordringer. Dernæst sætter vi fokus på lærernes professionelle relationsarbejde, og endelig retter vi blikket mod lærernes arbejde med at skabe sociale relationer mellem kursisterne, som er positive for læring.

6.1 Et miljø med både forstyrrende adfærd og faglig koncentration

Kursister, der arbejder koncentreret og efterspørger ro, og kursister, der udviser forstyrrende adfærd i undervisningen. Begge dele bliver vi præsenteret for på tværs af interview og observationer på avu og hf-enkeltfag. I nogle situationer og på nogle hold er det den mere forstyrrende ad-

færd og de uheldige attituder over for lærere og andre kursister, der dominerer. I andre situationer og på andre hold fordyber kursister sig og fortæller, at det motiverer dem, at de indgår i et læringsmiljø, hvor kursisterne generelt engagerer sig og udviser faglig interesse for hinandens bidrag i undervisningen. Der synes at være noget modsatrettet i spil. Noget, der indikerer voksen ro og modenhed, og noget andet, der bryder med dette billede.

Kursistadfærd, som forstyrrer og hæmmer det faglige arbejde

På to af de fire besøgte VUC'er fortæller ledelsen, at kursister i VUC'ernes tilfredshedsundersøgelser efterspørger mere ro i undervisningen, og at lærerne er mere konsekvente over for uro og uhensigtsmæssig kursistadfærd.

Under interviewene fortæller nogle af avu- og hf-enkeltfagskursisterne om deres negative erfaringer med forstyrrende uro. De oplever, at andre kursister larmer og forstyrrer undervisningen. Som en avu-kursist fortæller, er konsekvenserne af dette, at "læreren bruger meget tid på at få os til at tie stille". Undervisningen kan også være påvirket af kursistattituder over for lærere og medkursister, som ledelse og lærere på avu og hf-enkeltfag vurderer er forstyrrende. En leder siger fx: "Der kan sidde nogle nede bagved. Nogle, der ikke er med og sidder nede bagved og kommer med dumme kommentarer." Ledere og lærere fortæller også, at kursister i nogle tilfælde kan udtrykke sig krænkende med hensyn til ordvalg og adfærd over for lærerne. En leder fortæller:

Specielt på avu har vi en del, der har en attitude, der er meget teenageagtig. [...] Det er sådan noget med, at de kan blive sure og surmule og sige noget grimt til læreren. Hvis man har haft teenagere, der bliver sure på far og mor, så går man og smækker med dørene. Det ser vi. Specielt pigerne, nogle af de unge piger i begyndelsen af 20'erne, der skal vi bøvle med de her ting.

Lederen fremhæver her, at der specielt på avu kan være udfordringer med uhensigtsmæssig adfærd. I tråd dermed hæfter vi os på tværs af interview og observationer ved, at der kan være særlige adfærdsmæssige problemstillinger på avu, da avu-kursistgruppen samlet set har dårligere forudsætninger end kursisterne på hf-enkeltfag. Samtidig noterer vi os dog også på baggrund af interviewmaterialet, at der på hf-enkeltfag er udfordringer i læringsmiljøet, der går i samme retning.

Den uhensigtsmæssige adfærd og omgangsform kan også udspille sig mellem kursister. I interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursister og -lærere bemærker vi, at det bl.a. kommer til syne ved, at nogle kursister udviser en negativ attitude over for medkursister. I undervisningen kan de fx vende øjne og komme med negative kommentarer, mens andre fremlægger. Det er ifølge de

interviewede kursister og lærere en særligt sårbar situation, da flere kursister er meget usikre og utrygge ved at skulle holde oplæg. Som en avu-kursist siger det: "Folk er nervøse ved at fremlægge, det har vi nogle stykker af i klassen. De står og er ved at krølle sig sammen ovre i hjørnet." Ifølge kursister og lærere udmønter usikkerheden sig også i, at kursister bliver væk fra undervisningen, hvor de ellers skulle holde oplæg. Kursisterne har derfor generelt brug for et mere trygt og positivt læringsmiljø for at kunne præsentere og præstere fagligt.

Kursistadfærd, som giver rum til fagligt arbejde og faglige diskussioner mellem kursister

Modsat den uhensigtsmæssige og forstyrrende adfærd i læringsmiljøet, så bemærker vi i interviewene og observationer på avu og hf-enkeltfag, at der også er eksempler på et mere hensigtsmæssigt læringsmiljø. Det er kendetegnet ved, at læreren generelt kan gennemføre undervisning uden at blive afbrudt eller skulle tysse på kursister. Der kan dog være en undervisningssammenhæng i form af kursister, der drøfter det faglige arbejde med hinanden eller hjælper hinanden til at komme i gang med eller videre med opgaver – hvilket ifølge kapitel 4 er et vigtigt motiverende element – ligesom der kan forekomme ikkefaglig relativt sagte tale til sidemanden, men der er ikke en forstyrrende og ikkefaglig afbrydelse af undervisningen. Ifølge interviewede avu- og hf-enkeltfagskursister er de positive virkninger af rolige omgivelser større mulighed for fordybelse og koncentration i undervisningen. Det er ifølge nogle kursister særligt vigtigt, fordi de selv nemt kan blive forstyrret af andres ikkefaglige samtaler og dermed miste koncentrationen om deres faglige arbejde. Nogle kursister fortæller, at deres udfordringer med at bevare koncentrationen hænger sammen med, at de har en diagnose, fx ADHD.

Desuden springer det i interview med avu- og hf-enkeltfagskursister i øjnene, at kursisterne vurderer det positivt, når læringsmiljøet er kendetegnet af et fagligt og seriøst forhold mellem kursisterne, hvor der er interesse for at høre, hvad de andre kursister har at bidrage med i forbindelse med de faglige oplæg og diskussioner i undervisningen. En hf-enkeltfagskursist fortæller fx:

[...] hvis man gerne vil sige noget. De andre lytter til, hvad man siger. Det giver også den der gensidige respekt, at man faktisk gerne vil høre, hvad andre siger, og deres meninger og sådan noget. Det synes jeg er rigtig dejligt.

Stemningen på et hold kan dermed være præget af faglig interesse og lydhørhed over for hinanden og en omgangsform, hvor læreren kan formidle det faglige stof uden nævneværdige uhensigtsmæssige forstyrrelser.

Det tyder således på, at det for avu- og hf-enkeltfagskursisterne er motiverende, når der er et positivt og trygt miljø med fokus på læring. Det vil bl.a. sige, at der i kursistgruppen er mulighed for at have faglige diskussioner, hvor andre kursister respektfuldt lytter og bidrager, og hvor kursistfremlæggelser kan foregå i en tryk atmosfære. I forlængelse heraf er det også motiverende, når

undervisningen kan afvikles uden irrelevante forstyrrelser, afbrydelser eller støj, dvs. når undervisningen i stedet er præget af en arbejdsro. Det skal ikke forstås sådan, at kursisterne er stille, men at der er en faglig summen og aktivitet. Der kan være mange dynamiske forhold, som indvirker på lærerens arbejde med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø. Det retter vi blikket mod i næste afsnit.

6.1.2 Mange forhold påvirker arbejdet

I interview og observationer hæfter vi os ved, hvordan nogle lærere på nogle hold formår at skabe et trygt og positivt læringsmiljø, mens det fremgår af interview med kursister, lærere og ledere på avu og hf-enkeltfag, at det er langt vanskeligere på andre hold og for andre lærere.

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursister, avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere springer det i øjnene, at der kan være mange grunde til, at det for nogle lærere i samspil med kursisterne lykkes at få skabt et trygt læringsmiljø – men at det i andre situationer ikke lykkes. I interviewene hæfter vi os ved, at det drejer sig om en række dynamiske forhold, der har betydning for, om lærerne får skabt legitimitet og autoritet til at lede det faglige fællesskab i undervisningen. For at illustrere nogle af de forhold, der kan være på spil, kan vi fremhæve et eksempel på en lærer, som af både ledelse og kursister beskrives som en lærer med en god ledelse af et givet hold.

Vi observerer lærerens lektion på et avu-danskhold og bemærker bl.a., at undervisningen er præget af, at læreren anvender forskellige aktivitets- og arbejdsformer, og at læreren bevæger sig rundt mellem kursisterne og hurtigt griber ind og hjælper kursisterne videre, hvis de går i stå i det faglige arbejde. Læreren påtaler det, hvis nogen forstyrrer for meget eller har opmærksomheden et andet sted, fx ved deres computere eller telefoner.

Forud for vores observationer havde vi talt med læreren, der forklarede, hvordan hun lægger vægt på at opbygge en god relation til de enkelte kursister og have et stærkt fokus på kursisternes faglige arbejde. I de efterfølgende interview med både avu-kursister og ledere beretter flere, hvordan denne lærer har en særlig høj status blandt kursisterne. Flere kursister fremhæver, hvordan læreren "kan holde styr på klassen", hvordan der bliver "holdt mund, når hun banker i bordet", og hvordan "hun har den hårde side" samtidig med at "hun tager det, vi siger, til sig" – og "hun kan fjante med os på vores maner", og endelig, at hun også har blik for den enkeltes behov: "Hvis du er ked af det, så siger hun: 'Skrot timen', og så sidder hun og snakker med dig."

Ifølge kursisterne er der tale om en lærer, der går op i, både at der er disciplin i undervisningen, og at kursisterne har det godt i klassen. Når vi kigger nærmere på interviewene og kursisternes udsagn, ser vi, hvordan kursisterne med deres beskrivelser af denne lærer også skaber et billede af andre lærere. De bemærker, hvordan undervisningen er "mere disciplineret end med de andre [lærere]", og hvordan det forhold, at læreren "engagerer sig [og] går op i, at vi har det godt i

klassen [...]”, bevirker, at næsten alle kursister vælger at komme til lærerens danskundervisning, mens de kan undlade at komme til andre læreres undervisning, selvom undervisningen ligger samme dag. Som en kursist siger: ”Hvis vi har dansk først og bagefter matematik, så er vi 28 først, og så går folk.”

Under interviewet med ledelsen på VUC’et spørger vi ind til, hvorfor denne avu-lærer formår at skabe et positivt læringsmiljø. En leder forklarer, at det særligt er lærerens kompetencer til at lede, styre og strukturere undervisningen samt at danne relationer, som er med til at opbygge det positive læringsmiljø på holdet. Fx siger lederen:

Jeg vil nok sige, nu var I inde ved en lærer, der bare er god. Hun har dem her [i sin hule hånd]. Jeg tror ikke, I ville opleve det samme, hvis det var en anden lærer. [...] Det er måske mere, fordi der har I med en lærer og et hold at gøre, der fungerer [godt sammen].

Som citaterne ovenfor giver udtryk for, kan det afhænge af mange forskellige aspekter ved dynamikken mellem læreren og kursisterne på det enkelte hold, om der bliver skabt et positivt læringsmiljø og en god klasserumskultur. Det handler bl.a. om, at læreren kan lede fællesskabet i klassen og derved få skabt en god disciplin og gennemføre en struktureret undervisning, hvor det er tydeligt for kursisterne, hvad der skal foregå, jf. kapitel 4, at undervisningens form og tilrettelæggelse er tilpasset kursistgruppen, og at læreren har opnået en autoritet i samspillet til og relationen med kursisterne, som igen understøtter ledelsen af fællesskabet. Disse dynamiske forhold spiller sammen og indvirker på hinanden, og det ligger uden for denne undersøgelse at uddybe dem yderligere.

Arbejdet med at skabe et positivt læringsmiljø består således tilsyneladende af en række dynamiske forhold, som ikke udelukkende handler om at håndtere konflikter og justere adfærd, men også om at få skabt gode forudsætninger for, at der ikke opstår konflikter, gennem nogle af de ovennævnte elementer. Hvis der opstår konflikter, er de samtidig nemmere at få løst, fordi der er opbygget en respekt og en autoritet. Vores analyser peger nemlig på, at der kan være helt særlige forhold på spil, når man som lærer skal undervise voksne kursister. Det uddyber vi i næste afsnit.

6.1.3 Udfordringer ved håndtering af uhensigtsmæssig adfærd blandt voksne mennesker

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere bemærker vi, hvordan lærere udfordres i forbindelse med håndteringen af kursisters uhensigtsmæssige adfærd i læringsmiljøet. Vi hæfter os ved, at der knytter sig særlige vanskeligheder til det at skulle irettesætte og korrigere voksne kursisters adfærd.

Det særligt udfordrende ved at tackle adfærdsproblematikker blandt voksne kursister beskriver en leder fx sådan:

Jeg tror, dilemmaet ligger i, at det er voksne, der opfører sig som gymnasiebørn. Det er hamrende svært at håndtere for nye lærere, og ældre også. Det er det, det handler om. Man stiller sig ikke bare op og råber. Man korsner sig og tænker: "Det her er altså et voksenuddannelsescenter."

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere noterer vi i forlængelse heraf, at det er akavet og ubehageligt at skulle påtale kursisternes adfærd, da nogle særlige forståelser knyttet til det "at være voksen" gør, at der er nogle normer, der skal overskrides, når lærere skal irrettesætte voksnes adfærd. En hf-enkeltfagslærer siger det sådan:

Det er grænseoverskridende. Så man skal virkelig veje sine ord. Det er også det værste, jeg ved. Det er det. Det bliver nemlig en voksen-barn-ting mellem voksne, det er derfor, det er så grænseoverskridende. Det er jo som børn, der ikke selv formår at løfte sig ud af den situation, de har bragt sig i. De er så dårlige socialt, at de ikke kan komme ud af det. Man skal lige ... det er en sensibel opgave.

Når lærere irrettesætter, kan der ifølge de interviewede lærere og ledere blive skabt en uhenigtsmæssig læringsituation og lærer-kursist-relation, hvilket kan gøre det ekstra udfordrende at tackle sådanne situationer. Lærernes erfaringer er bl.a., at kursister kan gå i forsvarsposition og angribe læreren verbalt. Kursisterne kan også føle sig forurettede eller bære nag i længere tid, ligesom de kan lukke af for undervisning. En avu-lærer forklarer det således:

Hvis de kommer for sent eller er fraværende, og du – ikke skælder dem ud – men du bliver lidt ... så bliver de helt lukkede. Børn er meget mere tilgivende, man skælder dem ud, og så er de gode igen to timer efter. Jeg er nødt til at sige, at de er kommet for sent, på en måde, så de ikke bliver fornærmede, fordi ellers, så er de blokerede [for undervisningen]. Jeg skal tænke hele tiden: "Hvordan gør jeg det, så jeg stadig kan få noget ud af dem bagefter?" De har svært ved at blive irrettesat, fordi de er voksne. Det er ubehageligt at blive skældt ud som voksen.

Som citatet peger på, er kernen i udfordringen, at kursister kan have en adfærd, som er uhenigtsmæssig for deres eget og evt. andres faglige arbejde, men hvis adfærden påtales direkte, kan det også have negative konsekvenser for kursistens arbejde og ageren i læringsmiljøet. Konsekvenserne af dette kan som nævnt være, at kursisterne mentalt blokerer for læringen – eller helt udebliver fra undervisningen. Denne udfordring betyder, at lærerne må benytte sig af andre stra-

tegier end den direkte konfronterende påtale, hvis de ønsker at undgå risikoen for, at der bliver skabt en dårlig relation til den enkelte kursist.

6.1.4 Strategier, redskaber og særlige teknikker

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere bemærker vi, at den dynamik, der udspiller sig mellem lærere og kursister, er central for, at der etableres et læringsmiljø, hvor der er fokus på det faglige udbytte, som kursisterne skal have af undervisningen, jf. afsnit 6.1.2. Samtidig henviser lærere til, at der findes forskellige strategier, redskaber og særlige teknikker, som de kan ty til i arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø.

Ét af de mere konkrete redskaber, som lærerne henviser til, er klasserumsregler. Dvs. regler, som er udarbejdet i samarbejde mellem lærer og kursister ved holdstart. "En klassens Emma Gad", som en hf-enkeltfagslærer betegner det. Reglerne kan omfatte forventninger til fremmøde, samværsformer, respekt for hinanden i undervisningen mv. Lærerne fortæller, at det kan være hensigtsmæssigt at drøfte reglerne regelmæssigt. Erfaringen er, at reglerne kan være med til at tydeliggøre forventningerne til kursisterne og kan give læreren og kursisterne et fælles grundlag at henvise til i de situationer, hvor der er udfordringer i forbindelse med klasserumskulturen. Nogle lærere foretrækker at inddrage studievejlederen i den indledende drøftelse af reglerne både for at trække på studievejlederens erfaringer og for selv at undgå de evt. svære snakke.

Lærerne fortæller også, at de anvender reglerne i forbindelse med konflikter og uhensigtsmæssig adfærd blandt enkelte personer. Strategien er, at lærere tager regler og adfærd op i plenum på holdet og på et mere generelt niveau taler om klasserumskultur og -regler – uden at fremhæve de kursister, som har handlet på anden vis. Det kan give kursisterne mulighed for at reflektere over deres egen adfærd, men uden at de oplever at blive bebrejdet og udstillet.

En anden strategi, som flere lærere fremhæver, er, at de – i stedet for at skælde ud – afholder en individuel samtale med den eller de kursister, som har en udfordrende adfærd – men uden at resten af holdet hører med. Ifølge de interviewede lærere er fordelene ved sådanne én-til-én-samtaler, at kursister ikke får oplevelsen af, at de taber ansigt over for deres medkursister. Det kan betyde, at samtalen forløber bedre, og at kursisterne ikke går i forsvarsposition.

En tredje måde at undgå irettesættelser på er ifølge lærerne at anvende humor. I observationer og interview hæfter vi os ved, at anvendelsen af humoren kan betyde, at budskabet forstås, men at den gode stemning bevares, fordi irettesættelsen via brug af humor og ironi ikke føles så konstant for kursisterne som en direkte påtale. En hf-enkeltfagskursist fortæller fx således om sin lærer: "Det er noget med hans måde at sige tingene på. Det er meget afslappende og meget smilende og ikke lærer-system-måden. Han siger ikke tingene på en sur måde. Så lidt jokes her og der ...". Som citatet peger på, kan anvendelsen af humor i irettesættelser ændre den uønskede

adfærd, men irettesættelsen bliver praktiseret på en måde, så det ikke føles, som om en kursist eksplicit bliver irettesat eller skældt ud af læreren. Det er der et eksempel på fra vores observationer:

Et avu-hold er i gang med matematikundervisning. Matematiklæreren er ved at gennemgå og repetere emnet rumfang fra sidste undervisningsgang. Læreren skriver på tavlen. De fleste kursister er opmærksomme og lytter til, hvad læreren siger, og bidrager til undervisningen. En kursist har dog taget sin mobiltelefon frem og er ved at taste på den. Opmærksomheden ser ud til at være rettet mod telefonen. Læreren ser det og siger: "Mona, har du matematikstykker på din telefon?" Kursisten siger: "Nej", smiler og lægger telefonen væk. Læreren fortsætter derefter sin gennemgang.

Eksemplet viser, hvordan brugen af ironi og humor kamuflerer irettesættelsen, men også, at kursisten justerer sin adfærd som følge af irettesættelsen.

Endelig bemærker vi, hvordan lærere vælger at gøre brug af bestemte teknikker, når de ønsker at håndhæve en rolig arbejdsatmosfære. Fra vores observationer har vi bl.a. følgende eksempel fra et hf-enkeltfagshold:

Læreren skal til at igangsætte dagens undervisning i et klasselokale, hvor kursisterne fortsat snakker med hinanden. Uden at sige noget løfter læreren højre hånd op til hovedhøjde og ser ud over holdet. Kursisterne begynder en efter en også at løfte hånden, og der bliver efterhånden stille. Da der er helt stille, begynder læreren at fremlægge dagens program.

På et avu-hold iagttog vi, hvordan en lærer tog en anden teknik i brug for at sikre sig, at alle kursister får hjælp, uden at de behøver at kalde på læreren:

Læreren er netop færdig med at gennemgå de matematikøvelser, som kursisterne skal arbejde med selvstændigt. Læreren spørger ud: "Er der nogen, som skal have hjælp?" En kursist svarer bekræftende, og læreren siger: "Så skriv det op på tavlen." Kursisten skriver sit navn i hjørnet af tavlen. Senere følger andre kursister trop ved at skrive deres navne nedenunder, så der efterhånden står en række navne på kursister, som ønsker lærerens hjælp. Når læreren er færdig med at hjælpe en kursist, skæver læreren til listen på tavlen for at se, hvilken kursist der så har brug for hjælp.

Begge eksempler illustrerer, hvordan lærere gør brug af teknikker, så de får den ønskede rolige atmosfære, uden at de behøver at hæve stemmen. Fra interview med kursisterne ved, at der kan være et dilemma forbundet med at anvende disse adfærdsregulerende teknikker – som også er

kendt fra grundskoleundervisning – over for voksne mennesker. Dilemmaet kommer bl.a. til udtryk i følgende citat fra et interview med hf-enkeltfagskursister:

Kursist 1: Jeg var til forældremøde i min store piges klasse, hvor læreren står og fortæller, at de har indført, at hvis læreren skal have ordet, og der bliver snakket, så rækker hun armen op i vejret, og så skal alle børnene gøre det samme. Så kom jeg i skole dagen efter, og så siger vores dansklærer: "Når jeg rækker hånden i vejret, så skal I alle sammen tie stille", og så tænker man lidt: "Jamen, det var jo det, de gjorde i 3. klasse."

Kursist 2: Ja, men [læreren] står jo også i samfundsfag og råber "hallo, hallo", og hun har ikke en særlig høj stemme, så det må være noget, de lærer på et eller andet pædagogseminarium.

Kursist 1: Men altså, på den måde, der ligner det jo ikke en voksenuddannelse.

Kursist 2: Nej, de mangler bare at begynde at stå og klappe i takt ... [en metode, der bl.a. anvendes i de små klasser i grundskolen for at få ro].

Dilemmaet, som citatet peger på, er, at på den ene side anerkender kursister behovet for at anvende disse teknikker i undervisningen. På den anden side oplever de det som besynderligt at gå på et voksenuddannelsescenter, hvor underviserne anvender adfærdsregulerende teknikker, som oprindeligt var rettet mod børn. Kursisternes får en flig af følelsen af at blive barnliggjort.

Vores analyse peger altså på, at lærere gør brug af forskellige strategier, redskaber og særlige teknikker for at skabe et trygt og positivt læringsmiljø. Strategier, der indebærer, at de ikke skal indtage en rolle, hvor de skælder ud eller hæver stemmen. Nogle af strategierne vækker dog associationer til typer af adfærdsregulering, der kunne finde sted i grundskolen.

Regulering af adfærd mellem kursisterne

VUC's kursister er voksne, og ifølge interview med både lærere og kursister betyder det, at de selv bidrager til at skabe og regulere et godt læringsmiljø. De tager ansvaret for fællesskabet på sig som de voksne mennesker, de er. Nogle kursister reagerer på, at andre kursister udviser en adfærd, der har negative konsekvenser for det faglige arbejde. De påtaler fx, hvis der er for mange forstyrrelser eller for meget støj på holdet. Det kan denne observation fra et hf-enkeltfagshold være med til at belyse:

Danskundervisningen er netop gået i gang. Et par kursister står stadig uden for lokalet og ryger. En kvindelig kursist råber til dem: "Kommer I ind? Undervisningen er begyndt!" Læreren har nu fremlagt dagens program, som handler om eventyr. Der er lidt snak og larm

rundt om et af bordene. Den kvindelige kursist siger højt og tydeligt til en fyr, der sidder ved bordet i den anden ende af lokalet: "Hey ... Vil du være med her?!" "Ja, undskyld", svarer han og kigger op på læreren. Læreren fortsætter undervisningen.

Ligesom i dette eksempel kan vi blandt kursister og lærere finde fortællinger om et miljø, hvor der bliver lyttet, hvis kursister beder hinanden om at dæmpe sig. Men samtidig synes det ikke at være entydigt nemt for kursister at irettesætte hinandens adfærd. Fx fortæller nogle kursister, at de påtaler andres adfærd, men også, at de ikke altid bryder sig om at gøre det. En avu-kursist siger bl.a.:

Man vil heller ikke sidde som den der sure møgkælling, der hele tiden siger: "Hold nu kæft". Men man kan ikke lade være, for det irriterer én grænseløst, når de bliver ved gang på gang med at fnise og grine og snakke.

Andre kursister fortæller, at de har oplevet at få øgenavne af medkursister – som fx "stræber", "sur ko" og "en sur bibliotekar" – fordi de påtaler den forstyrrende adfærd. Dermed synes det at kunne kræve særlige ressourcer at bede medkursister om ro, ligesom det kan være en lidt ubehagelig opgave for den enkelte kursist. Som tidligere fremhævet er det et ønske blandt kursisterne, at lærerne netop er mere tydelige, når der er uhensigtsmæssig adfærd i kursistgruppen.

Tiltag på organisatorisk niveau

Ifølge interviewene har ledelserne på de fire VUC'er markant meget opmærksomhed på problemstillingerne med kursistadfærd og lærerens udfordringer med at tackle disse problemstillinger.

Vi hæfter os ved i interview med ledere, at de fire VUC'er forsøger – på forskellig vis strukturelt og organisatorisk – at styrke lærernes kompetencer til at skabe et positivt og trygt læringsmiljø uden konflikter blandt kursister indbyrdes og mellem kursister og lærere. På to af de fire besøgte VUC'er er lærerne eksempelvis organiseret i teams omkring de samme kursister²³. I teamene har lærerne mulighed for at drøfte udfordringer med hensyn til holdet eller enkelte kursister og for sammen at forsøge at finde en løsning. På et VUC indgår studievejlederen regelmæssigt i disse drøftelser om kursisterne. Vores analyse af interviewene med lærere, ledere og studievejledere peger på, at hvis teamsamarbejdet er velfungerende, kan denne procedure udgøre en ressource med hensyn til at få drøftet udfordrende situationer og i fællesskab finde strategier til at løse problemerne.

Desuden bliver det nævnt under interview med avu- og hf-enkeltfaglærere og ledere, at repræsentanter fra ledelsen kan indgå i samarbejde med lærere om kursister, der udfordrer, både ved

²³ Teamene er dannet, ved at nogle VUC'er danner fagpakker og hold, hvor kursisterne følger hinanden i flere fag.

at have samtaler med kursister og ved at indgå i møder med teamene for at drøfte situationer eller kursister, som er særligt svære at håndtere.

Ikke mindst kan nyuddannede hf-enkeltfagslærere, som endnu ikke har afsluttet pædagogikum, have behov for pædagogisk sparring. Et VUC har en særlig opmærksomhed på dette, og her har man indført et indslusningsforløb. Nyansatte lærere har her dels fælles kursusdage, dels en erfarne lærer, som observerer deres undervisning og giver sparring, dels fællesmøder, hvor lærere har mulighed for at drøfte deres undervisning med hinanden. Et andet VUC tilbyder nyansatte lærere kurser i konflikthåndtering for at ruste dem til at håndtere de konflikter, som kan opstå med de voksne kursister.

Samlet set kommer forskellige udfordringer i arbejdet med at skabe et trygt og positivt læringsmiljø på avu og hf-enkeltfag til udtryk i vores datamateriale. Bl.a. kan lærerne vælge forskellige strategier til at håndtere udfordringerne, men der er en række dynamiske forhold, der har betydning for, om lærerne får skabt legitimitet og autoritet til at kunne lede det faglige fællesskab i undervisningen. Et af disse dynamiske forhold er lærerens relationelle arbejde med at have blik for og tage hånd om de enkelte kursisters behov for at sikre deres mulighed for læring. Det forhold sætter vi fokus på i næste afsnit.

6.2 Lærerens opmærksomhed på og relation til de enkelte kursister

Et synspunkt, der dukker op i alle interview med avu- og hf-enkeltfagslærere, er, at lærernes professionelle relationsarbejde har stor betydning for læringsmiljøet. I interviewene med kursister, lærere og ledere på både avu og hf-enkeltfag hæfter vi os ved, at det forhold, at den enkelte kursist føler, at læreren udviser en særlig opmærksomhed over for vedkommende, har en positiv betydning for kursistens lyst og engagement, når det gælder at møde op til undervisningen og deltage aktivt i det faglige arbejde.

Under interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursisterne spørger vi ind til, hvad der karakteriserer en god lærer. Et svar, der går igen, er, at en god lærer har øje for hver enkelt kursist og løbende tager hånd om vedkommendes behov, primært fagligt, men til en vis grad også mere personligt. Kursisterne nævner bl.a., at det betyder følgende for dem: "Man bliver tryk i en klasse", "man har lyst til at møde op", "jeg føler mig virkelig godt tilpas", "man har lyst til at lære noget", eller, som en kursist siger: "Nogle gange, når man har haft det svært i skolen, er man i tvivl om, om man nu kan stole på lærerne, men man kan stole på hende [yndlingslæreren]. Man har virkelig tillid." Det forhold, at en lærer udviser interesse for de enkelte kursister, ser deres behov og tager hånd om dem, bemærker vi hermed, kan øge kursisternes lyst til at møde op til undervisningen og deres tryghed ved at skulle deltage i det faglige arbejde.

I interviewene fortæller kursisterne bl.a., at det har en positiv betydning for dem, når de oplever, at en lærer ser deres eller deres medkursisters faglige behov og bruger ekstra tid og ressourcer på at tage hånd om det. Det kan fx dreje sig om, at læreren udarbejder specielle opgaver til kursister, bruger tid efter undervisningen på at hjælpe dem fagligt eller motiverer og støtter dem til at håndtere faglige udfordringer, bl.a. ved at udvise forventninger, som er både høje og realistiske. Som en avu-kursist siger om en lærer: "Hun er god til at skubbe, men uden at hun skubber så hårdt, at man vælter." En anden avu-kursist giver følgende eksempel på, hvordan lærerens særlige opmærksomhed, faglige forventninger, opbakning og rettidige krav var afgørende for, at han for første gang i sit liv gik til en faglig prøve:

Jeg havde også en oplevelse med [læreren] for et år siden. Jeg er meget sådan, hvis jeg ikke vil noget, så gør jeg det ikke, og jeg ville ikke til matematikeksamen. [Læreren] og jeg havde en kamp, og jeg blev meget sur. Vi råbte ad hinanden, og jeg tænkte, at det hele kunne være lige meget [...] hun sagde, at hvis jeg ikke gik til eksamen, så var der ingen SU – men jeg bestod, og hun skubbede mig, i stedet for at hun bare gav op. Så selvom jeg tænkte, at jeg slet ikke ville have hende som lærer, og selvom jeg står og råber og skrider, så havde hun et eller andet – hun giver ikke op. Og så fik vi rensset luften, hvor vi snakkede om, at vi lige havde en tur. Og nu kan jeg mærke, at det er godt, der nogen, der skubber én i stedet for at være ligeglad. Selvom vi virkelig råbte ad hinanden, så er der ikke nogen, der bærer nag. Det var stort for mig. Der er mange, der bakker ud, men hun tager det for det, det var. Og selvom det bare var 02, så var det en sejr for mig! Jeg var faktisk ikke sur på hende, men jeg var bare bange – jeg har jo aldrig været til eksamen før, så jeg tænkte, at dét kunne jeg ikke. Så jeg var glad for, at hun skubbede mig. Og det var virkelig stort for mig!

I citatet hæfter vi os ved, at det har været vigtigt for denne kursists motivation for at gå til prøve og sandsynligvis også for kursistens fremtidige faglige udvikling, at læreren udviste en vedholdende opmærksomhed over for kursisten og udtrykte høje faglige forventninger og dermed signalerede en tillid til, at kursisten kunne klare de faglige krav, som vedkommende ellers ville have givet op over for. Desuden vil vi nævne, at også truslen om at få frataget sin SU kan have influeret på denne kursists lyst til at gå til prøve. Som det også fremgår af citatet, kan det i nogle tilfælde kræve et meget vedholdende arbejde med at udvise de høje forventninger til den enkelte kursist. Behovet for det meget vedholdende arbejde må ses i sammenhæng med, at denne kursist har haft nederlagsprægede oplevelser i skolesystemet. I forlængelse heraf bemærker vi i interview med lærere, ledere og studievejledere, at lærernes opmærksomhed på den enkelte kursists faglige behov og på, hvordan disse behov skal håndteres, kan have en særlig betydning for de kursister, som har dårlige skoleerfaringer og ringe tiltro til deres egen formåen. De kan have særlig brug for det faglige skub og den ekstra selvtillid, de kan få, ved at lærere signalerer, at de tror på dem.

Ifølge de interviewede kursister, lærere og ledere på avu og hf-enkeltfag har det også en betydning for kursisternes oplevelse af at være i et trygt miljø, hvor de er motiveret til læring, at lærerne til en vis grad udviser interesse for deres mere personlige liv. Som en hf-enkeltfagslærer siger: "[Det handler om at] huske de små ting, fx at de lige har haft årsdag, og man lige spørger ind til det. Altså så det ikke kun handler om fagligheden, men at man også vil dem som menneske." Nogle af lærerne fortæller, at de for at få mulighed for at kunne udvise denne mere personlige interesse møder op i undervisningslokalet, lidt inden undervisningen begynder, så de der kan tale med kursister om personlige forhold. Andre bruger lidt af tiden i undervisningen på at spørge ind til kursisternes liv uden for VUC. En hf-enkeltfagskursist fortæller her om, hvordan en lærer udviste medfølelse med hende som person – en oplevelse, der havde stor positiv betydning for hende:

[Lærere] sympati og empati. Jeg tror, der gik to-tre dage, og jeg havde nogle problemer med min datter på hjemmefrontenovre på hendes skole, og jeg blev så ulykkelig og begyndte at tude, og så sagde han: "Hvad laver du her, smut dog hjem med dig." Og jeg havde jo ikke været der i særlig mange dage, så jeg var da lidt bange for, hvad han ikke tænkte om mig. Men der var ikke noget, da jeg kom dagen efter. Der var bare lige et skulderklap. Og jeg tænker også på, at han har rigtig mange elever, men alligevel er han god til at se hver elev individuelt.

Som det fremgår af citatet, var lærernes udtrykte forståelse for kursistens mere personlige problemer en oplevelse, der var med til at gøre det trygt at være i læringsmiljøet. Lærernes opmærksomhed på hver enkelt kursist oplever de interviewede kursister som noget ganske særligt ved VUC i forhold til evt. tidligere uddannelser. Det har en stor betydning for, om de bryder sig om at være på VUC, og derfor også for, hvad der motiverer dem. Omvendt kan oplevelsen af den uengagerede og upersonlige lærer ifølge kursisterne virke demotiverende. Det er lærere, som kursisterne opfatter som uengagerede i undervisningen og i dem som personer. Her tyder vores analyse på, at en sådan oplevelse hurtigt kommer til udtryk i konkrete handlinger i form af fravær og frafald på det enkelte hold.

Med hensyn til at udvise interesse for kursisternes mere personlige liv hæfter vi os ved, at lærerne har en svær udfordring i at balancere mellem engagement og distance for at holde fokus på deres professionelle opgave som lærere. Lærerne fortæller, at kursister ofte kan have svært ved at adskille deres personlige udfordringer fra deres faglige udfordringer. Fx fortæller lærerne, at kursister ofte gerne vil tale om deres personlige problemer i faglige sparringsamtaler, hvor intentionen ellers er, at det netop er fagligheden, der skal være i centrum. Blandt de interviewede lærere bliver det nævnt, at selvom de gerne vil udvise interesse for kursisternes mere personlige forhold, arbejder de også på at holde en vis distance – som en avu-lærer formulerer det: "Man skal være en kold skid for at kunne være i det her system med et varmt hjerte." Det skyldes, at kursisternes problemer og udfordringer ellers dels kan være for omfattende at forholde sig til, dels kan stræk-

ke sig langt ud over den professionelle lærers opgave og kompetencer. En avu-lærer har fx gjort følgende erfaring:

Jeg har lært, at man ikke skal snakke for meget med dem. I starten forsøgte jeg at hjælpe dem på alle mulige måder. Du bliver ædt op af det. Jeg har lært, at du er nødt til at sende bolden videre – også fordi det ikke bare er enkelte kursister. Det er mange.

Lærerne har dermed en udfordring med hensyn til at udvise en balanceret interesse for kursisterne som led i det professionelle relationsarbejde.

Denne balancegang arbejdes der også med på organisatorisk niveau på de fire besøgte VUC'er. De har iværksat forskellige foranstaltninger for at hjælpe kursister med de mere personlige og sociale problemstillinger. VUC'erne har bl.a. studievejledere, kursisterne kan gå til. Desuden har ét VUC valgt at have en særlig kursistmedarbejder, som bl.a. kan tale med kursisterne om deres personlige og sociale problemer, mens et andet VUC har tilknyttet psykologer. Der er dermed instanser på VUC'erne, som kursisterne kan sendes videre til, hvis de har personlige udfordringer, som fylder meget. Kursisternes personlige og sociale problemer er dermed lagt over i andre professioners hænder, hvilket signalerer, at det ikke er lærerens opgave. Lærerne på de fire besøgte VUC'er har mulighed for uformelt og i mere formaliserede fora at tale med ledelse og kollegaer om udfordringer i arbejdet med kursisterne. Desuden er der også i kursus- og efteruddannelsesregi fokus på lærerens relationskompetencer. Denne undersøgelse har dog ikke beskæftiget sig systematisk med, hvordan lærerne bliver støttet i dette arbejde.

Samlet peger vores analyse på, at det influerer positivt på kursisternes trivsel, lyst og mod til at være i undervisningen og dermed også på deres deltagelse og fastholdelse, når læreren er opmærksom på hver enkelt kursist. Dette professionelle relationsarbejde indgår som nævnt også som et element i det dynamiske arbejde, hvor læreren får skabt en legitimitet til at lede klassen. Det er ikke blot forholdet til læreren, der har betydning for oplevelsen af at være i et hensigtsmæssigt læringsmiljø. I interviewene hæfter vi os ved, at også samspillet blandt kursisterne på et hold har indflydelse på, om miljøet er positivt og trygt.

6.3 Arbejdet med de sociale relationer mellem kursisterne

På tværs af interview og observationer på avu og hf-enkeltfag bemærker vi, at lærernes og VUC'ernes arbejde med at styrke de sociale relationer mellem kursisterne er et element i at skabe et trygt og positivt miljø på avu og hf-enkeltfag.

Af interviewene med lærerne fremgår det, at lærere på både avu og hf-enkeltfag ved holdstart gør en stor indsats for at understøtte, at der skabes et socialt trygt miljø blandt kursisterne, så de

er trygge ved at indgå i det faglige arbejde. En hf-enkeltfagslærer fortæller fx sådan om sin praksis ved holdstart:

Jeg vælger nogle aktiviteter og arbejdsmetoder, der lynhurtigt får dem til at skulle kommunikere på kryds og på tværs. Så de bliver lidt smidt ud i et "lær mig at kende"-projekt. Jeg bruger tid på at skabe et trygt rum at være i. Det tænker jeg meget over hvert år, når jeg starter op.

Her er midlet til fællesskabet altså at lade kursisterne lære hinanden at kende gennem en fælles faglig praksis. I forlængelse heraf hæfter vi os i interviewene ved, at nogle lærere vælger at sammensætte grupperne, når gruppearbejdsformen anvendes, bl.a. for at bløde op på de klikker og grupperinger, der måtte være dannet på et hold. Af samme grund bestemmer nogle lærere i perioder, hvor kursisterne skal sidde i undervisningslokalerne.

Det arbejde skal ses i lyset af, at det ifølge analyse af interviewene er meget forskelligt fra hold til hold, hvordan den sociale interaktion mellem kursisterne fungerer. På nogle hold er der ifølge interview med kursisterne en god stemning, hvor man støtter op om og hjælper hinanden – enten hele holdet eller i den klike, der nu har fundet sammen. På andre hold er der mere markante gruppedannelser og klikker og forskellige former for konflikter eller gnidninger mellem enkelte kursister eller grupper af kursister. En studievejleder fortæller sådan om dette forhold:

Der er jo nogle steder en meget lav frustrationstærkel for nu at sige det pænt, så der er ofte konflikter på holdene, fordi folk har forskellige dagsordner, temperament osv. Og det er da svært at sætte op til 30 mennesker ind på et hold. [...] Vi har jævnt hen konflikter kursisterne imellem, og de kan være ret voldsomme. Også fordi folk har diagnoser.

Som det fremgår, kan konflikterne mellem kursisterne på nogle hold være udtalte. Fra observationer og interview med kursister vi også, at gruppe- eller klikedannelsen kan betyde, at nogle kursister fravælger at arbejde sammen i det faglige gruppearbejde, som det også belyses i kapitel 4.

Lærernes arbejde med at udvikle faglige aktiviteter, som kan føre til større socialt kendskab til hinanden blandt kursisterne, kan som nævnt være et forsøg på at bryde evt. grupperinger og klikker. Det springer dog i øjnene i interviewene med kursister, at der blandt kursisterne er forskellige oplevelser af, om denne indsats fra lærernes side er hensigtsmæssig. Nogle kursister sætter stor pris på lærerens sociale engagement og opmærksomhed på kursisterne og mener, at det kan være med til at understøtte kursistfællesskabet. Andre kursister mener, at det ikke altid virker. I stedet for foretrækker de selv at danne grupper med dem, som de arbejder godt sammen med og har noget til fælles med.

Blandt de interviewede lærere er der også erfaringer med, at kursisterne reagerer negativt, når lærere forsøger at bestemme, hvor kursisterne skal sidde i undervisningslokalet, og nogle lærere har oplevet, at der ikke går lang tid, før kursisterne har indtaget deres tidligere pladser. Det kan dermed til tider være udfordrende og fra kursisternes side uønsket, at lærerne på denne vis arbejder med at styre de sociale relationer blandt kursisterne. Samtidig peger vores analyse dog på, at der også i kursistgruppen er behov for en tryk og positiv stemning i læringsmiljøet. På tværs af interviewene med kursister, lærere, ledere og studievejledere noterer vi os, at den positive sociale stemning på et hold både kan understøtte, at kursisterne møder op til undervisning og deltager aktivt i undervisningen, dvs. at de bl.a. tør bidrage til de faglige diskussioner og med oplæg. Dermed peger analysen på, at der kan være behov for at styrke de sociale relationer i gennem det faglige arbejde, men også, at det ikke altid er nemt at komme i gang med, da kursisterne ikke nødvendigvis i første omgang modtager det positivt.

Vi bemærker også i forbindelse med interviewene, at kursisternes behov for en positiv stemning på holdene ikke skal forveksles med, at kursisterne partout ønsker at få nye tætte bekendtskaber eller venskaber. Nye venskaber kan, ifølge interviewene med ledere, lærere og kursister, være et behov for nogle kursister, ikke mindst de socialt ensomme kursister, som også går på avu eller hf-enkeltfag. Men det er bestemt ikke alle, der har lyst til at få udvidet deres omgangskreds. De har allerede etableret deres omgangskreds uden for VUC.

Initiativer på institutionsniveau og på holdene

De fire besøgte VUC'er arbejder også med at understøtte de sociale fællesskaber og læringsmiljøet overordnet på VUC gennem forskellige større sociale arrangementer. Vores interview med avu og hf-enkeltfagskursisterne giver et billede af, at de foretrækker sociale arrangementer og initiativer på hold-niveau – dvs. i de nære miljøer.

Interviewede avu- og hf-enkeltfagslærere og ledere fortæller, at der er stigende fokus på fælles sociale arrangementer og initiativer på de fire VUC'er som et forsøg på at skabe et motiverende læringsmiljø. Det er eksempelvis fredagsbarer, fester, julefrokoster og forskellige former for tematiske eftermiddagsarrangementer. Ifølge de interviewede ledere er det primært kursister på toårig hf, som efterspørger disse forskellige sociale arrangementer, men lederne vurderer, at disse sociale initiativer kan være vigtige for at skabe rum og rammer for, at også kursister på avu og hf-enkeltfag kan være sammen og lære hinanden at kende. Når vi spørger om, i hvilken grad avu- og hf-enkeltfagskursister deltager i de sociale arrangementer, svarer både kursister, lærere, studievejledere og ledere dog, at det ikke forekommer særlig ofte blandt avu-kursister og hf-enkeltfagskursister – specielt ikke blandt avu-kursister.

Avu- og hf-enkeltfagskursister fortæller, at årsagerne til, at de ikke deltager, eksempelvis er, at der er for mange mennesker, og at de ikke kan overskue at deltage. Desuden er der kursister,

som ikke har interesse i at deltage, fordi de ikke har behov for at være sammen med personer, de ikke deler hverdag med. Endelig forklarer nogle kursister, at de prioriterer familien højest og derfor ikke har tid og lyst til at bruge deres eftermiddage eller aftener på VUC.

Kursisterne oftest sammen med deres medkursister fra holdet. Fx siger en avu-kursist: "Hvis man beslutter det sammen, så er der en grund til at komme. Så laver man det til et fællesskab, så bliver det til et arrangement. Så vil man gerne komme, men det der med bare at tage derhen ...". De, der deltager sammen i de fælles sociale arrangementer, fremhæver det positive ved at have mulighed for at lære hinanden bedre at kende og se hinanden fra "en anden vinkel", som en avu-kursist beskriver det.

I tråd med disse beskrivelser af kursister, som – hvis de skal deltage i fælles sociale arrangementer – foretrækker at gøre det sammen med medkursister fra holdet, hæfter vi os på tværs af interviewene ved, at initiativer til sociale arrangementer på de enkelte hold – dvs. i de nære læringsmiljøer – i høj grad værdsættes af kursisterne. Der er tale om sociale arrangementer, hvor de kursister og lærere, som har en hverdag sammen, har mulighed for at få et større fællesskab, ligesom det kan være med til at skabe en positiv stemning i læringsmiljøet.

De interviewede lærere og kursister fortæller, at der fx er initiativer til frokost-, kaffe- og kageordninger, juleklip, julefrokoster og lignende på de enkelte hold. Der etableres også Facebook-grupper og rygefællesskaber i pauserne. Ifølge kursister og lærere kan disse sociale arrangementer og initiativer på holdene have en positiv betydning for kursisternes indbyrdes sociale relationer, ligesom det kan styrke relationen til læreren, som til tider også deltager. De sociale arrangementer med udgangspunkt i holdene kan dermed bidrage til at skabe et grundlag for det positive og trykke læringsmiljø.

6.4 Opsummering

Analysen viser, at læringsmiljøet på avu og hf-enkeltfag er præget af, at kursisterne kan have en både seriøs, faglig og moden adfærd, og at kursisterne kan opføre sig uhensigtsmæssigt og forstyrrende. Det kan være vanskeligt for lærere at tackle, dels fordi det kan være en udfordring for voksne at irettesætte andre voksnes adfærd, dels fordi kursisterne kan opbygge en modvilje mod undervisningen og læreren, hvis de bliver irettesat direkte.

Lærerne bruger forskellige strategier for at håndtere uhensigtsmæssig og forstyrrende adfærd. Én strategi er, at lærere i samarbejde med kursisterne skaber et fælles regelsæt for opførsel i undervisningen. En anden strategi er, at lærere har individuelle samtaler med de forstyrrende kursister, en tredje strategi er, at lærere anvender humor, når de påtaler konflikter og udglatter, mens en

fjerde strategi er, at lærere anvender særlige teknikker til at regulere kursisters adfærd i undervisningen.

Lærerens professionelle relation til den enkelte kursist er et vigtigt element, som understøtter lærerne i at skabe autoritet og legitimitet til at lede holdet. Kursisterne oplever, at de får mere lyst til at deltage i undervisningen, når lærerne har opbygget en professionel og positiv relation til kursisterne og er opmærksomme på kursisters faglige behov og trivsel.

Der kan være klikker, grupperinger og konflikter blandt kursister på holdene. Lærere kan i så fald arbejde med at øge trygheden og fællesskabet på holdet gennem aktiviteter, der understøtter en fælles faglig praksis på tværs af holdet. Sociale arrangementer med udgangspunkt i holdene – frem for på tværs af holdene – kan også understøtte et fællesskab.

7 Det særligt voksenpædagogiske læringsmiljø

Avu og hf-enkeltfag er undervisning tilrettelagt for voksne, og i VUC-sektoren er der en forståelse af, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC. Vi startede denne undersøgelse ud med at have fokus på, hvordan man motiverer den aktuelle kursistgruppe i dette voksenpædagogiske læringsmiljø. Igennem undersøgelsen, blev vi dog opmærksomme på, at det er svært at få greb om, hvad der specifikt definerer det særligt voksenpædagogiske i læringsmiljøet på VUC. Det skyldes bl.a., at de motiverende elementer i læringsmiljøet kan være svære at skelne fra motive-rende elementer ved andre læringsmiljøer, fx på grundskole- eller ungdomsuddannelsesområdet. Dette forhold skal ses i sammenhæng med en tendens til, at kursistgruppen på VUC samlet set både er blevet yngre og har svagere faglige, sociale og personlige forudsætninger for uddannelse. Det rejser følgende spørgsmål: Hvad konstituerer det særligt voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC? Det udforsker vi i dette afsluttende kapitel.

7.1 Fremhævede og diskuterede elementer ved det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC

Hvad kendetegner det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC – og hvordan adskiller det sig fra fx et ungdomspædagogisk læringsmiljø? Det spørgsmål har vi stillet lærere, ledere og vejledere på både avu og hf-enkeltfag, på baggrund af den forståelse der er i VUC-sektoren af, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC.

På tværs af interviewene noterer vi os overordnet, at følgende to svar er fremtrædende:

- Det er svært at svare præcist på, hvad der konstituerer det særlige voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC i forhold til didaktik, form, indhold m.m.
- Det særlige ved det voksenpædagogiske miljø findes i en respektfuld voksen-voksen-relation i øjenhøjde mellem lærer og kursister.

Desuden giver nogle af de interviewede lærere andre svar, som der dog ikke er enighed om:

- Det særligt voksenpædagogiske findes i, at kursisterne har nogle livserfaringer, som inddrages i undervisningen.
- Det særligt voksenpædagogiske findes i, at kursisterne har et ansvar for egen læring og deltagelse.

I de følgende afsnit udfolder vi disse fire synspunkter. Desuden diskuterer vi dem i forhold til de erfaringer med praksis, som de interviewede kursister, lærere og ledere på avu og hf-enkeltfag giver udtryk for. Vi inddrager bl.a. de relevante forhold, som vi udfolder i de tre foregående kapitler.

Svært at definere det særligt voksenpædagogiske; det kan bedst betegnes som en respektfuld relation mellem voksne

Det går igen på tværs af interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursister, avu- og hf-enkeltfagslærere, ledere og studievejledere, at de har svært ved at svare præcist på spørgsmålet, når vi spørger dem, hvordan man kan se, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC, og hvordan det adskiller sig fra fx et ungdomspædagogisk miljø. Som en avu-lærer fx svarer: "[Et voksenpædagogisk læringsmiljø], hvor er det henne?" Et andet svar, som vi får på spørgsmålet, er, at det særlige voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC er kendetegnet af en særlig synsvinkel på og relation til kursisterne. Det er en relation mellem lærere og kursister, som er præget af gensidig respekt mellem voksne mennesker. Nedenstående citat fra en leder afspejler begge pointer. Lederen bliver spurgt om, hvordan man kan se, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC, og svarer:

Ja, se, det er nu, jeg skal hjem! Ej, men det er så svært at svare på. Jeg synes, det er en tilgang til kursisterne – noget så uhåndgribeligt. [...] Og så tror jeg, lærerne har den her grundtilgang til dem, at de skal prøve at behandle dem som ligeværdige i en voksen-voksen-relation i stedet for en forælder-barn-relation, hvis vi nu skal blive i det sprog der. Så jeg tror også, det meget er et spørgsmål om tilgang til kursisten, altså menneskesynet i det.

Lederen fremhæver dermed, både at det er svært at svare præcist på spørgsmålet, og at svaret må ligge i, at tilgangen til kursisterne er præget af en ligeværdig relation mellem voksne mennesker. En anden leder siger i overensstemmelse dermed, at vedkommende vurderer, at VUC's voksenpædagogiske læringsmiljø er afspejlet i den gensidige respektfulde voksenrelation, som bl.a. er kendetegnet ved, at kursisterne ikke får skældud eller bliver talt ned til. Lederen udtrykker, at det er ét af de punkter, hvor VUC adskiller sig fra ungdomsuddannelserne. Lederen siger:

Vi har tænkt meget over, hvad det voksenpædagogiske læringsmiljø er, og det lyder lidt poppet måske, men ordet respekt rammer det meget godt ind. Når jeg kommer på et gymnasium, så kan jeg jo høre, at her taler lærerne lige en kant ned til dem. De skoser dem lidt og irettesætter dem lidt, det gør vi ikke her. Altså, vi har mange her, der er 17, 18 og 19, men vi møder dem altid i øjenhøjde. Så når læreren går ind i et klasselokale til vores kursister, så er det med respekt og ligeværd, det er en meget stærk værdi.

Vi hæfter os ved, at lærere, ledere og studievejledere helt undlader at nævne elementer som undervisningsformer, aktiviteter, indhold, didaktik m.m. Det synes dermed *ikke* at være disse aspekter, som interviewpersonerne umiddelbart forbinder med et særligt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC. En leder siger det direkte sådan her:

Hvis man nedbryder undervisningssituationen i nogle dele og spørger, hvad man bruger af bestemte [voksenpædagogiske] arbejdsformer på særligt VUC i forhold til et ungdomsgymnasialt niveau? Nej – så er det det samme. Er der noget fagfagligt? Nej – det er de samme tekster. Man kan lige så godt læse Tove Ditlevsens Tårer på gymnasiet, som man kan gøre det her på skolen, osv. osv. Så hvis man ligesom prøver at tage nogle delelementer, så er det ikke at finde i de meget konkrete substanser.

Vi bemærker således på tværs af interviewene, at det er et synspunkt, at det er relationen mellem kursister og lærere, man særligt skal stille skarpt på, hvis man skal udforske, hvad der konstituerer det særligt voksenpædagogiske i læringsmiljøet.

Dette synspunkt - at det særlige voksenpædagogiske kan genfindes i den respektfulde voksenrelation - vil vi sammenholde med analysen i kapitel 6, som bl.a. peger på, at det kan være uhenigtsmæssigt og udfordrende for lærere at påtale kursisters forstyrrende og uheldige adfærd i undervisningen. Det skyldes, at det udfordrer normerne for, hvordan voksne mennesker omgås hinanden. Irettesættelser kan desuden føre til, at kursister reagerer negativt og blokerer for at indgå i læringsituationen. I lærernes håndtering af dette kan de gribe til nogle forskellige strategier, redskaber og teknikker, så kursisterne ikke føler, at de bliver skældt ud. Nogle af de mere adfærdsregulerende teknikker kan dog blandt nogle kursister frembringe en følelse af at blive barnliggjort, jf. kapitel 6.

Samtidig peger analysen i kapitel 6 på andre vigtige elementer i relationsarbejdet. Analysen viser, at et forhold, som har indflydelse på, om der bliver skabt et trygt og positivt læringsmiljø, er lærerens relation til og opmærksomhed på de enkelte kursisters behov – primært fagligt, men også i afbalanceret grad personligt. Det er forhold, som er med til at skabe tryghed for gruppen, men det kan måske diskuteres, om det er særligt voksenpædagogisk.

En tilsvarende pointe kan genfindes i forbindelse med undervisningsaktiviteter, jf. kapitel 4. Her viser analysen bl.a., at den aktuelle kursistgruppe finder det motiverende, når undervisningen indeholder både variation i anvendelse af undervisningsaktiviteter og afbræk, samtidig med at kursisterne har behov for en klar struktur i undervisningen. Dette forhold må siges at være mere alment gældende for god og effektiv undervisning end særligt voksenpædagogisk – om end det også er vigtigt for den nuværende kursistgruppe. Erfaringerne med inddragelse af øvelser og aktiviteter med legende og fysiske dimensioner afspejler til gengæld, at der er tale om voksne kursister. Disse aktiviteter motiverer kursistgruppen, men det er væsentligt, at lærerne er meget tydelige med hensyn til de faglige mål med aktiviteterne, for ellers er der en risiko for, at kursisterne føler sig barnliggjorte.

Inddragelse af kursisters erfaringer i undervisningen

Et andet synspunkt med hensyn til, hvad der konstituerer det særligt voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC, som kommer frem i interview med avu- og hf-enkeltfagslærere, er, at kursisters livserfaringer med fordel kan blive bragt i spil i undervisningen, fx i diskussioner, perspektivering og emnevalg.

På vores spørgsmål om, hvordan det kommer til udtryk, at der er et særligt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC, svarer en lærer fx: "Der er jo også qua deres alder, [de har] noget mere levet liv at trække på i det faglige arbejde." I tråd dermed fortæller lærere og kursister, at nogle lærere inddrager kursisters erfaringer fx fra nuværende eller tidligere erhvervsarbejde i de faglige diskussioner i undervisningen. Hvis kursisterne fx har en fortid i militæret eller i et erhverv, kan erfaringer herfra komme på bane i det faglige arbejde, ligesom kursisters hverdags erfaringer med fx forælderrollen kan inddrages, hvor det er relevant.

Vi hæfter os dog i interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærere og -kursister ved, at det er forskelligt, hvor opmærksomme lærerne er på at bringe kursisters livserfaringer i spil – og hvor relevant det forekommer dem. Nogle lærere giver udtryk for ikke at have en særlig opmærksomhed på dette forhold. Det må ses i sammenhæng med kursistgruppens alder; fx kan omfanget af hverdags erfaringer særligt hos den yngste kursistgruppe på 18-20 år være begrænset.

Nogle lærere fortæller desuden, at nogle af kursisters livserfaringer er så personligt tunge og problemfyldte, at lærerne gerne vil have en viden om dem. Det er ikke for at inddrage livserfaringerne i det faglige arbejde i undervisningen, men for at undgå at berøre emner, som kan vække for stærke negative følelser hos de pågældende kursister, fordi det ville minde dem om ubehagelige eller traumatiske oplevelser. En lærer siger fx:

Det kan dog være problematisk [ikke at kende kursisterne], vil jeg så sige, for så hænder det, at undervisningen kan give dem psykisk nedbrud. Det har jeg oplevet, og det kan væ-

re problematisk. Fx en hård film, der hænger sammen med deres fortid. Så skaber det en reaktion fra dem.

Dermed kan kendskabet til kursisternes svære livserfaringer være en årsag til at undgå særlige emner og dreje det faglige arbejde i en særlig retning. Nogle lærere fortæller fx også, at de undlader at arbejde med et emne som overvægt i undervisningen, fordi de er bekymrede for, om det vil blive ubehageligt for de overvægtige kursister på holdet.

I interviewene med avu- og hf-enkeltfagskursisterne springer det i øjnene, at kursisterne oplever det som motiverende, engagerende og aktivitetskabende, når undervisningen har karakter af at være anvendelsesorienteret og autentisk for kursisterne, dvs. når de kan relatere emner i undervisningen til deres egen viden og erfaringer fra samfundslivet, arbejdslivet eller hverdagslivet, jf. kapitel 4 – her tænker vi dog ikke på de mere traumatiserende emner. Set i lyset af dette og nogle læreres positive erfaringer med at inddrage kursisters egne livs- eller erhvervs erfaringer, vil vi pege på, at der kan være et potentiale i at bibeholde eller forøge opmærksomheden på, hvordan kursisternes erfaringer kan inddrages i det faglige arbejde i undervisningen.

Mere ansvar for egen læring og deltagelse

Et tredje synspunkt, som vi hæfter os ved i interviewene med avu- og hf-enkeltfagslærerne, er, at det særligt voksenpædagogiske i læringsmiljøer på avu og hf-enkeltfag kan ses ved, at kursisterne i højere grad end på fx ungdomsuddannelser tager ansvar for deres egen læring.

En hf-enkeltfagslærer svarer fx sådan på vores spørgsmål om, hvordan man kan se, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC: "Jeg tænker ansvar, man har selv ansvar for det, man lærer. Det er det første ord, der falder mig ind." Der er dog ikke enighed om det synspunkt blandt de interviewede lærere. Lærerne har bl.a. forskellig praksis for, hvor meget ansvar de overlader til kursistgruppen. En hf-enkeltfagslærer fortæller:

Der er også forskel på lærerne, og hvor meget de føler, de vil gøre ved det. Mange [kursister], de vil jo bare komme og sidde på Facebook og tjekke telefon og komme og gå, som de har lyst. Der er meget forskel på lærerne, om man vil komme og sige, at "du skal ikke tjekke telefon, være på Facebook osv."

Vi hæfter os hermed ved, at der kan være forskellige grænser for, hvornår lærerne vil gribe ind over for kursistadfærd samt påvirke og udfordre til, at kursisternes adfærd går i en anden retning. Lærere fortæller, at selvom kursisterne er voksne, kan man ikke regne med, at de selv tager ansvar for studiemæssige elementer som at komme til tiden og være forberedte, indgå engageret i det faglige arbejde, have styr på noter mv. Det "går galt", som en lærer udtrykker det, hvis lærerne ikke støtter kursisterne i disse studiemæssige elementer. Uden tydelige krav, anvendelige

redskaber og opbakning fra læreren opnår kursisterne altså ikke af sig selv tilstrækkelig faglig udvikling, men kan måske i stedet ende med ringe fagligt udbytte og evt. frafald. Desuden hæfter vi os ved, at både avu- og hf-enkeltfagslærere fortæller, at der i kursistgruppen er forventninger om en "tankpasserpædagogik", som en lærer kalder det. Dvs. at kursisterne forventer at få undervisningen og stoffet serveret i stedet for selv at tage ansvar læringen. En hf-enkeltfagslærer beretter fx her om, at vedkommende har gjort det nemmere for kursisterne at indgå i det faglige arbejde, men at læreren alligevel erfarer, at den ekstra støtte ikke altid er nok. Læreren siger:

Der er mere fra starten af. De skal køres mere ind i tingene. I dag har jeg stort set noter til alt, hvad jeg gennemgår, baggrundsviden og fx PowerPoint, så de ved, hvor de kan finde det. Det kan de så alligevel ikke.

Der er dermed en vurdering af, at en del kursister ikke selv magter at tage så stort et ansvar for det faglige arbejde, som man tidligere kunne forvente af kursisterne. Det forhold kan vi sammenholde med analysen i kapitel 5 af kursisters faglige forberedelse – eller mangel på samme. I analysen fremhæver vi, at nogle kursister har udfordringer med at forberede sig til undervisningen. Fra de fire besøgte VUC'ers side tages der hånd om denne udfordring gennem forskellige strategier og støtteværktøjer, der kan give kursister mod på og lyst til i højere grad at komme velforberedte, udarbejde skriftlige opgaver mv. I analysen betoner vi, at det også skal ses som et led i avu's og hf-enkeltfags overordnede arbejde med henholdsvis at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse (avu) og at styrke voksne i at opnå almindelse, viden og kompetencer, som danner grundlag for videre uddannelse eller øger mulighederne på arbejdsmarkedet (hf-enkeltfag). Dvs. det at lære at forberede sig fagligt bliver en del af den studiekompetence, som kursisterne skal udvikle på VUC. I forlængelse heraf kan man anskue det som en del af en lidt bredere udviklingsproces, at kursisterne skal lære at lære, dvs. lære at tage et større ansvar for deres egen tilegnelse af viden og indsigt generelt, mens de går på VUC. Selvom ikke alle, som begynder på VUC, er i stand til at tage det ansvar, som man kunne forestille sig, kan det ses som et mål, man kan arbejde hen imod, mens kursisterne går på VUC.

Det voksenpædagogiske læringsmiljø

Hvad konstituerer særligt det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC? Det spørgsmål stillede vi indledningsvis i dette kapitel, og ser vi nærmere på vores interviewmateriale noterer vi os, at lærere, ledere og studievejledere ikke har en tydelig og veldefineret fælles forståelse af, hvad det særegne ved det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC er. Det hænger bl.a. sammen med, at kursistgruppen er blevet yngre og samlet set har svagere faglige, personlige og sociale forudsætninger for uddannelse end tidligere.

I forlængelse heraf vil vi også henvise til, at der i uddannelsessammenhæng er nogle flydende grænser for, hvornår man definerer personer under uddannelse som *voksne*, og hvornår de defi-

neres som *unge*. På de fire besøgte VUC'er er omkring halvdelen af cpr-kursisterne under 25 år, og de bliver betragtet som voksne, der går på et VUC. Derimod betragtes personer under 25 år som unge i den kommende erhvervsuddannelsesreform, der træder i kraft i 2015. Begynder personer under 25 år på en erhvervsuddannelse, skal de gå på "ungesporet" i et "attraktivt ungdomsmiljø", som det hedder i reformteksten²⁴. Der er hermed nogle uklare og overlappende kategorier for om de unge voksne i gruppen 18 til 25 år regnes som tilhørende ungegruppen eller voksengruppen i uddannelsessammenhæng.

Hvis man i VUC-sektoren vil bibeholde en forståelse af, at der er et voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC, så peger vores analyse på, at der er et behov for, at VUC'erne præciserer, hvad begrebet omfatter, da der ikke er en tydelig fælles forståelse i dag. En sådan fælles forståelse vil sandsynligvis gøre det nemmere at anvende begrebet i forbindelse med pædagogiske og didaktiske drøftelser. Forståelsen af, hvad det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC er, synes at måtte defineres med udgangspunkt i den nuværende kursistgruppe og i, hvad der skaber et motiverende voksenpædagogisk læringsmiljø for denne gruppe.

7.2 Opsummering

Analysen viser, at det er vanskeligt for lærere, ledere og studievejledere at definere, præcis hvad der kendetegner det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet på VUC. De beskriver det bl.a. som en gensidig respekt mellem lærere og kursister i en voksenrelation. Hvis man i VUC-regi ønsker en fælles og klar forståelse af, hvad der specifikt kendetegner det voksenpædagogiske læringsmiljø på VUC – med den nuværende kursistgruppe – forestår der et arbejde med at udfolde og præcisere det.

Blandt lærere er der forskellig forståelse af, om det særligt voksenpædagogiske ved læringsmiljøet også er karakteriseret ved andre elementer, som typisk vil kendetegne andre voksenpædagogiske læringsmiljøer. Det drejer sig om, hvorvidt kursister kan tage ansvar for deres egen læring og deltagelse i læreprocessen, og om, hvorvidt kursisters livserfaringer kan være en løftestang for det faglige arbejde. Der er potentiale i at se et øget ansvar for egen læring som et mål, kursisterne skal arbejde hen imod, mens de går på VUC. Desuden er der potentiale i at fastholde og øge opmærksomheden på, hvordan man i en virkelighedsnær og anvendelsesorienteret undervisning kan trække på kursisternes livserfaringer.

²⁴ Regeringen m.fl. (2014).

8 Litteratur

Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven). LBK nr. 1073 af 4.9.2013.

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). LBK nr. 1075 af 4.9.2013.

Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen). BEK nr. 292 af 1.4.2009.

Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen). BEK nr. 641 af 20.6.2012.

Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne (Hf-enkeltfagsbekendtgørelsen). BEK nr. 780 af 26.6.2013.

Bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser. BEK nr. 1222 af 4.12.2006.

DAMVAD for DEA, Lederforeningen for VUC og VUC Videnscenter, 2013: *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (avu).*

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

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2014: *AVU – Fagevaluering.*

Danmarks Statistik, 2014: *Kursister ved voksen- og efteruddannelse, VUC 2012/2013.* I Nyt fra Danmarks Statistik 18. februar 2014.

Deloitte, 2012: *Analyse af uddannelsespålæg. Anvendelse og effekter af redskabet.*

Hattie J., 2013: *Synlig læring – for lærere.* Frederikshavn: Dafolo.

Illeris K., 2003: *Voksenuddannelse og voksenlæring.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance, 2014: *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, 24.2.2014.

VUC Sekretariatet, 2013: *VUC Årsrapport 2012.*

Wahlgren B., 2013: *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse – Et inspirationshæfte.* København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Wahlgren B., 1999: *Læringsmiljø.* I. Jensen C.N. (red.): Om voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner. København: Billesø & Baltzer.

Appendiks A

Datagrundlag og metode

Denne undersøgelse af, hvordan VUC i praksis arbejder med at skabe et godt og motiverende læringsmiljø for den aktuelle voksengruppe på avu og hf-enkeltfag, er designet som en kvalitativ undersøgelse på baggrund af en projektbeskrivelse, der er udarbejdet af EVA. I kapitel 2 beskriver vi de mest væsentlige aspekter ved undersøgelsens design og metode. I dette appendiks uddybes undersøgelsens datagrundlag, metode og analyseproces.

Udvælgelse af fire VUC'er

EVA har udvalgt fire VUC'er, der hver især udbyder både avu og hf-enkeltfag, til at indgå i undersøgelsen. To overordnede kriterier indgik i udvælgelsen:

- At VUC'et har iværksat forskellige indsatser for at skabe motiverende voksenpædagogiske læringsmiljøer for den aktuelle kursistgruppe.
- At der er en vis geografisk spredning mellem de udvalgte VUC'er. Dette kriterium udsprang af forundersøgelsen, der indikerede, at der kunne forekomme geografiske variationer i kursist-sammensætningen på VUC.

Tabel 3 viser, hvilke VUC'er og afdelinger der har deltaget i undersøgelsen.

Tabel 3
Deltagende VUC'er

VUC	Afdeling
Vestegnen HF og VUC	Albertslund
HF & VUC Nordsjælland	Hillerød
VUC Vest	Esbjerg
VUC Holstebro-Lemvig-Struer	Holstebro og Struer

Vi har lokaliseret, hvilke indsatser VUC'erne har iværksat, gennem:

- Gennemlæsning af VUC'ernes hjemmesider
- Rundringning og e-mail til samtlige VUC'er, der udbyder både avu og hf-enkeltfag
- Samtaler med relevante, centrale parter, som har et overblik over området og de enkelte VUC'er, fx VUC Videnscenter.

Redegørelser fra fire VUC'er

Forud for vores besøg på de fire VUC'er bad vi hvert VUC om at udarbejde en skriftlig redegørelse med afsæt i spørgsmål formuleret af EVA. Spørgsmålene omhandlede de overordnede faglige, sociale og pædagogiske overvejelser, strategier og indsatser med hensyn til den aktuelle kursistgruppe. Mere præcist belyser redegørelserne fra de fire VUC'er:

- Faglige, sociale og pædagogiske indsatser over for kursister på avu og hf-enkeltfag
- Pædagogiske værdier og strategier
- Procedurer for håndtering af fremmøde og fravær
- Kursistgruppe (antal kursister og deres alders- og kønsfordeling) og lærergruppe (antal lærere og deres anciennitet).

Alle fire VUC'er har udarbejdet redegørelsen. Institutionerne kunne skrive og vedhæfte evt. bilag i et elektronisk dokument udsendt af EVA.

Vi valgte den skriftlige redegørelsesform, fordi den er velegnet både til at indsamle faktuelle oplysninger og til at give indblik i institutionernes overordnede pædagogiske, faglige og sociale tilgange og indsatser. Redegørelserne har givet en værdifuld grundlæggende viden, fx om særlige lokale tiltag, som vi bl.a. har kunnet tage udgangspunkt i og bruge aktivt i udvikling af observations- og interviewguiderne.

Observationer

To konsulenter fra EVA's projektgruppe deltog i en undervisningsdag på hvert af de fire VUC'er. Vi foretog observationerne i to-tre undervisningsmoduler, fordelt på både avu-hold og hf-enkeltfagshold. Vi tilstræbte at observere undervisningen i fagene dansk, matematik og engelsk, som er centrale fag på både avu og hf-enkeltfag, men af tids- og planlægningsmæssige grunde har vi også gennemført observationer af undervisningen i andre fag.

Forud for observationerne udarbejdede vi en observationsguide på baggrund af den indledende undersøgelse og deskresearch ud fra en vurdering af, at vi måtte anlægge et delvist systematisk fokus i observationerne – snarere end at gå helt åbent og eksplorativt til værks. Observationsguiden bidrog til at skærpe opmærksomheden på nogle på forhånd udvalgte elementer i undervisningen. De elementer, vi udvalgte, var:

- Undervisningens organisering

- Kursistinddragelsen, kommunikationen og interaktionen
- De sociale spilleregler
- Undervisningslokalets indretning
- Undervisningspauserne.

Vi brød disse elementer ned i en række registrerbare tegn, der udgjorde selve observationsguiden.

Forud for og efter hver observation var vi i dialog med de lærere, hvis undervisningsmodul eller -moduler vi skulle observere. Den indledende dialog tjente flere formål: Vi ønskede at få indsigt i lærernes overvejelser over de pågældende lektioner, og vi formidlede undersøgelsens formål og forsøgte at skabe tydelige rammer for observationerne. Samtalen efter observationerne havde til formål at give os indblik i lærernes umiddelbare refleksioner over, hvordan modulet var forløbet.

Formålet med observationerne var dels at få indblik i, hvordan voksenpædagogiske læringsmiljøer tager sig ud i praksis, både i undervisningssituationer og i pauser, dels at give projektgruppen et konkret afsæt for at forfølge og spørge ind til bestemte situationer i de efterfølgende interview. Vi vurderer, at undervisningsobservationerne gav en række gode og konkrete eksempler på, hvad der udspiller sig i konkrete læringsmiljøer på fire forskellige VUC'er.

Interview på fire VUC'er

På de fire VUC'er gennemførte vi gruppeinterview med henholdsvis avu-kursister, hf-enkeltfagskursister, lærere, ledelse og vejledere.

Gruppeinterview med henholdsvis avu-kursister og hf-enkeltfagskursister

På hvert af de fire VUC'er gennemførte vi to gruppeinterview med kursister: ét med avu-kursister og ét med hf-enkeltfagskursister. Interviewene med kursister havde primært til formål at give indsigt i, hvad kursisterne forstår ved et motiverende læringsmiljø, og hvilke konkrete erfaringer de har gjort med undervisningen, deres lærere og det sociale miljø på VUC.

Hvert gruppeinterview varede ca. halvanden time. I interviewene med avu-kursister deltog seks-syv kursister, og i interviewene med hf-enkeltfagskursister deltog fem-syv kursister. I alt deltog 26 avu-kursister og 22 hf-enkeltfagskursister i kursistinterviewene.

Gruppeinterview med lærere

Lærere fra henholdsvis avu og hf-enkeltfag blev på hvert af de fire VUC'er interviewet sammen. Formålet med gruppeinterviewene var at få kendskab til lærernes konkrete erfaringer med at skabe et motiverende voksenpædagogisk læringsmiljø for kursisterne – herunder deres erfaringer med både det faglige og det relationelle arbejde i undervisningen. Interviewene skulle ligeledes

give indblik i, hvordan lærerne tager del i VUC'ernes konkrete indsatser over for kursistgruppen. Endelig bad vi lærerne om at karakterisere kursisterne og beskrive, hvad de vurderer motiverer kursisterne til aktiv deltagelse i undervisningen.

Gruppeinterviewene med lærere varede ca. to timer og blev gennemført med fire-seks lærere fra hvert VUC. I alt 21 lærere blev interviewet.

Gruppeinterview med ledelse

På hvert af de fire VUC'er interviewede vi repræsentanter fra ledelsen. Formålet var at få indblik i, hvordan ledelsen arbejder med at skabe et godt voksenpædagogisk læringsmiljø. Vi havde særligt fokus på, hvordan lederne vurderer VUC'ernes særlige indsatser og initiativer i forhold til at kunne rumme den aktuelle kursistgruppe. Desuden spurgte vi ind til ledelsens arbejde med at skabe optimale rammer for læringsmiljøet på VUC.

Hvert interview med ledelsen varede ca. en time og blev gennemført med to-tre repræsentanter fra ledelsen på hvert af de fire VUC'er. Dermed blev i alt ni ledere interviewet.

Gruppeinterview med vejledere

Gruppeinterviewene med vejledere fra hvert af de fire VUC'er skulle hjælpe med at kaste lys over kursisternes personlige, sociale og faglige behov, muligheder og udfordringer. Desuden skulle interviewene afdække, hvilken rolle vejledere har med hensyn til at skabe et godt voksenpædagogisk læringsmiljø på VUC.

Gruppeinterviewet med vejledere varede ca. en time, og fra hvert VUC deltog en-tre vejledere. I alt interviewede vi otte vejledere.

Analyseprocessen

Alle interview er blevet optaget, og dernæst er der blevet udarbejdet fyldige referater på baggrund af lyd materialet. Der er blevet taget noter under observationerne, som efterfølgende er blevet gennemskrevet og bearbejdet elektronisk i det omfang, det ressourcemæssigt har kunnet lade sig gøre.

I analysefasen har vi arbejdet med en kvalitativ analytisk kodning af datamaterialet fra interview og observationer. Vi har indledningsvist gennemlæst det samlede datamateriale og foretaget en systematisk kodning på baggrund af en række temaer, som vi identificerede i forundersøgelserfasen, fx undervisningsaktiviteter, lærer-kursist-relation, faglighed og ordensregler. Den første gennemlæsning har givet anledning til at rette opmærksomheden mod nye temaer eller undertemaer, der har vist sig at fylde i det kvalitative materiale. Eksempler på sådanne temaer er lærerdynamik, irrettesættelser af kursister, humor, fagligt engagement, tryghed og kursistforberedelse.

For alle data gælder det, at vi har foretaget analysen på tværs af data fra de fire VUC'er. I analysen har vi dog haft særligt blik for, om observationer og udsagn stammer fra enten avu eller hf-enkeltfag. Vi har også haft fokus på, hvordan lokale eller kontekstuelle forhold kan have betydning for, hvad vi kan udlede af underviseres og læreres udsagn på hvert enkelt VUC.

For analysen af samtlige interview og observationer gælder det, at vi ikke har lagt vægt på, hvor mange informanter der har givet udtryk for et bestemt synspunkt. Vi har snarere været optaget af at afdække og præsentere variationen i de holdninger, oplevelser og vurderinger, vi kan spore i datamaterialet. Hver gang vi i rapporten fremhæver variationer, gør vi det ud fra den betragtning, at variationerne giver os en mere nuanceret forståelse af, hvad forskellige informanter fokuserer på, når det handler om at opbygge et godt voksenpædagogisk læringsmiljø.

**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: 978-87-7958-772-4

