

Evaluering af voksenpædagogiske miljøer på FVU



INDHOLD

Evaluering af voksenpædagogiske miljøer på FVU

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	18
2.1	Videngrundlag om voksenpædagogiske miljøer og FVU	18
2.2	Formålet med evalueringen	22
2.3	Evaluerings design	23
2.4	Evaluerings metode og datagrundlag	23
2.5	Projektets organisering	28
2.6	Rapportens termologi	28
2.7	Rapporten opbygning	29

3	Rammer og vilkår for FVU	30
3.1	De lovgivningsmæssige rammer	31
3.2	De økonomiske rammer	35

4	FVU-deltagernes forudsætninger	37
4.1	De voksne deltagere	38
4.2	Faglige forudsætninger	39
4.3	Dansksproglige forudsætninger	42
4.4	Kulturelle forudsætninger	47

5	Forudsætninger for voksenpædagogiske miljøer på institutionerne	52
5.1	Forståelser af voksenpædagogiske miljøer på institutionerne	53
5.2	Strategi og ledelse	55

5.3	Lærernes kompetencer	58
5.4	Holdstørrelser, samlæsning og løbende optag	64
5.5	De fysiske rammer	68
<hr/>		
6	Fleksibel tilrettelæggelse af FVU på institutionerne	71
6.1	Udbydernes fokus på fleksibel tilrettelæggelse af FVU	72
6.2	Tidspunkt for undervisningen	74
6.3	Forskellige tilrettelæggelsesformer af FVU	78
6.4	Forlagt undervisning	83
<hr/>		
7	Realkompetencer, relevant praksisrelateret indhold og transfer	87
7.1	Realkompetencer	88
7.2	Relevant praksisrelateret indhold i undervisningen	95
7.3	Transfer	100
<hr/>		
8	Arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback	103
8.1	Variierende arbejdsformer	104
8.2	Differentieret undervisning	111
8.3	Feedback	114
<hr/>		
9	Relationer	120
9.1	Relationer deltagerne imellem	121
9.2	Relationer mellem lærere og deltagere	125
<hr/>		
10	Samlet vurdering af kvalitet af det voksenpædagogiske miljø	131
10.1	Institutionernes vurdering af kvaliteten af det voksenpædagogiske miljø på deres egne institutioner	132
10.2	Voksenpædagogiske miljøers betydning for deltagernes motivation for læring	134
10.3	Fremmende og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet	137
<hr/>		
	Appendiks A – Litteraturliste	141
<hr/>		
	Appendiks B – Metodebilag	142
<hr/>		

1 Resumé

Denne evaluering sætter fokus på, hvordan institutioner, der udbyder forberedende voksenundervisning (FVU),¹ arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, dvs. læringsmiljøer, som tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder. Evalueringen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på vegne af TrygFonden. Det er alene EVA, der er ansvarlig for evalueringens konklusioner, vurderinger og anbefalinger.

Formålet med evalueringen er at undersøge og vurdere FVU-udbydernes arbejde med at fremme deltagernes motivation og læring gennem voksenpædagogiske miljøer, herunder forudsætningerne og rammerne for at udvikle voksenpædagogiske miljøer, samt belyse, hvordan arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer kan forbedres. Evalueringen har desuden haft særligt fokus på forskelle og ligheder mellem de voksenpædagogiske miljøer på forskellige typer institutioner, herunder voksenuddannelsescentre (VUC), erhvervsskoler, sprogcentre og oplysningsforbund mv.

TrygFonden har med evalueringen ønsket at gennemføre en grundig undersøgelse af de voksenpædagogiske miljøer for at afsøge muligheder for at understøtte kvalitetsudvikling af FVU. Hovedfokus for evalueringen har derfor været institutionernes praksis med hensyn til voksenpædagogiske miljøer på FVU, herunder hvordan de arbejder med voksenpædagogiske miljøer og hvordan dette arbejde kan forbedres. I forbindelse med dataindsamlingen har det dog være tydeligt, at institutionernes rammevilkår, herunder de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer udgør en væsentlig præmis for de muligheder, der eksisterer på institutionerne for at fremme attraktive voksenpædagogiske miljøer, der imødekommer målgruppens behov. For at være tro mod den empiri, som evalueringen har tilvejebragt, fylder ledernes og lærernes vurderinger af de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer for FVU meget i evalueringens vurderinger og anbefalinger.

Evalueringen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere og lærere på institutioner, der udbyder FVU, og en caseundersøgelse, hvor der er gennemført interviews med deltagere, lærere og ledere på ti udvalgte institutioner samt observation af undervisningen. Intentionen med caseundersøgelsen har været, at deltagerperspektivet skulle udgøre en central del af den kvalitative dataindsamling med flest deltagerinterviews og interviewminutter for hver institution. Dette dels for at få viden om deltagernes oplevelse af det voksenpædagogiske miljø, dels at kvalificere og validere lærernes og ledernes vurderinger af egen praksis. Dette har dog vist sig mere udfordrende end forventet, idet der blandt målgruppen har været en række sproglige såvel som andre mere kontekstmæssige udfordringer, som har vanskeliggjort dataindsamlingen og kvaliteten af interviewene med deltagerne.

1 FVU er et tilbud til voksne – som hovedregel alle voksne over 25 år – der har brug for ”at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder med henblik på deres videre uddannelse og på at styrke deres forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet.” Og med grundlæggende færdigheder præciserer lovbekendtgørelsen, at der tænkes på ”grundlæggende færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling, i talforståelse, regning og basale matematiske begreber og i digital opgaveløsning og engelsk” (LBK nr. 529, 2022).

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

PIAAC-undersøgelsen fra 2011/2012 viste, at over 500.000 voksne danskere har svært ved at læse, skrive og regne (Rosdahl et al., 2013). Samtidig viser en ny undersøgelse fra VIVE om voksnes basale læse- og regnefærdigheder, at selvom der i 2020/2021 var lidt færre voksne danskere med svage basale færdigheder end tidligere, er de kortuddannedes færdigheder i læsning og regning ikke steget og ligger på samme niveau som for ti år siden (Larsen et al., 2022). Det er en væsentlig udfordring for den enkelte, arbejdsmarkedet og samfundet, og derfor er det vigtigt at få flere voksne i gang med undervisning, der styrker deres basale færdigheder.

Den største indsats ift. at styrke voksnes basale færdigheder i Danmark finder sted i form af FVU, der udbydes dels på VUC og dels af en række andre udbydere med driftsoverenskomst med et VUC såsom sprogcentre, oplysningsforbund og erhvervsskoler. Tidligere EVA-undersøgelser viser dog, at FVU, på trods af at antallet af deltagere var fordoblet i perioden fra 2008/09 til 2017/18, ikke i tilstrækkelig grad rammer kernemålgruppen, og at der er brug for, at langt flere voksne deltager i FVU. Hertil kommer en række udfordringer på det institutionelle niveau, fx at antallet af deltagere med dansk oprindelse har været faldende, og at FVU-aktiviteten ikke har været stigende på VUC'erne siden 2013/14 (EVA, 2021; EVA, 2020).

Fra forskning og undersøgelser ved vi, at læringsmiljøer har betydning for deltagernes engagement og motivation, og at voksenpædagogiske miljøer kan være med til at understøtte deltagernes lyst til undervisningen og uddannelse, når den er af høj kvalitet (Wahlgren, 2015; EVA, 2014). Det voksenpædagogiske læringsmiljø omfatter først og fremmest de sociale relationer mellem deltagere og lærere såvel som deltagerne imellem. Men også hele kulturen, som opleves på skolen eller institutionen, og de fysiske rammer i bredeste forstand omkring undervisningen er vigtige dele af det voksenpædagogiske læringsmiljø (Wahlgren, 2015, s. 21). Selvom vi ved, at voksenpædagogiske miljøer har betydning for deltagernes motivation for læring, mangler vi fortsat viden om, hvordan og i hvilket omfang der bliver arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, og hvordan kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer er. Det er netop det, denne evaluering sætter fokus på, hvor vi på en systematisk måde forholde os til kvaliteten af de forskellige aspekter af de voksenpædagogiske miljøer på FVU.

EVA's operationalisering af voksenpædagogiske miljøer

Ved voksenpædagogiske miljøer forstår vi læringsmiljøer, hvor man tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder. EVA's operationalisering tager afsæt i de forhold, som Wahlgren peger på som kendetegn ved et godt læringsmiljø for voksne (Wahlgren, 2015, s. 21).

I denne evaluering operationaliseres *voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet*, dvs. læringsmiljøer, der bidrager til de voksnes læring og motivation, ud fra nedenstående kendetegn og temaer:

- **Fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, der tager hensyn til de voksnes livssituation, herunder deres arbejdsmæssige forhold og familieforhold**

- Fokus på realkompetence og transfer, hvor undervisningen tager afsæt i deltagernes kompetencer og erfaringer og har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i praksis
- Indhold i undervisningen, som er særligt relevant for de voksne, fx arbejde med ansøgninger, budgetter m.m., og som er tilpasset deltagernes forudsætninger for læring
- Undervisningsformer og tilrettelæggelse med særlig henblik på de voksnes behov, fx med hensyn til variation i arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback
- Faglige og sociale relationer såvel mellem lærere og deltagere som deltagerne imellem, der bærer præg af, at det er relationer mellem voksne
- Kompetenceudvikling og udviklingsarbejde med og for lærerne med fokus på voksenpædagogik
- Institutionernes forudsætninger for at tilbyde voksenpædagogiske miljøer, herunder strategisk og ledelsesmæssig fokus, lærerkompetencer, holdstørrelser, samlæsning og løbende optag samt de fysiske rammer.

Nogle af kendetegnene for et voksenpædagogisk miljø (læringsmiljø) af høj kvalitet er specifikke for de voksne, mens andre er almene pædagogiske kendetegn, der er vigtige for både børn, unge og voksne. Eksempelvis er individuel feedback et kendetegn ved et godt læringsmiljø for både børn, unge og voksne, men det kan i praksis være meget forskelligt, hvordan man giver og modtager feedback, alt efter om deltagerne er børn eller voksne. I et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet vil feedback eksempelvis tage afsæt i, at relationen mellem lærere og deltagere er en voksen-voksen-relation. I denne evaluering har vi derfor et særligt fokus på, hvordan læringsmiljøerne tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder, og hvordan institutionerne arbejder med dette i praksis.

Evalueringens hovedresultater

I følgende afsnit præsenteres hovedresultater, herunder anbefalinger, og hvad der fremmer og hæmmer voksenpædagogiske miljøer.

Evalueringen er designet som en kombineret målopfyldelses- og procesevaluering.² Målopfyldelsevalueringen har sigtet mod at vurdere, hvorvidt institutionerne er lykkedes med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, mens procesevalueringen har sigtet mod at vurdere, hvad institutionerne gør for at udvikle voksenpædagogiske miljøer, og hvad der hhv. fremmer og hæmmer dette arbejde.

Ift. *målopfyldelsevalueringen* peger evalueringen samlet set på, at lederne og lærerne selv vurderer, at de i høj grad har fokus på voksenpædagogik både ift. læringsmiljøet på deres institution og i forbindelse med deres eget arbejde med FVU. Således vurderer otte ud af ti af lærerne og lederne blandt alle institutioner, at læringsmiljøer på deres institution i høj eller i nogen grad har fokus på voksenpædagogik, og 96 % af respondenterne vurderer, at de selv i høj grad (74 %) eller i nogen grad (22 %) har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU. Derudover

² For definitioner og beskrivelse af målopfyldelseevaluering og procesevaluering se Andersen M., Wahlgren B. og Wandall J. 2021, kapitlerne 7 og 9

vurderer 85 % af lederne og lærerne selv, at de har et voksenpædagogisk miljø på FVU af høj kvalitet på deres institution.

Der er dog forskel på lederne og lærernes vurdering af, i hvilken grad læringsmiljøet på deres institution har fokus på voksenpædagogik, hvor 75 % af lederne angiver, at læringsmiljøet på deres institution *i høj grad* har fokus på voksenpædagogik, mens det er 51 % af lærerne, der vurderer det samme. Samtidig vurderer 11 % af lærerne, at læringsmiljøer i mindre grad eller slet ikke har fokus på voksenpædagogik, mens ingen ledere vurderer dette. Forskellen mellem lederne og lærerne er interessant og bemærkelsesværdig, da lærerne er tættere på undervisningen og dermed kan forventes at have bedre forudsætninger for at vurdere, om læringsmiljøet har fokus på voksenpædagogik.

Samtidig peger evalueringen på, at det, der operationaliseres som kendetegnende for voksenpædagogiske miljøer af *høj kvalitet* i evalueringen, i mange tilfælde genfindes i institutionernes praksis. I caseundersøgelsen er der således mange eksempler på institutioner, der har læringsmiljøer, som tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder, og som er af høj kvalitet. Dette understøtter lederne og lærernes egne vurderinger af deres praksis. Evalueringen peger dog også på, at institutionernes arbejde med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er udfordret af de økonomiske- og lovgivningsmæssige rammer samt deltageres forudsætningerne.

Ift. *procesevalueringen* peger evalueringen samlet set på, at der på tværs af institutionstyper er mange forhold, der fremmer voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. De fremmende forhold handler især om, at institutionerne selv oplever at have medarbejdere med solide voksenpædagogiske kompetencer, at ledelserne generelt set er optagede af at skabe gode voksenpædagogiske miljøer, og at de har fokus på fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Desuden har de fokus på at inddrage deltageres realkompetencer, at gøre undervisningen relevant for deltagerne og at prioritere såvel samarbejde deltagerne imellem som gode relationer mellem deltager og lærere.

Men evalueringen peger samtidig på nogle væsentlige forhold og udfordringer på tværs af institutionstyper, der hæmmer voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. De hæmmende forhold handler især om to ting. For det første, at der opleves et misforhold mellem FVU-bekendtgørelsen og FVU-deltageres behov og forudsætninger. For det andet stramme økonomiske rammer, der fx betyder, at man anvender samlæsning af trin og i et vist omfang også af fag i langt højere grad, end det, ifølge lærerne og lederne, er hensigtsmæssigt ud fra et pædagogisk hensyn og ift. at skabe optimale betingelser for læring for de voksne deltagere. Lærerne og lederne peger dermed på, at de økonomiske rammer kan have en væsentlig betydning for kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer. I den forbindelse er det værd at nævne, at tre ud af fem lærere og ledere vurderer, at deltageres forskellige faglige forudsætninger og deltageres svage dansksproglige færdigheder giver anledning til u hensigtsmæssige pædagogiske udfordringer.

På baggrund af evalueringen er det samlet set EVA's vurdering, at de institutioner, der udbyder FVU, generelt har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, hvor institutionerne har fokus på arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, og hvor lærerne har de nødvendige pædagogiske forudsætninger for at udvikle disse. Samtidig er det EVA's vurdering, at institutionerne tager hensyn til de voksnes behov, vilkår og muligheder ved at tilrettelægge undervisningen fleksibelt, men at det samtidig er vigtigt, at der tages højde for de udfordringer, som fleksibiliteten kan indebære, fx med hensyn til lærernes arbejdsforhold og muligheder for videndeling med kolleger. Nogle af disse udfordringer kan være meget vanskelige at håndtere på institutioner med en begrænset aktivitet og små lærergrupper. Et styrket samarbejde mellem udbydere af FVU og en bedre koordinering af udbuddet kan være en af måderne at håndtere disse udfordringer på.

Det er derudover EVA's vurdering, at de pædagogiske udfordringer, som deltagernes forskellige forudsætninger skaber, udfordrer udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, da det gør det vanskeligt at imødekomme deltagernes individuelle behov. Samtidig vurderer EVA, at udbredt brug af samlæsning kan være hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, fordi dette gør det vanskeligt for lærerne at planlægge og gennemføre holdundervisning med god interaktion deltagere og lærere imellem, og fordi det kan have betydning for kvaliteten af undervisningen og læringsmiljøet.

Det er dermed også EVA's vurdering, at der er et potentiale for at styrke arbejdet med at udvikle de voksenpædagogiske miljøer på FVU. EVA peger på baggrund af evaluering på fire anbefalinger til, hvordan arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer på FVU kan styrkes.

EVA's anbefalinger til, hvordan man kan styrke de voksenpædagogiske miljøer på FVU

- **At man på det politiske-administrative niveau adresserer den manglende overensstemmelse mellem FVU-bekendtgørelsens fokus og deltagernes behov**

Evalueringen viser, at mange udbydere oplever et betydeligt mismatch mellem de lovgivningsmæssige rammer og de forskellige deltagerprofiler på FVU. EVA anbefaler derfor, at man på det politisk-administrative niveau adresserer den manglende overensstemmelse mellem FVU-bekendtgørelsens fokus på, at deltagerne i FVU-dansk på den ene side skal erhverve sig *specifikke skriftsproglige færdigheder*, mens en stor andel af deltagerne på FVU-dansk på den anden side har mere brug for at forbedre deres *generelle dansksproglige færdigheder*. Når lovgrundlag og deltagernes behov ikke stemmer overens, udfordrer det mulighederne for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, herunder med hensyn til at skabe fælles forståelser mellem lærer og deltagere af det, der skal læres, at sikre tydelige mål for undervisningen og klare standarder for, hvad der forventes af deltagerne.

- **At de økonomiske rammer for udbuddet af FVU genovervejes på det politiske-administrative niveau**

Evalueringen viser, at halvdelen af respondenterne vurderer, at der er dårlige økonomiske rammer for at udbyde et voksenpædagogisk miljø på FVU af *høj kvalitet*. EVA anbefaler derfor, at de økonomiske rammer for udbuddet af FVU genovervejes på det politisk-administrative niveau. Dette med henblik på dels at sikre holdstørrelser, som er hensigtsmæssige både ud fra økonomiske og pædagogiske hensyn, dels at sikre tilpas homogene hold, hvor man fx ikke anvender samlæsning af trin og fag i et omfang, som svækker kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer betydeligt.

- **At man styrker udbydernes forudsætninger for at tilbyde undervisning, der passer til deltagernes behov**

Evalueringen viser, at det er vanskeligt for udbyderne at tilbyde undervisning, som passer til deltagernes meget varierede behov. EVA anbefaler derfor, at man på det politisk-administrative niveau overvejer, hvordan man kan styrke udbydernes forudsætninger

for at tilbyde undervisning, der passer til deltageres behov. Tilbuddet er i udgangspunktet tiltænkt voksne, der taler dansk og har de nødvendige mundtlige færdigheder, men som har behov for at få styrket deres skriftsproglige færdigheder. Hvis den praksis blev opretholdt ville det dog medføre et behov for, at voksne, der ikke har dansk som modersmål, og som i dag deltager i FVU, også tilbydes relevant målrettet undervisning i andet regi, fx Dansk som andet sprog (AVU) eller Danskuddannelse til voksne udlændinge. Alternativt peger evalueringen på et behov for at tilpasse rammerne for at udbyde FVU, så udbydernes forudsætninger for tilbyde undervisning, der passer til deltageres behov, bliver styrket. I relation her til er det også relevant at forholde sig til det samlede udbud af uddannelser til voksne med svage basale færdigheder, herunder om de økonomiske incitamenter og styringsmæssige rammer understøtter den aktivitet på uddannelserne, som man ønsker.

- **At koordineringen og samarbejdet mellem udbydere af FVU-udbuddet styrkes**

Udbydernes vanskeligheder med at tilbyde undervisning, som passer til deltagere med meget forskellige faglige, sproglige og kulturelle forudsætninger, kan også adresseres mere lokalt. EVA anbefaler derfor, at koordineringen og samarbejdet mellem udbydere af FVU styrkes med henblik på at skabe mere homogene hold. Udbuddet af FVU bør dog fortsat have fokus på, at det kan være fremmede for gode voksenpædagogiske miljøer, når FVU udbydes *både forskellige steder* – herunder som forlagt undervisning tæt på deltageres job, uddannelsessted mv. – og på *forskellige typer institutioner* med forskellige profiler, der kan målrette indholdet i FVU, herunder ift. det erhvervsrettede, det folkeoplysende og det almene, for at gøre undervisningen så relevant og motiverende for deltagerne som muligt. En bedre koordinering kan potentielt mindske de udfordringer, som følger af at have udbud med lav aktivitet og små lærergrupper.

Forhold, som fremmer voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet

Evalueringen har identificeret en række forhold, der på baggrund af analysen virker fremmede for udvikling af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Nedenfor beskrives evalueringens hovedresultater ift. de fremmede forhold.

Lærerkompetencer og ledelsesfokus understøtter arbejdet med voksenpædagogiske miljøer

Evalueringen peger på, at der er gode lokale forudsætninger på institutionerne for at skabe voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet med hensyn til lærerkompetencer og ledelsesfokus. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærere og ledere generelt set vurderer, at ledelserne er optaget af at skabe gode voksenpædagogiske miljøer, selvom dette ikke er tilfældet alle steder. Hertil kommer, at lærerne generelt set har solide pædagogiske forudsætninger for at bidrage til udvikling af gode voksenpædagogiske miljøer. Ud af de 44 ledere og 178 lærere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, svarer 73 % samlet set, at ledelsen er meget eller noget optaget af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, og næsten alle respondenterne (96 %), at lærergruppernes pædagogiske forudsætninger er meget gode eller gode til at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

Dette understøttes af caseundersøgelsen, der peger på, at det er fremmede for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, når dette prioriteres af ledelsen. Caseundersøgelsen giver eksempler på, hvordan der er forskellige måder, ledelsen kan vælge at gribe sit arbejde med de voksenpædagogiske miljøer an på. På den ene side er der ledere, der er meget tæt på undervisningen og fx kommer ud og observerer undervisning og deltager i pædagogiske drøftelser på teammøder, mens der på den anden side er ledere, der foretrækker at holde sig mere på afstand af undervisningen.

Institutionerne har fokus på fleksibel tilrettelæggelse

Evalueringen peger på, at udbyderne af FVU på tværs af institutionstyper i høj grad tager hensyn til de voksnes behov og familie- og arbejdsmæssige forhold i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen, og at institutionerne har et fleksibelt tilrettelagt FVU-tilbud. I caseundersøgelsen er der på tværs af institutionstyperne eksempler på, at uddannelsesinstitutionerne tilbyder undervisningen på forskellige tidspunkter, både dag- og aftenundervisning såvel som hverdag og week-ender, som forskellige tilrettelæggelsesformer og forskellige steder for at imødekomme deltagerens behov og livssituation.

Evalueringen peger dog samtidig på en række udfordringer i forbindelse med en fleksibel tilrettelæggelse af FVU, herunder at fleksibel tilrettelæggelse stiller store krav til institutionernes planlægning inden for snævre økonomiske rammer. Desuden kan det være en udfordring med hensyn til lærernes behov for videndeling, hvis de har meget undervisning ude på virksomheder og derfor ikke mødes så ofte med deres kollegaer.

Inddragelse af deltageres realkompetencer kan berige undervisningen

Evalueringen viser, at ledere og lærere på tværs af institutionstyper generelt set vurderer, at man på institutionerne har kendskab til deltageres realkompetencer. Dette gælder dog især på erhvervsskolerne og i mindre grad på VUC'erne. Tilsvarende peger spørgeskemaundersøgelsen også på, at man på erhvervsskolerne i højere grad end blandt de andre institutionstyper *inddrager* FVU-deltageres realkompetencer i undervisningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser yderligere, at fire ud af fem af lederne og lærerne (80 %) på tværs af alle institutionstyperne mener, at undervisningen i høj eller nogen grad beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver. Det er blandt erhvervsskoler og oplysningsforbundene mv., at størstedelen af respondenterne svarer, at de *i høj grad* oplever, at undervisningen beriges. Caseundersøgelsen uddyber denne viden med mange eksempler på, hvordan man kan have gavn af deltageres erfaringer i undervisningen. Dette handler både om den tilgang, man som lærer har til deltagerne, herunder hvorvidt man lægger op til at inddrage deltageres erfaringer, og de emner, man vælger at tage op i undervisningen.

Relevant, aktuelt og hverdagsnært indhold i undervisningen kan motivere deltagerne

Evalueringen peger på, at der på tværs af institutionstyperne fokuseres på, at indholdet i undervisningen er relevant for deltagerne, herunder at det er aktuelt og hverdagsnært. Caseundersøgelsen viser eksempelvis, at lærerne gør undervisningen relevant ved at inddrage deltageres interesser, da lærerne oplever det som fremmede for deltageres motivation og læring. Evalueringen peger eksempelvis på, at indhold om dansk kultur og samfund særligt motiverer deltagere, som ikke har dansk som modersmål, hvilket kan have en positiv betydning for det voksenpædagogiske miljø. Derudover peger evalueringen på, at der er særligt gode muligheder for at skabe praksisrelateret indhold på virksomhedshold, hvor deltagerne i højere grad deler samme praksiserfaringer.

Fokus på transfer kan fremme voksenpædagogiske miljøer

Evalueringen peger på, at uddannelsesinstitutionerne generelt set og på tværs af institutionstyperne i undervisningen har fokus på transfer, dvs. hvad det lærte kan bruges til i deltageres hverdag og arbejdsliv. Det viser spørgeskemaundersøgelsen, hvor 87 % af respondenterne svarer, at undervisningen har fokus på dette. Caseundersøgelsen peger tilsvarende på, at lærerne i undervisningen på FVU i høj grad har fokus på, hvordan det lærte kan bruges i praksis ved at knytte undervisningen mest muligt an til deltageres behov for læring. Det er et gennemgående perspektiv i caseundersøgelsen, at institutionernes fokus på transfer fremmer udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet og kan være motiverende for deltageres læring.

Variierende arbejdsformer fremmer gode voksenpædagogiske miljøer

Evalueringen peger på, at institutionerne i høj grad anvender variierende arbejdsformer i undervisningen, som tager hensyn til den voksne målgruppes behov og ønsker. Således angiver otte ud af ti af lærerne og lederne i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad anvender variierende arbejdsformer i undervisningen. Caseundersøgelsen giver en række eksempler på, hvordan institutionerne arbejder med variierende arbejdsformer. Generelt set tegner der sig et billede af, at undervisningen er præget af variation og deltagerinvolvering, og at dette er med til at fremme voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

Feedback kan motivere deltageres og understøtte deres læring

Evalueringen peger på, at feedback kan være motiverende for deltagerne, når deltagerne gennem feedback bliver bevidste om, at de har fået nye kompetencer eller oplever en progression, og at feedback kan understøtte deltageres læring. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også, at der er forskel på, hvor ofte der gives feedback til deltagerne i undervisningen. Således viser spørgeskemaundersøgelsen, at 87 % af lederne og lærerne fra oplysningsforbundene mv. angiver, at der gives individuel feedback i alle/næsten alle lektionerne eller størstedelen af lektionerne. Blandt erhvervsskolerne er det 74 % og VUC'erne 71 %, hvorimod individuel feedback til deltagerne, ifølge respondenterne, foregår noget mindre ofte på sprogcentre, hvor samme andel er 58 %.

Samarbejde mellem deltagerne bidrager til det voksenpædagogiske miljø

Evalueringen viser, at det er en udbredt undervisningspraksis, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen. Således svarer 83 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad har fokus på, at deltagerne samarbejder i undervisningen. Samtidig peger caseundersøgelsen på, at deltagerne generelt set har respekt over for hinandens forskellige forudsætninger for læring og oplever et gruppertilhørsforhold til hinanden. Dette afhænger dog også af forskellige forhold såsom sproglige forudsætninger, om deltagerne går på dag- eller aftenhold, eller om det er åbne hold eller virksomhedshold.

Fælleskab og gruppertilhørsforholdet opleves generelt set som vigtigt for det voksenpædagogiske miljø og som noget, der kan bidrage til motivation og læring. Selvom der er fokus på fagligt samarbejde, betyder det dog ikke nødvendigvis, at man prioriterer sociale aktiviteter uden for undervisningen. Således viser spørgeskemaundersøgelsen, at det er undtagelsen, at der afholdes sociale arrangementer uden for undervisningen. Det er kun 18 % af alle respondenterne, der angiver, at de inden for de seneste 12 måneder har afholdt sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen. Dette kan hænge sammen med, at den voksne målgruppe ikke nødvendigvis har behov for denne type relationsdannelse på grund af deres livssituation med familiære og andre forpligtelser.

Gode relationer mellem lærere og deltagere fremmer voksenpædagogiske miljøer

Evalueringen peger desuden på, at relationsdannelsen mellem lærere og deltagere, ifølge de interviewede lærere, er en særligt afgørende forudsætning for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Ifølge de interviewede lærere og ledere har relationen mellem lærere og deltagere både betydning for fastholdelse af deltagere og for, hvordan undervisningsmiljøet opleves. Hvis der ofte er udskiftning i lærergruppen, kan det betyde, at deltagerne lettere falder fra. Samtidig peger både lærere og ledere på, at institutionerne har stor opmærksomhed på at møde deltagerne i øjenhøjde, og at relationerne er præget af ligeværd og gensidig respekt.

Derudover peger caseundersøgelsen på, at det at undervise voksne har betydning for lærerrollen, hvor nogle af de interviewede lærere oplever, at deres rolle i høj grad er at være en form for læringskonsulenter, der er tilgængelige for deltagerne i undervisningen, og som går rundt og støtter deltagerne.

Gode fysiske rammer er fremmende for voksenpædagogiske miljøer

Lærerne og lederne vurderer generelt set, at der er gode fysiske rammer, som er fremmende for kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer. I alt fald når undervisningen finder sted på FVU-institutionernes adresser. Når der er tale om virksomhedsforlagt undervisning, er der ikke altid tale om optimale fysiske rammer. Dette er et vigtigt opmærksomhedspunkt, også selvom virksomhedsforlagt undervisning har en række andre fordele, fx ift. at nedbryde barrierer for voksnes deltagelse i VEU.

Lærerne og lederne vurderer, at de har fokus på voksenpædagogik

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at ledere og lærere generelt vurderer, at der på institutionerne er fokus på voksenpædagogik. Således svarer otte ud af ti af lærerne og lederne blandt alle institutioner, at deres læringsmiljø i høj eller nogen grad har fokus på voksenpædagogik, og næsten alle ledere og lærere, at de selv i høj grad (74 %) eller i nogen grad (22 %) har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU.

Desuden peger lærerne og lederne på, at det er vigtigt for deltagernes motivation for læring, at uddannelsesinstitutionen har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø, hvor 51 % af alle respondenterne vurderer, at det er meget vigtigt, og 41 %, at det er vigtigt. Især peger lederne og lærerne på, at forhold, som at deltagerne får løbende individuel feedback, at det lærte kan bruges i deltagernes hverdag og arbejdsliv (transfer), og at undervisningen er differentieret, er meget vigtige forhold for deltagernes motivation for læring.

Selvom spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen tegner et billede af, at der blandt institutionerne er en grundlæggende forståelse af nødvendigheden af voksenpædagogik, så er billedet samtidig tvetydigt. På den ene side har lærere og ledere en overordnet oplevelse af, at det er vigtigt at fokusere på den særlige læringsituation, der er karakteristisk for de voksne deltagere. Evalueringen viser samtidig, at de arbejder med en række af de forhold, som vi fra litteraturen ved er særligt væsentlige i et godt *voksenpædagogisk* miljø. På den anden side peger data samtidig på, at voksenpædagogik for mange lærere og ledere har karakter af selvfølgelighed, som det kan være vanskeligt at sætte ord på – særligt blandt lærere, som ikke har erfaringer med undervisning af børn og unge.

Lærerne og lederne vurderer selv, at de har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at ledere og lærere generelt vurderer, at de på deres institutioner har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. 85 % af respondenterne vurderer, at de på deres institution har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Dette gælder i endnu højere grad på sprogcentre.

Forhold, der hæmmer voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet

Evalueringen har identificeret en række forhold, der på baggrund af analysen virker hæmmende for udvikling af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Nedenfor beskrives evalueringens hovedresultater ift. de hæmmende forhold.

Uoverensstemmelse mellem bekendtgørelse og deltageres behov og forudsætninger hæmmer de voksenpædagogiske miljøer

Evalueringen viser, at der er en grundlæggende og omfattende uoverensstemmelse mellem på den ene side bekendtgørelsens fokus på, at deltagerne i FVU-dansk skal erhverve sig skriftsproglige færdigheder, og på den anden side det forhold, at en meget stor del af deltagerne på FVU mere har brug for *generelle dansksproglige* færdigheder end *specifikke skriftsproglige* færdigheder. Dette skyldes en kombination af, at størstedelen af deltagerne ikke har dansk som modersmål, hvor 76 % af lederne og lærerne angiver, at en mindre del eller ingen/næsten ingen af deres deltagere har dansk som modersmål, og at deltagerne ofte har meget ringe dansksproglige færdigheder, når de starter på FVU. Både ledere og lærere påpeger, at det medfører betydelige udfordringer i institutionernes arbejde med at skabe voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, som imødekommer målgruppens behov, herunder ikke mindst den meget store gruppe af voksne med dansk som modersmål med svage basale færdigheder.

Tre ud af fem af lærerne og lederne oplever de lovgivningsmæssige rammer som dårlige eller mindre gode

Evalueringen peger generelt set på, at der opleves store udfordringer med at leve op til de bekendtgørelsesmæssige krav blandt mange udbydere af FVU. Således vurderer 59 % af alle respondenterne, at de lovgivningsmæssige rammer er dårlige eller mindre gode ift. at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. 75 % af lærere og ledere på oplysningsforbund mv. vurderer, at de lovgivningsmæssige rammer enten er dårlige eller mindre gode. Det samme gør 61 % på sprogcentre, 55 % på VUC'erne, men kun 26 % på erhvervsskolerne. Ikke mindst de åbne besvarelser i spørgeskemaet peger klart på, at denne vurdering hænger sammen med den uoverensstemmelse mellem bekendtgørelsen og deltagersammensætningen, som er nævnt ovenfor. Det generelle indtryk fra caseundersøgelsen er desuden, at det er de lovgivningsmæssige rammer, som – ved siden af de økonomiske rammer – opleves som mest hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer.

Halvdelen af lærerne og lederne oplever de økonomiske rammer som dårlige eller mindre gode

Evalueringer viser, at mange ledere og lærere oplever store udfordringer med økonomien forbundet med at udbyde FVU. Således vurderer 52 % af alle respondenterne, at de økonomiske rammer er dårlige eller mindre gode til at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Det gælder især blandt ledere og lærere på VUC'erne og oplysningsforbundene mv., hvor hhv. 66 % og 53 % vurderer de økonomiske rammer som dårlige eller mindre gode. Billedet er lidt anderledes blandt respondenterne fra erhvervsskoler og sprogcentre, hvor hhv. 69 % og 50 % vurderer, at de økonomiske rammer er meget gode eller gode. EVA har ikke grundlag for at vurdere, hvordan eventuelle forskelle med hensyn til de økonomiske rammevilkår på de forskellige typer institutioner kan

have spillet ind på denne vurdering. Men som nævnt ovenfor, er det et generelt indtryk fra caseundersøgelsen, at det er de økonomiske rammer, som – ved siden af de lovgivningsmæssige rammer – opleves som mest hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer på tværs af institutionstyper.

Tre ud af fem af lærerne og lederne vurderer, at deltageres forskellige faglige forudsætninger giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer

Evalueringen viser, at der kan være stor forskel på deltageres faglige forudsætninger – også inden for de enkelte FVU-trin – og at dette kan give store pædagogiske udfordringer. Således svarer 61 % af lærere og ledere i spørgeskemaundersøgelsen, at deltageres forskellige faglige forudsætninger i høj eller i nogen grad giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Det er især på VUC'erne (70 %) og på oplysningsforbundene mv. (65 %), at man vurderer dette. Hertil kommer, at lærerne i højere grad vurderer dette end lederne, og at det i den forbindelse må forventes, at det i højere grad er lærerne, der oplever de konkrete udfordringer. Caseundersøgelsen giver et tilsvarende billede af, hvordan de store faglige forskelle mellem deltagerne kan være en pædagogisk udfordring, hvor det kan være svært for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så den imødekommer alle deltageres faglige forudsætninger.

To ud af tre af lærerne og lederne vurderer, at deltageres svage dansksproglige færdigheder udfordrer det faglige niveau

Resultaterne fra både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen peger på, at deltageres svage dansksproglige færdigheder ofte gør det vanskeligt at opretholde et højt fagligt niveau i undervisningen. Således svarer næsten to ud af tre af lærere og ledere i spørgeskemaundersøgelsen (63 %), at deltageres vanskeligheder med dansk i høj grad eller i nogen grad er en udfordring for det faglige niveau. Det er især på VUC'erne og oplysningsforbund mv., at både ledere og lærere vurderer dette.

Udbredt brug af samlæsning udfordrer de voksenpædagogiske miljøer

Over halvdelen (56 %) af lærerne og lederne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de har samlæsning af enten fag eller trin på mere end tre ud af fire af deres FVU-hold, mens kun hver fjerde af respondenterne svarer, at de har samlæsning på mindre end hver fjerde af deres FVU-hold. Dette gør sig især gældende på VUC'erne, hvor det er hele 81 % af lederne og lærerne, der svarer, at de har samlæsning af enten fag eller trin på mindst tre ud af fire af deres FVU-hold. Samtidig viser en analyse, at jo mere samlæste FVU-holdene er, desto mindre varierende arbejdsformer anvendes der i undervisningen. Caseundersøgelsen bidrager med mange beskrivelser og vurderinger af især negative læringsmæssige konsekvenser af samlæsning – også blandt deltagerne, der beskriver, at samlæsning kan være en udfordring for deres læring, når alle på holdet ikke skal lære det samme eller arbejde med det samme. Derudover beskriver lærerne og lederne samlæsning som et nødvendigt onde, der vælges på grund af økonomien.

De vigtigste fremmende og hæmmende faktorer, som institutionerne selv peger på

Caseundersøgelsen har haft et særligt fokus på, hvad man på institutionerne opfatter som fremmende eller hæmmende ift. udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. De vigtigste fremmende faktorer, som informanterne peger på, er, at der ledelsesmæssigt er fokus på at fremme et godt voksenpædagogisk miljø, og at dette prioriteres, samt at lærerne har stærke pædagogiske kompetencer ift. at undervise voksne. Disse fremmende faktorer vurderer både ledere og lærere i høj grad er til stede på institutionerne.

Tilsvarende peger caseundersøgelsen på, at de vigtigste hæmmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer handler om for stramme økonomiske rammer, som fx kan betyde store hold og/eller samlæsning og bekendtgørelsesmæssige rammer, der ikke er tilpasset deltagere med hhv. dansk eller ikke-dansk som modersmål. Desuden kan løbende optag af nye kursister, for få lektioner og samlæsning vanskeliggøre arbejdet med at nå de faglige mål og udvikle det voksenpædagogiske miljø. Endelig kan det hæmme udviklingen af gode voksenpædagogiske miljøer, når pædagogisk kompetenceudvikling af lærere ikke prioriteres.

De vigtigste fremmende og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet på FVU – som især ledere og lærere har peget på

Fremmende faktorer

- Når arbejdet med voksenpædagogiske miljøer prioriteres ledelsesmæssigt på institutionerne
- Når lærerne har stærke pædagogiske kompetencer ift. at undervise voksne
- Når der tages hensyn til de voksne deltageres forudsætninger og deres behov imødekommes
- Når der er gode ligeværdige relationer mellem lærere og deltagere.

Hæmmende faktorer

- Når de økonomiske rammer er stramme, og man derfor vælger at have store hold og/eller samlæsning
- Når de bekendtgørelsesmæssige rammer og indholdsbeskrivelser ikke er tilpasset deltagerens behov, herunder med hhv. dansk eller ikke-dansk som modersmål
- Når løbende optag af kursister, for få lektioner og samlæsning gør det vanskeligere at nå de faglige mål og tilpasse undervisningen til den enkelte deltagers forudsætninger
- Når pædagogisk kompetenceudvikling og videndeling lærerne imellem ikke prioriteres.

Om datagrundlaget

Evalueringen omfatter dels en spørgeskemaundersøgelse, dels en caseundersøgelse, der som faser i dataindsamlingen har ligget i forlængelse af hinanden. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt alle FVU-ledere og FVU-lærere på institutioner, der årligt i perioden 2018-2021 har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller mere på FVU. I spørgeskemaundersøgelsen indgår i alt besvarelser fra 222 ledere (44) og lærere (178) på FVU. Fordelingen ift. institutionstype blandt respondenterne er følgende: 94 fra VUC'er, 19 fra erhvervsskoler, 64 fra sprogcentre og 45 fra oplysningsforbund mv. Spørgeskemabesvarelser blev indsamlet i efteråret 2022.

Caseundersøgelsen består af ti casebesøg hos uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU med to cases for hhv. VUC'er, erhvervsskoler, sprogcentre, folkeoplysningen og daghøjskoler. Institutions-typerne *folkeoplysning* og *daghøjskole* er i rapporten samlet i en kategori *oplysningsforbund mv.* De ti uddannelsesinstitutioner og cases er udvalgt med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne ud fra kriterierne om, at institutionerne har arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, deres vurdering af, om de har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, og tilkendegivelse af, at vi må kontakte dem i forbindelse med caseundersøgelsen. Caseundersøgelsen omfatter i alt af 40 interviews med 102 informanter samt 10 undervisningsobservationer. Caseundersøgelsen er gennemført i slutningen af 2022.

2 Indledning

Med satsningen "Tryghed i arbejdslivet" har TrygFonden opstillet en målsætning om, at flere voksne på arbejdsmarkedet, som har svært ved at læse, skrive, regne og anvende it, hjælpes til opkvalificering. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har på vegne af TrygFonden udarbejdet en evaluering af voksenpædagogiske miljøer på forberedende voksenundervisning (FVU).

PIAAC-undersøgelsen fra 2011/2012 viste, at over 500.000 voksne danskere har svært ved at læse, skrive og regne (Rosdahl et al., 2013). Samtidig viser en ny undersøgelse fra VIVE om voksnes basale læse- og regnefærdigheder, at der i 2020/2021 er færre voksne danskere med svage basale færdigheder end tidligere.³ Undersøgelsen viser dog også, at de kortuddannedes færdigheder i læsning og regning ikke er steget og ligger på samme niveau som for ti år siden (Larsen et al., 2022). Det er en væsentlig udfordring for den enkelte, arbejdsmarkedet og samfundet. For den enkelte voksne kan svage basale færdigheder eksempelvis være en barriere for at deltage i mere uddannelse og dermed imødekomme arbejdsmarkedets behov for kompetencer. Derfor er det vigtigt at få flere voksne i gang med undervisning, der styrker deres basale færdigheder.

Den største indsats ift. at styrke voksnes basale færdigheder i Danmark finder sted i form af forberedende voksenundervisning (FVU), der udbydes dels på Voksenuddannelsescentre (VUC) og dels af en række andre udbydere med driftsoverenskomst med et VUC såsom sprogcentre, oplysningsforbund og erhvervsskoler. En tidligere EVA-undersøgelse viser dog, at der fortsat er lang vej igen, før flertallet af voksne med svage basale færdigheder har deltaget i FVU (EVA, 2019).

Fra forskning og undersøgelser ved vi, at læringsmiljøer har betydning for deltagernes engagement og motivation, og at voksenpædagogiske miljøer kan være med til at understøtte deltagernes lyst til undervisningen og uddannelse, når den er af høj kvalitet (Wahlgren, 2015; EVA, 2014), men vi mangler fortsat viden om udbredelse og kvalitet af de voksenpædagogiske miljøer, samt hvordan institutionerne arbejder med voksenpædagogiske miljøer.

2.1 Videngrundlag om voksenpædagogiske miljøer og FVU

Forestillingen om voksenpædagogiske miljøer tager afsæt i, at der er særlige forhold, der kendetegner voksnes læring, og som det miljø, hvor læringen finder sted i (læringsmiljøet), på forskellige måder kan adressere (Andersen, 2019, s. 91). Det betyder, at der ikke pr. definition er tale om voksenpædagogiske miljøer, når deltagerne er voksne, men at læringsmiljøet skal være præget af specifikke kendetegn for at blive betegnet som et voksenpædagogiske miljø.

³ Der er visse forbehold ift. sammenligningen af PIAAC-tallene fra 2011/2012 og Basic Skills Survey fra 2020/2021, som kan have betydning for, at den fundne stigning i voksnes basale færdigheder i den 10-årige periode er overvurderet. For mere viden om dette se Larsen et al., 2022.

Det voksenpædagogiske læringsmiljø omfatter først og fremmest de sociale relationer mellem deltagere og lærere såvel som deltagerne imellem. Men også hele kulturen, som opleves på skolen eller institutionen, og de fysiske rammer i bredeste forstand omkring undervisningen er vigtige dele af det voksenpædagogiske læringsmiljø (Wahlgren, 2015, s. 21). I tekstboksen nedenfor har vi givet de forhold, som Wahlgren peger på som kendetegn ved et godt læringsmiljø for voksne, mens vi i afsnit 2.1.1 har operationaliseret disse kendetegn yderligere, således at der bliver et tydeligt fokus på voksne og voksenpædagogik.

Kendetegn ved et godt læringsmiljø for voksne

- Der er god kemi mellem lærer og kursister og blandt kursisterne.
- Der er respekt for den enkelte og de enkeltes forskelligheder.
- Der er tryk og tillidsfuld kommunikation mellem lærer og kursister og mellem kursisterne.
- Der er et højt lærerengagement, hvor læreren synes, at undervisningen er vigtig.
- Der er en fælles forståelse mellem lærer og kursister af det, der skal læres.
- Der er en høj grad af deltagerinvolvering og deltageraktivitet.
- Der er en god planlægning og klar styring af undervisningen.
- Der er tydelige mål for undervisningen.
- Der er klare standarder for, hvad der forventes af deltagerne.
- Der er differentieret og konstant feedback og anerkendelse.
- Der er et gruppetilhørsforhold blandt kursisterne.

Kilde: Wahlgren, 2015, s. 22.

Ideen om voksenpædagogiske miljøer er ikke ny: I AVU-loven fra 1989 fremgik det fx, at VUC'erne skulle være selvstændige institutioner med voksenpædagogiske miljøer, og på erhvervsuddannelserne har der siden 2015 været et såkaldt voksenspor, der "skal tilrettelægges med en fagdidaktik og pædagogik, der er tilpasset voksne" (BEK nr. 286, 2018, § 18). Hertil kommer, at AMU blev født som et uddannelses tilbud til voksne, og at hele folkeoplysningen bygger på en voksenpædagogisk tradition (Andersen, 2019, 93).

Som flere evalueringer og undersøgelser fra EVA har påvist, kan der dog være et stykke vej fra ord til handling. En undersøgelse fra EVA fra 2014 problematiserede fx forståelser såvel som praksis med hensyn til voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC'erne. Selvom der typisk var en udbredt selvforståelse på VUC'erne om, at man havde voksenpædagogiske læringsmiljøer, kunne man samtidig have svært ved at forklare, hvad det var, der kendetegnede disse (EVA, 2014, s. 7). Der var dog også informanter, der pegede på, at de voksnes erfaringer i særlig grad blev inddraget i undervisningen, og at voksne kunne påtage sig et større ansvar for egen læring ift. de unge (EVA, 2014, s. 84).

Med indførelsen af erhvervsuddannelse for voksne (EUV) i 2015 blev der sat eksplicit fokus på voksenpædagogiske miljøer på erhvervsuddannelserne. EVA's evaluering af EUV fra 2017 konkluderede dog, at en del af de skoler, der har elevgrundlag til det, ikke prioriterede arbejdet med at udvikle de voksenpædagogiske miljøer, herunder kompetenceudvikling af lærerne ift. voksenpædagogik og realkompetencevurdering. På den baggrund blev der givet anbefalinger om, at skolerne prioriterede udviklingen af voksenpædagogiske miljøer højere, og at skolerne arbejdede med at sikre, at de voksnes realkompetencer i højere grad blev inddraget i undervisningen (EVA, 2017, s. 14; Andersen, 2019, s. 93).

VUC spiller en særlig rolle for udbuddet af FVU og er ansvarlig for et tilstrækkeligt FVU-tilbud, herunder "at det sikres, at alle, der er berettiget hertil kan modtage FVU inden for en rimelig geografisk afstand" (BEK nr. 439, 2020, § 14). FVU kan også finde sted på en bred vifte af uddannelsesinstitutioner, som vist i tekstboksen nedenfor, på grundlag af såkaldte driftsoverenskomster med et VUC.

Typen af institutioner, der kan udbyde FVU efter driftsoverenskomst med et VUC

- 1) Uddannelsesinstitutioner med udbud af arbejdsmarkedsuddannelser, jf. lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v.
- 2) Uddannelsesinstitutioner godkendt efter lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse med udbud af erhvervsuddannelser.
- 3) Efterskoler og frie fagskoler, jf. lov om efterskoler og frie fagskoler.
- 4) Folkeoplysende foreninger og daghøjskoler, jf. lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven).
- 5) Folkehøjskoler, jf. lov om folkehøjskoler.
- 6) Private institutioner m.v., som før den 1. januar 2001 har indgået driftsoverenskomst med et amtsråd om læsekurser eller ordblindeundervisning i henhold til lov om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne, dog kun om undervisning inden for det eller de pågældende områder.
- 7) Skovskolen på Københavns Universitet, jf. universitetsloven, med udbud af erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser.
- 8) Sprogcentre, jf. lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.

9) Uddannelsesinstitutioner, der er godkendt sammenlagt i medfør af lov om institutioner for almen- og gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., med udbud af erhvervsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser.

10) Regionale og kommunale institutioner med specialundervisning for voksne, jf. lov om specialundervisning for voksne.

Kilde: BEK nr. 439, 2020, § 17.

EVA vurderede i en sammenfatning af indsatser i forlængelse af VEU-trepartsaftalen fra 2017, at FVU, på trods af at antallet af deltagere var fordoblet i perioden fra 2008/09 til 2017/18 (EVA, 2021; EVA, 2020), ikke i tilstrækkelig grad ramte kernemålgruppen, og at der er brug for, at langt flere voksne deltager i FVU. Hertil kom en række udfordringer på det institutionelle niveau, fx at antallet af deltagere med dansk oprindelse var faldende, og at FVU-aktiviteten ikke var steget på VUC'erne siden 2013/14 (EVA, 2020).

Sammenfattende kan vi således konstatere, at der på den ene side er et uddannelsespolitisk ønske om at styrke de voksenpædagogiske miljøer og en forventning om, at dette har betydning for, hvor attraktivt det er for voksne at deltage i voksenundervisning. Hertil kommer et bredt forankret uddannelsespolitisk ønske om at styrke især kortuddannedes deltagelse i VEU. På den anden side har vi kun begrænset viden om udbredelsen af voksenpædagogiske miljøer i VEU-systemet, herunder om uddannelsesinstitutionerne prioriterer og har fokus på voksenpædagogiske miljøer, og hvor godt disse imødekommer de voksnes behov for læring.

I denne evaluering ønsker vi at belyse udbredelsen og vurdere kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer med særligt henblik på FVU, fordi FVU er det vigtigste tilbud til voksne med svage basale færdigheder. Herunder ønsker vi også at undersøge for eventuelle forskelle institutionstyperne imellem.

2.1.1 EVA's operationalisering af voksenpædagogiske miljøer

Ved voksenpædagogiske miljøer forstår vi læringsmiljøer, hvor man tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder. EVA's operationalisering tager afsæt i de forhold, som Wahlgren peger på som kendetegn ved et godt læringsmiljø for voksne (Wahlgren, 2015, s. 21). I denne evaluering operationaliseres voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, dvs. læringsmiljøer, der bidrager til de voksnes læring og motivation, ud fra nedenstående kendetegn og temaer:

- Fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, der tager hensyn til de voksne fx arbejdsmæssige forhold og familieforhold
- Realkompetence og transfer, hvor undervisningen tager afsæt i deltagernes egne erfaringer og har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i praksis
- Indhold og temaer i undervisningen, som er relevante for de voksne, fx ansøgninger og budgetter, og som er tilpasset deltagernes forudsætninger for læring
- Undervisningsformer og tilrettelæggelse med særlig henblik på de voksnes behov, fx variation i arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback

- Faglige og sociale relationer mellem lærere og deltagere samt deltagerne imellem, der bærer præg af, at det er voksne deltagere
- Kompetenceudvikling og udviklingsarbejde med og for lærerne med fokus på voksenpædagogik
- Institutionernes forudsætninger for at tilbyde voksenpædagogiske miljøer, herunder strategisk og ledelsesmæssig fokus, lærerkompetencer, holdtørrelser, samlæsning og løbende optag samt de fysiske rammer.

Nogle af kendetegnene for et voksenpædagogisk miljø (læringsmiljø) af høj kvalitet er specifikke for de voksne, mens andre er almene pædagogiske kendetegn, der er vigtige for både børn, unge og voksne. Eksempelvis er individuel feedback et kendetegn ved et godt læringsmiljø for både børn, unge og voksne, men det kan i praksis være meget forskelligt, hvordan man giver og modtager feedback, alt efter om deltagerne er børn eller voksne. I et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet vil feedback eksempelvis tage afsæt i, at relationen mellem lærere og deltagere er en voksen-voksen-relation. I denne evaluering har vi derfor et særligt fokus på, hvordan læringsmiljøerne tager særligt hensyn til de voksnes forudsætninger, vilkår og muligheder, og hvordan institutionerne arbejder med dette i praksis.

2.2 Formålet med evalueringen

Evalueringen har til formål at undersøge og vurdere FVU-udbydernes arbejde med at fremme deltagerens motivation og læring gennem voksenpædagogiske miljøer, herunder forudsætningerne og rammerne for at udvikle voksenpædagogiske miljøer, samt belyse, hvordan arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer kan forbedres. Evalueringen vil særligt have fokus på forskelle og ligheder mellem de voksenpædagogiske miljøer, der hænger sammen med forskellige institutionsmæssige rammer, prioriteringer og deltagerprofiler.

Formålet med evalueringen udfoldes i følgende fire evalueringsspørgsmål:

1. I hvilken grad lykkes det uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU, at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet? (målopfyldelsesevaluering)
2. Hvordan arbejder man på forskellige typer af uddannelsesinstitutioner med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, der fremmer deltagerens motivation, vedholdenhed og læring? (procesevaluering)
3. Hvilke forhold vurderes at være fremmende og hæmmende for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet? (procesevaluering)
4. Hvordan kan arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer forbedres?

Evalueringen afgrænses til de institutioner, der årligt over de seneste tre år har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller mere på FVU, for at sikre, at evalueringen kun omfatter institutioner, der har haft det deltagergrundlag, som muliggør udviklingen af voksenpædagogiske miljøer.

Ønsket med evalueringen har været at gennemføre en grundig undersøgelse af de voksenpædagogiske miljøer for at afsøge muligheder for at understøtte kvalitetsudvikling af FVU. Hovedfokus for evalueringen har derfor været institutionernes praksis med hensyn til voksenpædagogiske miljøer på FVU, herunder hvordan de arbejder med voksenpædagogiske miljøer og hvordan dette arbejde kan forbedres. I forbindelse med dataindsamlingen har det dog være tydeligt, at institutionernes rammevilkår, herunder de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer udgør en væsentlig præ-

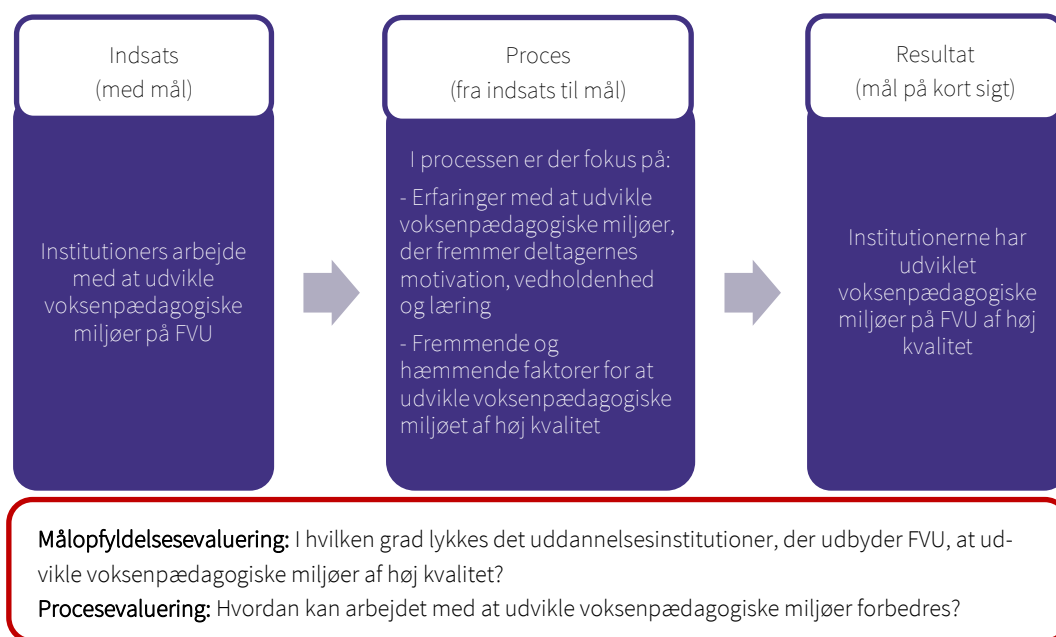
mis for de muligheder, der eksisterer på institutionerne for at fremme attraktive voksenpædagogiske miljøer, der imødekommer målgruppens behov. For at være tro mod den empiri, som evalueringen har tilvejebragt, fylder ledernes og lærernes vurderinger af de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer for FVU meget i evalueringens vurderinger og anbefalinger.

2.3 Evalueringens design

Evalueringen er designet som en kombineret målopfyldelses- og procesevaluering,⁴ jf. figur 2.1. Målopfyldelsesevalueringen sigter mod at vurdere, hvorvidt de institutioner, der har elevgrundlag til det, er lykkedes med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, mens procesevalueringen sigter mod at vurdere, hvad institutionerne gør for at udvikle voksenpædagogiske miljøer, og hvad der hhv. fremmer og hæmmer dette arbejde. Evalueringen vil fokusere på forskelle og ligheder mellem de forskellige institutionstyper med hensyn til deres arbejde med voksenpædagogiske miljøer på FVU.

FIGUR 2.1

Evalueringsdesign



Note: Målopfyldelsesevalueringen har fokus på resultaterne på kort sigt, mens procesevalueringen har fokus på processen fra indsats til mål (Andersen, Wahlgren & Wandall, 2021).

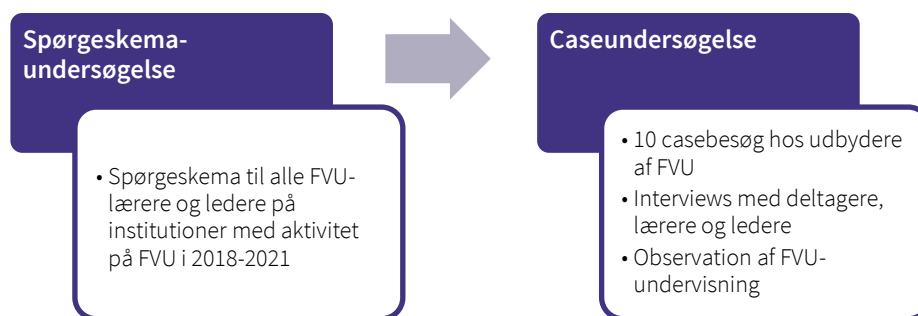
2.4 Evalueringens metode og datagrundlag

Evalueringen omfatter dels en spørgeskemaundersøgelse, dels en caseundersøgelse, der som faser ligger i forlængelse af hinanden, jf. figur 2.2:

⁴ For definitioner og beskrivelse af målopfyldelsesevaluering og procesevaluering se Andersen M., Wahlgren B. og Wandall J., 2021, kapitlerne 7 og 9.

FIGUR 2.2

Metode og datagrundlag



2.4.1 Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle FVU-ledere og FVU-lærere på institutioner, der årligt i perioden 2018-2021 har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller mere på FVU. Spørgeskemaundersøgelsen har til formål at identificere voksenpædagogiske miljøer blandt udbydere af FVU, dvs. miljøer, der lever op til kendetegnene for voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, og til at vurdere, hvordan de arbejder med at fremme deltagernes motivation og læring. Spørgeskemaundersøgelsen bidrager med systematik og bred viden om voksenpædagogiske miljøer på FVU, herunder om institutionerne arbejder med voksenpædagogiske miljøer, og hvorvidt de, ifølge dem selv, lykkes med at udvikle voksenpædagogiske miljøer. Desuden bidrager spørgeskemaundersøgelsen med viden om eventuelle forskelle og ligheder mellem forskellige institutionstyper med hensyn til deres arbejde med voksenpædagogiske miljøer på FVU. Spørgeskemaundersøgelsen anvendes som datakilde til målopfyldelsesevalueringen og procesevalueringen.

Spørgeskemaet har til formål at afdække lærerne og ledernes perspektiver på følgende temaer:

- **Udbredelse:** I hvilken grad eksisterer, der læringsmiljøer, der har fokus på voksenpædagogik?
- **Praksis:** Hvordan arbejder institutionerne, der udbyder FVU, med at udvikle voksenpædagogiske miljøer?
- **Kvalitet:** I hvilken grad lykkes det institutionerne at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet?

Målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen er FVU-lærere og uddannelsesledere. Spørgeskemaundersøgelsen bidrager dermed med lærerne og ledernes perspektiver og oplevelser af det voksenpædagogiske miljø på deres institution og deres vurdering af egen praksis. Formålet med at inkludere både lærerne og lederne i spørgeskemaundersøgelsen er at kunne belyse og vurdere kvaliteten af det voksenpædagogiske miljø fra flere forskellige datakilder.

Populationen i undersøgelsen består af FVU-ledere og FVU-lærere på de 98 institutioner, der årligt over de seneste tre år har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller ældre på FVU. Dette er for at sikre, at spørgeskemaundersøgelsen kun omfatter institutioner, der har haft et deltagergrundlag, som muliggør udviklingen af voksenpædagogiske miljøer. Populationen til spørgeskemaundersøgelsen er defineret med afsæt i registerdata fra BUVM's datavarehus (Uddannelsesstatistik.dk) og ud fra de ovenstående kriterier.

Da et samlet overblik over uddannelsesledere og lærere på FVU ikke er tilgængeligt, har det været nødvendigt at etablere et udsendelsesgrundlag. På baggrund af institutionsregisteret har Epinion

sendt en invitation til institutioner med henblik på at indsamle kontaktoplysninger på ledere og lærere på FVU. Ud af de 98 institutioner blev der indsamlet kontaktoplysninger fra 48 institutioner (svarende til 49 %) med oplysninger på 58 ledere og 380 lærere (i alt 438 kontaktpersoner).

Blandt de 438 kontaktpersoner, der blev inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, deltog i alt 222 ledere (44) og lærere (178) på FVU i spørgeskemaundersøgelsen. Dermed blev der opnået en samlet svarprocent på 51 % ud af udsendelsesgrundlaget. Spørgeskemabesvarelser blev indsamlet i efteråret 2022.

I forbindelse med etableringen af kontaktgrundlaget har institutionerne skulle angive, hvilken type uddannelsesinstitution de er, dels fordi nogle af institutionerne dækker over flere typer, dels fordi der har været fejl i ft. dette i institutionsregisteret. Institutionstyperne *folkeoplysning* og *daghøjskole* er i spørgeskemaundersøgelsen efterfølgende blevet samlet i en kategori *oplysningsforbund mv.*, da størstedelen af institutionerne angav, at de var begge dele.

Af hensyn til at kunne undersøge ligheder og forskelle mellem institutionstyperne er institutionerne i spørgeskemaundersøgelsen kategoriseret som *enten* et VUC, en erhvervsskole, et sprogcenter eller et oplysningsforbund mv. Blandt de institutioner, som har angivet flere institutionstyper, har vi sondret mellem, om institutionerne er VUC'er eller driftsoverenskomstparter, da deres vilkår er forskellige. Således er institutionerne, der har angivet, at de både er et VUC og fx en erhvervsskole, kategoriseret som et VUC i spørgeskemaundersøgelsen,⁵

Tabel 2.1 viser datagrundlaget for spørgeskemaundersøgelsen med hensyn til fordeling på institutionstyperne og på respondentgruppe (ledere og lærere).

TABEL 2.1

Datagrundlag for spørgeskemaundersøgelsen. Antal respondenter

	Ledere	Lærere	Total
VUC	18	76	94 ^a
Erhvervsskole	6	13	19
Sprogcenter	12	52	64
Oplysningsforbund mv.	8	37	45 ^b
I alt	44	178	222

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: ^a 16 af respondenter kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC og en erhvervsskole – heraf kommer 2 af respondenterne fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC, en erhvervsskole og et sprogcenter. Hhv. 2 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC og oplysningsforbund mv. ^b 2 af respondenter kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et oplysningsforbund mv. og et sprogcenter. Da respondenterne kommer fra AOF-centre, er de kategoriseret som oplysningsforbund mv.

5 I spørgeskemaundersøgelsen drejer det sig om 18 respondenter. Hhv. 16 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver de både er et VUC og en erhvervsskole – heraf kommer 2 af respondenterne fra institutioner, der både angiver de er et VUC, en erhvervsskole og et sprogcenter. Hhv. 2 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver at de både er et VUC og oplysningsforbund mv. Yderligere er der 2 respondenter, som kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et oplysningsforbund mv. og et sprogcenter. Da respondenterne kommer fra AOF-centre, er de kategoriseret som oplysningsforbund mv.

I spørgeskemaundersøgelsen er respondenterne blevet spurgt ind til en række baggrundsspørgsmål, herunder hvilke FVU-fag de udbyder eller underviser i, og for ledernes vedkommende gennemsnitsstørrelsen på deres FVU-dansk- og FVU-matematik-hold.

Tabel 2.2 viser fordelingen af, hvilke FVU-fag de adspurgte ledere udbyder på deres institution og de adspurgte lærere underviser på i dette kursusår (fra august til august) fordelt på institutionstyper. Det har i spørgsmålet været muligt at sætte flere krydser. Af tabellen ses, at FVU-dansk er det mest udbredte fag på tværs af alle FVU-udbydere.

TABEL 2.2

Fagudbud på de forskellige institutionstyper

	FVU-Dansk	FVU-Matematik	FVU-Digital *	FVU-Engelsk	FVU-Start
VUC (n = 94)	87 %	35 %	17 %	14 %	37 %
Erhvervsskole (n = 18)	78 %	50 %	22 %	17 %	33 %
Sprogcenter (n = 63)	83 %	32 %	3 %	3 %	48 %
Oplysningsforbund mv. (n = 45)	84 %	27 %	20 %	16 %	51 %
Total (n = 220)	85 %	34 %	14 %	11 %	43 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: (leder) "Hvilke FVU-fag udbyder I på jeres institution i dette kursusår (fra august til august)?", (lærer) "Hvilke FVU-fag underviser du på i dette kursusår (fra august til august)?". Der har i spørgeskemaet været mulighed for at krydse flere fag af. n = 220. *p<0,05.

I spørgeskemaet er FVU-lederne derudover blevet spurgt om gennemsnitsstørrelsen på deres FVU-dansk- og FVU-matematik-hold i dette kursusår. Holdstørrelsen på FVU-dansk, på tværs af alle institutionstyper, ligger i gennemsnit på omkring 12 deltagere. Spredningen på FVU-dansk er minimum otte deltagere og maksimum tyve deltagere i gennemsnit. På FVU-matematik er holdstørrelsen i gennemsnit ti deltagere med en spredning på fire til tyve deltagere (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

Spørgeskemaundersøgelsen er, udover at bidrage med et bredt vidgrundlag om voksenpædagogiske miljøer på FVU, ligeledes blevet anvendt til udvælgelse af cases i caseundersøgelsen. I spørgeskemaundersøgelsen har det afslutningsvist været muligt at angive, om EVA måtte kontakte dem i forbindelse med caseundersøgelsen.

2.4.2 Caseundersøgelse

Caseundersøgelsen består af ti casebesøg hos uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU, med to cases for hver af de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner, dvs. to cases for hhv. VUC, erhvervsskoler, sprogcentre, folkeoplysningen og daghøjskoler. Institutionstyperne *folkeoplysning* og *daghøjskole* er, ligesom i spørgeskemaundersøgelsen, blevet samlet i en kategori *oplysningsforbund mv.*, da størstedelen af institutionerne betegner sig selv som begge dele. Oplysningsforbund mv. omfatter dermed fire cases i caseundersøgelsen.

Formålet med caseundersøgelsen er at tilvejebringe dybdegående viden om, hvordan forskellige institutionstyper arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet på FVU, og vurdere, hvordan de arbejder med at fremme deltagernes motivation og læring. Caseundersøgelsen giver eksempler på erfaringer med at udvikle voksenpædagogiske miljøer på FVU, der er med til skabe motivation hos FVU-deltagerne, og som kan bidrage til, at voksne får styrket deres basale

færdigheder. Derudover bidrager caseundersøgelsen med viden om, hvordan arbejdet med voksenpædagogiske miljøer kan styrkes og forbedres – herunder hvilke faktorer uddannelsesledere, FVU-lærere og FVU-deltagere vurderer er fremmende og hæmmende for at styrke det voksenpædagogiske miljø. Caseundersøgelsen anvendes som den primære datakilde til procesevalueringen og til at nuancere målopfyldelsesevalueringen.

De ti uddannelsesinstitutioner og cases er udvalgt med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne ud fra kriterierne om, at institutionerne har arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, deres vurdering af, om de har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, og tilkendegivelse af, at vi må kontakte dem i forbindelse med caseundersøgelsen. Dette er ud fra forventningen om, at uddannelsesinstitutionerne, der arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, har gjort sig flest erfaringer og dermed kan bidrage med eksempler på, hvordan man kan styrke disse på FVU. Derudover har der i udvælgelsen af casene været fokus på at sikre variation med hensyn til, om institutionerne selv vurderer, at de i høj grad eller i mindre grad har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet samt variation ift. geografisk placering. Variationen blandt casene bidrager til at belyse forskellige processer og erfaringer med voksenpædagogiske miljøer, og til at casene kan bruges til at inspirere andre uddannelsesinstitutioner. De ti uddannelsesinstitutioner i caseundersøgelsen er:

- Frederiksberg VUC og STX (VUC)
- VUC Storstrøm (VUC)
- Syddansk Erhvervsskole (Erhvervsskole)
- Køge Handelsskole (Erhvervsskole)
- Speak – School of Danish (Sprogcenter)
- Sprogcenter Vejle (Sprogcenter)
- AOF Midt (Folkeoplysning)
- AOF Nord (Folkeoplysning og daghøjskole)
- LOF Storstrøm (Folkeoplysning)
- Fokus Daghøjskole (Folkeoplysning og daghøjskole).

Caseundersøgelsen består af 40 interviews med 102 informanter samt 10 undervisningsobservationer. Hvert af de ti casebesøg udgøres af følgende:

- Observation af undervisning af 60 minutters varighed
- Et til tre gruppeinterviews med FVU-deltagere af 20-45 minutters varighed⁶
- Et gruppeinterview med FVU-lærere af 120 minutters varighed
- Et enkeltinterview med ledelse af 45 minutters varighed.

Interviewene har været face-to-face-interviews, og caseundersøgelsen er gennemført i slutningen af 2022.

⁶ Ved nogle af casene har det kun været muligt at gennemføre et eller to interviews med FVU-deltagerne. Varigheden af interviewene har desuden varieret afhængig af antallet af deltagere og deres dansksproglige forudsætninger.

I metodebilaget (Appendiks B) ses et overblik over de interviewede FVU-deltagere i caseundersøgelsen, med hensyn til om de har dansk som modersmål eller ikke har dansk som modersmål, hvilke FVU-fag og -trin de deltager i, samt holdtype, fx virksomhedshold eller åbne hold. Af overblikket ses det, at en stor del af de interviewede deltagere ikke har dansk som modersmål og går på åbne hold, mens de interviewede deltagere på virksomhedsholdene primært har dansk som modersmål. Blandt de interviewede deltagere deltager alle enten i FVU-dansk eller FVU-start, og nogle af dem også i FVU-matematik, mens ingen af deltagerne deltager i FVU-digital eller FVU-engelsk. Interviewene dækker bredt de forskellige trin på FVU-dansk fra trin 1 til trin 4.

I caseundersøgelsen har det været intentionen, at deltagerperspektivet skulle udgøre en central del af den kvalitative dataindsamling med flest deltagerinterviews og interviewminutter for hver institution. Dette dels for at få viden om deltagernes oplevelser af det voksenpædagogiske miljø, dels at kvalificere og validere lærernes og ledernes vurderinger af egen praksis. Dette har dog vist sig mere udfordrende end forventet, idet der blandt målgruppen har været en række sproglige såvel som andre mere kontekstmæssige udfordringer, som har vanskeliggjort dataindsamlingen og kvaliteten af interviewene med deltagerne.

I metodebilaget er der ligeledes et overblik over den observerede undervisning, som indgår i caseundersøgelsen med hensyn til fag, trin og holdtype. Her ses, at vi i caseundersøgelsen primært har observeret FVU-dansk, og at observationerne bredt dækker alle fire trin, og hvor noget af den observerede undervisning har været samlæsning af flere trin. Derudover har der været observation af FVU-start og et enkelt FVU-matematik-hold. Observationerne har derudover primært været åbne hold, mens to af observationerne har været af virksomhedshold, hvor det ene har været forlagt undervisning og det andet undervisning på institutionen.

2.5 Projektets organisering

Rapporten er udarbejdet af en projektgruppe bestående af:

- Maria Thiemer, konsulent (projektleder)
- Michael Andersen, chefkonsulent
- Cecilie Lindholt Ingvarsen, konsulent
- Christina Wæhrens, praktikant
- Laura Kristine Kruckenberg, praktikant.

2.6 Rapportens terminologi

I rapporten betegnes FVU-deltagere, FVU-lærere og FVU-ledere blot som deltagere, lærere og ledere. Desuden skelner vi i de tilfælde, hvor det er relevant, mellem deltagere, der har dansk som modersmål, og deltagere, der ikke har dansk som modersmål. I rapporten betegnes uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU, som institutioner. I de tilfælde, hvor det er relevant, skelner vi mellem de fire forskellige institutionstyper: VUC, erhvervsskole, sprogcenter og oplysningsforbund mv.. Oplysningsforbund mv. dækker både folkeoplysning og daghøjskole, da størstedelen af disse institutioner betegner sig selv som begge dele.

2.7 Rapporten opbygning

Rapporten omfatter otte kapitler, der belyser rammer, vilkår og forudsætninger (kapitel 3-5), institutionernes praksis ift. voksenpædagogiske miljøer (kapitel 6-9) og en samlet vurdering af kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer på FVU (kapitel 10).

De første tre kapitler har fokus på rammer, vilkår og forudsætninger for de voksenpædagogiske miljøer på FVU. I kapitel 3 belyses de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer samt vilkår for FVU. I kapitel 4 belyses *deltagernes forudsætninger* for at kunne deltage i FVU, mens kapitel 5 omhandler de *institutionernes forudsætninger* for at udvikle voksenpædagogiske miljøer.

Kapitlerne 6 til 9 har fokus på institutionernes praksis ift. arbejde med voksenpædagogiske miljøer, hvor kapitlerne tager afsæt i kendetegnene for voksenpædagogiske miljøer. Kapitel 6 belyser institutionernes arbejde med den fleksible tilrettelæggelse af FVU. Kapitel 7 omhandler institutionernes kendskabet til og inddragelse af deltagernes realkompetencer, arbejdet med relevant og praksisnært indhold samt fokus på transfer i undervisningen, og i kapitel 8 belyses institutionernes praksis med hensyn til arbejdsformer i undervisningen, differentieret undervisning samt feedback. Kapitel 9 omhandler relationer i de voksenpædagogiske miljøer på FVU – deltagerne imellem og mellem lærere og deltagere.

Det afsluttende kapitel (kapitel 10) giver et mere samlet billede af kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer på FVU med afsæt i institutionernes egne vurderinger, herunder de vigtigste fremmende og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

3 Rammer og vilkår for FVU

I dette kapitel ser vi på de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer samt vilkår, som institutionerne er underlagt, og hvilken betydning disse har, for at institutionerne kan tilbyde voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

Kapitlet gennemgår hverken FVU-lovgivningen eller de økonomiske rammevilkår som sådan, men belyser disse ved hjælp af lederne og lærernes vurderinger af rammevilkårene. Dette sker dels på grundlag af spørgeskemaundersøgelsen, hvor respondenterne også har haft mulighed for at give åbne besvarelser, dels på grundlag af caseundersøgelsens interviews.

EVA har i den forbindelse ikke taget stilling til evt. behov for at justere lovgrundlaget eller de økonomiske rammevilkår. Til sidst i afsnittet om de lovgivningsmæssige rammer påpeges der dog en uoverensstemmelse mellem på den ene side bekendtgørelsens fokus på, at deltagerne i FVU-dansk skal erhverve sig skriftsproglige færdigheder, og på den anden side den empiri, som evalueringen har tilvejebragt, der viser, at en stor del af deltagerne på FVU måske mere har brug for *generelle dansksproglige færdigheder* end *specifikke skriftsproglige færdigheder*. Denne uoverensstemmelse er påpeget, fordi den er en væsentlig præmis for de muligheder, der eksisterer på institutionerne for at fremme attraktive voksenpædagogiske miljøer, der imødekommer målgruppens behov.

Selvom der er en samlet FVU-lovgivning, er der forskellige rammevilkår for de institutioner, der udbyder FVU. VUC'erne spiller en særlig rolle, fordi det er her, at FVU institutionelt er forankret. FVU udbydes dog i høj grad på andre typer institutioner, som har det til fælles, at de har driftsoverenskomster med et VUC. Det drejer sig, som tidligere nævnt, om sprogcentre, oplysningsforbund mv. (herunder daghøjskoler) og erhvervsskoler (BEK. nr. 439, 2020, § 17).

Evalueringen viser, at en stor andel af institutionerne vurderer såvel de lovgivningsmæssige som de økonomiske rammer som dårlige eller mindre gode. Således vurderer tre ud af fem af lederne og lærerne, at de oplever de lovgivningsmæssige rammer som dårlige eller mindre gode for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, mens det er halvdelen af lederne og lærerne, der vurderer dette med hensyn til de økonomiske rammer.

Samtidig peger evalueringen på, at der er variationer, med hensyn til hvordan de forskellige typer institutioner vurderer de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Der er en tendens til, at erhvervsskolerne vurderer rammerne mere positivt end især oplysningsforbund mv. og VUC'erne. Særligt ledere og lærere på VUC'erne og oplysningsforbund mv. vurderer de økonomiske rammer som dårlige eller mindre gode til at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Det generelle indtryk fra caseundersøgelsen er, at det er de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer, der opleves som særligt hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer.

3.1 De lovgivningsmæssige rammer

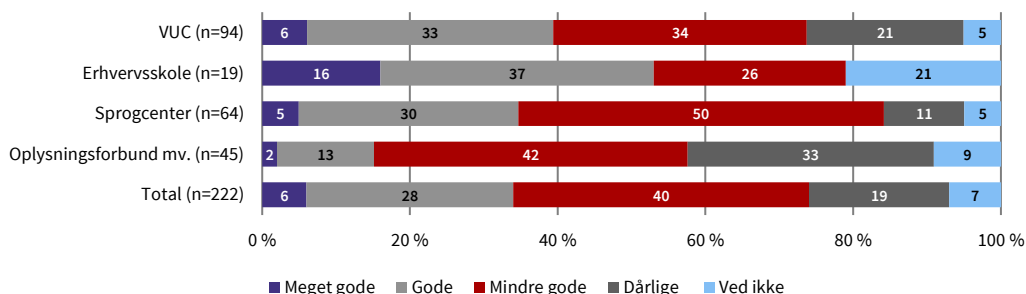
De lovgivningsmæssige rammer og vilkår for FVU er centrale i forhold institutionernes arbejde med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. I dette afsnit belyser vi lederne og lærernes vurderinger af de lovgivningsmæssige rammer med hensyn til at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljøer, samt hvilken betydning lederne og lærerne vurderer de lovgivningsmæssige rammer har for arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer.

3.1.1 Tre ud af fem af respondenterne vurderer de lovgivningsmæssige rammer som mindre gode eller dårlige – særligt oplysningsforbund mv. vurderer dem mere negativt

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne og lærerne blevet spurgt om, hvor gode de vurderer de lovgivnings- og bekendtgørelsesmæssige rammer omkring FVU er ift. at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Figur 3.1 viser, at tre ud af fem af alle respondenterne vurderer de lovgivningsmæssige rammer som dårlige eller mindre gode. Der er dog forskel på, hvordan institutionstyperne vurderer dette, hvor respondenterne på erhvervsskolerne vurderer de lovgivningsmæssige rammerne mest positivt, og respondenterne fra oplysningsforbund mv. vurderer dem mest negativt. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 3.1

Vurdering af, hvor gode de lovgivningsmæssige – herunder de bekendtgørelsesmæssige rammer – er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor gode er følgende forhold for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet? // De lovgivningsmæssige rammer – herunder de bekendtgørelsesmæssige". n = 222, p = 0,003.

Figuren viser, at 59 % af alle respondenterne vurderer, at de lovgivningsmæssige rammer for at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er dårlige eller mindre gode. Samtidig viser figuren, at over halvdelen af lederne og lærerne på erhvervsskolerne (53 %) vurderer de lovgivningsmæssige rammer omkring FVU som meget gode eller gode, 26 % vurderer dem som mindre gode, og ingen af lederne eller lærerne på erhvervsskolerne mener, at de lovgivningsmæssige rammer er dårlige til at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet på FVU. Anderledes er det blandt respondenterne på oplysningsforbund mv., hvor 75 % af lederne og lærerne vurderer, at de lovgivningsmæssige rammer enten er dårlige eller mindre gode for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

Ifølge respondenterne på sprogcentre vurderer størstedelen (61 %) ligeledes, at de lovgivningsmæssige rammer er dårlige eller mindre gode for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø, mens det blandt VUC'erne er lidt over halvdelen (55 %), der vurderer dette, og en tredjedel (39 %), som vurderer, at de lovgivningsmæssige rammer er gode eller meget gode. Det lave antal respondenter fra erhvervsskolerne betyder dog, at den store afvigelse for erhvervsskolerne er forbundet med usikkerhed.

3.1.2 Respondenterne fremhæver en række formelle krav som lovgivningsmæssige udfordringer

De ledere og lærere, der i spørgeskemaundersøgelsen har svaret, at de lovgivningsmæssige rammer er mindre gode eller dårlige, har haft mulighed for at uddybe, hvilke udfordringer de oplever med de lovgivningsmæssige rammer på FVU, i en åben kategori. De åbne besvarelser handler især om fem udfordringer, som lederne og lærerne oplever som centrale ift. de lovgivningsmæssige rammer om FVU.

For det første oplever respondenterne, at *tiden* til hvert trin er en lovgivningsmæssig udfordring. Eksempelvis skriver de i den åbne besvarelse, at der ikke er tid nok til hvert enkelt trin, og at deltagerne derfor har svært ved at nå trinnets mål, og at underviserne skal bruge for meget tid på de høje dokumentationskrav, hvilket tager tid fra planlægning og efterbehandling af undervisning.

For det andet oplever respondenterne, at *samlæsning af trin og fag* er en lovgivningsmæssig udfordring. Nogle respondenter skriver eksempelvis, at samlæsning gør det umuligt at gennemføre en egentlig klasseundervisning, og at samlæsning er en didaktisk udfordring for underviserne.

For det tredje oplever respondenterne, at *formelle krav* omkring FVU er en lovgivningsmæssig udfordring. Her fremhæver respondenterne i de åbne besvarelser, at FVU-deltagere ikke kan gå på FVU-digital og FVU-engelsk, med mindre de er i job, hvilket ifølge respondenterne ikke er hensigtsmæssigt, da mange af deltagerne kunne bruge et kompetenceløft i disse fag for at komme ud på arbejdsmarkedet. Desuden nævnes det, at bekendtgørelsens faglige mål er for stramme ift. at vælge passende tekster, og at optagelse på FVU samt trinprøver er forbundet med mange udfordringer.

Den fjerde lovgivningsmæssige udfordring, respondenterne har beskrevet i de åbne svar, er udfordringen ift. *målgruppen for FVU*, herunder *deltagere, som ikke har dansk som modersmål*. Det handler både om, at deltagerne, som ikke har dansk som modersmål, har svært ved at nå trinmålene, at de faglige krav ikke er tilpasset denne målgruppe af deltagere, og at deltagere, som ikke har dansk som modersmål, har behov for flere timer til at nå de faglige mål. Flere af respondenterne understreger i de åbne besvarelser, at FVU er et tilbud til deltagere med dansk som modersmål, men at realiteten er, at der er en overvægt af deltagere, som ikke har dansk som modersmål, på FVU-holdene, og derfor er der store udfordringer med at opfylde de lovgivningsmæssige krav.

For det femte peges der på en række andre forhold, herunder at der kan være et misforhold mellem det antal forløb, man er berettiget til, og det behov, nogle deltagere har for at gentage et trin for at kunne bestå.

3.1.3 Bekendtgørelsens rammer opleves som stramme af nogle informanter

I caseundersøgelsen peges der på mange af de samme udfordringer, som er nævnt ovenfor, men der er også eksempler på mere grundlæggende kritiske vurderinger af de lovgivningsmæssige ram-

mer, som nogle informanter oplever som for stramme og hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer. En leder på et oplysningsforbund mv. vurderer eksempelvis, at FVU-bekendtgørelsen har for snævre bånd og for meget kontrol og administration ift. det, der, ifølge lederen, er behov for:



Dybest set er den ikke fremmede. For vi bevæger os jo på et område, hvor hvis ikke man er i målgruppen, hvad skulle man så sidde her for? [...] ikke desto mindre er der et hav af ben-spænd for, at man overhovedet kan komme ind. Fx det med trinnene og et bestemt antal lektioner. Hvis vores undervisere kunne få lov til at bestemme selv, er jeg ikke sikker på, at det samlede set ville blive dyrere, men der er meget administration, man skal være bevidst om. Og det er i virkeligheden for snævre bånd. For hvis man tænker på, hvem der ville sidde her, hvis båndene ikke var der, så ville det da være de samme. Så jeg forstår ikke helt, hvorfor der er så meget kontrol med det her [...] man skal løbende vurdere, hvor langt de er kommet, og at der er et bestemt antal lektioner, man kan tilbyde, så det er noget, jeg ikke synes, er fremmede.

Leder på et oplysningsforbund mv.

En lærer fra samme oplysningsforbund mv. uddyber samme perspektiv og peger på bekendtgørelsens rammer er for stramme ift. indholdet i undervisningen og tiden, deltagerne kan gå på FVU. Som læreren udtrykker det:



Der sidder nogle ovenfra og bestemmer, hvad indholdet skal være i undervisningen, og at kursisterne ikke bare kan få lov til at gå i den tid, de har brug for. Det er ligesom rammesat på en måde, og jeg synes, det bliver mere rigtigt, og det stresser os som undervisere, og også kursisterne. For der skal være en progression hele tiden, og de skal nå i mål, og inden for så og så mange lektioner skal de nå det og det.

Lærer fra et oplysningsforbund mv.

Citaterne fra lederen og læreren fra et oplysningsforbund mv. peger – ligesom de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen – på, at det kan være hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, at bekendtgørelsens rammer forudsætter, at der hele tiden skal være progression hos deltagerne, og de skal nå målene inden for hvert trin på et begrænset antal lektioner. Dette kan, ifølge informanterne, være en udfordring, fordi deltageres færdigheder er basale, og de i nogle tilfælde har behov for flere lektioner og mere tid til at nå målene.

Denne mere grundlæggende kritik af rammerne omkring FVU stammer ikke kun fra oplysningsforbundene mv., men findes ligeledes på de andre institutionstyper. Eksempelvis formulerer en leder fra VUC det på denne måde:



I bund og grund skulle alle bare lave en undervisning, der lever op til de mål, der er fastsat inden for uddannelsen. Jeg synes, der er alt for høj detailstyring inden for de danske ungdomsuddannelser og voksenuddannelser. Det er en hæmsko for læringen. Og man kan se, at når vi laver nogle arrangementer, der rammer undervisningen, så bliver læreren sådan helt: "Jeg har ikke tid" [...] "jeg mangler det og det". "Ja, men har du arbejdet med ligeværd og demokratisk dannelse?" Detailstyringen er alt for høj, og specielt på FVU, og det er synd for lærerne.

Leder på et VUC

Som ovenstående citat illustrerer, så peger informanterne i caseundersøgelsen på et behov for mere fleksible lovgivningsmæssige rammer for FVU og mindre detailstyring, fordi det, ifølge informanterne, vil bidrage til bedre læring for den enkelte deltager og dermed fremme udviklingen af et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

3.1.4 Uoverensstemmelse mellem FVU-bekendtgørelsens fokus på skriftlighed og behovet for mundtlighed blandt deltagere, som ikke har dansk som modersmål

FVU-bekendtgørelsen er meget klar, med hensyn til at undervisningen i FVU-dansk skal have fokus på skriftlighed:

Undervisningen i FVU-dansk har til formål at sikre deltagerne mulighed for at afklare, forbedre og supplere deres funktionelle færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Undervisningen skal give deltagerne øgede muligheder for at forstå, anvende og producere skrevne tekster, jf. læreplaner for FVU-dansk i bilag 4-7.

FVU-bekendtgørelsen (BEK nr. 439, 2020, § 3)

EVA har gennem årene i rapporter og senest i 2020 gjort opmærksom på, at bekendtgørelsens fokus på skriftlighed er udfordret af en deltagerprofil, hvor en stigende andel af deltagere ikke nødvendigvis primært har behov for at få styrket sine skriftlige færdigheder i dansk. I rapporten fra 2020 skrev EVA følgende:

På FVU-læsning [nu FVU-dansk] har der i hele perioden været flere deltagere med indvandrerbaggrund, end der har været deltagere af dansk oprindelse, men forskellen er kun blevet større i perioden. Denne udvikling skyldes, at antallet af deltagere med indvandrerbaggrund er steget, mens antallet af deltagere med dansk oprindelse er faldet. I 2008/09 var det 56 % af deltagere på FVU-læsning, der havde indvandrerbaggrund, mens det i 2017/18 var 75 % af deltagere.

EVA, 2020

Som vi vender tilbage til i afsnit 4.3, er dette billede blevet bekræftet i denne spørgeskemaundersøgelse, EVA har lavet blandt ledere og lærere på FVU, der viser, at 79 % af respondenterne fra VUC'erne, 71 % af respondenterne fra oplysningsforbund mv., 42 %, af respondenterne fra erhvervsskolerne og 39 % af respondenterne fra sprogcentre svarer, at det i høj grad eller i nogen grad giver udfordringer for det faglige niveau, at deltagere har svært ved at tale og forstå dansk.

I caseundersøgelsen peger de tosprogede deltagere gennemgående på, at de ønsker at få styrket deres mundtlige danskfærdigheder. En deltager på et oplysningsforbund mv. fremhæver sågar mundtlighed som "det bedste ved FVU" under et interview. Eksemplet viser, at nogle af deltagernes forventninger til FVU ikke stemmer overens med FVU-bekendtgørelsens fokus på skriftlig fremstilling.

Caseundersøgelsen giver i det hele taget mange eksempler på, hvordan det kan være svært for lærerne at imødekomme deltagernes ønsker og behov inden for rammerne af bekendtgørelsen. Udfordringen er dog ikke alene knyttet til FVU-dansk, men også til FVU-matematik. Eksempelvis beskriver en lærer fra en erhvervsskole, hvordan undervisningen i FVU-matematik også i høj grad præges af deltagere med utilstrækkelige dansksproglige færdigheder:



Ikke at vi laver grammatik osv., men vi laver det danske sprog i matematikken, for de kan godt tabellerne, regne, lave simple ligninger osv., og hvis jeg kunne deres modersmål, var det jo en walk in the park, men det kan jeg ikke. Derfor er det det danske sprog i matematikken, der er i fokus, for det her er deres hverdagsmatematik. For de ser jo deres lønsedler, skrivelser fra kommunen, e-Boks, fra skolen osv. Så det bliver nødt til at være det, der er i centrum, og så bliver det jo meget dansk: nutid, datid, fremtid.

Lærer på en erhvervsskole

Selvom der i FVU-bekendtgørelsen står, at undervisningen i FVU-matematik skal have en sproglig opmærksomhed, peger caseundersøgelsen på, at det alligevel kan være udfordrende for lærerne at fastholde fokus på matematikken som det centrale.

Selvom denne evalueringsrapport ikke handler om FVU-bekendtgørelsen som sådan, men om de voksenpædagogiske miljøer omkring FVU, er den beskrevne uoverensstemmelse mellem bekendtgørelsens mål og deltagernes behov en væsentlig forudsætning for de muligheder, der eksisterer på institutionerne for at fremme attraktive voksenpædagogiske miljøer, der imødekommer målgruppens behov.

3.2 De økonomiske rammer

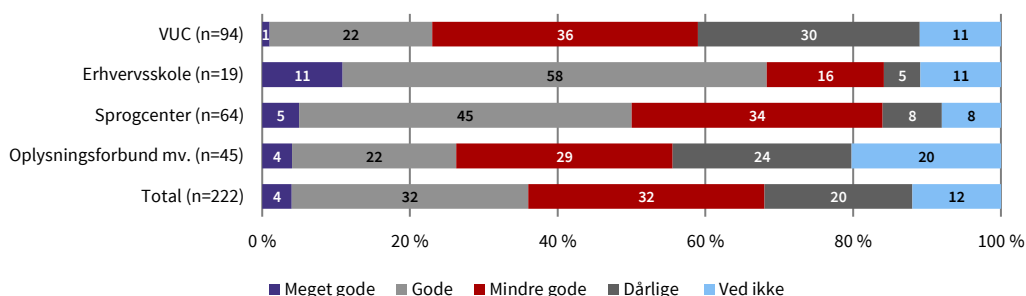
De økonomiske rammer og vilkår for FVU er ligeledes centrale i forhold institutionernes arbejde med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. I dette afsnit belyser vi lederne og lærernes vurderinger af de økonomiske rammer med hensyn til at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljøer, samt hvilken betydning lederne og lærerne vurderer de økonomiske rammer har for arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer.

3.2.1 Halvdelen af respondenterne vurderer de økonomiske rammer som mindre gode eller dårlige – særligt VUC'er og oplysningsforbund mv. vurderer dem mere negativt

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og lærere tegner der sig et billede af, at de økonomiske rammer bliver vurderet som mindre gode eller dårlige ift. at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet – især på VUC'erne, men også på oplysningsforbundene mv., mens erhvervsskolerne vurderer de økonomiske rammer mere positivt. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 3.2

Vurdering af, hvor gode de økonomiske rammer er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor gode er følgende forhold for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet? // De økonomiske rammer". n = 222, p = 0,001.

Figur 3.2 viser, at 52 % af alle respondenterne vurderer, at de økonomiske rammer er dårlige eller mindre gode til at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Figuren viser samtidig, at der er forskel mellem institutionstyperne, og at det især er ledere og lærere på VUC'erne og oplysningsforbundene mv., som vurderer de økonomiske rammer som dårlige eller mindre gode. 66

% blandt VUC'erne og 53 % blandt oplysningsforbundene mv. vurderer dette. Anderledes er det blandt respondenterne fra erhvervsskolerne, hvor 69 % vurderer, at de økonomiske rammer er meget gode eller gode. På sprogcentrene er der en lille overvægt af ledere og lærere, som vurderer, at de økonomiske rammer er meget gode eller gode (50 %). Det lave antal respondenter fra erhvervsskolerne betyder dog, at den store afvigelse for erhvervsskolerne er forbundet med usikkerhed.

3.2.2 De økonomiske rammer udfordrer de voksenpædagogiske miljøer

Caseundersøgelsen peger på, at de økonomiske rammer opleves som en udfordring for de voksenpædagogiske miljøer på tværs af alle institutionstyperne, men at udfordringerne med de økonomiske rammer måske opleves mest udtalt på VUC'erne. I caseundersøgelsen sætter en af lederne på VUC ord på en meget anstrengt økonomi, som lederen påpeger, går ud over udvikling af det voksenpædagogiske miljø, idet ledelsen på grund af økonomien ikke prioriterer FVU lige så højt som nogle af de andre uddannelser:



For at sige det, som det er, er det ikke en opgave, jeg har prioriteret lige så højt som nogle af de andre, for det er ikke det, der får vores økonomi til at blomstre. Det er virkelig en dårlig forretning. Så jeg har prioriteret nogle andre uddannelser [...], som er noget af det, der gør, at vi lever endnu. Så det er en behård prioritering. Men i den bedste af alle verdner ville jeg deltage på deres teammøder [om FVU], og det har jeg også gjort on og off, men det er bare for at sige, at det har været længere nede på prioriteringslisten, fordi sektoren jo er under massivt pres. Vi er jo lukningstruede mange af os [VUC'er], og så må man sætte sit ledelsesfokus der, hvor der i det mindste er chancer for, at der kommer kroner i kassen, og det er altså ikke på FVU eller OBU. Det er behårdt, selvom det jo i virkeligheden er det, jeg brænder for som person, og det er en vigtig opgave, men det er ikke der, jeg har haft mit ledelsesfokus.

Leder på et VUC

Ligeledes opleves de økonomiske rammer som hæmmende for udviklingen af det voksenpædagogiske miljø på de andre institutionstyper. Som en leder på et oplysningsforbund mv. påpeger, har de økonomiske rammer betydning for både holdstørrelse og omfanget af samlæsning, som vi senere vender tilbage til i afsnit 5.4.



Jo bedre rammer der er økonomisk, jo nemmere er det også at imødekomme de åbenlyse problematikker, der ligger i undervisningen. Altså hvis der var økonomi til nogle mindre holdstørrelser, jamen så var der jo også bedre forudsætninger, så man ikke behøvede at samlæse så mange trin ad gangen.

Leder på oplysningsforbund mv.

Der er ikke noget en-til-en-forhold mellem økonomiske rammer og kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer. Alligevel har de økonomiske rammer – som de to citater ovenfor understreger – betydning for de voksenpædagogiske miljøer, fx med hensyn til holdstørrelser, samlæsning og den ledelsestid, der bruges på at udvikle de voksenpædagogiske miljøer. Dette skal man have i mente, når vi i resten af rapporten belyser den praksis, der finder sted på institutionerne.

4 FVU-deltagernes forudsætninger

Dette kapitel belyser *deltagernes forudsætninger* for at kunne deltage i FVU. Det drejer sig både om de generelle forudsætninger for de voksne deltagere, deltagernes faglige forudsætninger, dansksproglige forudsætninger samt de kulturelle forudsætninger, mens vi i det næste kapitel ser på de institutionsspecifikke forudsætninger for voksenpædagogiske miljøer på de institutioner, der udbyder FVU.

FVU er et tilbud til kortuddannede voksne, der har brug for at få udviklet deres grundlæggende færdigheder på folkeskoleniveau. Som hovedregel har alle voksne over 25 år adgang til FVU, hvis de har forudsætninger for at følge undervisningen med udbytte (LBK nr. 529, 2022, § 2). Før 2019 har FVU dog også været et tilbud til unge under 25 år. Disse unge er i dag henvist til forberedende ungdomsuddannelser (FGU), men de kan få dispensation til at deltage i FVU, hvis de lever op til en række kriterier, fx om at være selvforsørgende eller deltidsbeskæftiget. Undtagelsesbestemmelserne følger af FVU-lovens § 2 (LBK nr. 529, 2022, § 2). Det er uddannelsesinstitutionen, der vurderer, om en ansøger er i målgruppen og vil kunne få udbytte af undervisningen. Siden 2019 er FVU således blevet et mere målrettet tilbud til voksne og skulle således med hensyn til aldersprofilen på deltagerne kunne styrke grundlaget for de voksenpædagogiske miljøer.

Kapitlet bygger på data fra spørgeskemaundersøgelsen og fra caseundersøgelsen, herunder de kvalitative interviews med ledere, lærere og deltagere. Kapitlet har særlig fokus på forskelle og ligheder med hensyn til deltagernes forudsætninger mellem de forskellige institutionstyper og mellem deltagerne – herunder deltagere, som har dansk som modersmål, og deltagere, som ikke har dansk som modersmål.

Evalueringen peger på, at deltagerne på FVU har meget forskellige faglige, sproglige og kulturelle forudsætninger. Samtidig viser evalueringen, at de voksne deltageres forudsætninger for at deltage i FVU i høj grad er påvirket af arbejde og familieliv.

Ift. de *faglige forudsætninger* peger evalueringen på, at der kan være stor forskel på deltagernes faglige forudsætninger – selv inden for de enkelte FVU-trin – og at deltagernes forskellige faglige forudsætninger kan give store pædagogiske udfordringer. Således svarer to ud af tre lærere, i spørgeskemaundersøgelsen, at deltagernes forskellige faglige forudsætninger i høj eller i nogen grad giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Særligt blandt VUC'erne og oplysningsforbundene mv. vurderer respondenterne (både lærere og ledere) i højere grad, at deltagernes forskellige faglige forudsætninger giver anledning til uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, sammenlignet med respondenterne fra erhvervsskolerne og sprogcentre. Caseundersøgelsen giver tilsvarende et billede af, hvordan de store faglige forskelle mellem deltagerne kan være en pædagogisk udfordring, hvor det kan være svært for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så den passer til alle deltagernes faglige forudsætninger.

Evalueringen peger desuden på, at der er stor forskel på de dansksproglige færdigheder blandt deltagere, der ikke har dansk som modersmål, både ift. det mundtlige og skriftlige. Ifølge lærerne

og lederne i caseundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen er det en udfordring, at nogle af deltagerne på FVU ikke har tilstrækkeligt gode dansksproglige færdigheder. Således svarer næsten to ud af tre lærere i spørgeskemaundersøgelsen, at deltageres vanskeligheder med dansk i høj grad eller i nogen grad er en udfordring for det faglige niveau. Det er især på VUC'er og oplysningsforbund mv. at både ledere og lærere vurderer dette.

Derudover peger evalueringen på, at der er store kulturelle forskelle deltagerne imellem på FVU, men at dette ikke i sig selv er et problem. Det kan derimod være en pædagogisk udfordring, som har med forskellige kulturer at gøre, at deltagerne kan have meget forskellige kulturelle forudsætninger med hensyn til det at gå i skole eller modtage undervisning, idet der er stor forskel på deltageres uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer.

Evalueringen viser, at deltageres forudsætninger varierer betydeligt med hensyn til både faglige, sproglige og kulturelle forhold, og i et omfang som ifølge lærere og ledere gør det vanskeligt at tilbyde undervisning, der passer til den enkeltes niveau og behov, hvilket er et væsentligt element i et godt voksenpædagogisk miljø. På den baggrund vurderer EVA, at forskellene i deltageres forudsætninger udgør en betydelig udfordring for kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer og kan være hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

4.1 De voksne deltagere

I og med at deltagerne på FVU er voksne, er der nogle generelle forudsætninger for deres deltagelse i FVU. I dette afsnit belyses dels de voksne deltageres forudsætninger for deltagelse i FVU ift. arbejds- og familieliv, dels om institutionerne har deltagere på FVU, som er under 25 år.

4.1.1 De voksnes forudsætninger for deltagelse i FVU er påvirket af arbejde og familieliv

Særligt kendetegnende for de voksne deltagere er, at nogle af dem er på arbejdsmarkedet, og at de typisk har et familieliv, som undervisningen skal passe sammen med. På tværs af institutionstyperne peger informanterne i caseundersøgelsen på, at de voksnes forudsætninger for at deltage i FVU er påvirket af deres arbejdsliv og familieliv. Ifølge informanterne kan deres arbejds- og familieforhold gøre det svært for de voksne at få tid til at prioritere FVU. Eksempelvis beskriver nogle af lærerne, at det kan være en udfordring for deltagerne både at komme til undervisning og arbejde fuld tid:



Mange af vores kursister har en presset hverdag. De går typisk på arbejde 37 timer om ugen, har familie, er typisk i den alder, hvor de har små børn i skolealderen, så skal der altså meget til at komme op ad sofaen og komme i skole to aftener om ugen. Og det er sådan noget, vi tror kan gøre en forskel, om man møder ind. Så vi har også online-tilbud, hvis det er helt umuligt i perioder.

Lærer på et sprogcenter

I interviewene med deltagerne gives der ligeledes eksempler på, hvordan de voksne kan have en travl hverdag, som FVU skal passes ind i:



Jeg arbejder tre timer om morgenen, inden jeg kommer her [til FVU], og efter jeg har været her, tager jeg på arbejde i ca. to timer, og om aftenen har jeg endnu to timers undervisning. Jeg arbejder fuld tid.

Deltager på et oplysningsforbund mv.

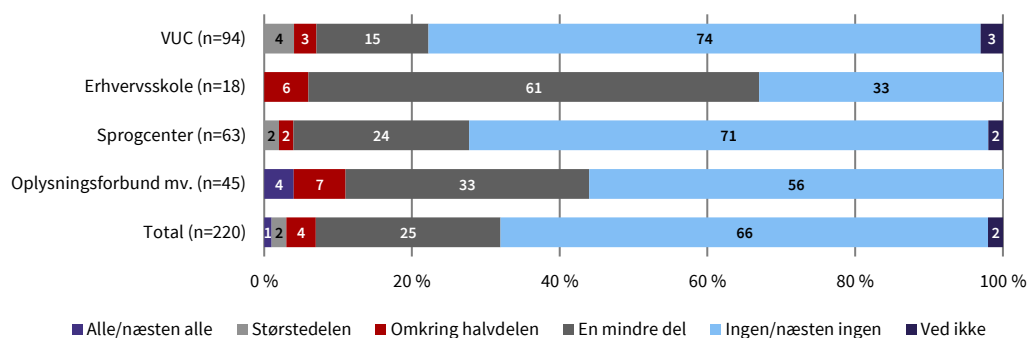
Som de ovenstående citater peger på, afhænger de voksnes deltagelse i FVU i høj grad af, at FVU er fleksibelt tilrettelagt, så det fx er muligt at deltage i fjernundervisning eller aftenundervisning. Den fleksible tilrettelæggelse af FVU belyses i kapitel 6.

4.1.2 Næsten alle deltagere på FVU er fyldt 25 år – dog er der flere under 25 år på oplysningsforbundene mv.

Langt størstedelen af FVU-deltagere er over 25 år. Dette gælder generelt og på tværs af institutionstyper og fremgår ligeledes af spørgeskemaundersøgelsen. Dog er der lidt flere unge under 25 år på oplysningsforbundene mv. sammenlignet med de andre institutionstyper, jf. figur 4.1. Forskellen mellem uddannelsesinstitutionerne er statistisk signifikant.

FIGUR 4.1

Andel af deltagere under 25 år



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: (leder) "Hvor stor en andel af jeres deltagere på FVU er i dette kursusår under 25 år?", (lærer*) "Hvor stor en andel af deltagerne på de FVU-hold, du underviser på i dette kursusår, er under 25 år?". n = 220, *p = 0,003.

Figur 4.1 viser, at 91 % af alle respondenterne angiver, at ingen/næsten ingen eller en mindre del af deres deltagere er under 25 år. Derudover viser figuren, at det kun er mellem 3 og 11 % af respondenterne på tværs af institutionstyperne, der angiver, at alle/næsten alle eller størstedelen af deltagerne er under 25 år. Denne andel er størst på oplysningsforbundene mv., hvor 4 % af respondenterne svarer, at alle eller næsten alle af deres deltagere er under 25 år, og mindst på erhvervsskolerne, hvor ingen svarer, at alle/næsten alle eller størstedelen af deltagerne er under 25 år.

Selvom FVU primært har fokus på deltagere over 25 år, kan der være gode grunde til at optage deltagere under 25 år, fx hvis de er i job og ikke er i målgruppen for FGU.

4.2 Faglige forudsætninger

Deltagernes faglige forudsætninger kan både have betydning for deres deltagelse i og udbytte af FVU og for institutionernes praksis og arbejde med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Dette afsnit belyser lærerne og ledernes vurderinger af deltagernes faglige forudsætninger, og hvilken betydning det har for det voksenpædagogiske miljø.

4.2.1 Der er stor forskel på deltagernes faglige forudsætninger – også inden for de enkelte FVU-trin

Et perspektiv, der går igen i caseundersøgelsen og på tværs af de forskellige institutionstyper, er, at der er stor forskel på deltagernes faglige forudsætninger – også inden for de enkelte FVU-trin. Således fremhæver de interviewede lærere, at der er stor spredning i deltagernes faglige niveau, og at de faglige udfordringer, deltagerne sidder med, kan være meget forskellige. Som en lærer beskriver det:



Jeg har haft ordinære danskhold, og der kan man sige, at der ligger de også meget spredt rent fagligt. Lad os bare sige, jeg har fire-fem stykker på trin 2, men det, de oplever af udfordringer, kan jo være enormt forskelligt inden for det trin. Så man kan sige, at et af de problemer, man ofte løber ind i, er, at selvom du egentlig har nogle, der principielt er på samme niveau, så er deres behov jo ikke de samme.

Lærer på et VUC

Ifølge de interviewede lærere ses den stor forskel mellem deltagernes faglige forudsætninger, både på de åbne hold, virksomhedshold og blandt deltagere, som ikke har dansk som modersmål.

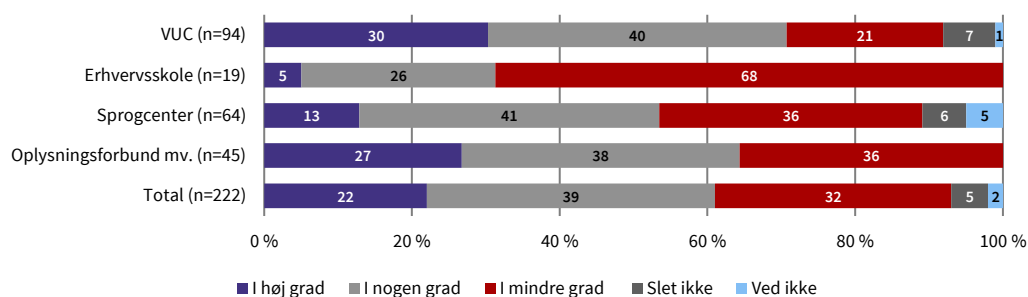
4.2.2 Deltagernes forskellige faglige forudsætninger kan give uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer

Både caseundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen peger på, at de store forskelle mellem deltagernes faglige forudsætninger kan give uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer.

I besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen tegner der sig et billede af, at deltagernes forskellige faglige forudsætninger kan give uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Figur 4.2 viser, at det især er blandt VUC'erne og oplysningsforbundene mv., at respondenterne vurderer, at deltagernes forskellige faglige forudsætninger giver anledning til uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Der er statistisk signifikans mellem de forskellige institutionstyper.

FIGUR 4.2

Vurdering af, i hvilken grad det giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at deltageres faglige forudsætninger er forskellige. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

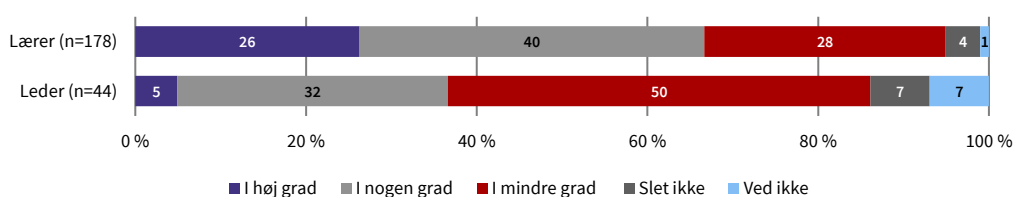
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du, at det giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at de voksne FVU-deltageres faglige forudsætninger er forskellige?". n = 222, p = 0,003.

Figur 4.2 viser, at tre ud af fem af alle respondenterne (61 %) vurderer, at deltagerne faglige forudsætninger giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Samtidig viser figuren, at der er forskel mellem institutionstyperne. 70 % af lederne og lærerne på VUC'erne angiver, at deltageres forskellige faglige forudsætninger i høj grad eller nogen grad giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Det samme gælder for 65 % af lederne og lærerne på oplysningsforbundene mv. Derimod ser det anderledes ud blandt de adspurgte erhvervsskoler, hvor 31 % og dermed den laveste andel af ledere og lærere vurderer, at deltageres forskellige faglige forudsætninger i høj grad eller i nogen grad giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Blandt sprogcentre er det 54 % af respondenterne, som angiver, at det i høj grad eller nogen grad giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at deltagerne har forskellige faglige forudsætninger.

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at der er en statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes vurdering af om deltageres forskellige faglige forudsætninger giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer. Flere lærere oplever, at det giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at deltageres faglige forudsætninger er forskellige sammenlignet med lederne.

FIGUR 4.3

Vurdering af, i hvilken grad det giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at deltageres faglige forudsætninger er forskellige. Fordelt på institutionstype. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du, at det giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, at de voksne FVU-deltageres faglige forudsætninger er forskellige?". n = 222, p = 0,000.

Figur 4.3 viser, at 66 % af lærerne svarer, at deltageres forskellige faglige forudsætninger i høj grad (26 %) eller i nogen grad (40 %) giver uhensigtsmæssige pædagogiske udfordringer, mens det blandt lederne er 37 % (hvh. 5 %, der svarer "I høj grad", og 32 %, der svarer "I nogen grad"). Samtidig oplever 57 % af lederne og 32 % af lærerne, at det i mindre grad eller slet ikke er en udfordring. Forskellen er interessant, fordi lærerne er tættere på undervisningen end lederne. Derfor må vi også forvente, at det i højere grad er lærerne, der oplever de konkrete udfordringer.

Samme billede af, at deltageres faglige forudsætninger kan give pædagogiske udfordringer, og at det særligt er lærerne, som vurderer dette, tegner sig i caseundersøgelsen. Især lærerne beskriver i interviewene, hvordan de store faglige forskelle mellem deltagerne kan være en pædagogisk udfordring for dem. De pædagogiske udfordringer handler fx om, hvordan man som lærer tilrettelægger undervisningen, så den passer til alle deltageres faglige forudsætninger. Eksempelvis beskriver en af lærerne, at undervisningen tilrettelægges på en måde, hvor den fagligt rammer så mange deltagere som muligt, og at man må tage hensyn til dem, hvor niveauet er for højt eller lavt, i de følgende lektioner:



Det afhænger af, hvilke kursister jeg har, for der er altid nogle, hvor niveauet enten er for lavt eller for højt. Man prøver at ramme så mange som muligt ift. niveauet, men så er der nogle kursister, hvor jeg tænker, at dem må jeg tage mere hensyn til næste gang.

Lærer på et sprogcenter

En anden pædagogisk udfordring handler om, at lærerne skal tilrettelægge undervisningen og opgaver på flere forskellige måder, fordi deltagernes faglige forudsætninger er så forskellige, hvilket en af lærerne beskriver således:



Jeg føler nogle gange, der skal være fire forskellige indgangsvinkler til den samme opgave. Så det kan godt være, undervisningen bliver opdelt i lokalet, hvilket jeg har været nødsaget til, fordi deres forståelsesramme er så forskellig, men deres fælles mål er det samme.

Lærer på en erhvervsskole

De pædagogiske udfordringer i forbindelse med deltagernes faglige forudsætninger, som især lærerne oplever, har også betydning for, hvordan undervisningen tilrettelægges ift. undervisningsdifferentiering. Caseundersøgelsen giver ligeledes eksempler på, at lærerne i endnu højere grad differentierer undervisningen for at tage højde for deltagernes forskellige faglige forudsætninger. Differentieret undervisning udfoldes i afsnit 8.2.

4.3 Dansksproglige forudsætninger

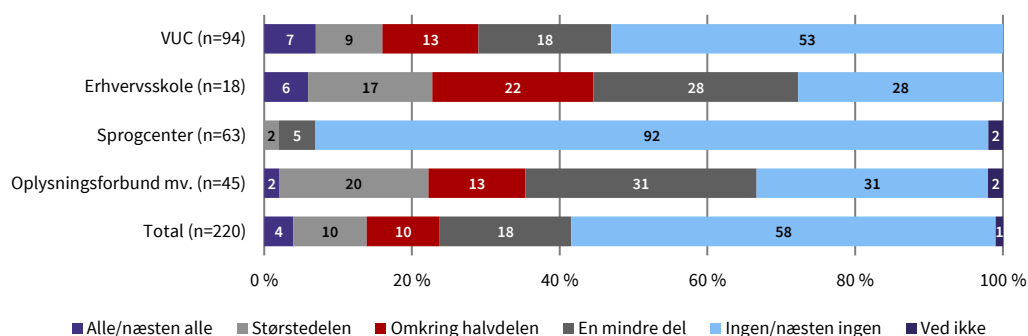
EVA's tidligere undersøgelse af brugen af FVU viser, at størstedelen af deltagerne på FVU-dansk har anden etnisk baggrund end dansk, således havde 75 % af deltagene på FVU-dansk i 2017/2018 anden etnisk baggrund end dansk (EVA, 2020). I dette afsnit belyses deltagernes dansksproglige forudsætninger, herunder hvor stor en andel af deltagerne som har dansk som modersmål, og hvilken betydning deltagernes dansksproglige forudsætninger har for det voksenpædagogiske miljø.

4.3.1 En meget stor andel af FVU-deltagerne har ikke dansk som modersmål

En meget stor andel af deltagerne på FVU har ikke dansk som modersmål. Således svarer over tre ud af fire af alle ledere og lærere i spørgeskemaundersøgelsen, at en mindre del eller ingen/næsten ingen af deres FVU-deltagere har dansk som modersmål, jf. figur 4.4. På erhvervsskoler og oplysningsforbundene mv. er der flest deltagere med dansk som modersmål, mens det – ikke overraskende – er på sprogcenterne, at færrest har dansk som modersmål. Forskellen mellem institutinstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 4.4

Andel af FVU-deltagere med dansk som modersmål



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: (leder) "Hvor stor en andel af jeres voksne FVU-deltagere har dansk som modersmål?", (lærer): "Hvor stor en andel af deltagerne på de FVU-hold, du underviser på i dette kursusår, har dansk som modersmål?". n = 220, p = 0,000.

Figur 4.4 viser, at 97 % af respondenterne fra sprogcentre, 71 % fra VUC'erne, 62 % fra oplysningsforbund mv. og 56 % fra erhvervsskoler svarer, at ingen/næsten ingen eller en mindre del af deres voksne FVU-deltagere har dansk som modersmål.

Caseundersøgelsen understøtter dette billede af, at deltagerne på FVU især ikke har dansk som modersmål. Nogle institutioner har dog især deltagere, som ikke har dansk som modersmål, på deres åbne hold, mens de ofte har deltagere med dansk som modersmål på deres virksomheds- hold. Der er dog også institutioner med en mere ligelig fordeling af deltagere med dansk som modersmål og deltagere, som ikke har dansk som modersmål, på de åbne hold.

Nogle af de interviewede institutioner, der er driftsoverenskomstparter, har en aftale med deres lokale VUC om, at de primært underviser deltagere, som ikke har dansk som modersmål i FVU, mens det lokale VUC underviser deltagere, der har dansk som modersmål i FVU. Som en del af aftalen sender de deltagerne videre til hinanden. Som en leder på et sprogcenter fortæller:



Det skal også siges, at vi underviser jo kun tosprogede i FVU. Der er andre sprogcentre, der også har hold med etniske danskere eller blandede hold, det har vi ikke. Der har vi en meget klar opdeling ift. vores driftsoverenskomstpartner, VUC.

Leder på et sprogcenter

Et andet eksempel er en af erhvervsskolerne, som ligeledes har en aftale med deres lokale VUC om, at de primært har deltagere, som ikke har dansk som modersmål på deres FVU-hold:



Vi har en aftale med VUC, fordi vi jo netop har årelang erfaring med at undervise de tosprogede, og vores hold primært består af tosprogede, så de sender tit og ofte tosprogede kursister herover – i stedet for at tage dem selv. Vores lærere her har jo dansk som andetsprog, og mange af dem kommer jo fra sprogcenterverdenen i forvejen, så det synes jeg, vi er rigtig dygtige til.

Leder på en erhvervsskole

Som ovenstående citater peger på, så har nogle af institutionerne – herunder særligt sprogcentre og nogle erhvervsskoler – særlig gode forudsætninger for at undervise deltagere, som ikke har dansk som modersmål, idet deres lærere har uddannelser i dansk som andetsprog og erfaringer med at undervise denne målgruppe, som andre institutioner ikke nødvendigvis har.

4.3.2 Der er stor forskel på de mundtlige og skriftsproglige færdigheder blandt deltagere, der ikke har dansk som modersmål

FVU har som udgangspunkt fokus på de skriftsproglige færdigheder, men med indførelsen af FVU-start er der kommet mere fokus på de mundtlige færdigheder. På tværs af institutionstyperne vurderer informanterne i caseundersøgelsen, at der er stor forskel på de dansksproglige færdigheder blandt deltagere, som ikke har dansk som modersmål – det gælder både ift. mundtlige og skriftlige dansk. Nogle deltagere er eksempelvis gode til at tale dansk, men kan ikke læse og/eller skrive dansk, mens andre deltagere er gode til at læse og/eller skrive dansk, men kan ikke tale det. Det betyder, at forskellen mellem deltagerne og deres dansksproglige forudsætninger kan være meget stor på de enkelte hold, som en lærer på et sprogcenter beskriver:



Mange af dem har gået her før eller er lige blevet færdige. Men der er også dem, der slet ikke har gået på sprogskolen eller måske har gjort det en lille smule, da de kom til Danmark, og så har de været i arbejde eller i en anden dansk kontekst i 15-20 år, og så kommer de her og har et formidabelt mundtligt sprog, men har aldrig lært at skrive på dansk. Dem sidder der også tit en enkelt eller to af på et hold. Så der er stor forskel på, hvad de kan. Der er den, der har fået en god danskuddannelse og har et solidt grammatisk fundament, men som til gengæld ikke er så gode mundtligt, fordi de ikke har været her så længe, mens der er de andre, som er lige modsat, som taler som en etnisk dansker, men ikke har den grammatiske forståelse.

Lærer på et sprogcenter

Som ovenstående citat indikerer, så kan deltagernes dansksproglige forudsætninger afhænge af, om de tidligere har taget en danskuddannelse, eller om de taler dansk på arbejdet eller i andre sammenhænge. Dette fremhæver en af de interviewede deltagere ligeledes kan have betydning for deltagernes forskellige sproglige forudsætninger:



Vi er mange forskellige mennesker. Nogle har boet her i 20 år, nogle taler dansk på arbejdet, mens andre ikke taler dansk på arbejdspladsen. Det er også et problem.

Deltager på et sprogcenter

En erfaring, som nogle af lærerne på tværs af institutionstyper har gjort sig, er, at de store forskelle mellem deltagernes dansksproglige færdigheder også kan hænge sammen med, hvilke sprog deltagerne har som modersmål. Et udbredt perspektiv blandt lærerne er, at deltagerne dansksproglige forudsætninger er forskellige, og at deltagere fra vestlige lande ofte har nemmere ved at lære dansk og dermed oplevere en hurtigere progression end deltagere fra ikke-vestlige lande, der ikke har samme sprogstamme og alfabet som det danske. Ifølge de interviewede lærere kan det have betydning for det voksenpædagogiske miljø, og hvordan undervisningen skal tilrettelægges, idet deltagernes forudsætninger og progression er meget forskellige. Eksempelvis kan det give anledning til i endnu højere grad at differentiere undervisningen.

4.3.3 Det er en udfordring, at nogle af nogle af deltagerne ikke har tilstrækkelig gode dansksproglige færdigheder – særligt mundtligt

Et udbredt perspektiv blandt lærerne og lederne i caseundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen er, at det er en udfordring, at nogle af deltagerne på FVU ikke har tilstrækkelig gode dansksproglige færdigheder. Deltagernes svage dansksproglige færdigheder er både en udfordring for det faglige niveau og en pædagogisk udfordring for lærerne.

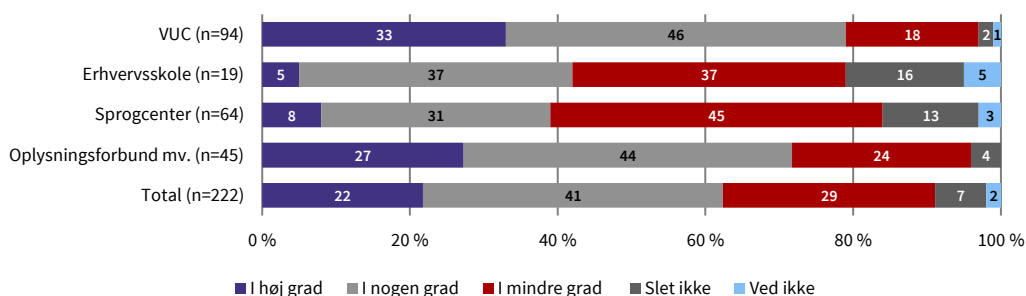
Deltagernes svage dansksproglige færdigheder udfordrer det faglige niveau

Både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen peger på, at deltagernes svage dansksproglige færdigheder kan være en udfordring for det faglige niveau i undervisningen.

Figur 4.5 viser, at næsten to ud af tre af alle respondenterne vurderer, at det er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at deltagerne har vanskeligt ved at tale og forstå dansk. Af figuren ses det samtidig, at det i høj grad er ledere og lærere på VUC'erne og oplysningsforbundene mv., der angiver, at deltagernes svage dansksproglige færdigheder giver anledning til udfordringer for det faglige niveau. Forskellene mellem de forskellige institutionstyper er statistisk signifikante.

FIGUR 4.5

Vurdering af, i hvilken grad det er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at deltagerne har vanskeligt ved at tale og forstå dansk. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er det en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at der er voksne FVU-deltagere, som har vanskeligt ved at tale og forstå dansk?". n = 222, p = 0,000.

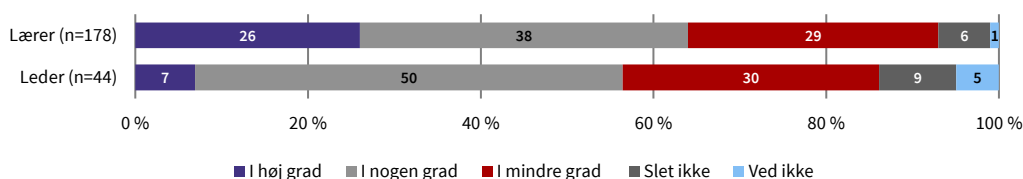
Som det fremgår af figur 4.5, er det især blandt ledere og lærere på VUC'er og oplysningsforbund mv., at respondenterne vurderer, at det giver udfordringer for det faglige niveau, at deltagerne har svært ved at tale og forstå dansk. I blandt respondenterne fra VUC'er er det 79 %, og blandt respondenterne fra oplysningsforbund mv. 71 %, der angiver, at det i høj grad eller i nogen grad er en udfordring. Anderledes forholder det sig på erhvervsskoler og sprogcentre, hvor de tilsvarende andele er hhv. 42 % og 39 %. Her svarer hhv. 53 % og 58 %, at det kun i mindre grad eller slet ikke giver udfordringer for det faglige niveau, at deltagerne har svært ved at tale og forstå dansk.

En forklaring på, at færre oplever disse udfordringer på sprogcentre, kan hænge sammen med, at lærerne her har særligt stærke fremmedsprogspædagogiske kompetencer, mens en forklaring på, at færre oplever disse udfordringer på erhvervsskolerne, kan hænge sammen med, at deltagerne med dansk som fremmedsprog fylder lidt mindre end på VUC'er og oplysningsforbund mv.

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at der er en statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes vurdering af, i hvilke grad deltageres vanskeligheder ved dansk er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen. Flere lærere oplever, at dette er en udfordring sammenlignet med lederne, jf. figur 4.6.

FIGUR 4.6

Vurdering af, i hvilken grad det er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at deltagerne har vanskeligt ved at tale og forstå dansk. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er det en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at der er voksne FVU-deltagere, som har vanskeligt ved at tale og forstå dansk?". n = 222, p = 0,045.

Af figur 4.6 ses, at 64 % af lærerne angiver, at deltagernes vanskeligheder med dansk i høj grad (26 %) eller i nogen grad (38 %) er en udfordring for det faglige niveau, mens det blandt lederne der 57 % (hhv. 7 %, der svarer ”I høj grad” og 50 %, der svarer ”I nogen grad”). Forskellen mellem lærerne og lederne er interessant, fordi lærerne er tættere på undervisningen end lederne. Derfor må vi også forvente, at det i højere grad er lærerne, der oplever de konkrete udfordringer med deltagernes dansksproglige færdigheder.

At deltagernes svage dansksproglige færdigheder er en udfordring for det faglige niveau, understøttes af caseundersøgelsen på tværs af de forskellige institutionstyper. Ifølge nogle af de interviewede ledere og lærere oplever de deltagere med så utilstrækkelige dansksproglige færdigheder, at det går ud over det faglige niveau i undervisningen. En leder beskriver eksempelvis, at det kan være svært fagligt at bygge videre på deltagernes færdigheder, fordi deres dansksproglige færdigheder ikke er tilstrækkelige:



Overordnet kan jeg sige, at vi oplever, at mange af dem, der kommer til os, både på AVU og FVU, er de her voksne, som er færdige med sprogskolen, men som slet ikke har et dansk, der er godt nok til at bygge videre på.

Leder på et VUC

En anden af de interviewede lærere beskriver, at de har nogle deltagere, hvis dansksproglige færdigheder er så svage, at de er lige på ’vippen’ til FVU – som læreren udtrykker det.

Deltagernes svage dansksproglige færdigheder kan være en vanskelig pædagogisk udfordring for lærerne

Caseundersøgelsen peger på, at deltagernes svage dansksproglige færdigheder ligeledes kan være en pædagogisk udfordring for lærerne. Grunden til dette er, at lærerne kan have svært ved at forklare deltagerne, hvad fx opgaverne går ud på, når de ikke har et fælles sprog. Eksempelvis beskriver en af de interviewede lærere på et VUC den pædagogiske udfordring således:



Jeg havde også et hold [FVU-digital] her forrige semester, hvor en del af kursisterne havde en anden etnisk baggrund end dansk og nærmest ikke kunne sproget. Det var egentlig ikke, fordi deres IT-kunnskaber var vildt ringe, eller fordi de ikke kunne forstå det, men der var intet fælles sprog at tale. Så jeg nåede at lære at tale en smule arabisk under det forløb – og det er jo positivt. Men nogle gange føler man også, at man mangler en eller anden fælles platform at gå ud fra.

Lærer på et VUC

En anden af de interviewede lærere på en erhvervsskole oplever samme pædagogiske udfordring, når deltagernes dansksproglige færdigheder ikke er tilstrækkelige, og undervisningen derfor foregår på flere forskellige sprog, fx dansk, engelsk, tysk og oversættelse til deltagernes modersmål:



Nu har jeg fx lige haft to hold fra Rumænien, hvor næsten ingen kunne engelsk. Og mit problem er, at jeg kan jo ikke rumænsk. Og det betyder, at jeg ikke kan være sikker på, at det, der bliver oversat til rumænsk, at det når frem. Det er ligesom at spille med blind makker. Man ved det ikke. Og det er jo det, vi ofte kommer ud for. Vi kan have mange forskellige mennesker, der ikke kan engelsk og slet ikke tysk. Så er man afhængig af dem, der kan bare lidt.

Lærer på en erhvervsskole

Som ovenstående citat illustrerer, kan det, ifølge de interviewede lærere, være en endnu større pædagogisk udfordring at undervise deltagere med utilstrækkelige dansksproglige færdigheder, hvis

de heller ikke kan tale engelsk, idet lærerne bruger engelsk som et fælles sprog og værktøj til at oversætte og få alle med.

Derudover kan det i undervisningen ligeledes være en pædagogisk udfordring for lærerne at forstå deltagerne. Som en af de interviewede deltagere selv beskriver det, så er det ikke altid, at læreren forstår personen, fordi deltagerens udtale ikke er helt rigtig:



Det er ikke et problem at læse det, det er kun et problem, at man ikke 100 % forstår det. Og nogle gange forstår læreren mig ikke, fordi jeg ikke har den rigtige udtale.

Deltager på en erhvervsskole

For nogle af de interviewede lærere – herunder særligt lærerne på sprogcentrene – er deltageres svage dansksproglige færdigheder en mindre pædagogisk udfordring, idet lærerne er uddannet i dansk som andetsprog og har de rette kompetencer og forudsætninger for at kunne undervise deltagere, som ikke har dansk som modersmål og deltagere med utilstrækkelige dansksproglige færdigheder.

4.4 Kulturelle forudsætninger

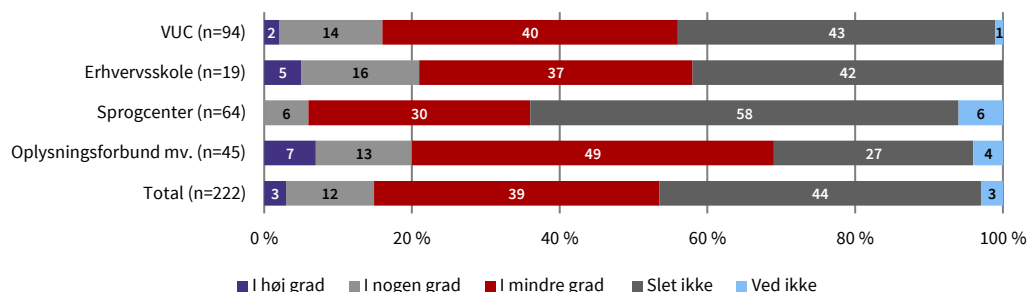
Ud over deltageres faglige forudsætninger ift. dansk skriftsprog og deres dansksproglige forudsætninger så har de kulturelle forudsætninger ligeledes en betydning for deres deltagelse i FVU og for institutionernes arbejde med at udvikle voksenpædagogiske miljøer på FVU. De kulturelle forudsætninger dækker både forudsætninger med hensyn til deltageres kulturelle baggrund og kulturelle forståelse ift. uddannelse og undervisning – herunder deltageres skoleerfaringer og skolevaner. Dette afsnit belyser deltageres kulturelle forudsætninger, samt hvilken betydning det kan have for det voksenpædagogiske miljø på FVU.

4.4.1 Kulturelle forskelle giver ikke i sig selv anledning til udfordringer for det faglige niveau

Ifølge lederne og lærerne i spørgeskemaundersøgelsen giver kulturelle forskelle deltagerne imellem ikke i sig selv anledning til udfordringer for det faglige niveau. Figur 4.7 viser respondenternes vurdering af, i hvilken grad kulturelle forskelle mellem deltagerne er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, og resultaterne peger på, at særligt sprogcentrene vurderer, at kulturelle forskelle ikke er en udfordring, mens oplysningsforbundene mv. i højere grad vurderer, at det er en udfordring for det faglige niveau. Der er statistisk signifikant forskel mellem de forskellige institutionstyper.

FIGUR 4.7

Vurdering af, i hvilken grad det er en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at der er kulturelle forskelle mellem deltagerne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er det en udfordring for det faglige niveau i undervisningen, at der er kulturelle forskelle mellem de voksne FVU-deltagere?". n = 222, p = 0,068.

Figur 4.7 viser, at 83 % af alle respondenterne angiver, at deltageres kulturelle forskelle i mindre grad eller slet ikke giver en udfordring for det faglige niveau på FVU. Der er dog signifikante forskelle institutionstyperne imellem. Blandt respondenterne fra sprogcentre vurderer 58 % således, at kulturelle forskelle slet ikke er en udfordring, hvor det er 27-44 % med hensyn til de øvrige institutionstyper, der svarer dette. Omvendt er det kun 6 % af respondenterne fra sprogcentrene, der svarer i høj grad eller i nogen grad, mens den tilsvarende andel er 16 % på VUC'erne, 20 % på oplysningsforbund mv. og 21 % på erhvervsskolerne.

Interviewene med ledere og lærere giver forskellige forklaringer på, hvad deltageres kulturelle forudsætninger omhandler, og hvor der er kulturelle forskelle mellem deltagerne. Interviewene peger på, at de kulturelle forudsætninger og forskelle mellem deltagerne særligt handler om uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer, herunder om man er skolelev. Samtidig peger caseundersøgelsen på, at de kulturelle forudsætninger og forskelle mellem deltagerne er forskellige for deltagerne, som ikke har dansk som modersmål, og for deltagerne med dansk som modersmål. Dette belyses i de efterfølgende afsnit.

4.4.2 Forskellige uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer kan være en pædagogisk udfordring

Et perspektiv, der går igen i interviewene og fremhæves som særlig relevant ift. deltageres kulturelle forudsætninger, er, at deltagerne, der ikke har dansk som modersmål, har vidt forskellige uddannelsesbaggrunde og skoleerfaringer. Interviewene med ledere, lærere og deltagerne viser, at deltagerne, som ikke har dansk som modersmål, har meget forskellige uddannelsesbaggrunde. Eksempelvis fortæller informanterne, at nogle af deltagerne har en videregående uddannelse fra deres hjemland, mens andre af deltagerne på samme hold er analfabeter og kun har gået i skole i få år af deres liv.

Den kulturelle forskel ift. deltageres uddannelsesbaggrund hænger også sammen med deres skoleerfaringer og skolevanthed, og ifølge informanterne ligeledes med deres læringsforudsætninger. Som en lærer beskriver det:



Det er, fordi de har forskellige uddannelsesbaggrunde. Nogle kommer fra lande tæt på Danmark og har lært at lære på samme måde, og andre har kortere uddannelsesbaggrund og kommer fra andre undervisningstraditioner, så de har bare nogle andre læringsforudsætninger. Det ser vi tydeligt på danskuddannelserne, hvor de er delt op i 1, 2 og 3, fordi de lærer med forskellig hastighed, men på FVU sidder de sammen.

Lærer på et sprogcenter

Især lærerne beskriver i interviewene tre pædagogiske udfordringer ift. de kulturelle forudsætninger i forbindelse med undervisning og uddannelse blandt deltagerne, som ikke har dansk som modersmål.

En pædagogisk udfordring, lærerne peger på, er, at der er stor forskel på, hvor *skolevante deltagerne er*, alt efter hvilken uddannelsesbaggrund og hvilke skoleerfaringer de har. Ifølge lærerne er det særligt ift. de deltagere, som ikke har erfaringer med at gå i skole fra deres hjemland og dermed ikke er skolevante, som lærerne oplever kan være sværere at undervise:



Det, det allermest handler om, som jeg ser det, er, at hvis du ikke har gået i skole i dit hjemland, så har du ikke lært det der kollektive, som vi har fået ind som børn, men så siger man hele tiden "Mig, mig, mig" og "Se mig". Det er bare altid sværere at undervise dem, der ikke har været vant til skolegang.

Lærer på et VUC

Ligeledes beskriver en anden lærer, at de deltagere, som ikke er skolevante, kan have behov for mere hjælp og støtte end dem, som er skolevante, og at det kræver flere ressourcer:



Hvis man har nogle, der er formet fra sprogskolen, så er det også noget andet. Der kommer nogle, som har store uddannelser fra deres hjemland og går på danskuddannelse 3. De har en anden og selvstændig måde at arbejde på sammenlignet med en, der kommer fra Myanmar eller Eritrea, som nærmest ikke har gået i skole – som sidder og venter på, at jeg kommer og hjælper og kigger hele tiden. Og det er der ikke ressourcer til. Det synes jeg er svært. Men det er en proces for mig, at jeg gør det, jeg kan inden for rammerne.

Lærer fra et oplysningsforbund mv.

En anden pædagogisk udfordring, som lærerne peger på i interviewene, er *deltagernes skoleforståelse og tilgang til læring*. Ifølge lærerne har nogle af deltagerne en anden kulturel forståelse af skole end den danske, hvor læring i højere grad er udenadslære og 'skole-skole', som lærerne beskriver det, end læring af strategier. Som en af de interviewede lærere fortæller:



Jeg kan fornemme kulturen. Fx spurgte kvinderne på første række, om de ikke bare kunne få 20 staveord hver gang, hvor det gik op for mig, at det var en succes for dem at kunne stave de 20 ord næste gang og ikke at få de strategier, jeg viser dem, til at gribe andre staveord an på [...] jeg kan godt se forskellen på uddannelsesniveau ift. dette.

Lærer på et VUC

Mens en tredje pædagogisk udfordring, som de interviewede lærere peger på, er, at deltagerne kulturelle forudsætninger også har betydning for de *faglige forudsætninger*. Dette skyldes, at deltagerne forudsætninger for at lære er forskellige, idet deres uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer er forskellige. Eksempelvis erfarer de interviewede lærere, at de deltagere, som har et højere uddannelsesniveau og skoleerfaringer fra tidligere, lærer hurtigere end dem, som ikke har meget uddannelse eller skoleerfaringer:



Det kommer an på, om de har en uddannelse hjemmefra. De kan være læge, de kan være alt muligt. Og de er selvfølgelig dygtigere end dem, der kun har en folkeskole. Der er kæmpe forskel. Og hvis de kan grammatikken på deres modersmål, vil det også hjælpe ift. at lære dansk grammatik.

Lærer på en erhvervsskole

Samlet set peger caseundersøgelsen på, at de ofte meget forskellige uddannelsesbaggrunde blandt deltagere, der ikke har dansk som modersmål, kan give pædagogisk udfordringer for lærerne og dermed hæmme udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

4.4.3 Blandt deltagerne med dansk som modersmål handler de kulturelle forudsætninger om dårlige skoleerfaringer

Caseundersøgelsen peger på, at de kulturelle forudsætninger blandt deltagerne med dansk som modersmål i høj grad handler om, at nogle deltagere har dårlige skoleerfaringer fra deres tid i grundskolen. Ifølge de interviewede lærere kan deltagernes dårlige skoleerfaringer have betydning for deres forudsætninger for og lyst til at deltage i FVU, som en lærer fortæller:



I virkeligheden er du jo inde og pille ved deres selvbillede. De har jo et billede af at være kompetente og dygtige, og så hiver du dem ud af det og sætter dem ind et sted, hvor de typisk har negative erfaringer og nærmest ikke har nogen kompetencer, og nu skal de så også til at udstille de kompetencer over for de mennesker, der i forvejen respekterer dem. Det er godt nok sårbart. Og det skal vi være enormt bevidste om, for ellers bliver det nogle rigtig udfordrende situationer, hvor de så reagerer med alle de undvigelsesstrategier, der kan være, lige fra at de er afreagerende, til at de sover, eller hvad det kan være.

Lærer på et VUC

Som ovenstående citat peger på, så kan deltagernes dårlige skoleerfaringer betyde, at de forsøger at undgå det, som er svært, og at skulle deltage aktivt i undervisningen. I interviewene peger lærerne på, at det derfor er en vigtig pædagogisk opgave for dem at tydeliggøre over for deltagerne, at FVU er anderledes og ikke minder om de negative erfaringer, de tidligere har haft med undervisning og uddannelse:



Vi ved, at mange af dem, der kommer her, har meget dårlige oplevelser med det at gå i skole fra tidligere [...] de voksne har tit rigtigt dårlige minder, og det er tit, man skal starte med at få dem til at åbne øjnene for, at undervisning også kan være noget sjovt og positivt, det behøver ikke være noget surt og nederlagsgivende.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

En anden af de interviewede lærere beskriver, at de blandt deltagere med dansk som modersmål, skal ændre deltagernes syn på læring og vise, at FVU er noget andet end grundskolen:



Det er utrolig vigtigt, at vi får hevet folkeskolen ud af deres læringsbilleder. De skal allerede den første dag, de er her hos os, have en ide om, at det her er noget helt andet. Fordi de er voksne mennesker, og vi ser på dem som voksne mennesker. Det er vigtigt ift. de etniske danskere.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

På tværs af institutionstyperne tegner der sig et billede af, at nogle af deltagerne med dansk som modersmåls forudsætninger er præget af dårlige skoleerfaringer, og at det er en vigtig pædagogisk opgave for lærerne at have for øje – særligt også ift. at udvikle et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, hvor der tages hensyn til den enkeltes forudsætninger for læring.

5 Forudsætninger for voksenpædagogiske miljøer på institutionerne

I dette kapitel ser vi på *forudsætninger* for voksenpædagogiske miljøer på de institutioner, der udbyder FVU. Det drejer sig om forståelse af voksenpædagogiske miljøer, strategi og ledelse, lærer-kompetencer, beslutninger vedrørende holdstørrelser, samlæsning og løbende optag samt de fysiske rammer. Kapitlet fokuserer derfor på de lokale forudsætninger for den praksis, der udspiller sig på institutionerne, som vi ser nærmere på i de følgende kapitler.

Kapitlet bygger på data fra spørgeskemaundersøgelsen og fra caseundersøgelsen og har særlig fokus på forskelle og ligheder med hensyn til forudsætningerne for voksenpædagogiske miljøer på de forskellige typer af institution.

En forudsætning for at kunne tilbyde og udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er, at lærerne og lederne har en forståelse af voksenpædagogik – herunder hvad det vil sige, og hvad der kendetegner dette. Evalueringen tegner et billede af, at der blandt institutionerne er en grundlæggende forståelse af nødvendigheden af voksenpædagogik, men at billedet er ikke entydigt. På den ene side peger data fra både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen på, at lærerne og lederne oplever, at der er forskel på at undervise voksne sammenlignet med børn og unge. På den anden side peger data samtidig på, at voksenpædagogik for mange lærere og ledere har karakter af en selvfølgelighed, som det kan være vanskeligt at sætte ord på – særligt blandt lærere, som ikke har arbejdet med børn og unge.

Evalueringen giver samtidig et tvetydigt billede af de lokale forudsætninger for at skabe et godt voksenpædagogisk miljø. På den ene side viser spørgeskemaundersøgelsen, at lærere og ledere generelt set vurderer, at ledelserne er optaget af at skabe gode voksenpædagogiske miljøer, selvom dette ikke er tilfældet alle steder. Hertil kommer, at lærerne generelt set har solide pædagogiske forudsætninger for at bidrage til udvikling af gode voksenpædagogiske miljøer.

På den anden side tegner der sig på baggrund af data fra både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen et kritisk billede på institutionerne med hensyn til holdstørrelser, samlæsning og løbende optag. Institutionerne samlæser ofte forskellige trin og fag for at få økonomien til at hænge sammen, selvom der er tydelige indikationer for negative læringsmæssige konsekvenser.

Lærerne og lederne vurderer generelt set, at de fysiske rammer er fremmende for gode voksenpædagogiske miljøer. I alt fald når undervisningen finder sted på FVU-institutionernes adresser. Når der er tale om virksomhedsforlagt undervisning, er der ikke altid tale om optimale fysiske rammer. Dette er et vigtigt opmærksomhedspunkt, også selvom virksomhedsforlagt undervisning har en række klare fordele, fx ift. at nedbryde barrierer for voksnes deltagelse i VEU.

EVA vurderer, at institutionerne har fokus på arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, og at lærerne har de nødvendige pædagogiske forudsætninger for at udvikle disse, men at voksenpædagogik ligeledes kan opleves som en selvfølge eller en underforstået del af arbejdet på FVU. Samtidig kan den udbredte brug af samlæsning være hæmmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, fordi dette gør det vanskeligt for lærerne at planlægge og gennemføre holdundervisning.

5.1 Forståelser af voksenpædagogiske miljøer på institutionerne

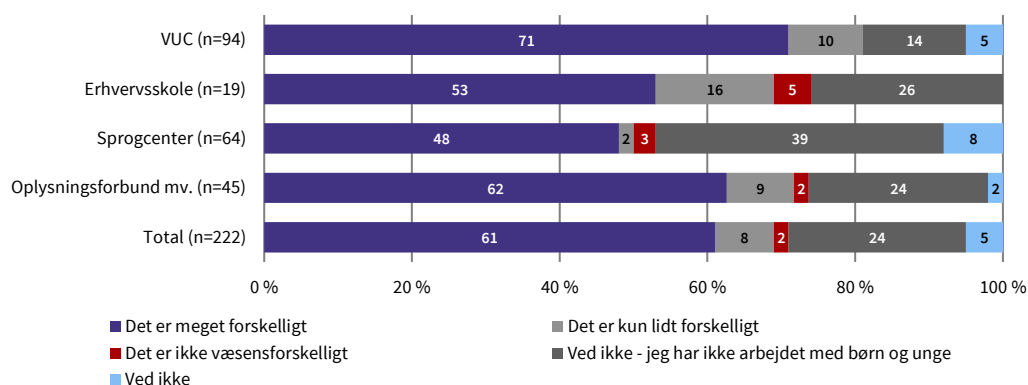
En forudsætning for at kunne tilbyde og udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er, at lærerne og lederne har en forståelse af voksenpædagogik – herunder hvad det vil sige, og hvad der kendetegner dette.

Både gennem spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen tegner der sig et billede af, at der blandt institutionerne er en grundlæggende forståelse af nødvendigheden af voksenpædagogik – herunder at der er forskel på at undervise voksne sammenlignet med børn og unge. Men billedet er samtidig tvetydigt. På den ene side peger data fra både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen på, at lærerne og lederne oplever, at der er forskel på at undervise voksne sammenlignet med børn og unge. På den anden side peger data samtidig på, at voksenpædagogik for mange lærere og ledere har karakter af en selvfølgelighed, som det kan være vanskeligt at sætte ord på – særligt blandt lærere, som ikke har arbejdet med børn og unge.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at størstedelen af respondenterne vurderer, at der i praksis er forskel på at gennemføre undervisningen for voksne sammenlignet med undervisningen af børn og unge, jf. figur 5.1. Samtidig peger resultaterne på, at det særligt er blandt lederne og lærerne på VUC'erne, at respondenterne vurderer, at det er meget forskelligt. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 5.1

Vurdering af, hvor forskelligt det er i praksis at gennemføre undervisning for voksne sammenlignet med undervisning af børn og unge



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor forskelligt oplever du, at det i praksis er at gennemføre undervisning for voksne, sammenlignet med undervisning af børn og unge?" n = 222. p = 0,014.

Figur 5.1 viser, at 61 % af alle respondenterne vurderer, at det er meget forskelligt i praksis at gennemføre undervisning for voksne sammenlignet med undervisning af børn og unge. Der er dog statistisk signifikante forskelle mellem institutionstyperne, hvor 71 % af respondenterne på VUC'erne vurderer, at det er meget forskelligt, mens det hhv. er 62 % af respondenterne på oplysningsforbundene mv., 53 % på erhvervsskolerne og 48 % på sprogcentre. Det er kun en lille andel (2-5 %), som vurderer, at der ikke er væsentlig forskel. Figuren viser samtidig, at en forholdsvis stor andel af respondenterne angiver "ved ikke", fordi de ikke har arbejdet med børn og unge. Dette er særligt blandt respondenterne på sprogcentre, hvor 39 % af respondenterne har angivet dette.

Caseundersøgelsen understøtter dette billede af, at der grundlæggende er en forståelse for nødvendigheden af voksenpædagogik, men at det samtidig kan være vanskeligt at sætte ord på, hvilken betydning det har, og hvad det kendetegner, og kan opleves som en selvfølge eller en underforstået del af arbejdet på FVU.

Et perspektiv blandt lærerne og lederne er, at voksenpædagogik og den voksenpædagogiks tilgang til undervisningen er en del af 'DNA'et' eller 'blodet' på FVU, som nogle af informanterne udtrykker det. Det ligger både i FVU-bekendtgørelsen, lærernes uddannelse og institutionernes arbejde, og derfor er det ifølge lærerne og lederne ikke nødvendigvis noget, de specifikt tænker over eller har fokus på, som en leder beskriver det:



Det [voksenpædagogik], tænker jeg, er en del af DNA'et, det er jo sådan, lærerne er uddannet. Så det ligger i lærernes DNA og måde at gribe uddannelserne an på. Det ligger i min optik i den lovgivning, der knytter sig til den praksis, de skal udøve, som jo også er i en voksenpædagogisk kontekst, og dem, der kommer ind ad døren, er voksne. Så det er ikke sådan, at vi har fokus på det, for det har aldrig været anderledes, det ligger i DNA'et og rammerne.

Leder på et VUC

Selvom voksenpædagogik kan opleves som en selvfølge eller en underforstået del af arbejdet på FVU, er der også informanter, der fremhæver, at der er væsentlig forskel på at undervise voksne sammenlignet med børn og unge. Ifølge lærerne og lederne handler det bl.a. om relationen til de voksne deltagere, de voksnes forudsætninger og behov, at voksne kan påtage sig et større ansvar for egen læring end børn og unge, samt at de voksne komme med erfaringer. Som en lærer beskriver det:



Det handler i virkeligheden om at behandle voksne mennesker som voksne mennesker. Det er i virkeligheden det, vi skal helt ned til. Jeg synes, jeg ser det, når vi får kollegaer, der er rundet af mange år i folkeskolen. Det kører meget den samme tilgang til undervisningen, som de gjorde i folkeskolen, men det er bare noget andet, når det er voksne mennesker. Du kan stille større krav til dem, du kan stille større krav til deres egen ansvarstagen og samtidig give det ansvar fra dig.

Lærer på et VUC

Caseundersøgelsen peger dermed på, at nogle lærere og ledere har en klar forståelse af voksenpædagogik, og hvad der kendetegner voksenpædagogiske miljøer, mens forståelsen af voksenpædagogik og voksenpædagogiske miljøer hos andre lærere og ledere er mindre udtalt og opleves mere som en selvfølge på FVU.

5.2 Strategi og ledelse

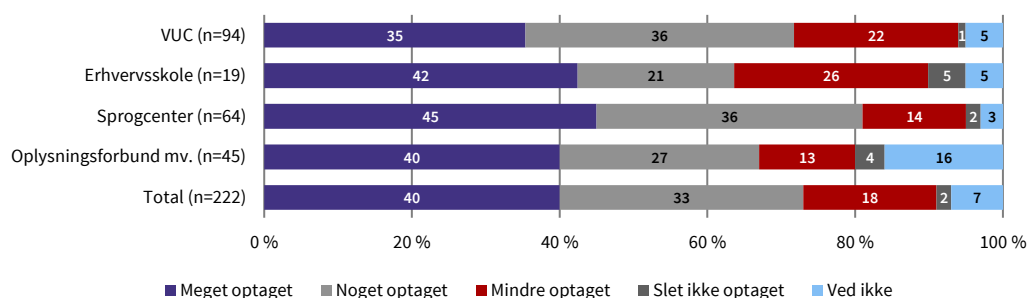
En central forudsætning for at kunne skabe voksenpædagogiske miljøer på FVU af høj kvalitet omhandler institutionernes strategiske og ledelsesmæssige fokus og prioritering af voksenpædagogik. Afsnittet belyser dels lederne og lærernes vurderinger af, hvor optagede ledelserne på institutionerne er af at udvikle voksenpædagogiske miljøer, dels eksempler på, hvordan lokale ledelser griber dette arbejde an.

5.2.1 Ledelserne vurderes samlet set som optagede af voksenpædagogiske miljøer

På tværs af institutionstyperne vurderer respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen, at ledelserne er optaget af at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, som det fremgår af figuren nedenfor.

FIGUR 5.2

Vurdering af, hvor optaget ledelsen på respondentens institution er af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

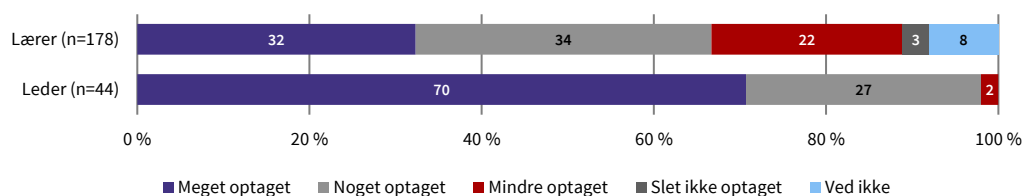
Note: Spørgsmål: "Hvor optaget er ledelsen på jeres institution af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet?". n = 222. p = 0,254.

Det ses af figur 5.2, at det blandt alle lederne og lærerne er 73 %, som vurderer, at ledelsen er meget eller noget optaget af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Det er således kun en meget lille andel af alle respondenterne (2 %), som vurderer, at ledelsen på deres institution slet ikke er optaget af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø på FVU af høj kvalitet. Der er ikke statistisk signifikant forskel mellem institutionstyperne.

Spørgeskemaundersøgelsen viser dog samtidig, at der er en statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes vurdering af, hvor optaget ledelsen på deres institution er. Flere af lederne vurderer, at ledelsen er meget optaget af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet på deres institution, sammenlignet med lærerne, jf. figuren nedenfor.

FIGUR 5.3

Vurdering af, hvor optaget ledelsen på respondentens institution er af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor optaget er ledelsen på jeres institution af at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet?". n = 222. p = 0,000.

Figur 5.3 viser, at 70 % af de adspurgte lederne svarer, at de er meget optaget af dette, og 27 % af lederne, at de er noget optaget, mens det blandt lærerne er 32 %, som svarer, at ledelsen er meget optaget, og 34 %, at ledelsen er noget optaget af dette. Forskellen mellem lederne og lærerne er interessant, fordi det siger noget om forskellen mellem ledernes vurdering af egen praksis og lærernes vurderingen af ledernes praksis.

I caseundersøgelsen er det en gennemgående oplevelse, at det er fremmede for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, når dette prioriteres af ledelsen. Caseundersøgelsen giver eksempler på, hvordan der er forskellige måder, ledelsen kan vælge at gribe sit arbejde med de voksenpædagogiske miljøer an på. På den ene side er der ledere, der er meget tæt på undervisningen og fx kommer ud og observerer undervisning og deltager i pædagogiske drøftelser på teammøder, mens der på den anden side er ledere, der foretrækker at holde sig mere på afstand af undervisningen. Et eksempel på sidstnævnte er følgende leder:



Jeg oplever egentligt, at underviserne her er utroligt selvkørende. Så der er ikke brug for, at jeg blander mig i deres pædagogiske praksis. Jeg synes, det handler meget om, at hvis de har spørgsmål, så understøtter jeg, hvordan de kan finde svar på det. Og ud fra underviserens ønske har vi prioriteret, at de kan mødes i nogle fagteams, så dem, der fx underviser i FVU-dansk, mødes en gang imellem. Og det er jo noget, jeg kan støtte op om, at de får den mulighed. Og det er noget af det, der hjælper dem, for så har de det her faglige miljø, hvor de kan vende tingene med hinanden. Det kan være faglige spørgsmål eller procedurer, der er behov for i et fag. Det er den mest aktive måde, jeg understøtter på, og selvfølgelig bevilger jeg også efteruddannelse, når de ønsker det.

Leder på et oplysningsforbund mv.

Selvom ledelsen ikke er tæt på undervisningen og arbejdet med de voksenpædagogiske miljøer, så kan de være med til at understøtte og skabe rammerne for, at lærerne kan arbejde med og udvikle de voksenpædagogiske miljøer. Som citatet ovenfor peger på, kan ledelsen prioritere og støtte op om, at lærerne har et fagligt miljø om FVU, hvor de eksempelvis mødes i fagteams og kan sparre og videndele med hinanden om pædagogiske og didaktiske overvejelser, samt at lærerne har mulighed for efteruddannelse og løbende kompetenceudvikling. Sidstnævnte udfoldes i afsnit 5.3.

5.2.2 Men der er også institutioner, hvor det voksenpædagogiske arbejde ikke prioriteres

Caseundersøgelsen giver forskellige eksempler på, hvorvidt eller hvordan ledelser prioriterer og håndterer det voksenpædagogiske arbejde. Som vi tidligere har været inde på, fylder de økonomiske udfordringer på mange institutioner meget, jf. afsnit 3.2. Det er også et perspektiv, der belyses i caseundersøgelsen, hvor der fx er lærere, der oplever, at deres ledere mest er optaget af det økonomiske og mindre af det pædagogiske. Et par lærere, der gerne så, at arbejdet med det voksenpædagogiske blev opprioriteret, beskriver udfordringen på denne måde:



Jeg tror, det har noget at gøre med, at de ledere, vi har, ikke selv er undervisere. Og det gør, at der er en forskel. De kigger på bundlinjen, mens vi andre kigger på undervisningen, og det skaber nogle gange et modsætningsforhold. For jeg er ikke så interesseret i, hvad der står på bundlinjen. Jeg er interesseret i at levere noget god undervisning.

Lærer på en erhvervsskole

En kollega til læreren, der er citeret ovenfor, uddyber i interviewet, at teamsamarbejde og udvikling af voksenpædagogiske miljøer ikke har været prioriteret af ledelsen:



Det der teamsamarbejde, hvor vi kan sparre, det har vi vel bare ikke haft overskud til. Jeg synes, vi har ligget vandret. Man kan sige, at det vel er noget, man skal vælge bevidst at ville arbejde med. Og fra ledelsens side tror jeg ikke, det er noget, man har valgt at prioritere. Det er faktisk mit indtryk. For jeg tror, at det med voksenpædagogiske miljøer er noget, man bevidst skal vælge at sige, at man skal styrke og arbejde for, at det bliver styrket. For det er ikke bare noget, der kommer af sig selv. Og det er ikke noget, man har gjort her eller har lagt ud, for så kunne lærerne tage initiativ til det, men oven i alle vores andre arbejdsopgaver kan det være svært, og man bliver også nødt til at prioritere. Men det er helt klart noget af det, der skulle opprioriteres.

Lærer på en erhvervsskole

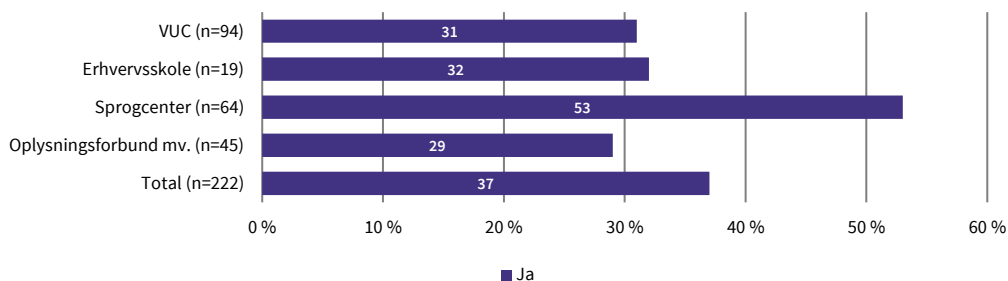
Ifølge nogle af de interviewede lærerne er ledelsens opbakning og prioritering af, at lærerne har et fagligt miljø om FVU, hvor de har tid til at mødes og sparre med hinanden, vigtigt ift. at udvikle og fremme et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

5.2.3 Halvdelen af sprogcentrene har deltaget i udviklingsarbejde om et voksenpædagogisk tema inden for FVU, mens det er hver tredje blandt de andre institutionstyper

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at halvdelen af respondenterne fra sprogcentrene har igangsat eller deltager i udviklingsarbejde, der har omhandlet et voksenpædagogisk tema inden for FVU, inden for de seneste 12 måneder, jf. figur 5.4, mens det blandt de andre institutionstyper er ca. hver tredje. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 5.4

Har igangsat eller deltaget i udviklingsarbejde omhandlende et voksenpædagogisk tema inden for FVU



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Har I inden for de seneste 12 måneder igangsat eller deltaget i et eller flere udviklingsprojekter, der har handlet om et voksenpædagogisk tema med henblik på FVU?". n = 222. p = 0,028.

Figuren viser, at 53 % af respondenterne fra sprogcentre svarer, at der på deres institution er blevet igangsat, eller at man har deltaget i udviklingsarbejde om et voksenpædagogisk tema inden for de seneste 12 måneder, mens det er knapt hver tredje på de øvrige institutioner (29-32 %).

Det skal bemærkes, at der er signifikant forskel mellem, hvordan ledere og lærere har svaret på dette spørgsmål, hvor lederne i højere grad end lærerne har svaret ja, mens omvendt en større andel af lærerne har svaret "Ved ikke" (tallene fremgår af rapportens tabelbilag). En mulig forklaring på denne forskel kan hænge sammen med, at alle lærere ikke nødvendigvis er involveret i institutionernes udviklingsarbejde og dermed i mindre grad har kendskab til dette arbejde.

5.3 Lærernes kompetencer

Lærernes kompetencer er en væsentlig forudsætning for, at institutionerne kan skabe og udvikle et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Den typiske voksenpædagogiske uddannelse for en FVU-lærer er to moduler fra den pædagogiske diplomuddannelse (PD), hvor man fx bliver uddannet til FVU-dansklærer med fokus på afdækning af skriftsprogsvanskeligheder og skriftsprogsundervisning for voksne. Hertil kommer som adgangsgivende grunduddannelse til den pædagogiske diplomuddannelse fx en professionsbachelor-læreruddannelse eller en kandidatuddannelse. Nogle FVU-lærere har også dansk som andetsprog (som DAV eller PD) eller logopædi.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt om, hvor stor en andel af FVU-lærergruppen på deres institution, som har en voksenpædagogisk uddannelse, og hvor stor en andel af lærerne, der underviser på FVU, som er fastansat. På tværs af institutionstyper svarer lederne, at stort set alle FVU-lærere har en voksenpædagogisk uddannelse, og at lærergrupperne i langt overvejende grad er fastansatte (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

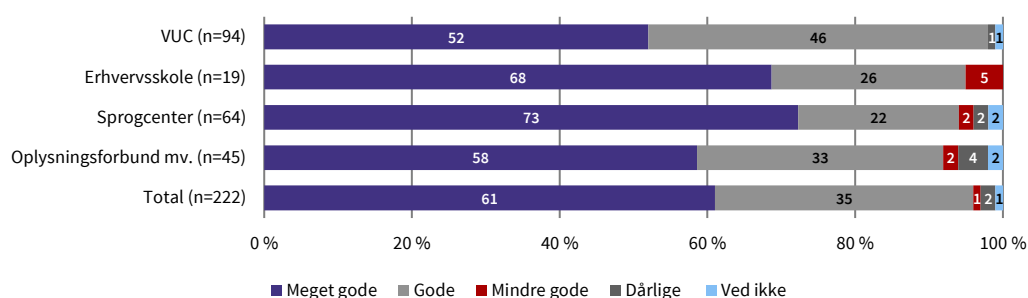
I dette afsnit belyses lederne og lærernes vurdering af lærergruppens pædagogiske forudsætninger for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, kompetenceaktivitet på institutionerne med fokus på voksenpædagogik samt mulighederne for kompetenceudvikling blandt medarbejderne.

5.3.1 Lærergruppens pædagogiske forudsætninger vurderes meget positivt

Ifølge respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen har lærergruppen meget gode eller gode pædagogiske forudsætninger for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Således viser figuren nedenfor, at der blandt lederne og lærerne på tværs af institutionstyper er bred enighed om, at lærergruppens pædagogiske forudsætninger for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet er gode eller meget gode.

FIGUR 5.5

Vurdering af, hvor gode lærergruppens pædagogiske forudsætninger er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor gode vurderer du, at lærergruppens pædagogiske forudsætninger er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet?". n = 222. p = 0,169.

Der er statistisk signifikant forskel mellem VUC'erne og de øvrige institutioners (driftsoverenskomstparter) besvarelse af spørgsmålet på et 0,05-niveau.

Figur 5.5 viser, at næsten alle respondenter (96 %) vurderer, at lærergruppernes pædagogiske forudsætninger er meget gode eller gode til at kunne tilbyde voksenpædagogiske miljø af høj kvalitet. 6 % af lederne og lærerne på oplysningsforbundene mv. vurderer dog, at de er mindre gode eller dårlige. Forskellene institutionstyperne imellem er ikke statistisk signifikante, bortset fra forskellen mellem VUC'erne og de øvrige institutioner (driftsoverenskomstparter) med hensyn til andelen, der svarer "Meget gode". Her ligger VUC'erne markant lavere (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

5.3.2 Potentiale for flere kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksnes læring eller voksenuddannelsespolitiske temaer

Generelt set anvendes der en bred vifte af kompetenceudviklingsaktiviteter blandt institutionerne, men billedet er differentieret. På langt de fleste institutioner gennemføres der således lærermøder, teammøder eller tilsvarende med voksenpædagogisk indhold for FVU-medarbejdere. Samtidig er der samlet set dog et tydeligt potentiale for at skrue op for kompetenceudviklingsaktiviteterne. Der er en tendens til, at sprogcentrene ligger over og oplysningsforbund mv. ligger under gennemsnittet med hensyn til bestemte kompetenceudviklingsaktiviteter. Forskellen mellem institutionstyperne er dog kun statistisk signifikant ift. afholdelse af lærermøder mv.

TABEL 5.1

Arrangementer med fokus på voksenpædagogiske temaer

	VUC (n = 94)	Erhvervs-skole (n = 19)	Sprog-center (n = 64)	Oplysnings-forbund mv. (n = 45)	Total (n = 222)
Afholdt et arrangement af mindst to timers varighed med fokus på voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema	41 %	63 %	58 %	42 %	48 %
Haft besøg af eksterne oplægsholdere i forbindelse med et pædagogisk arrangement om voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema	27 %	26 %	34 %	29 %	29 %
Afholdt lærermøder, teammøder eller tilsvarende med et voksenpædagogisk indhold *	71 %	84 %	92 %	69 %	78 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Har der inden for de seneste 24 måneder været afholdt et arrangement for FVU-medarbejdere på jeres institution af mindst to timers varighed med fokus på voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema?", "Har I inden for de seneste 24 måneder på jeres institution haft besøg af eksterne oplægsholdere i forbindelse med et pædagogisk arrangement for FVU-medarbejdere om voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema?" og "Har I inden for de seneste 12 måneder på jeres institution afholdt lærermøder, teammøder eller tilsvarende med et voksenpædagogisk indhold for medarbejderne, der arbejder med FVU?" n = 222. *p<0,005.

Tabel 5.1 viser, at omkring halvdelen af respondenterne (48 %) svarer, at der inden for de seneste 24 måneder har været afholdt et arrangement for FVU-medarbejdere på deres institution af mindst to timers varighed med fokus på voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema. Hvad dette angår, er der ikke tale om signifikante forskelle institutionstyperne imellem. Lederne svarer dog i højere grad ja til dette end lærerne, der omvendt i højere grad svarer "Ved ikke" (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

Knapt hver tredje respondent svarer (29 %), at de inden for de seneste 24 måneder på deres institution har haft besøg af eksterne oplægsholdere i forbindelse med et pædagogisk arrangement for FVU-medarbejdere om voksnes læring eller et voksenuddannelsespolitisk tema. Hvad dette angår, er der ikke tale om signifikante forskelle institutionstyperne imellem. Flere lærere svarer dog nej til dette spørgsmål (60 %) end lederne (45 %). Desuden svarer flere lærere "Ved ikke" (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

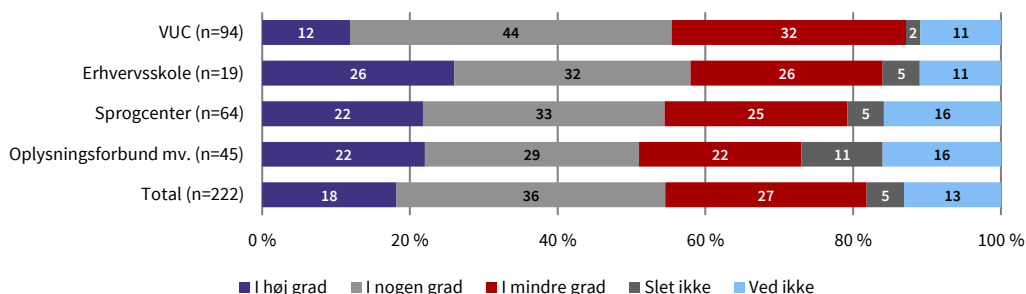
Med hensyn til hvorvidt man inden for de seneste 12 måneder har afholdt lærermøder, teammøder eller tilsvarende med et voksenpædagogisk indhold for FVU-medarbejdere, er der tale om signifikante forskelle institutionstyperne imellem. Denne andel svinger fra 69 % på oplysningsforbundene mv. til 92 % på sprogcentre.

5.3.3 Hver tredje respondent svarer, at lærerne kun i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at deltage i *ekstern* kompetenceudvikling om voksenpædagogik

Figur 5.6 viser, i hvor høj grad FVU-medarbejderne har mulighed for at komme på *eksterne* kompetenceudviklingsaktiviteter, hvor der er fokus på voksenpædagogik. Lidt over halvdelen af respondenterne svarer, at dette i høj grad eller i nogen grad er muligt. Samtidig er det dog omkring hver tredje respondent, der vurderer, at lærerne kun i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at deltage i *ekstern* kompetenceudvikling om voksenpædagogik.

FIGUR 5.6

Vurdering af lærernes mulighed for løbende at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik. Fordelt på institutionstype



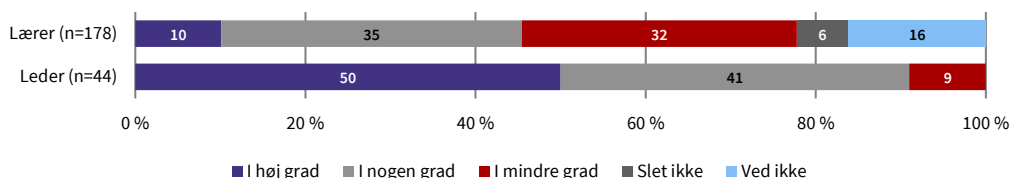
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har FVU-lærerne på jeres institution mulighed for løbende at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,336.
Der er statistisk signifikant forskel mellem VUC'erne og de øvrige institutioners (driftsoverenskomstparter) besvarelse af spørgsmålet på et 0,05-niveau.

Figur 5.6 viser, at 32 % af alle respondenterne svarer, at lærerne i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter, mens 54 % svarer, at lærerne i høj grad eller i nogen grad har denne mulighed. Forskellen mellem de forskellige institutionstyper er ikke statistisk signifikant, bortset fra forskellen mellem VUC'erne og de øvrige institutioner (driftsoverenskomstparter) med hensyn til andelen, der svarer "I høj grad". Her ligger VUC'erne markant lavere (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

Til gengæld er der signifikant forskel mellem ledernes og lærernes besvarelser, hvor flere ledere end lærere svarer "I høj grad", jf. figur 5.7.

FIGUR 5.7

Vurdering af lærernes mulighed for løbende at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har FVU-lærerne på jeres institution mulighed for løbende at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,000.

Figur 5.7 viser, at 50 % af lederne vurderer, at lærerne i *høj grad* har mulighed for løbende at deltage i *eksterne* kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik. Dette er markant lavere blandt lærerne, hvor kun 10 %. Samtidig svarer hver tredje af lærerne (32 %), at de i mindre grad har mulighed for dette, hvor det blot er 9 % af lederne. Forskellen mellem lærerne og ledernes

vurderinger af mulighederne af ekstern kompetenceudvikling er interessant, da der er tale om lærernes muligheder.

Et perspektiv blandt nogle af de interviewede ledere er, at mulighederne for at deltage i eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik og FVU specifikt også afhænger af, at det faktisk udbydes. Eksempelvis fremhæver en af de interviewede ledere, at de gerne ville have flere muligheder for kompetenceudvikling og gerne vil sende medarbejderne afsted, men at de oplever, at udbuddet er begrænset – også ift. hvor kompetenceudviklingsaktiviteter rent geografisk udbydes:



Jeg ville ønske, at der var endnu mere af det [kompetenceudvikling]. At der var flere tilbud. Jeg har lige haft en lærer, der har været afsted på noget matematik i Odense. Vi deltager i alt, hvad vi overhovedet kan komme til – alt, hvad VUC sender. De [lærerne] vil rigtig gerne, og vi vil også rigtig gerne. Vi har jo også skrevet det ind i vores strategiplan, og i vores tilsyn med VUC gør vi jo også meget ud af at sige: ”Jamen vi vil rigtig gerne, men der er bare ikke så meget.” Vi har selv dannet et netværk med en anden institution – en stor udbyder af FVU [...] Der har vi lavet et personalenetværk ift. FVU og OBU, hvor vi mødes hver anden måned for at udveksle erfaringer, og hvad der er nyt? Men vi savner nogle flere tilbud målrettede FVU og gerne på Sjælland – det er altid i Jylland.

Leder på en erhvervsskole

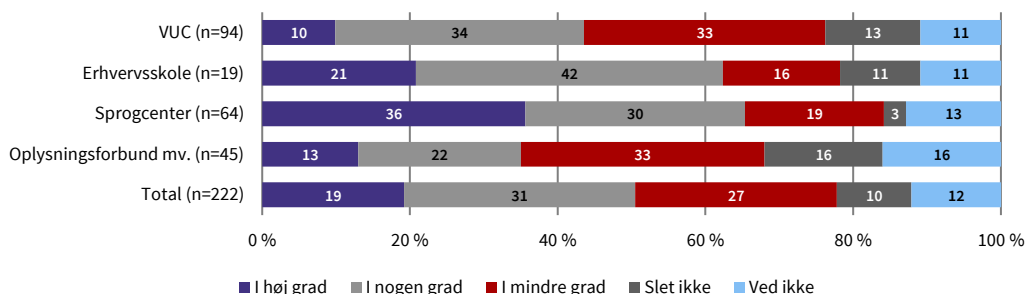
I caseundersøgelsen er der eksempler på, at nogle institutionerne etablerer netværk eller lignende med andre uddannelsesinstitutioner, hvor medarbejderne har mulighed for at dele erfaringer med fokus på voksenpædagogik og FVU, som ovenstående citat illustrerer.

5.3.4 Respondenterne vurderer, at muligheden for *intern* kompetenceudvikling om voksenpædagogik er større blandt sprogcentrene og mindre blandt oplysningsforbund mv.

Med hensyn til *interne* kompetenceudviklingsaktiviteter vurderer respondenterne, at det er lærerne på sprogcentrene, der har bedst mulighed for deltagelse, og at lærerne på oplysningsforbundene mv. har mindre mulighed for dette, som det fremgår af figuren nedenfor. Her er forskellen mellem institutionstyperne statistisk signifikant.

FIGUR 5.8

Vurdering af lærernes mulighed for løbende at deltage i interne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

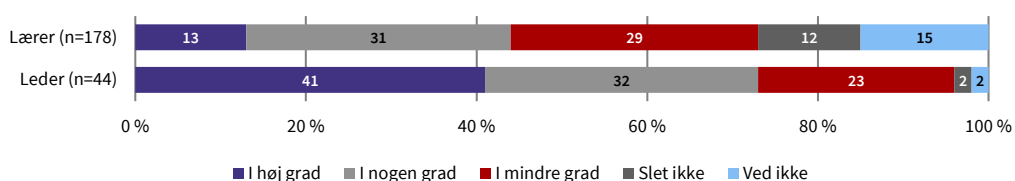
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har FVU-lærerne på jeres institution mulighed for løbende at deltage i interne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,008.

Figur 5.8 viser, at to ud af tre af respondenterne fra sprogcentrene (66 %) vurderer, at medarbejderne i høj grad eller i nogen grad har mulighed for løbende at deltage i intern kompetenceudviklingsaktiviteter. Derudover viser figuren, at lærerne på oplysningsforbundene mv. i laveste grad har mulighed for deltagelse i interne kompetenceudviklingsaktiviteter, da 49 % af ledere og lærere her angiver, at lærerne kun i mindre grad eller slet ikke har mulighed for dette.

Der er desuden statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes besvarelser, hvor flere ledere svarer "I høj grad", mens flere lærere svarer "Slet ikke" eller "Ved ikke", hvilket fremgår af figur 5.9.

FIGUR 5.9

Vurdering af lærernes mulighed for løbende at deltage i interne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har FVU-lærerne på jeres institution mulighed for løbende at deltage i interne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,000.

Figur 5.9 viser, at 41 % af lederne angiver, at lærerne i høj grad har mulighed for løbende at deltage i interne kompetenceudviklingsaktiviteter med fokus på voksenpædagogik, men det kun er 13 % af lærerne, der angiver det samme. Figuren viser derudover, at 12 % af lærerne svarer, at det har de slet ikke mulighed for, mens det kun er 2 % af lederne. Forskellen mellem lederne og lærernes vurdering af muligheden for intern kompetenceudvikling er interessant, da der er tale om lærernes muligheder, og det kan forventes, at lærerne har en bedre ide om dette.

5.4 Holdstørrelser, samlæsning og løbende optag

En anden væsentlig forudsætning for de voksenpædagogiske miljøer på FVU er holdstørrelser, samlæsning og løbende optag. Holdstørrelse og samlæsning hænger nøje sammen, fordi de primært takstbaserede indtægter skal kunne dække undervisningsudgifterne, herunder udgifterne til lærerløn. På institutionerne, som indgår i caseundersøgelsen, svingede holdstørrelsen typisk i intervaller mellem 10 og 20 kursister. Nogle steder sigter man efter omkring 12-14 deltagere på et hold, før man vurderer, at det økonomisk kan løbe rundt, men der er meget usikkerhed knyttet til holdstørrelserne, blandt andet fordi man både har løbende optag af deltagere og deltagere, der holder op før tid.

En af de få muligheder, institutionerne har for at få økonomien til at hænge sammen, er derfor samlæsning af især forskellige trin for på den måde at få holdstørrelser, hvor indtægterne kan dække udgifterne. Det er et gennemgående billede fra caseundersøgelsen, at informanterne peger på, at man samlæser på grund af økonomien og ikke af hensyn til hverken pædagogikken eller de voksnes læringsbehov. Når tilgangen til FVU bliver mindre, og når økonomien presses, vælger man samlæsning, men det er generelt set noget, som institutionerne helst var foruden.

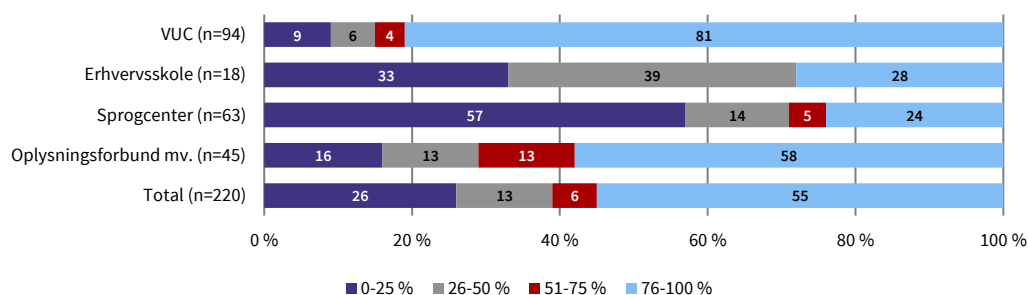
Dette afsnit giver dels et indblik i, hvor mange af FVU-holdene der er samlæste, dels hvilken betydning samlæsning har for deltagerens læring og hermed det voksenpædagogiske miljø, dels institutionernes erfaringer med løbende optag.

5.4.1 De fleste FVU-hold samlæses med deltagere fra forskellige trin eller fag

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de fleste FVU-hold samlæses med deltagere fra forskellige trin eller fag. Figur 5.10 viser andelen af samlæsning på de forskellige institutionstyper. Den største andel af samlæsning er på VUC. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 5.10

Andel af samlæsning af fag og/eller trin



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: (leder) "Hvor stor en andel af jeres FVU-hold er i dette kursusår samlæsning af forskellige fag og/eller trin?", (lærer) "Hvor stor en andel af dine FVU-hold er i dette kursusår samlæsning af forskellige fag og/eller trin?". n = 220, p = 0,000.

Figuren viser, at når man ser på den samlede andel af samlæsning på tværs af institutionstyper, så har over halvdelen (55 %) af lærerne og lederne svaret, at de har samlæsning af enten fag eller trin på mere end tre ud af fire af deres FVU-hold (76-100 %), mens kun hver fjerde af respondenterne svarer (26 %), at de har samlæsning på mindre end hver fjerde af deres FVU-hold (0-25 %).

Men der er meget store forskelle institutionstyperne imellem. Figur 5.7 viser således også, at 81 % af lederne og lærerne på VUC'erne svarer, at de har samlæsning af enten fag eller trin på mindst tre ud af fire af deres FVU-hold. Det er dermed VUC, der har den langt største andel af samlæsning på deres FVU-hold. Omvendt har erhvervsskolerne og sprogcentrene den mindste andel, hvor mindst tre ud af fire hold er samlæste (hhv. 28 % og 24 %).

På sprogcenterne er det 57 % af respondenterne, hvor færre end hver fjerde hold er samlæst, mens det tilsvarende tal er 33 % på erhvervsskolerne, 16 % på oplysningsforbund mv. og kun 9 % på VUC'erne. Caseundersøgelsen indikerer, at der er en sammenhæng mellem aktivitetsniveauet og institutionernes økonomi på den ene side og brugen af samlæsning på den anden side.

5.4.2 Negative læringsmæssige konsekvenser af samlæsning

Caseundersøgelsen bidrager med mange beskrivelser og vurderinger af især negative læringsmæssige konsekvenser af samlæsning og informanter, der beskriver samlæsning som et nødvendigt onde. Nogle af de interviewede deltagere beskriver, at samlæsning kan være en udfordring for deres læring, når alle på holdet ikke skal lære det samme eller arbejde med det samme. Eksempelvis fortæller en gruppe deltagere, at de er på et samlæst hold med FVU-dansk trin 1 og 2, og at det dels er en udfordring for dem at kunne fokusere på undervisningen, når det er to trin, dels kan være en udfordring for læreren at nå rundt og hjælpe deltagerne, fordi de er mange deltagere på holdet:



Deltager A: Det er meget svært for læreren, for vi er to klasser sammen. Der er mange kursister.
Deltager B: Og det er svært for os at fokusere på undervisningen, for det er ikke den samme undervisning på trin 1 og trin 2.

[...]

Deltager C: Jeg synes, hun har mange kursister, og hun har travlt.

Deltagergruppe på et VUC

Som ovenstående citat peger på, kan samlæsning for deltagerne have negative læringsmæssige konsekvenser og være en udfordring, fordi deltagerne ikke skal undervises i det samme. Observationen af den undervisning, deltagerne refererer til, viste eksempelvis, at deltagerne i arbejdet med staveformer på trin 2 skulle opdele ordene i tekst i morfemer, mens deltagerne på trin 1 skulle dele ord op i stavelser.

Med til billedet hører, at der er stor forskel på den samlæsning, der praktiseres. Samlæsning kan omfatte mange kombinationer af især trin, men også af fag, herunder både dansk og matematik. En almindelig kombination er fx FVU-dansk trin 1 og 2, men kompleksiteten kan også være meget større, som citatet nedenfor viser:



Det er en kæmpe udfordring, for vi har alt fra FVU-start, som er på et meget lavt niveau, hvor de har meget lidt ordforråd og virkeligt brug for, at man tager dem i hånden og hjælper dem rigtigt meget, og så har vi helt op til trin 4 nogle gange. Jeg har indtil for nyligt haft et sammenlæst hold med FVU-start til trin 4 med alle trin, og det er en kæmpe udfordring, for jeg kan ikke nå rundt og hjælpe alle. Og når FVU-start er et mundtligt fag, hvor det kræves, at man taler rigtigt meget, hvor det ikke er sådan på de andre hold, så er jeg nødt til at fordele sol og vind lige, og det er meget svært, synes jeg. Det er en stor udfordring. Og det er jo sådan, at det i lovgivningen med hensyn til FVU-start står, at det skal være et mundtligt fag med fokus på mundtlighed og ordforråd, og så er der selvfølgelig også noget læsning, stavning og skrivning, men man kan ikke bare sætte dem til at arbejde selv. Det dur ikke, det er ikke det, der er meningen med FVU-start. Så de andre hold er også nødt til at arbejde mere selvstændigt, men så svigter man også dem, så jeg synes, det er svært. Det er en kæmpe udfordring.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Den undervisning, som læreren her beskriver, skal således ikke bare rumme forskellige niveauer af arbejde med skriftlighed, men også undervisningsindhold, hvor noget især har fokus på det skriftlige, og hvor andet især har fokus på det mundtlige. Lederen på den pågældende institution peger på, at samlæsningen er nødvendig af hensyn til økonomien, samtidig med at han er imponeret over, at hans lærere kan magte opgaven. Lederens vurdering var dog også, at det nok kun kan lade sig gøre, fordi undervisningen er så individuelt tilrettelagt.

Denne vurdering understøttes generelt af caseundersøgelsen, herunder både af observationer og interviews. Som en lærergruppe formulerer det på et spørgsmål om, hvad der vil være det mest fremmede for at kunne udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet: "Hold med rene trin".

Der synes at være en tendens til, at jo mere sammenlæste holdene er, og jo større de individuelle læringsbehov er, desto mere individuelt tilrettelægges undervisningen. Dette udfoldes ligeledes i afsnit 8.2. I forbindelse med caseundersøgelsen og observationerne af undervisning var der eksempler på, at undervisningen var helt individuelt tilrettelagt og bestod i, at læreren gik rundt og hjalp deltagerne på skift med de opgaver, de sad med.

Der kan også være andre grunde til samlæsning end de økonomiske. Eksempelvis fortæller en informant om en virksomhed, der gerne ville have alle deres medarbejdere på samme FVU-hold, selvom det både omfattede FVU-start og FVU-dansk trin 1. Den pågældende informant fortæller, at de i den slags situationer gør det, som virksomheden ønsker, selvom de ift. de pædagogiske overvejelser ville foretrække at have de enkelte fag og trin hver for sig.

5.4.3 Løbende optag er et almindeligt vilkår – som både er en fordel og en ulempe

Caseundersøgelsen viser, at løbende optag er udbredt på FVU. Det beskrives som et gennemgående vilkår – lidt ligesom med samlæsningen – noget man er nødt til. Informanterne beskriver løbende optag som både en fordel og en ulempe for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer. Fordelen ved løbende optag er, at de voksne med undervisningsbehov hurtigt kan starte på et hold, og at man dermed ikke risikerer, at de falder fra, fordi de skal vente for længe med at starte. Men som lærerne også beskriver, kan det forstyrre undervisningen og gøre det vanskeligere at gennemføre egentlig holdundervisning.

I citatet nedenfor beskriver to lærere, hvordan de ser løbende optag som et vilkår, de må leve med, selvom det sammen med fx regler om trinindplacering m.m. kan virke forstyrrende ift. forsøget på at tilrettelægge en mere holdbaseret undervisning.



Lærer A: Det er et vilkår, hvis man skal undervise på FVU. Hvis vi ikke har løbende optag, har vi ikke kursister nok til at have hold, men det er da forstyrrende [...]

Lærer B: Det er helt sikkert et 100 % vilkår for, at vi kan køre det her. Vi kører sådan, at vi har nogle fælles emner og temaer i vores undervisning i en periode. Men derudover er jeg nødt til at have det 100 % individuelt tilrettelagt, så hver kursist har sin egen mappe med deres undervisningsplan og -program i, for der sker jo det, at når der er løbende optag, så skal dem, der kommer ind i klassen, jo også trinplaceres. Der er jo noget dokumentation, der skal laves, som vi skal have liggende i ft. ministeriet, og det skal vi jo have lavet i den almindelige undervisning. Så det hele bliver lidt sat i stå, hver gang der kommer en ny ind, og det kan sagtens være flere gange hver uge, der kommer nye ind på holdet. Så der er hele tiden den der opbremsning, hvor man skal have to mere med og så videre. Så fokus bliver lige i starten på dem, der kommer med, som jo er naturligt, og derfor er det vigtigt, at de andre har deres, de kan køre videre på.

Lærergroupe på et oplysningsforbund mv.

Som ovenstående citat peger på, har løbende optag den konsekvens, at deltagerne i perioder af undervisning må arbejde mere selvstændigt, mens læreren trinplacerer og hjælper den nye deltager i gang, eller at den nye deltager må vente lidt med at blive trinplaceret og sat i gang, til de andre deltagere kan sidde selvstændigt med en opgave. Dette var eksempelvis tilfældet i en af de observerede undervisninger:



Læreren afbrydes i højtlesningen, fordi der ankommer to mere. Den ene er ny på holdet. Læreren vidste ikke, at der ville komme en ny, men siger venligt goddag og byder velkommen. Læreren viser den nye deltager, hvor hun kan sidde og siger, at hun kommer ned til hende senere [...]

[Opgave senere i undervisningen] Læreren går rundt og hjælper deltagerne med opgaven – særligt hjælper læreren den nye deltager, som kommer op og sidder ved siden af læreren, så læreren kan vurdere niveauet, forklare og hjælpe. Læreren får taget godt imod den nye deltager, og uden at det afbryder undervisningen for meget, men venter med at spørge ind til deltagerens tidligere danskundervisning osv., til de andre er sat i gang med opgaven.

Observation af FVU-dansk trin 1 og trin 2 på et VUC

Udover at løbende optag er et almindeligt vilkår på FVU, så peger observationen af undervisningen og interviewene med lærerne på, at det for nogle af lærerne ligeledes kan være et vilkår, at de ikke på forhånd ved, om der kommer nye deltagere ind i undervisningen. Dette kan gøre det endnu sværere at tilrettelægge undervisningen og hermed have gode forudsætninger for et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

5.4.4 Løbende optag kan udfordre tilrettelæggelsen af undervisningen

Det løbende optag af deltagere kan udfordre tilrettelæggelsen af undervisningen, fordi det kan være meget forstyrrende for undervisningen, når deltagere i vidt omfang starter på forskellige tidspunkter. Som en lærer beskriver det:



Det, der er svært, er løbende optag, hvor der kommer en, der ikke har hørt om lange og korte vokaler, som jeg har gennemgået, inden hun kom. Så hvornår skal jeg så lige nå det, for der er jo 1000 ting, man lige skal. Så det, synes jeg, er det sværeste.

Lærer på et VUC

Som ovenstående citat peger på, kan det være en pædagogisk udfordring for lærere, at skulle sætte nye deltagere ind i undervisningen, samtidig med at de skal fortsætte den igangværende undervisning med de andre deltagere.

På trods af at løbende optag for mange institutioner er et vilkår for FVU og kan være en fordel og nødvendighed, ift. at deltagere kan starte umiddelbart efter screening, kan det være en pædagogisk udfordring for lærerne i undervisningen, da det dels forstærker behovet for differentiering yderligere hver gang en ny deltager starter på holdet, dels afbryder den igangværende undervisning.

5.5 De fysiske rammer

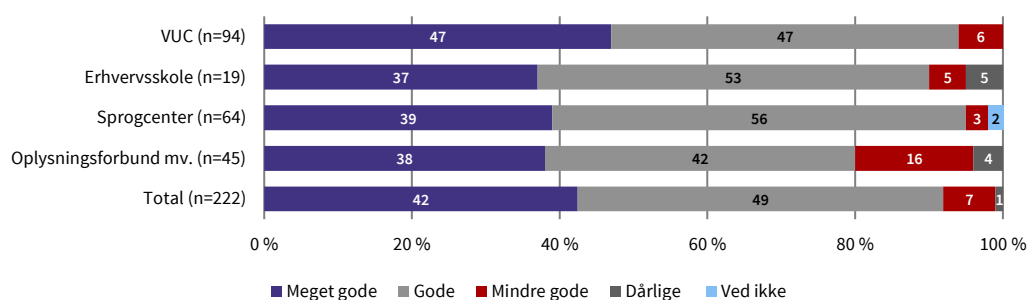
De fysiske rammer på institutionerne er ligeledes en vigtig forudsætning for at kunne skabe et voksenpædagogisk miljø på FVU af høj kvalitet. Afsnittet omfatter dels lederes og læreres vurderinger af, hvorvidt de fysiske rammer på FVU-institutionerne understøtter arbejdet med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, dels eksempler på den betydning, de fysiske rammer har i denne sammenhæng.

5.5.1 De fysiske rammer understøtter de voksenpædagogiske miljøer

De fysiske rammer vurderes generelt af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen og på tværs af alle institutionstyper især som gode eller meget gode. Forskellene mellem institutionstyperne er dog ikke statistisk signifikante.

FIGUR 5.11

Vurdering af, hvor gode de fysiske rammer er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

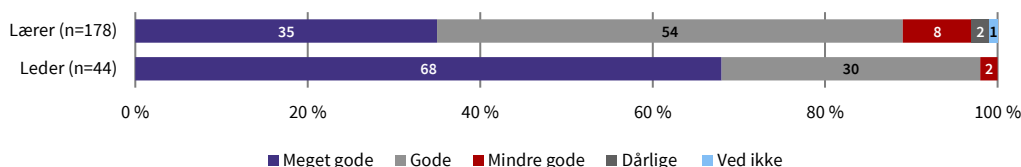
Note: Spørgsmål: "Hvor gode er følgende forhold for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet? // De fysiske rammer". n = 222, p = 0,111.

Af figur 5.11 fremgår det, at 91 % af alle respondenterne vurderer, at de fysiske rammer er meget gode eller gode ift. at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, mens det kun er en lille andel af alle respondenterne (8 %), som vurderer, at de er mindre gode eller dårlige.

Der er til gengæld statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes besvarelser, hvor flere lederne angiver, at de fysiske rammer for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet er meget gode, mens det er færre af lærerne, der angiver dette.

FIGUR 5.12

Vurdering af, hvor gode de fysiske rammer er for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor gode er følgende forhold for at kunne tilbyde et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet? // De fysiske rammer". n = 222, p = 0,003.

Figur 5.12 viser, at lederne i højere grad end lærerne svarer, at de fysiske rammer er meget gode. Således angiver 68 % af lederne, at de fysiske rammer for at tilbyde et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet er *meget gode*, mens det er 35 % af lærerne. Størstedelen af lærerne mener, at de fysiske rammer er *gode* (54 %). Dette svarer 30 % af lederne. Denne forskel er interessant, fordi lærerne er tættere på undervisningen end lederne. Derfor må vi også forvente, at det i højere grad er lærerne, der oplever de konkrete udfordringer, hvis de fysiske rammer i undervisningen ikke er tilstrækkelig gode.

5.5.2 Fysiske rammer, der imødekommer de voksnes behov, er vigtige for de voksenpædagogiske miljøer

Caseundersøgelsen giver en række eksempler på, hvordan de fysiske rammer kan fremme gode voksenpædagogiske miljøer. De fysiske rammer handler både om noget generelt som fx lys, plads, ventilation m.m., som er vigtigt for både børn, unge og voksne, og om at det fysiske miljø omkring undervisning på FVU gerne må afspejle, at det er særligt indrettet med henblik på at imødekomme de voksnes behov. Som en leder på en erhvervsskole formulerer det, har de eksempelvis lært, at de voksne deltagere på FVU skal have deres eget undervisningsmiljø med lokaler og tekøkken, og som ikke er placeret midt på erhvervsskolen blandt erhvervsskolens yngre elever:



Vi har fundet ud af, at man ikke skal lægge FVU og ordblindeundervisning midt inde på skolen sammen med alle de unge mennesker. Det er ikke et hit, og det gør faktisk, at der er flere voksne, der ikke har lyst til at komme i skole. Det lærte vi ret hurtigt. Så vi har jo lagt vores undervisning over i en fløj af vores skole i deres eget miljø med undervisningslokaler, køkken og de faciliteter, som er lidt anderledes end inde på selve skolen for de unge. [...] Der er jo gratis kaffe og te. Det fylder meget, og det kan godt være, vi sidder og smiler af det, men for en voksen, der kommer fra arbejde og skal til undervisning, så betyder en kop kaffe rigtig, rigtig meget. Der er køleskab, og der er bare mulighed for at lige at trække sig tilbage og lige sunde sig, inden man går ind til undervisning [...] de fysiske rammer skal være i orden. Det er alfa omega, for ellers er der ikke noget, der kan lykkes. Det er i hvert fald den erfaring, vi har gjort os.

Leder på en erhvervsskole

Hvor lederen i citatet ovenfor peger på, at de voksne kan have glæde af kunne trække sig lidt tilbage og "sunde sig, inden man går til undervisning", så peger en anden leder på, at de fysiske rammer også kan understøtte en gruppefølelse ift. andre voksne, herunder voksne fra forskellige undervisningstilbud.



Det [de fysiske rammer] understøtter [det voksenpædagogiske miljø] miljøet rigtig meget [...] sådanne nogle arealer, hvor der er åbenhed, og man sidder der alle sammen på forskellige tidspunkter – når man spiser og i grupperegi. Så der kan sidde nogle fra HF og FVU'ere og så videre. Så på den måde er man lige som én gruppe, der går til undervisning og accepterer hinanden. Så det er et større voksenmiljø, og man lærer hinanden at kende.

Leder på et VUC

Ovenstående citater peger på, at fysiske rammer, som imødekommer de voksnes behov og understøttet et godt voksenpædagogisk miljø, både handler om de fysiske rammer i undervisningslokalet, men i høj grad også om de fysiske rammer uden for undervisningslokalet, som er med til at skabe et godt miljø.

5.5.3 De fysiske rammer i forbindelse med virksomhedsforlagt undervisning kan udfordre de voksenpædagogiske miljøer

Men én ting er at skabe gode fysiske rammer for voksenpædagogiske miljøer på institutionernes adresser, noget andet er, hvad virksomhedsforlagt undervisning betyder for de voksenpædagogiske miljøer. Når undervisninger finder sted fx på en virksomhed, kan det opleves meget forskelligt af deltagerne og af lærerne: Hvor deltagerne så at sige er på hjemmebane, gør det modsatte sig gældende for lærerne. Som den følgende dialog mellem to lærere peger på, kan det voksenpædagogiske miljø i forbindelse med virksomhedsforlagt undervisning udfordre lærernes rammer for selve undervisningen.



Lærer A: Vi [kan] ikke altid bestemme de rammer, vi kommer ud til, fordi de afhænger af, hvad det er for rammer, virksomhederne tilbyder underviser og kursister [...]

Lærer B: Vi kan sidde i en betonkælder. Du kan sidde i et lokale, hvor der bare er sat presenninger op på siderne, mens der er larm inde ved siden af. Du kan komme ud steder, hvor der ingen tavle er. Så alt kan ske.

Lærergruppe på en erhvervsskole

Nogle af lærerne oplever eksempelvis, at der i lokalerne på virksomhederne ikke altid er det nødvendige udstyr, de skal bruge i undervisningen, fx en tavle, skærm og AV-udstyr, mens andre af lærerne ikke har oplevet samme udfordring ift. den virksomhedsforlagte undervisning. En af de interviewede lærere fortæller eksempelvis, at det nogle gange er de lokaler, som virksomhederne selv kan undvære, som de stiller til rådighed, men som ikke er optimale ift. undervisningen:



Nogle gange har det været decideret elendigt, og nogle gange har det været optimalt. Hvis vi kommer ud til en virksomhed, har vi ingen indflydelse på, hvilket lokale vi får. Det er typisk det lokale, virksomheden kan undvære.

Lærer på en erhvervsskole

Virksomhedsforlagt undervisning har nogle klare fordele ift. fx at nedbryde nogle barrierer for voksnes deltagelse i VEU-aktiviteter. Ligesom det kan give en række fordele med hensyn til undervisningens relevans og deltagerens motivation. Men som citaterne ovenfor viser, kan det samtidig give nogle særlige udfordringer, både med hensyn til de fysiske rammer i sig selv og for lærernes muligheder for at vedligeholde et lærerfagligt miljø af høj kvalitet. Dette udfoldes yderligere i afsnit 6.4.

6 Fleksibel tilrettelæggelse af FVU på institutionerne

Dette kapitel belyser institutionernes praksis og arbejde med fleksibel tilrettelæggelse af FVU på institutionerne, dvs. tilrettelæggelse af FVU, som tager hensyn til de voksne. Kapitlet har fokus på tilrettelæggelsen af FVU som undervisningstilbud og dermed ikke tilrettelæggelsen af selve undervisningen, som belyses i kapitel 7 og 8.

FVU kan tilrettelæggelse og gennemføres på flere forskellige måder, jf. FVU-loven og bekendtgørelsen for FVU (LBK nr. 529, 2022; BEK. nr. 439, 2020). Undervisningen kan eksempelvis gennemføres som holdundervisning eller fleksibel undervisning, herunder som fjernundervisning (BEK. nr. 439, 2020, § 8), og som forlagt undervisning på en virksomhed eller anden uddannelsesinstitution (LBK nr. 529 2022, § 3).

Fleksibelt tilrettelæggelse af undervisningen er et kendetegn ved voksenpædagogiske miljøer, fordi det er vigtigt for de voksne, at undervisningen er tilrettelagt på måder, der tager hensyn til de voksnes behov og deres arbejdsmæssige og familiemæssige forhold. Fleksibel tilrettelæggelse af FVU omhandler både tidspunktet for undervisningen, hvilke tilrettelæggelsesformer der tilbydes, fx tilstedeværelsesundervisning, fjernundervisning, blended learning eller åbne læringscenter, og hvor undervisningen finder sted, herunder om der er forlagt undervisning, fx på en virksomhed eller anden uddannelsesinstitution.

Kapitlet bygger på data fra spørgeskemaundersøgelsen og data fra caseundersøgelsen, herunder de kvalitative interviews med ledere, lærere og deltagere samt observationer. Kapitlet har særlig fokus på forskelle og ligheder med hensyn til de forskellige institutionstypers praksis og arbejde med tilrettelæggelse af fleksible FVU-tilbud.

Evalueringen peger på, at udbydere af FVU på tværs af institutionstyper i høj grad tager hensyn til de voksnes behov, familie- og arbejdsmæssige forhold i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen, og at institutionerne har et fleksibelt tilrettelagt FVU-tilbud. I caseundersøgelsen er der på tværs af institutionstyperne således eksempler på, at uddannelsesinstitutionerne tilbyder undervisningen på forskellige tidspunkter som forskellige tilrettelæggelsesformer og forskellige steder for at imødekomme deltagernes behov og livssituation, hvilket informanterne vurderer som fremmende for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Samtidig peger spørgeskemaundersøgelse blandt lederne og lærerne på, at der er visse forskelle mellem institutionstyperne. Resultaterne viser, at sprogcentre og oplysningsforbundene mv. i højere grad end de andre institutionstyper udbyder FVU om aftenen og i weekenden. Samtidig peger spørgeskemaundersøgelsen på, at oplysningsforbund mv. og VUC'er i højere grad end de andre institutionstyper har forlagt undervisning på virksomheder og andre uddannelsesinstitutioner.

Evalueringen peger samtidig på en række udfordringer i forbindelse fleksibel tilrettelæggelse af FVU. Analysen af interviewene med lærerne og lederne peger på tre centrale udfordringer.

For det første, at fleksibel tilrettelæggelse stiller store krav til institutionerne. Især lærerne beskriver i interviewene, hvordan den fleksible tilrettelæggelse af FVU også betyder, at de skal være meget fleksible. Dette handler særligt om tidspunkt for undervisningen, og hvor undervisningen finder sted, fx om det er forlagt undervisning på en virksomhed eller anden uddannelsesinstitution.

For det andet, at det kan være svært for institutionerne at tilbyde FVU på forskellige tidspunkter af dagen og i løbet af ugen, når aktiviteten er lav, fordi institutionerne af økonomiske grunde kan være nødt til at samle deltagerne på færre hold.

For det tredje oplever især lærerne, at det kan være en pædagogisk udfordring ift. faglig sparring og videndeling med kollegaer, hvis de har meget undervisning ude på virksomhederne og derfor ikke mødes så ofte med deres kollegaer. De pædagogiske udfordringer handler særligt om, at lærerne i deres dagligdag i mindre grad mødes fysisk, og at forudsætninger for at sparre med hinanden, fx om pædagogiske og didaktiske overvejelser i undervisningen er mindre.

Det er EVA's vurdering, at fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er nødvendig for at fremstå attraktiv for målgruppen. Men det er samtidig vigtigt, at der tages højde for de udfordringer, som fleksibiliteten indebærer, fx med hensyn til lærernes arbejdsforhold og muligheder for videndeling med kolleger. Nogle af disse udfordringer kan være meget vanskelige at håndtere på institutioner med en begrænset aktivitet og små lærergrupper. Et styrket samarbejde mellem udbydere af FVU og en bedre koordinering af udbuddet kan være en af måderne at håndtere disse udfordringer på.

6.1 Udbydernes fokus på fleksibel tilrettelæggelse af FVU

Fleksibel tilrettelæggelse af FVU er væsentlig ift. at udbyde og udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Såvel spørgeskemaundersøgelsen som caseundersøgelsen peger på, at fleksibel tilrettelæggelse af FVU, der tager hensyn til de voksnes behov og livssituation, er noget, som udbydere af FVU har fokus på. Og det er med god grund, for caseundersøgelsen peger samtidig på, at dette også er vigtigt for deltagernes motivation for at deltage i FVU.

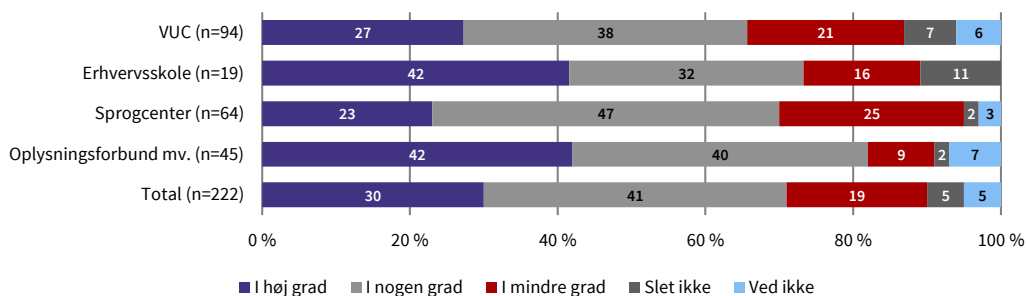
I dette afsnit belyses lederne og lærernes vurdering af, om de på deres institution tager højde for deltagernes arbejdsliv og familieliv, samt hvilken betydning den fleksible tilrettelæggelse af FVU har for både deltagerne og institutionerne – herunder lærerne.

6.1.1 Lærerne og lederne vurderer, at der tages hensyn til de voksnes familie- og arbejdsmæssige forhold

I besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og lærere tegner der sig et billede af, at uddannelsesinstitutionerne i høj grad tager hensyn til de voksnes familie- og arbejdsmæssige forhold i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen. Figur 6.1 viser, at størstedelen af uddannelsesinstitutionerne angiver, at de i høj grad eller i nogen grad tager hensyn til deltagernes familie- og arbejdsforhold. Forskellen mellem institutionstyperne er ikke statistisk signifikant.

FIGUR 6.1

Vurdering af, i hvilken grad der tages hensyn til de voksne deltagernes familie- og arbejdsforhold i planlægning og tilrettelæggelsen af undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad tager I hensyn til de voksne FVU-deltageres familieforhold og arbejdsmæssige forhold, når undervisningen planlægges eller tilrettelægges?". n = 222. p = 0,191.

Af figur 6.1 ses, at 71 % af alle respondenterne angiver, at de i høj grad (30 %) eller i nogen grad (41 %) tager hensyn til de voksnes familie- og arbejdsforhold, når de skal planlægge og tilrettelægge undervisningen, mens det er kun 5 % af alle respondenterne, der angiver, at de slet ikke tager hensyn til deltagerens familie- og arbejdsforhold i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Caseundersøgelsen understøtter resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, med hensyn til at uddannelsesinstitutionerne i høj grad tager hensyn til de voksne deltageres familie- og arbejdsliv, når undervisningen skal planlægges og tilrettelægges. I caseundersøgelsen er der på tværs af institutionstyperne således eksempler på, at uddannelsesinstitutionerne tilbyder undervisningen på forskellige tidspunkter, som forskellige tilrettelæggelsesformer og forskellige steder for at imødekomme deltagerens behov og livssituation. Disse udfoldes i afsnit 6.2, 6.3 og 6.4.

Ligeledes giver caseundersøgelsen et billede af, at den fleksible tilrettelæggelse af FVU også gælder, hvis de voksne løbende eller undervejs i undervisningsforløbet har behov for at skifte mellem forskellige FVU-tilbud, fx mellem dag- og aftenhold eller tilstedeværelsesundervisning og fjernundervisning, som en leder fra et sprogcenter beskriver:



Vi er meget fleksible. Vi har online FVU, vi har dag- og aftenundervisning, og det er meget nemt at skifte mellem de tilbud, vi har, hvis man fx får arbejde. Vi kan pause folk i en kortere periode. Lad os fx sige, vi har gartneri- og landbrugsarbejdere, som har højsæson i august og slet ikke kan komme, så er vi lydhøre over for det i en kortere periode. Og det ville man jo ikke gøre, hvis det var børn eller unge. Vi har også en lektiecafé hver torsdag eftermiddag, hvor frivillige hjælper dem. I dagtimerne og én aften om ugen har vi et studiecenter, hvor man også kan komme og få ekstra hjælp, og det gælder, uanset om man er på danskuddannelse eller FVU-kursist, hvor der sidder en uddannet lærer, der er erfaren og kender alle niveauer og trin, og som kan hjælpe én både med lektier, yderligere opgaver og træning. Det ville igen ikke være aktuelt i en skole for børn, for det her er mere, hvis man har tid og lyst til at engagere sig endnu mere i at lære sprog, så kan man få nogle ekstra tilbud.

Leder på et sprogcenter

Som ovenstående citat eksemplificerer, så er den fleksible tilrettelæggelse af FVU særlig relevant for de voksne deltagere og dermed fremmede i forhold et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

Interviewene med lederne og lærerne giver samlet set et billede af, at institutionerne i høj grad tager hensyn til de voksnes behov og tilrettelægger FVU, således at undervisningen kan passe med deltagerens familie- og arbejdsliv.

6.1.2 Flexibel tilbud af FVU kræver stor fleksibilitet hos lærerne og institutionerne

At institutionerne har et fleksibelt tilrettelagt FVU-tilbud, der i høj grad tager hensyn til de voksnes behov og livssituation, kræver dog stor fleksibilitet hos lærerne og institutionerne. Især lærerne beskriver i interviewene de mere negative konsekvenser af den fleksible tilrettelæggelse af FVU. Dette handler særligt om tidspunkter for undervisningen, og hvor undervisningen finder sted. Eksempelvis beskriver nogle af lærerne sig selv som et "rejsehold", der med kuffeter og undervisningsmaterialer rejser rundt i landet og underviser:



Vi er et rejsehold. Vi har kuffeter, computere, printere, grej osv. til at rejse ud – specielt når det kommer til virksomhedshold. Vi har mange hold, hvor virksomhedsundervisningen foregår på selve virksomheden.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Ifølge nogle af de interviewede lærere er den fleksible tilrettelæggelse af FVU en udfordring og barriere for dem – i og med at de skal undervise mange forskellige steder i landet og på meget forskellige tidspunkter af døgnet, som en lærer beskriver det:



Det har jo også noget at gøre med de kontrakter, der bliver skrevet [med virksomheder]. For når de skrives, bliver de skrevet på nogle vilkår, hvor vi har mange forskellige undervisningstidspunkter i løbet af døgnet. Vi kan risikere at skulle være et sted 7.30 om morgenen eller 20.30-22.30 om aftenen. Så udover at vi har skiftende hold, har vi også skiftende arbejdstider, og alt det her gør, at man ikke bestiller andet end at være fleksibel hele tiden [som lærer].

Lærer på en erhvervsskole

Flere af lærerne fremhæver i caseundersøgelsen, at det er fremmede for udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, hvis de oplever at være en del af et fagligt fællesskab, da intern sparring og videndeling bidrager positivt til det voksenpædagogiske miljø. Den fleksible tilrettelæggelse af FVU, hvor undervisningen udbydes både i dag- og aftentimer samt som forlagt undervisning, kan mindske muligheden for at dyrke det faglige fællesskab blandt lærerne, når de ikke er på uddannelsesinstitutionen på samme tid, hvorfor de fremhæver, at det er vigtigt, at de faglige fællesskaber prioriteres og faciliteres, fx gennem teammøder eller lignende. Dette udfoldes yderligere i afsnit 6.4.

Selvom fleksibel tilrettelæggelse af FVU, der tager hensyn til de voksnes behov og livssituation, er vigtigt for deltagerne og for de voksenpædagogiske miljøer, og selvom institutionerne i høj grad tilbyder dette, så peger caseundersøgelsen samtidig på, at det for lærerne kan opleves som en udfordring.

6.2 Tidspunkt for undervisningen

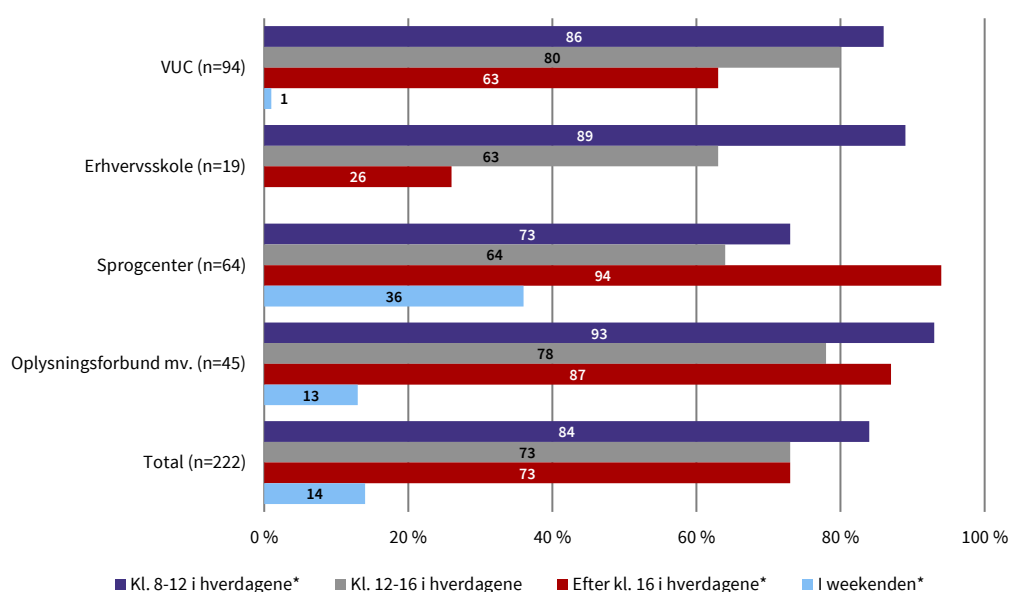
En vigtig del af den fleksible tilrettelæggelse af FVU, som tager hensyn til de voksne og deres behov, er, hvornår på dagen eller ugen undervisningen tilbydes, fx om FVU tilbydes i løbet af hverdage, om aftenen eller i weekenden. Dette afsnit bidrager med viden om, hvornår FVU finder sted hos institutionerne, som har deltaget i denne evaluering, og hvilke forskelle der er mellem institutionstyperne.

6.2.1 FVU tilbydes på forskellige tidspunkter men i højere grad om aftenen og i weekenden på sprogcentre og oplysningsforbundene mv.

Undervisningen gennemføres især om dagen på hverdage på alle typer institutioner. Desuden viser spørgeskemaundersøgelsen, at især sprogcentre og oplysningsforbund mv. i højere grad end de andre institutionstyper også udbyder FVU om aftenen og i weekenden. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant med undtagelse af undervisningen, der bliver gennemført mellem kl. 12-16 i hverdagene.

FIGUR 6.2

Tidspunkt for gennemførelse af undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvornår i løbet af dagen gennemføres FVU-undervisningen?". Der har i spørgeskemaet været mulighed for at krydse flere tidsrum af. n = 222. *p<0,05.

Figur 6.2 viser, at omkring eller over tre ud af fire af alle respondenterne angiver, at de gennemfører FVU i hverdagene – både om formiddagen (84 %), eftermiddagen (73 %) og om aftenen (73 %). Figuren viser derudover, at det i højere grad er sprogcentre, som tilbyder FVU i weekenden. Således angiver 36 % af lederne og lærerne på sprogcentre, at de tilbyder FVU i weekenden, mens det blandt oplysningsforbundene mv. er 13 %, 1 % blandt VUC'erne og ingen ifølge respondenterne fra erhvervsskoler. Samtidig angiver 94 % af ledere og lærere på sprogcentre, at de gennemfører FVU efter kl. 16, og det samme gør 87 % af ledere og lærere på oplysningsforbundene mv.

Ifølge spørgeskemabesvarelserne er det dermed i højere grad sprogcentre og oplysningsforbundene mv., der gennemfører FVU om aftenen og i weekenden, mens undervisningen ifølge respondenterne fra VUC'erne og erhvervsskolerne hovedsageligt bliver gennemført i dagstimerne i hverdagene, hvor hhv. 86 % af VUC'erne og 89 % af erhvervsskolerne angiver, at de gennemfører undervisningen mellem kl. 8-12 i hverdagene, og hhv. 80 % af VUC'erne og 63 % af erhvervsskolerne, at de gennemfører undervisningen mellem kl. 12-16 i hverdagene.

Billedet af, at sprogcentre og oplysningsforbundene mv. i højere grad tilbyder FVU i weekenden, understøttes ligeledes i caseundersøgelsen. Nogle af informanterne fra sprogcentre og oplysningsforbundene mv. beskriver, at de har været nødt til at tilrettelægge undervisningen på en anden måde nu end tidligere for at kunne imødekomme deltagerne og virksomhedernes behov. Eksempelvis tilbyder de undervisning om aftenen og i weekenden, så det passer med deltagerens arbejde, anden uddannelse og familieliv. Som en leder på et sprogcenter fortæller:



I starten tror jeg, de fleste sprogskoler var meget dagundervisning, men når kursisterne arbejder, så er der ikke så meget at gøre, så er vi jo nødt til at være fleksible og tilbyde undervisning, når de kan.

Leder på et sprogcenter

I caseundersøgelsen er der ligeledes eksempler på uddannelsesinstitutioner på tværs af institutionstyperne, som tilbyder FVU som aftenundervisning. En af de interviewede erhvervsskolerne fortæller, at de har gode erfaringer med at afholde FVU som aftenundervisning for virksomhedshold, hvor undervisningen ligger lige før, deltagerne skal på arbejde, så det passer med deres arbejdsliv. Samtidig oplever informanterne, at der er sket en ændring, ift. hvad deltagerne og virksomhederne efterspørger og har behov for, og at de som uddannelsesinstitution skal kunne tilbyde noget andet nu for at få deltagere nok. Eksempelvis peger en leder på en erhvervsskole på, at de overvejer at tilbyde FVU i weekenden – netop for at kunne imødekomme deltagerens behov for fleksibilitet, som er vigtigt for dem:



Det [fleksibilitet] er blevet alfa omega – for ellers havde vi ikke overlevet efter corona, tror jeg. Der mistede vi så mange ordinære kursister [på de åbne hold], og alle er ude i arbejde. Så bliver man nødt til at tænke anderledes. Så hvis de vil have undervisning i weekenden, så må vi undervise i weekenden.

Leder på en erhvervsskole

Et perspektiv, der går igen i interviewene med lederne og lærerne, og som er udbredt på tværs af institutionstyperne, er, at et fleksibelt FVU-tilbud, hvor det er muligt at deltage i undervisningen på forskellige tidspunkter, er vigtigt for de voksne deltagere, men at det også kan være en udfordring for institutionerne at tilbyde. Dette udfoldes i afsnit 6.2.3.

6.2.2 Deltagerne oplever, at tidspunktet for undervisningen passer godt med deres arbejds- og familieliv

På tværs af interviewene med deltagerne og på tværs af institutionstyperne tegner der sig et billede af, at deltagerne oplever, at tidspunktet for undervisningen passer godt med deres arbejds- og familieliv. I denne sammenhæng skal det dog bemærkes, at vi i caseundersøgelsen har interviewet deltagere, som allerede deltager i FVU, og dermed kan undersøgelsen ikke sige noget om de deltagere, som ikke deltager i FVU, og hvad årsagerne til dette kan være.

De interviewede deltagere fortæller således, at FVU er et fleksibelt tilbud, ift. hvornår de kan modtage undervisningen. Eksempelvis fortæller nogle af deltagerne, at FVU passer godt ind ift. deres arbejdsliv, idet de arbejder om morgenen inden den første undervisning, efter undervisningen er de igen på arbejde, og så kommer de tilbage og deltager i undervisningen om aftenen. Selvom de arbejder på forskellige tidspunkter i løbet af dagen, så passer det med undervisningen, da de både kan deltage i FVU om dagen og om aftenen.

Andre deltagere fortæller ligeledes, at undervisningen er meget fleksibel ift. deres arbejde. Eksempelvis nævner nogle af deltagerne, at de på grund af deres arbejde ikke kan nå til undervisningen,

når den starter, men at institutionerne er hjælpsomme og finder en løsning på det, som en af de interviewede deltagere beskriver:



De er altid hjælpsomme. Det er ikke kun med trin, men også med timerne, hvis det nu ikke passer med, at man kan være der den første time, så kommer man bare i anden time. De finder altid en løsning.

Deltager på et sprogcenter

Andre af de interviewede deltagere oplever, at undervisningen ligger på tidspunkter, der passer med deres familieliv, så de eksempelvis kan aflevere og hente børn. Caseundersøgelsen peger således på, at FVU tilbydes på tidspunkter, der tager højde for de voksnes behov.

6.2.3 Institutionerne oplever, at det kan være en udfordring at tilbyde FVU uden for normal arbejdstid

Et perspektiv blandt de interviewede ledere og lærere er, at det kan være en udfordring for institutionerne at tilbyde FVU på forskellige tidspunkter og særligt uden for normal arbejdstid. En væsentlig grund til, at informanterne oplever dette, er, at aktiviteten på FVU er lav og er faldet de seneste par år. Ifølge lederne og lærerne har institutionerne sværere ved at oprette hold og tilbyde undervisningen på forskellige tidspunkter, når der er få deltagere, fordi de af økonomiske grunde er nødt til at samle deltagerne eller må aflyse hold, hvis der ikke er deltagere nok. Eksempelvis fortæller en af de interviewede ledere på et VUC, at de tidligere har haft meget FVU om aftenen, men at det enten er meget begrænset med aftenundervisningen nu, eller at de slet ikke har aftenundervisningen længere – selvom det er noget, de gerne vil kunne tilbyde:



Vi har sådan en udfordring i øjeblikket, hvor vi siger, at vi gerne vil have lys i vinduerne om aftenen. Det er også noget af det, der er gået tabt. Tidligere havde vi meget undervisning om aftenen, og det er der ikke mere. Men vi prøver igen at undersøge, om de voksne i vores målgruppe er modne for at komme ind til undervisning om aftenen, hvis det er tilrettelagt fleksibelt [...] Og igen, hvis man er på arbejdsmarkedet, som mange heldigvis er, er der noget tid til, at man kan gøre det [deltage i FVU]. Og så må vi jo også tilpasse og imødekomme de behov.

Leder på et VUC

Som ovenstående citat illustrerer, kan det, ifølge informanterne, være svært at motivere deltagerne til at deltage i FVU om aftenen – særligt hvis deltagerne er i arbejde og skal tage undervisningen i deres fritid.

Samtidig peger nogle af de interviewede ledere og lærere på, at det kan være en udfordring for institutionerne at tilbyde FVU uden for normal arbejdstid, da det ikke nødvendigvis betyder, at der kommer flere deltagere, men at deltagerne bliver spredt ud på flere hold, og at det dermed bliver endnu mindre økonomisk bæredygtigt for institutionerne, som en lærer udtrykker det:



Jeg tænker, at fleksibiliteten kan være rigtig fin, men det, som vi måske bare oplever med den, er, at vi tilbyder undervisningen på forskellige tidspunkter, men det bliver holdene jo ikke nødvendigvis større af. Og jeg tænker, at en højere grad af fleksibilitet nok vil skabe endnu færre deltagere på flere hold, så stadig ikke større og mere rentable hold. Så på en eller anden måde tror jeg ikke på, at det altid bare er et spørgsmål om fleksibilitet, for det kræver altså også, at man har tilstrækkeligt med kursister, der kommer på de der mere fleksible tidspunkter.

Lærer på en erhvervsskole

Selvom fleksibel tilrettelæggelse af FVU ift. tidspunktet for undervisningen er vigtigt, så peger caseundersøgelsen på, at der for nogle uddannelsesinstitutionerne kan være udfordringer med at kunne tilbyde denne fleksibilitet.

6.3 Forskellige tilrettelæggelsesformer af FVU

En anden vigtig del af den fleksible tilrettelæggelse af FVU, der tager hensyn til de voksne og deres behov, er, at FVU tilbydes som forskellige tilrettelæggelsesformer, fx tilstedeværelsesundervisning, fjernundervisning, blended learning eller i et åbent læringscenter. I dette afsnit belyses, hvilke tilrettelæggelsesformer af FVU institutionerne tilbyder, samt hvordan institutioner arbejder med dette.

6.3.1 Kun hver fjerde institution tilbyder FVU som rene digitale forløb – dog tilbydes det mere blandt oplysningsforbund mv.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen peger på, at det kun er hver fjerde institution (26 %), der tilbyder FVU som rene digitale forløb (fjernundervisning), jf. figur 6.3. Samtidig viser figuren, at rene digitale forløb på FVU i højere grad tilbydes blandt oplysningsforbundene mv. Af figur 6.3 ses, at 38 % af ledere og lærere på oplysningsforbundene mv. angiver, at de tilbyder FVU som rene digitale forløb på deres institution, hvilket er den højeste andel på tværs af institutionstyperne. Lavest ligger erhvervsskolerne, hvor 11 % af lederne og lærerne angiver, at de tilbyder FVU som rene digitale forløb. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 6.3

Andel, der tilbyder FVU som rene digitale forløb



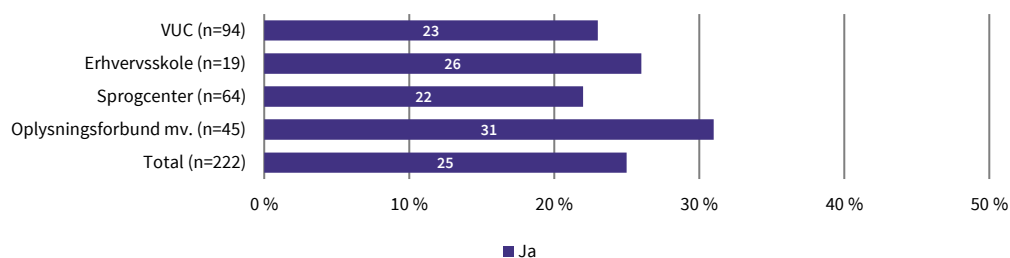
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Tilbyder I FVU som rene digitale forløb (e-læring)?" n = 222. p = 0,025.

Ser vi derimod på andelen af ledere og lærere, der angiver, at de tilbyder FVU som blendede forløb, dvs. forløb med både digitale lektioner og tilstedeværelsesundervisning, er andelen nogenlunde lige stor blandt alle institutionstyperne, og der findes ingen statistisk signifikant forskel mellem institutionstyperne. Således viser figur 6.4, at 25 % af alle respondenterne angiver, at de tilbyder FVU som blendede forløb.

FIGUR 6.4

Andel, der tilbyder FVU som blended forløb



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Tilbyder I FVU som blendede forløb med både digitale lektioner og tilstedeværelsesundervisning (blended learning)?" n = 222. p = 0,496.

Caseundersøgelsen viser ligeledes, at de forskellige institutionstyper tilbyder forskellige tilrettelæggelsesformer af FVU – herunder både tilstedeværelsesundervisning, fjernundervisning, blended learning og hybridundervisning. På tværs af institutionstyperne gives der eksempler på forskellige måder, hvorpå FVU er tilrettelagt, så undervisningen tager hensyn til de voksne og deres behov. Eksempelvis beskriver nogle af informanterne, at de ud over tilstedeværelsesundervisning både tilbyder rene fjernundervisnings forløb og blended forløb for at gøre FVU til et fleksibelt tilbud for deltagerne:



Man også kan vælge FVU online – altså man kan vælge 100 % online eller blended-modellen, hvor man både møder fysisk op på stedet og har undervisning online. Eller en model, hvor man er på Teams/Zoom med læreren, og så også laver nogle opgaver online. Så det er fleksibelt på den måde.

Leder på et sprogcenter

I caseundersøgelsen er der desuden eksempler på institutioner med ren fjernundervisning, der er tilrettelagt med elementer af *synkron undervisning*, dvs. undervisning, hvor lærere og deltagere er virtuelt til stede samtidig, og elementer af *asynkron undervisning*, dvs. undervisning, hvor lærere og deltagere er til stede på forskellige tidspunkter:



Trin 4-holdet er et onlinetilbud om aftenen. Der er ikke noget fremmøde, men de har en session på Teams, hvor vi mødes og snakker om opgaver og laver dem, og så har de en del opgaver, de laver online og får feedback på. Det hele er digitalt, der er intet fysisk fremmøde.

Lærer på et sprogcenter

Mens andre af de interviewede institutioner tilbyder FVU som hybrid-undervisning, hvor læreren er fysisk til stede i undervisningslokalet på en af institutionens matrikler og samtidig underviser deltagerne, der er i et undervisningslokale på en af institutionens andre matrikler eller er med hjemme fra over fx Teams eller Zoom. Eksempelvis er dette en model, som institutionerne anvender, hvis de dækker et større geografisk område eller flere forskellige byer.

Samlet set giver caseundersøgelsen eksempler på forskellige tilrettelæggelsesformer af FVU, som bidrager til et fleksibelt FVU-tilbud og et tilbud, som tager hensyn til de voksnes livssituationer. Der er dog også eksempler på institutioner, som kun tilbyder FVU som tilstedeværelsesundervisning i dagstimerne, og caseundersøgelsen peger samtidig på, at brugen af åbne læringscentre blandt de interviewede institutioner er begrænset. Et perspektiv blandt nogle af de interviewede ledere er, at

de gerne ville tilbyde FVU i et åbent læringscenter fysisk og som fjernundervisningstilbud, hvor deltagerne kan komme eller logge på og få undervisning, når det passer dem:



Fleksibilitet i tilrettelæggelse af undervisningen er alfa omega. Stod det til mig, så synes jeg, at det skulle være et fuldstændig åbent tilbud. Det kan ikke lade sig gøre, men det er jo det, der efterspørges – om vi vil det eller ej. Det er jo ikke tilbuddet fra 8.30 til 12 – ikke mere [...] Men jeg oplever, at efterspørgslen er der, hvis de bare lige kunne logge på og være med, så var det det, de gerne ville.

Leder på en erhvervsskole

Som citatet overfor peger på, så oplever nogle af informanterne, at deltagerne efterspørger fleksible tilbud af FVU, hvor de ikke er bundet til at komme på specifikke tidspunkter eller bundet til at møde fysisk op for at få undervisning.

6.3.2 Nogle institutioner bruger fjernundervisning som et periodisk supplement til tilstedeværelsesundervisning

På tværs af institutionstyperne peger caseundersøgelsen på, at nogle institutioner bruger fjernundervisning som et mere periodisk supplement til tilstedeværelsesundervisningen, hvis deltagerne i perioder eller enkelte gange er forhindret i at møde fysisk op til undervisningen. I disse tilfælde bruges fjernundervisning mere som et supplement end som et tilrettelagt fjernundervisnings- eller blended learning-forløb, som nogle af institutionerne også tilbyder. Ifølge informanterne tilbyder de denne mulighed, fordi der kan være behov for, at deltagerne på grund af arbejde eller familieforhold i en periode eller enkelte gange deltager i FVU som fjernundervisning. Som en af de interviewede ledere fortæller, bidrager dette til øget fleksibilitet af FVU-tilbuddet:



[...] Også ift. fleksibilitet. Så hvis man er udfordret ift. at møde ind på nogle specifikke tidspunkter, så kan man godt tilgå undervisningen via Teams på nogle tidspunkter, der passer ind i ens hverdag.

Leder på et VUC

Et perspektiv blandt de interviewede ledere og lærere er ligeledes, at muligheden for at tilgå FVU som fjernundervisning i en periode kan være med til at sikre, at deltagerne ikke stopper på FVU. Som en af lærerne beskriver:



Tit oplevede vi nogle, der var glade [for FVU], men som fik travlt med arbejde, som så i stedet for at stoppe kunne hoppe over på onlineholdet [...] det [onlineundervisning] skal helst være sådan et tilbud, hvor hvis de får travlt eller er på barsel e.l., så kan de hoppe over på det.

Lærer på et sprogcenter

En erfaring, som nogle af lederne og lærerne har gjort, er, at netop de voksne deltagere i perioder kan have brug for at deltage i FVU som fjernundervisning på grund af deres arbejds- og familieliv, og at den mulighed – selvom man normalt deltager i tilstedeværelsesundervisning – bidrager til en fleksibel tilrettelæggelse af FVU, der tager hensyn til de voksne og deres behov, og dermed et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

6.3.3 Muligheden for fjernundervisning øger fleksibiliteten af FVU

Et perspektiv, der går igen i interviewene med ledere og lærere, er, at muligheden for fjernundervisning øger fleksibiliteten af FVU, og at det er en tilrettelæggelsesform – både rene fjernundervisningsforløb og blended learning, der kan tilpasses de voksnes behov og privat- og arbejdsliv. Lederne og lærerne oplever eksempelvis, at fjernundervisning eller blended learning giver mulighed for deltagelse i FVU for de deltagere, som bor langt væk fra en uddannelsesinstitution, eller som har et arbejde, hvor arbejdstiderne ikke passer med undervisningen. Som en lærer fra et oplysningsforbund mv. beskriver:



Dem, jeg underviser tirsdag og fredag, er folk, der bor på steder, hvor de ikke lige har mulighed for at gå til undervisning. Enten fordi de bor langt væk, eller fordi arbejdstiderne bare ikke passer med det tilbud, der er. Og så kan de godt lide, at det er fleksibelt tilrettelagt, og at jeg kan passe det ind med deres skemaer.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

En anden lærer fra et sprogcenter beskriver på samme vis, at fjernundervisning er et tilbud, som passer godt til nogle deltagere med hensyn til arbejde og bopæl, samt at fjernundervisning kan være et fleksibelt og relevant tilbud til de voksne deltagere, som har nogle personlige eller mentale udfordringer, og som derfor har glæde af ikke at skulle deltage fysisk i undervisningen:



Men det er jo noget, de vælger, at de vil have onlineundervisning, for vi har jo også et andet trin 4-hold [med tilstedeværelsesundervisning]. Så det er typisk nogle, der er på barsel, har travlt, er mentalt udfordrede, eller som bor langt væk, der vælger onlineholdet.

Lærer på et sprogcenter

Selvom lærerne og lederne i interviewene peger på, at fjernundervisning øger fleksibiliteten af FVU-tilbuddet, så fremhæver de ligeledes, at fjernundervisning som tilrettelæggelsesform ikke passer til alle deltagere. Dette udfoldes i det følgende afsnit.

6.3.4 Fjernundervisning passer ikke til alle FVU-deltagere

På tværs af de forskellige institutionstyper, som indgår i caseundersøgelsen, fremhæver informanterne, at fjernundervisning – selvom det øger fleksibiliteten – ikke passer til alle FVU-deltagere. Ifølge lederne og lærerne er der to væsentlige grunde til dette. For det første har alle deltagere ikke de nødvendige forudsætninger for at kunne deltage i fjernundervisning. For det andet er fjernundervisning ikke velegnet til alle FVU-trin. Begge dele er vigtigt at tage højde for, når man arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

FVU-deltagerne har ikke nødvendigvis de rette forudsætninger for at kunne deltage i fjernundervisning

Vanskeligheder ved at læse og skrive kan også betyde, at man har svært ved at anvende it. Således viste PIAAC-undersøgelsen, at der er en markant sammenhæng mellem færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it. Er man god til det ene, er man som regel også god til det andet (Rosdahl et al., 2013). En erfaring blandt de interviewede ledere og lærere er, at alle deltagere på FVU ikke nødvendigvis har forudsætninger for at kunne deltage i fjernundervisning. Det handler dels om deltagernes it-færdigheder, dels deltagernes uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer, dels deltagernes dansksproglige forudsætninger, jf. kapitel 4 om deltagernes forudsætninger.

Blandt institutionerne er det en udbredt erfaring, at mange af deres deltagere har svage it-færdigheder og svært ved at bruge it og digitale programmer. Informanterne peger derfor på, at det er sværere for dem at benytte sig af FVU som fjernundervisning.

Derudover peger lærerne på, at deltagernes uddannelsesbaggrund og skoleerfaringer kan være en udfordring for deltagelsen i fjernundervisning. Eksempelvis beskriver nogle lærere, at deres deltagere har behov for at være fysisk sammen med læreren, fordi afstanden mellem læreren og deltagerne bliver for stor, når det er fjernundervisning, og fordi deltagerne ikke er vant til at få undervisning på den måde. Som en lærer beskriver:



Det store problem ved det [fjernundervisning] – det giver mine kursister udtryk for, og mange af dem er ikke synderligt uddannede – men de har bare det der behov for at have underviseren tæt på, så du kan gå til dem og spørge. Der er en stor afstand gennem skærmen, så du skal spørge og ringe via Teams eller skrive spørgsmålene ned. Og mange af dem er i virkeligheden ikke så it-kyndige. Så det bliver også rigtig svært for dem at sige, at nu tager jeg hele den skoleverden, jeg kender, og så propper jeg den ind i en computer. Det er bare ikke nødvendigvis, sådan det fungerer, når det er ti år siden, du forlod folkeskolen. Så er læringskurven meget stejl. Og oveni hvis du så er opvokset i Syrien eller Afghanistan, så gør det det ikke ligefrem nemmere. Men altså de lærer det hen ad vejen, men med den undervisningstid, vi har til rådighed, der bruger vi utrolig meget tid på det.

Lærer på et VUC

Som ovenstående citat ligeledes fremhæver, så peger nogle af de interviewede ledere og lærere på, at deltagernes dansksproglige forudsætninger, jf. afsnit 4.3, kan være en udfordring for deltagelsen i fjernundervisning, fordi det kan være svært at skulle undervise på afstand, hvis deltagernes mundtlige dansk er begrænset.

Caseundersøgelsen peger dermed på, at fjernundervisning kan øge fleksibiliteten af FVU, men at det ikke nødvendigvis bidrager til voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, hvis deltagerne ikke har de rette forudsætninger.

Fjernundervisning er ikke velegnet til alle FVU-trin

En anden udbredt erfaring blandt de interviewede ledere og lærere er, at fjernundervisning ikke er velegnet til alle FVU-trin. Således fremhæver nogle af informanterne, at fjernundervisning er mest velegnet til de højere FVU-trin såsom trin 3 og trin 4 på FVU-dansk, mens nogle af informanterne ikke vurderer, at fjernundervisning er velegnet til de lavere FVU-trin såsom trin 1 og trin 2 på FVU-dansk. Dette hænger sammen med, at deltagerne på de lavere trin ikke har de rette færdigheder og forudsætninger for at kunne deltage i fjernundervisning, jf. ovenstående afsnit, og som en leder beskriver:



Så det med at skulle gå online, når man ikke er så dygtig, det er en udfordring, og det er en udfordring, når man skal i gang med det basale skriftsprog og sidde online på en computer. Jeg vil vove den påstand, at det udbytte, man får, det er ikke det samme, som når det er fysisk. Så min overvejelse er: Skal man lave online, så skal vi have det til de afsluttende moduler – de afsluttende trin.

Leder på en erhvervsskole

På tværs af institutionstyperne er det lederne og lærernes vurdering, at fjernundervisning fungerer bedst på de højere FVU-trin, men at det ikke er en velegnet tilrettelæggelsesform for de første trin, hvor deltagernes ikke nødvendigvis har de rette færdigheder og forudsætninger, hvilket er vigtigt at have for øje, når man arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

6.4 Forlagt undervisning

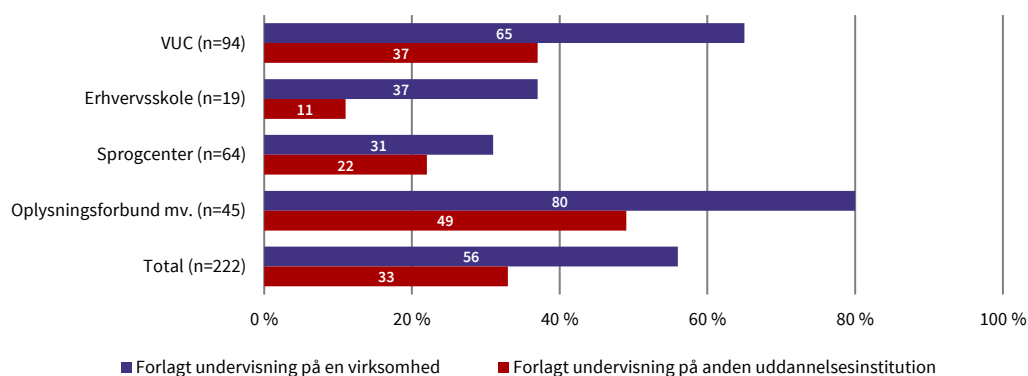
En tredje central del af den fleksible tilrettelæggelse af FVU, der tager hensyn til de voksne og deres behov, handler om, hvor undervisningen finder sted – herunder om institutionerne har forlagt undervisning, fx på en virksomhed eller en anden uddannelsesinstitution. Dette afsnit bidrager med viden om institutionernes brug af og erfaringer med forlagt undervisning. Afsnittet har alene fokus på forlagt undervisning, dvs. undervisning, som foregår på en anden lokation end uddannelsesinstitutionen. Afsnittet har dermed ikke fokus på FVU for virksomhedshold, som foregår på uddannelsesinstitutionen.

6.4.1 Institutionerne har mere virksomhedsforlagt undervisning, særligt oplysningsforbundene mv. og VUC'erne, end forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at andelen af uddannelsesinstitutioner, der har gennemført virksomhedsforlagt undervisning, er højere end andelen af uddannelsesinstitutioner, der har gennemført forlagt undervisningen på en anden uddannelsesinstitution. Det fremgår af figuren nedenfor. Samtidig viser figuren, at det særligt er oplysningsforbundene mv. og VUC'erne, som har virksomhedsforlagt undervisning. Forskellen mellem institutionerne er statistisk signifikant.

FIGUR 6.5

Andel, der inden for de seneste 12 måneder har gennemført forlagt undervisning enten på en virksomhed eller anden uddannelsesinstitution



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Har I inden for de seneste 12 måneder gennemført FVU på en virksomhed (forlagt undervisning)?" og "Har I inden for de seneste 12 måneder gennemført FVU på en anden uddannelsesinstitution end jeres egen (forlagt undervisning)?" n = 222. $p = 0,000$ (Virksomhedsforlagt) og $p = 0,001$ (Forlagt på anden institution).

Figur 6.5 viser, at 56 % af alle respondenterne angiver, at de inden for de sidste 12 måneder har gennemført *forlagt undervisningen på en virksomhed*, mens det er 33 % af alle respondenterne, som angiver, at de har gennemført *forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution*. Derudover viser figuren, at størstedelen af oplysningsforbundene mv. og VUC'erne har haft virksomhedsforlagt undervisning. Det ses, at 80 % af respondenterne fra oplysningsforbund mv. og 65 % af respondenterne fra VUC'er angiver, at de inden for de sidste 12 måneder har gennemført forlagt undervisningen på en virksomhed, mens andelen, der har gennemført virksomhedsforlagt undervisning, er lavere blandt erhvervsskolerne (37 %) og sprogcentre (31 %).

Figur 6.5 viser, ligesom med virksomhedsforlagt undervisning, at der er flere af respondenterne fra oplysningsforbund mv. og VUC'er, som svarer, at de har gennemført forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution. Således angiver hhv. 49 % af oplysningsforbundene mv. og 37 % af VUC'erne, at de har gennemført forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution, mens det er færre blandt erhvervsskolerne og sprogcentre, hhv. 11 % og 22 %. Forskellen mellem institutionerne er statistisk signifikant.

6.4.2 Forlagt undervisning bidrager til et fleksibelt FVU-tilbud

Forlagt undervisning på en virksomhed eller anden uddannelsesinstitution bidrager til et fleksibelt tilbud af FVU. Caseundersøgelsen giver på tværs af de forskellige institutionstyper eksempler på forlagt undervisning. Nogle af de interviewede institutioner har forlagt undervisning på en virksomhed, nogle institutioner har forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution, og nogle institutioner har forlagt undervisning på en anden lokalitet end deres egen, som ikke er en virksomhed eller uddannelsesinstitution – fx et kursuscenter. Caseundersøgelsen tegner dog på samme vis som spørgeskemaundersøgelsen et billede af, at institutionerne har mere forlagt undervisning på en virksomhed end på andre uddannelsesinstitutioner.

Ifølge informanterne kan forlagt undervisning være med til at understøtte et fleksibelt FVU-tilbud, der tager hensyn til de voksnes behov, idet undervisningen foregår geografisk tættere på deltagerne, fx på deres arbejdsplads eller uddannelsesinstitution. Eksempelvis beskriver nogle af institutionerne, at de har forlagt undervisning på en anden uddannelsesinstitution, fx på erhvervsskoler eller professionshøjskolerne, hvor FVU bruges til at understøtte deltagerne gennem deres uddannelse eller kursus, som de er i gang med. Som en lærer beskriver:



Fx foregår noget af vores største FVU-aktivitet ude af huset på professionshøjskolerne og erhvervsskolerne. Så er vi ovre at undervise i FVU-dansk trin 3 og 4 på socialrådgiveruddannelsen, og det gør vi, fordi de ikke er rustede nok på det sproglige område, de kan ikke klare deres eksamener, de kan ikke læse, skrive eller stave, så giver vi dem noget FVU [...] Og det samme gør vi ovre på [uddannelsesinstitution] på sygeplejerskeuddannelsen, hvor vi giver dem noget FVU-matematik, fordi de kan faktisk ikke rigtigt regne eller lave medicinberegning.

Lærer på et VUC

Andre af de interviewede institutioner har forlagt undervisning, der geografisk ligger tættere på deltagerens hjem for at kunne imødekomme de voksnes behov. Ifølge lederne og lærerne kan det være svært for de voksne med hensyn til familie- og arbejdsliv at skulle transportere sig langt for at deltage i undervisningen. Derfor kan det være vigtigt med et FVU-tilbud, der er tættere på deltagerne. En af de interviewede ledere fortæller eksempelvis, at de har flere deltagere, som kommer længere væk fra, og derfor har de valgt at lave et undervisningstilbud på en anden lokalitet end deres egen, som er tættere på deltagerne:



Det er lokalt forankret. Vi havde en masse kursister fra [by længere væk] – voksne mennesker, som skal aflevere børn om morgenen, og som skal til [uddannelsesinstitutionen]. Nu bor jeg selv i [by længere væk], og hvis ikke du har en bil, og du skal til [uddannelsesinstitutionen] om morgenen, så er du rimelig udfordret. Det kan i hvert fald være svært at nå rundt med alle børn og aflevere og så komme herind til klokken 8:30. Det er stort set umuligt – man skal i hvert fald tidligt op. Så derfor tænkte jeg, at vi prøver noget andet, og så var der mulighed for at få et fedt lokale [i byen længere væk], og så gjorde vi det. Så det var faktisk igen det her med, at det er voksne mennesker, som har en anden agenda end de unge. Og det er blevet rigtig godt. Der er god søgning på det.

Leder på en erhvervsskole

Nogle af institutionerne, der indgår i caseundersøgelsen, har virksomhedsforlagt undervisning, hvor lærerne kommer ud på virksomhederne og underviser. Dette bidrager ligeledes til et fleksibelt FVU-tilbud og kan have den fordel, at det dels er nemmere for deltagerne og virksomhederne at tilrettelægge, at medarbejderne deltager i FVU, dels at det kan bidrage til at nedbryde nogle barrierer for voksnes deltagelse i FVU.

6.4.3 Virksomhedsforlagt undervisning kan være en pædagogisk udfordring ift. faglig sparring og videndeling med kollegaer

Et perspektiv blandt de interviewede institutioner, som har virksomhedsforlagt undervisning, er, at virksomhedsforlagt undervisning kan være en udfordring ift. at skabe et godt voksenpædagogisk miljø på FVU. Udover at man som lærer ikke altid ved, hvilke fysiske rammer man kommer ud til, når det er virksomhedsforlagt undervisning, som beskrevet i afsnit 5.5.3, mødes lærerne også i mindre grad med kollegaer i dagligdagen, og den pædagogiske sparring og videndeling bliver dermed mindre.

Især lærerne oplever, at det kan være en pædagogisk udfordring ift. faglig sparring og videndeling med kollegaer, hvis de har meget undervisning ude på virksomhederne og derfor ikke mødes så ofte med deres kollegaer. De pædagogiske udfordringer handler særligt om, at lærerne i deres dagligdag i mindre grad mødes fysisk, og at forudsætninger for at sparre med hinanden, fx om pædagogisk og didaktiske overvejelser i undervisningen, er mindre. Som to lærere på en erhvervsskole beskriver det:



Lærer A: Som jeg oplever det, er det blevet værre og værre. For det er jo helt klart, at jo flere virksomhedshold der er, og jo mindre man ser til sine kolleger. Jamen så føler du til sidst, du lige så godt kunne arbejde for en anden virksomhed. Det er ligesom at være udsendt rejsemon-tør. Sådan virker det på mig.

Lærer B: Du har helt ret. Og forudsætningerne for et teamsamarbejde og den faglige sparring er forsvindende små, med mindre man vælger at finde en løsning, hvor man fx mødes over Teams. Det er jo en mulighed, men det er anderledes at sidde der online og prøve at sparre sammen frem for fysisk at sidde over for hinanden.

Lærergroupe på en erhvervsskole

Samme udfordring beskrives ligeledes af en lærer på et oplysningsforbund mv., som oplever, at de er blevet mere atomiseret som uddannelsesinstitution, og at lærerne derfor mødes mindre om videndeling:



Vi oplever at blive mere og mere atomiseret, hvor det fx her på stedet ikke var ualmindeligt, at vi var 4-5 stk. ad gangen, og i sidste uge var jeg fx den eneste, der var her. Altså det er så ekstremt. Hvornår mødes [lærer] og jeg igen, så jeg kan fortælle hende om den der gåde? Vi mødes ikke per automatik [på uddannelsesinstitutionen], selvom vi er kolleger der og har været det i flere år. På et tidspunkt var jeg rundt på seks forskellige adresser på én uge. Så jo mere atomiseret vi er, jo mindre bliver der i den daglige gang af de der udvekslinger, og det er en udfordring. Heldigvis har vi vores teammøder, hvor vi mødes, og de bliver jo så endnu vigtigere, end hvad de altid har været.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

At man som lærer mødes mindre med ens kollegaer, når institutionen har meget virksomhedsforlagt undervisning, hvor muligheden for faglig sparring og videndeling er mindre, betyder, ifølge lærerne, at temamøderne bliver endnu vigtigere. Som begge af de ovenstående citater peger på, så er en løsning på den pædagogiske udfordring ift. meget virksomhedsforlagt undervisning, at der er temamøder, og at de prioriteres, således at lærerne derigennem kan sparre med hinanden og videndele om pædagogiske og didaktiske overvejelser.

7 Realkompetencer, relevant praksisrelateret indhold og transfer

I dette kapitel ser vi på kendskabet til og inddragelse af deltageres realkompetencer i undervisningen, hvordan lærerne i undervisningen forsøger at arbejde med praksisnært indhold, der er relevant for deltagerne, samt hvilket fokus der er på transfer – forstået som brugen af det lærte i praksis (Wahlgren og Aarkrog, 2012).

Noget af det særlige ved voksenpædagogiske miljøer er fokus på de voksnes erfaringer og realkompetencer, dvs. det, som deltagerne reelt kan og ved, uanset om de har papir på det eller ej (Ander- sen, 2019, s. 79-83). Både inddragelse af de voksnes realkompetencer og praksiserfaringer såvel som fokus på transfer kan have betydning for de voksnes motivation for undervisning. Ligesom det kan gøre undervisningen mere relevant for deltagerne, når undervisningen i højere grad bygger oven på og knytter an til deltageres realkompetencer og praksiserfaringer samt deres behov. Ind- dragelse af de voksnes realkompetencer, relevant praksisrelateret læring og fokus på transfer er derfor noget af det, der kendetegner gode voksenpædagogiske miljøer.

Det fremgår også af FVU-bekendtgørelsen (BEK nr. 439, 2020), at såvel praksisrelateret læring som transfer er såkaldte didaktiske principper, som er styrende for undervisningen. Med hensyn til prak- sisrelateret læring fremgår det, at indholdet i undervisningen skal tage udgangspunkt i forskellige hverdagskontekster, fx i form af autentiske opgaver, og deltagerne skal undervises i at anvende det lærte i relevante sammenhænge. Ligeledes står der om transfer, at relevansen af undervisningens indhold skal tydeliggøres ved konkrete forbindelser til aktiviteter uden for undervisningssituatio- nen.

Kapitlet bygger på data fra spørgeskemaundersøgelsen og fra caseundersøgelsen. Kapitlet har særlig fokus på forskelle og ligheder med hensyn til de forskellige institutionstypers praksis og ar- bejde med at inddrage deltageres realkompetencer, relevant praksisrelateret indhold og med transfer.

Evalueringen viser, at ledere og lærere på tværs af institutionstyper generelt set vurderer, at man på institutionerne har *kendskab* til deltageres realkompetencer. Dette gælder dog især på er- hvervsskolerne og i mindre grad på VUC'erne. Tilsvarende peger spørgeskemaundersøgelsen også på, at man på erhvervsskolerne i højere grad end blandt de andre institutionstyper *inddrager* del- tagernes realkompetencer i undervisningen. Der er mange måder at inddrage deltageres real- kompetencer på. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at den mest anvendte form er gennem *mundt- lige* eksempler og kommentarer på baggrund af deltageres egne erfaringer. Andre, men mindre udbredte, måder at inddrage deltageres realkompetencer på er gennem *skriftlige* eksempler og kommentarer, gruppearbejde om cases og deltageroplæg.

Spørgeskemaundersøgelsen viser yderligere, at fire ud af fem af lederne og lærerne på tværs af alle institutionstyperne mener, at undervisningen i høj eller nogen grad beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver. Det er blandt erhvervsskoler og oplysningsforbundene mv., at størstedelen af respondenterne svarer, at de i *høj grad* oplever, at undervisningen beriges. Caseundersøgelsen uddyber denne viden med mange eksempler på, hvordan man kan have gavn af deltageres erfaringer i undervisningen. Dette handler både om den tilgang, man som lærer har til deltagerne, herunder hvorvidt man lægger op til at inddrage deltageres erfaringer, og de emner, man vælger at tage op i undervisningen.

Evalueringen peger desuden på, at der på tværs af institutionstyperne fokuseres på, at indholdet i undervisningen er relevant for deltagerne, herunder at det er aktuelt og hverdagsnært. Caseundersøgelsen viser eksempelvis, at lærerne gør undervisningen relevant for deltagerne ved at inddrage deres interesser, og at lærerne oplever det som fremmede for deltageres motivation og læring, at deltageres interesser adresseres i undervisningen. Evalueringen peger eksempelvis på, at indhold om dansk kultur og samfund særligt motiverer deltagere, som ikke har dansk som modersmål, hvilket kan have en positiv betydning for det voksenpædagogiske miljø. Derudover peger evalueringen på, at der er særligt gode muligheder for at skabe praksisrelateret indhold på virksomhedshold, hvor deltagerne i højere grad deler samme praksiserfaringer.

Endelig peger evalueringen på, at uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU, generelt set og på tværs af institutionstyperne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at undervisningen har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltageres hverdag og arbejdsliv. Også her er det især respondenter fra erhvervsskolerne, der svarer, at de har fokus på dette. Caseundersøgelsen understøtter spørgeskemaundersøgelsen og peger på, at lærerne i undervisningen på FVU i høj grad har fokus på, hvordan det lærte kan bruges i praksis ved at knytte undervisningen mest muligt an til deltageres behov for læring. Det er et gennemgående perspektiv i caseundersøgelsen, at institutionernes fokus på transfer fremmer udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

7.1 Realkompetencer

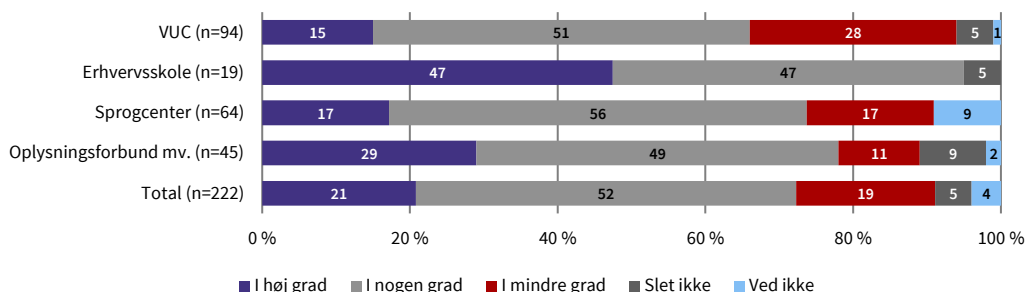
Et kendetegn ved voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er inddragelse af deltageres realkompetencer i undervisningen. I dette afsnit ser vi på, i hvilken grad institutionerne dels har kendskab til, dels inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen, hvordan de gør det, og hvordan dette kan berige undervisningen.

7.1.1 Institutionerne har kendskab til deltageres realkompetencer – dog i højere grad på erhvervsskolerne

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne og lærerne peger på, at man generelt set på tværs af institutionstyper har *kendskab* til deltageres realkompetencer. Dette gælder især på erhvervsskolerne og i mindre grad på VUC'erne. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 7.1

Vurdering af, i hvilken grad respondenterne har kendskab til deltageres realkompetencer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har I kendskab til de voksne FVU-deltageres realkompetencer, dvs. deltageres reelle kompetencer uanset om de har papir på det eller ej?". n = 222. p = 0,001.

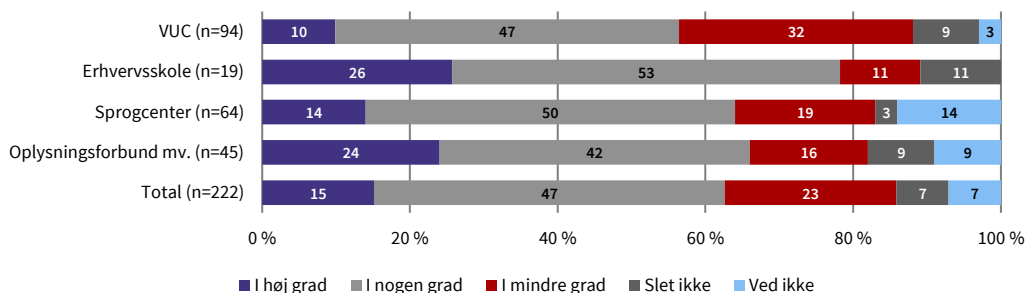
Figur 7.1 viser, at 73 % af alle respondenterne angiver, at de i høj grad eller i nogen grad har kendskab til deltageres realkompetencer. Figuren viser ligeledes, at det især gælder erhvervsskolerne, hvor 94 % af ledere og lærere svarer, at de i høj grad (47 %) eller i nogen grad (47 %) har kendskab til deltageres realkompetencer. Figuren viser ligeledes, at det ifølge respondenterne fra VUC'erne er her, at de har mindst kendskab til deltageres realkompetencer. Således har 66 % af VUC'erne svaret, at de i høj grad (15 %) eller i nogen grad (51 %) har kendskab til deltageres realkompetencer, mens det blandt VUC'erne er hver tredje (33 %), der svarer, at de kun i mindre grad eller slet ikke har kendskab til deltageres realkompetencer. Blandt oplysningsforbundene mv. og sprogcenterne er det hhv. 78 % og 73 %, der angiver, at de i høj grad eller i nogen grad har kendskab til deltageres realkompetencer.

7.1.2 Lærerne inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen – dog i højere grad på erhvervsskolerne

Ligesom vi så det med hensyn til kendskabet til deltageres realkompetencer peger spørgeskemaundersøgelsen ligeledes på, at lærerne i høj grad *inddrager* deltageres realkompetence i undervisningen, og at deltageres realkompetence, ifølge respondenterne, i højere grad inddrages på erhvervsskolerne. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 7.2

Vurdering af, i hvilken grad deltageres realkompetencer inddrages i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

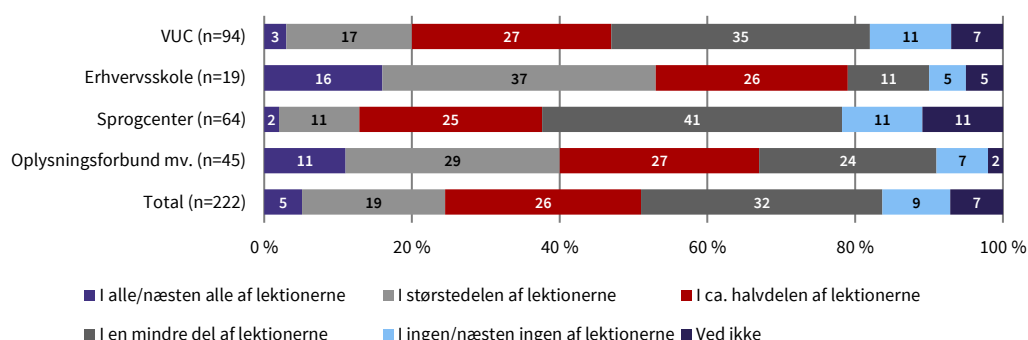
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad inddrager I de voksne FVU-deltageres realkompetencer i undervisningen?". n = 222. p = 0,031.

Af figur 7.2 fremgår det, at tre ud af fem af alle respondenterne (62 %) angiver, at de i høj grad eller i nogen grad inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen. Dette gælder især på erhvervsuddannelserne, hvor 79 % af respondenterne svarer, at de i høj grad (26 %) eller nogen grad (53 %) inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen. Figuren viser samtidig, at ledere og lærere på VUC'erne i laveste grad vurderer, at de inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen. Ifølge respondenterne fra VUC'erne har 41 % angivet, at de i mindre grad eller slet ikke inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen. Blandt oplysningsforbundene mv. og sprogcentrene er det hhv. 66 % og 64 %, som angiver, at de i høj grad eller i nogen grad inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen.

En måde, hvorpå deltageres realkompetencer kan inddrages i undervisningen, er, at deltagerne bidrager med eksempler. Figuren nedenfor viser, hvordan denne form for inddragelse varierer på de forskellige typer institutioner, ift. hvor ofte deltagerne bidrager med eksempler. Også her skiller erhvervsskolerne sig positivt ud, især ift. VUC'erne og sprogcentrene. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 7.3

Hvor ofte deltagerne bidrager med eksempler fra deres egen baggrund i undervisningen. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

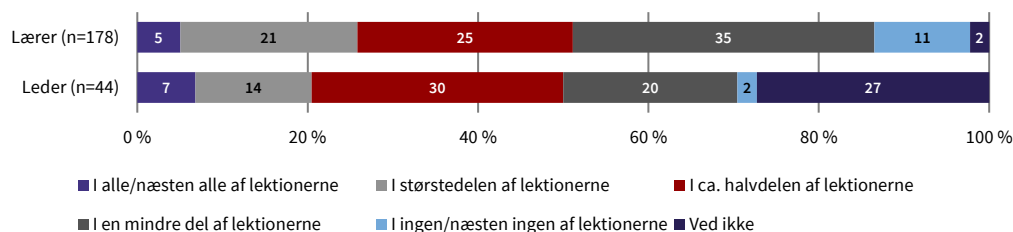
Note: Spørgsmål: "Hvor ofte bidrager de voksne FVU-deltagere med eksempler i undervisningen fra deres egen baggrund?". n = 222. p = 0,038.

Figur 7.3 viser, at 53 % af lederne og lærerne på erhvervsskolerne angiver, at deltagerne bidrager med eksempler fra egen baggrund i alle/næsten alle (16 %) eller størstedelen af lektionerne (37 %), mens det blandt sprogcentrene kun er 13 % og blandt VUC'erne 20 % af ledere og lærere, der angiver det samme. Figuren viser samtidig, at ledere og lærere fra sprogcentrene og VUC'erne i højere grad svarer, at det kun er i en mindre del eller i ingen/næsten ingen af lektionerne, at deltagerne bidrager med eksempler fra deres egen baggrund. Dette svarer ca. halvdelen af respondenterne fra sprogcentrene og knapt halvdelen af VUC'erne.

Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen, at flere lærere end ledere angiver, at deltagerne oftere bidrager med eksempler fra deres egen baggrund i undervisningen, jf. figur 7.4. Der er statistisk signifikant forskel mellem ledernes og lærernes besvarelser.

FIGUR 7.4

Hvor ofte deltagerne bidrager med eksempler fra deres egen baggrund i undervisningen. Fordelt på ledere og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor ofte bidrager de voksne FVU-deltagere med eksempler i undervisningen fra deres egen baggrund?". n = 222. p = 0,000.

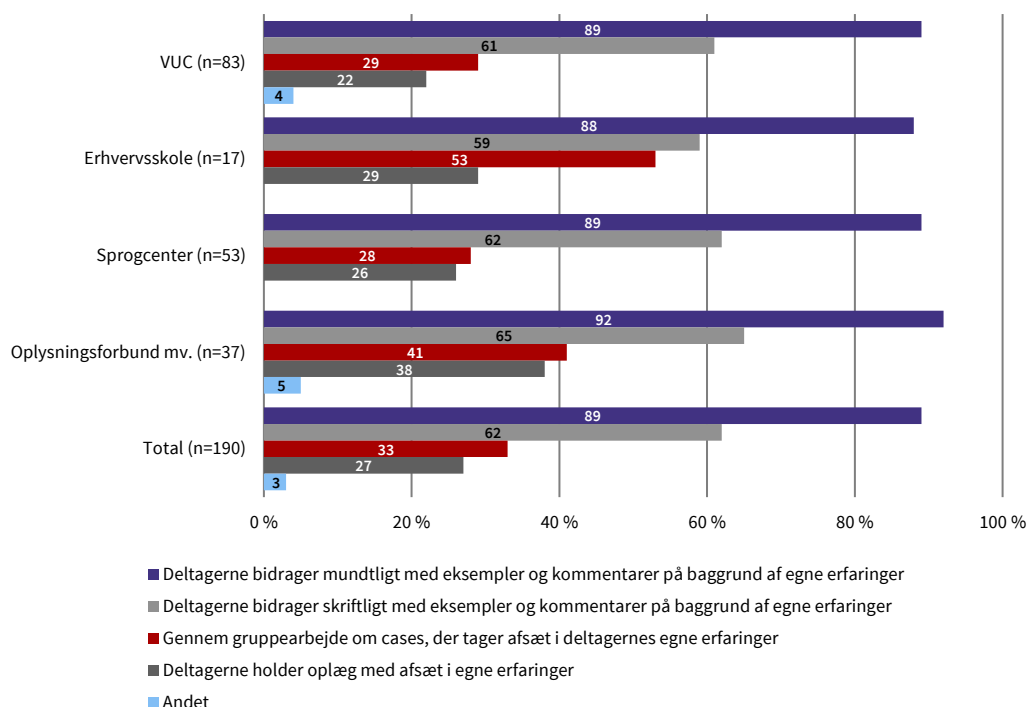
Figur 7.4 viser, at en fjerdedel af lærerne (26 %) angiver, at deltagerne bidrager med eksempler i alle/næsten alle eller størstedelen af lektionerne, mens det blandt lederne er hver femte (20 %). Samtidig angiver mere end hver tredje af lærerne (35 %), at deltagerne i en mindre del af lektionerne bidrager med eksempler fra deres egen baggrund. Da lærerne er tættere på undervisning, er det en forventning, at de ligeledes har et bedre billede af, hvor ofte deltagerne bidrager med eksempler i undervisningen.

7.1.3 Deltagernes realkompetencer inddrages især gennem mundtlige eksempler på egne erfaringer

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne og lærerne også blevet spurgt, hvordan deltageres realkompetencer inddrages i undervisningen. Her svarer respondenterne på tværs af institutionstyperne, at det især er gennem mundtlige eksempler og kommentarer på baggrund af egne erfaringer. Generelt set peger spørgeskemaundersøgelsen på, at institutionerne inddrager deltageres realkompetencer i undervisningen på nogenlunde samme måde. Forskellen mellem institutionstyperne er ikke statistisk signifikant.

FIGUR 7.5

Hvordan deltageres realkompetencer inddrages i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvordan inddrager I de voksne FVU-deltageres realkompetencer i undervisningen?". Kun respondenter, der har angivet, at de inddrager deltageres realkompetencer, har besvaret dette spørgsmål. Der har i spørgeskemaet været mulighed for at udvælge flere eksempler. n = 190. Der er ingen signifikant forskel mellem institutionstyperne på et 0,05-niveau.

Af figur 7.5 fremgår det, at størstedelen af respondenterne på tværs af uddannelsesinstitutionerne inddrager deltageres realkompetencer gennem *mundtlige* eksempler og kommentarer på baggrund af deltageres egne erfaringer. Dette angiver 89 % af alle respondenterne. Desuden angiver 62 %, at de inddrager deltageres realkompetencer gennem *skriftlige* eksempler og kommentarer. Endelig angiver 33 % gruppearbejde om cases og 27 % deltageroplæg som måder, hvorpå de inddrager deltageres realkompetencer på.

På tværs af de forskellige typer institutioner, der indgår i caseundersøgelsen, gives der mange eksempler – især fra lærerne – på, hvordan deltageres erfaringer inddrages i undervisningen. Som en leder på et VUC forklarer, er det at tage afsæt i de voksnes erfaringer fra et "levet liv" noget, som lærerne har fokus på, både fordi det ligger i selve FVU som tilbud, og fordi det er en del af uddannelsen til FVU-lærer:



Min oplevelse er, at det for vores lærere er givet for dem, at de skal vælge materialer og tekster, som tager afsæt i den hverdag og aktualitet, som er omkring de voksne mennesker. Når jeg er ude at observere undervisning, er det også meget med, at man tager højde for, at de er voksne, og at de har noget levet liv, som de inddrager. Men det er jo også det, lærerne er uddannet til at gøre. Det har jo ligget i FVU-uddannelsen, at det er det, vi gør. Så derfor har vi ligesom taget det for givet.

Leder på et VUC

Caseundersøgelsen giver samlet set dog kun forholdsvis få eksempler på, at deltagerne bidrager med egentlige undervisningsmateriale. Et af eksemplerne er en sikkerhedspjece, som nogle deltagere fra en erhvervsskole gerne ville arbejde med i undervisningen. Mere almindeligt er det, at deltagerne peger på behov fra deres dagligdag, som giver anledning til at arbejde med forskellige emner eller medier. Eksempelvis fortæller en lærer om at have undervist i MitID, fordi det var noget, deltagerne pegede på, at de havde brug for, mens et andet eksempel handlede om en klage til et boligselskab, der gav anledning til en konkret opgave i undervisningen. En lærergruppe fra et oplysningsforbund mv. kan dog pege på mange eksempler på, at deres deltagere bidrager med undervisningsmaterialer:



Lærer A: Det kan være mange forskellige ting. Det kan fx være bøger fra SOSU-skolen. Det kan være rapporter, hvor man skal aflæse diagrammer, hvis man fx skal indberette nogle tal. Jeg har haft nogle uflaglærte, som skal videregive nogle forskellige rapporter. Jamen hvordan aflæser man sådanne diagrammer, og hvad betyder nanogram per liter og matematik for smedeuddannelsen. Det kan være mange forskellige ting, de tager med i undervisningen.

Lærer B: Lønsedler har også været inddraget i matematikundervisningen.

Lærer C: Jobansøgninger og CV er der også flere, der har behov for at arbejde med.

Lærergruppe fra et oplysningsforbund mv.

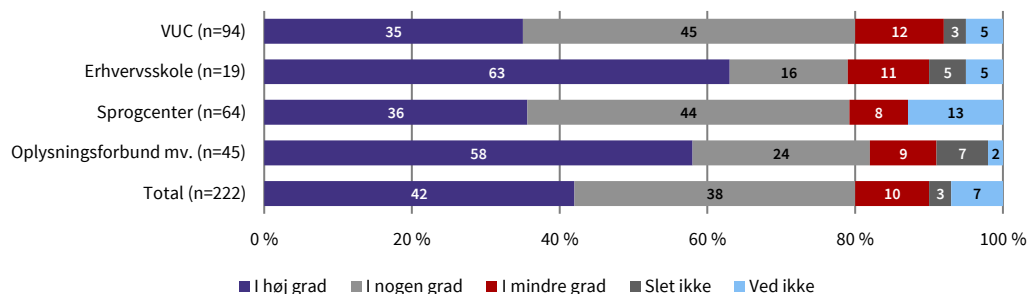
Der er dog forskellige forhold, der har betydning for, hvor let det er at inddrage deltageres erfaringer, herunder hvor homogene holdene er, og om der er tale om virksomhedshold eller åbne hold. Som en leder fra et oplysningsforbund mv. påpeger, så giver det lærerne nogle fordele på virksomhedsholdene, at deltagerne i højere grad har en fælles referenceramme, som undervisningen kan relateres til.

7.1.4 Undervisningen beriges af deltageres realkompetencer

Fire ud af fem af lederne og lærerne på tværs af alle institutionstyperne mener, at undervisning i høj eller nogen grad beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver. Det er dog blandt erhvervsskoler og oplysningsforbund mv., at størstedelen af respondenterne svarer, at de i høj grad oplever, at undervisningen beriges. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 7.6

Vurdering af, i hvilken grad undervisningen beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

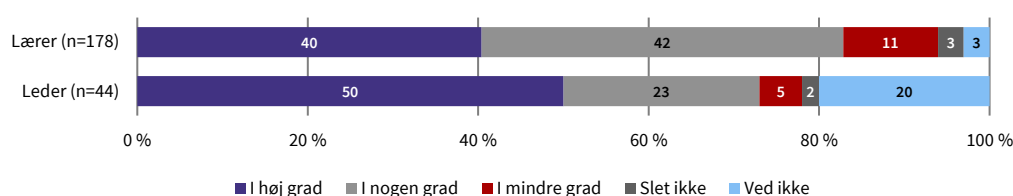
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du, at undervisningen beriges af de voksne FVU-deltageres realkompetencer og perspektiver?". n = 222. p = 0,036.

Figur 7.6 viser, at 80 % af alle respondenterne vurderer, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad beriges af de voksnes realkompetence og perspektiver. Samtidig viser figuren, at ledere og lærere på erhvervsskolerne og oplysningsforbundene mv. i højere grad vurderer (hhv. 63 % og 58 %), at undervisningen i høj grad beriges med deltageres realkompetencer og perspektiver. Ifølge respondenterne fra og sprogcentre og VUC'er er dette hhv. 36 % og 35 %. Forskellene er mindre, når man ser på dem, der svarer "I høj grad" og "I nogen grad" under et.

Spørgeskemaundersøgelsen viser dog samtidig, at flere lærere end ledere vurderer, at undervisningen beriges af deltageres realkompetencer. Dette fremgår af figur 7.7.

FIGUR 7.7

Vurdering af, i hvilken grad undervisningen beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver. Fordelt på ledere og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du, at undervisningen beriges af de voksne FVU-deltageres realkompetencer og perspektiver?". n = 222. p = 0,000.

Af figur 7.7 ses, at 82 % af lærerne vurderer, at undervisningen i høj grad (40 %) eller i nogen grad (42 %) beriges af deltageres realkompetencer og perspektiver, mens det blandt lederne er 73 % (hhv. 50 %, der svarer "I høj grad", og 23 %, der svarer "I nogen grad"). Forskellen mellem lederne og lærerne er værd at bemærke, da lærerne er tættere på undervisning og dermed må forventes i højere grad at kunne vurdere dette. Dette understøttes af, at hver femte af lederne (20 %) har svaret "Ved ikke".

Dette understøttes af caseundersøgelsen, hvor det især er lærerne i interviewene, der beskriver, hvordan de ser de pædagogiske fordele ved at inddrage de voksne deltageres erfaringer. De pædagogiske fordele handler fx om at lade deltagerne opleve og få anerkendt noget af det, de er gode til, for herigennem at motivere dem til at arbejde med noget af det, de er mindre gode til, fx at læse og skrive. Som en lærer beskriver sin egen praksis:



Jeg plejer gerne fuldkommen at udstille min totalt manglende viden om det, de arbejder med – og stå og ligne en kæmpe kvaj. Fx ved jeg overhovedet ikke, hvordan man bruger en motorsav, ha ha – og så kan de jo spejle sig lidt i de kompetencer, jeg ikke har, og så kan vi lære lidt af hinanden. Og jeg bruger faktisk også en del tid på løbende at lade dem fortælle, hvad de er gode til. Det kan godt være, det ikke har noget med formålet ved forløbet at gøre, men så kan de også få lov til at føle sig kompetente. Fordi specielt når vi har med virksomheder at gøre, så er de i vid udstrækning gode til deres arbejde, og når man har dårlige erfaringer med skolen, er det rigtig væmmeligt at blive stillet i en situation, hvor du ikke føler, du har nogen kompetencer. Så det her med at lade dem mærke, at det har de faktisk.

Lærer på et VUC

En anden pædagogisk fordel handler om at lade deltagerne bidrage med deres erfaringer for på den måde at knytte an til det emne, der arbejdes med i undervisningen. Som en lærer beskriver

det, er det ikke altid noget, læreren bevidst har forberedt sig på, men noget, der kan opstå spontant i undervisningen, og som læreren så giver plads til. Tilsvarende kan lærerne være mere eller mindre eksplicitte ift. at opfordre deltagerne til at bidrage med deres erfaringer i undervisningen. Læreren i nedenstående citat har således valgt ikke direkte at opfordre til, at deltagerne bidrager med egne erfaringer, men giver mulighed for det, når det sker:



For at vende tilbage til eksemplet med arbejdsmiljø så er der nogle af dem, der kan fortælle, at de har været på den og den arbejdsplads, hvor de var ude for det og det. Der gør de det, at de forsøger at inddrage deres egne erfaringer, det kan også være, de forsøger at lave paralleller til, hvordan arbejdsmiljø forstås i deres hjemland fx. Så det er ikke altid bevidst, at jeg lægger op til det, men jeg gør også det, at der, hvor det spontant kommer ind og kommer fra deltagerne selv, vil jeg gerne være med til at støtte op omkring det. Og jeg har det også sådan, at deres erfaringer er deres erfaringer, og i det omfang de har lyst og behov for at dele deres erfaringer med de andre deltagere og mig, synes jeg, det er helt okay. Men det er ikke noget, jeg direkte opfordrer dem til at gøre.

Lærer på en erhvervsskole

En erfaring, som nogle lærere har gjort, er, at der kan være stor forskel på den måde, hvorpå man inddrager deltagerne: Hvis man spørger mere åbent eller for abstrakt, møder man ikke nødvendigvis så meget respons, som hvis man præsenterer deltagerne for nogle mere konkrete bud eller forslag, som deltagerne lettere kan knytte til deres egne erfaringer.



Jeg synes ikke altid, de er så gode, hvis man helt åbent spørger, hvad de har lyst til. Men kommer jeg med mine bud, er de gode til at byde ind og bruger hele tiden deres egne erfaringer, som jeg tror er meget naturligt for voksne at gøre og ikke så meget kigge på et eller andet, der er fjernt fra dem selv. Vi lægger den også hele tiden sådan ud: "Hvad gør du, hvad synes du, hvad kan du godt lide at spise?" [...]Har I hørt andre ord af den slags, der starter med det, eller har I hørt, hvad folk siger?" Så også inddrage det, de allerede har hørt, ikke kun fordi de er voksne, men også fordi de er i landet og har været i gang med sproget i lang tid.

Lærer på et sprogcenter

Samlet set giver interviewene, især med lærerne, mange eksempler på, hvordan man kan have gavn af deltagerens erfaringer i undervisningen. Dette handler både om den tilgang, man som lærer har til deltagerne, herunder hvorvidt man lægger op til at inddrage deltagerens erfaringer, og de emner, man vælger at tage op i undervisningen. Eksempler på emner, der kan opleves som særligt relevante, og som knytter an til deltagerens behov og erfaringer, er at arbejde med jobansøgninger, skat, arbejdsmiljø, henvendelse til offentlige myndigheder m.m. Dette udfoldes yderligere nedenfor.

7.2 Relevant praksisrelateret indhold i undervisningen

Et vigtigt kendetegn for voksenpædagogiske miljøer er, at deltagerne oplever, at indholdet i undervisningen er relevant for dem og knytter an til deres praksis. Grunden til dette er, at de voksnes motivation for læring styrkes, hvis de oplever, at det indhold, de præsenteres for, kan relateres til og give kompetencer, som giver mening for deres livssituation. I dette afsnit belyses, hvordan lærerne arbejder med relevant praksisrelateret indhold i undervisningen, og hvilken betydning det har for voksenpædagogiske miljøer.

7.2.1 Lærerne fokuserer på at gøre undervisningen aktuel og hverdagsnær

Caseundersøgelsen peger på, at der på tværs af institutionstyper er fokus på, at indholdet i undervisningen gøres aktuelt og hverdagsnært, da det, ifølge lærerne, er med til at motivere deltagerne og styrke deres læring. Især interviewene med lærerne giver en række eksempler på, hvilke konkrete temaer de inddrager i undervisningen for at gøre indholdet aktuelt og hverdagsnært. Det kan eksempelvis være temaer som valg, oliekrisen eller fokus på varme og strøm i relation til energikrisen.

De interviewede læreres beskrivelser af at have fokus på aktuelt og hverdagsnært indhold i undervisningen understøttes ligeledes af observationerne af undervisningen. Blandt observationerne er der eksempler på, at undervisningens indhold omhandlede budgetter i julen, og hvordan man kan planlægge sin økonomi i en tid, der er præget af inflation og stigende priser, eller genbrug, og hvordan man kan spare penge ved at købe genbrugsting.

Ifølge lærerne er aktuelt og hverdagsnært indhold i undervisningen vigtigt for deltagernes motivation. En lærer på et oplysningsforbund mv. beskriver eksempelvis, at det netop er følelsen af relevans og aktualitet, der driver deltagernes motivation:



Jeg prøver på hele tiden at være aktuel i min undervisning [...] Jeg tænker ift. samtiden, fordi hele samfundsperspektivet jo fylder rigtig meget ift. FVU. Og samtidig er det utroligt vigtigt at klæde dem på med noget baggrundsviden, for at de kan generere noget viden til at kunne skrive de opgaver, de skal lave.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Som ovenstående citat illustrerer, så har læreren fokus på at gøre undervisningen aktuel og motiverende ved at relatere det til samfundet, samtidig med at undervisningen også har fokus på de skriftlige færdigheder. Ligeledes er der i caseundersøgelsen eksempler på, at lærerne sætter fokus på at gøre undervisningens indhold aktuelt og hverdagsnært for deltagerne ved at inddrage deres interesser, fordi det kan medvirke til øget motivation – og desuden fremme læringen, som en lærer på et sprogcenter eksempelvis peger på:



Der kan være en person, som måske er lidt genert eller mundtligt ikke er på så højt et niveau, men hvis personen får et emne, som vedkommende har interesse for, så prøver de.

Lærer på et sprogcenter

Et andet eksempel er blandt en lærer på VUC, der fortæller, at han fx har inddraget deltagernes interesse for computerspil i en opgave om at lave et PowerPoint:



Jeg har et hold i øjeblikket, hvor der er to kursister, som begge godt kan lide at udvikle computerspil. Så det er det, jeg har sat dem til at lave en PowerPoint omkring. Og det har ikke som sådan noget med forløbet at gøre, men jeg tror, der vil komme et bedre resultat ud af det, når det er interessestyret.

Lærer på et VUC

Ifølge en lærergruppe fra et oplysningsforbund mv. er det desuden vigtigt, at indhold og temaer i undervisningen rummer en aktualitet, som enten interesserer eller kan frembringe en interesse hos deltagerne:



Lærer A: Men det er også med at finde nogle emner, som både er oppe i tiden, men som de også synes, er interessante, for tit har de ingen mening om nogle ting. Eller også mener de ingenting, så er det vigtigt at finde et emne, hvor man får det provokeret frem, så man kan se, at det har de alligevel.

Lærer B: Jeg synes også det der med at tale om nogle aktuelle emner, altså hvad rører sig i øjeblikket, er det valg eller oliekrisen osv., så har man et emne, så man på en eller anden måde klæder dem på til at tage stilling.

Lærer A: Det er også med at være god til at høre, hvad de snakker om, så man ved, hvad der rører sig og så tage noget af det.

Lærer C: Hverdagsproblematikker.

Lærergroupe på et oplysningsforbund mv.

Samtidig er et perspektiv blandt de interviewede lærere, at det er vigtigt, at lærerne lytter til deltageres ønsker fremfor udelukkende selv som lærer at vurdere, hvad der er relevant. Fx med hensyn til FVU-dansk, hvor der er fokus på skriftlighed, og deltagerne fx skal lære at skrive længere tekster, men hvor deltageres skriftlige kommunikation i hverdagen ofte er langt mere kortfattet i form af sms'er og beskeder på sociale medier.

7.2.2 Indhold om dansk kultur og samfund er relevant for deltagere, som ikke har dansk som modersmål

På tværs af institutionstyperne oplever de interviewede lærere, at indhold i undervisningen, der omhandler dansk kultur og samfund, særligt opleves som relevant af og motiverer deltagere, som ikke har dansk som modersmål. Et eksempel herpå er en erhvervsskole, hvor dansk kultur, normer og værdier inddrages som indhold i undervisningen:



Vi snakker fx om dansk kultur, dronningen, demokrati, menneskerettigheder og ytringsfrihed. Den slags emner tager vi op, så de er motiverede i at deltage i samfundet. De er fx meget interesserede i at have dansk pas, så de kan stemme ved folketingsvalg.

Lærer på en erhvervsskole

En deltager fra et sprogcenter udfolder samme pointe ved at fremhæve det som positivt at lære om dansk kultur:



Jeg tror, at når vi har mange forskellige baggrunde, er det en god ting, at vi læser om dansk kultur, fordi vi lærer om det. [...] det er godt at have en idé om historie og samfundet. Men jeg tror, det er bedre at snakke mere om dansk kultur og danske værdier.

Deltager på et sprogcenter

Blandt nogle deltagere, som ikke har dansk som modersmål, kan indhold om dansk kultur og samfund dermed opleves som særlig relevant og motiverende.

7.2.3 Der er gode muligheder for relevant praksisrettet indhold på virksomhedshold

Indhold i undervisningen på virksomhedshold på FVU adskiller sig ofte fra indholdet på de åbne hold, da det i højere grad kan målrettes netop denne målgruppes praksis og behov. Caseundersøgelsen viser, at det ikke er alle deltagere, der er lige positive over for at skulle "tilbage på skolebænken", da de ofte er glade for deres jobs og ikke ser undervisning som noget, de har brug for. Derfor er det endnu mere vigtigt at skabe mening for denne gruppe af deltagere. Et eksempel på, hvordan

indholdet orienteres mod virksomhedsholdets praksis, kom til udtryk under vores observation af undervisningen på et VUC:



Læreren sætter en video på, hvor deltagerne skal beskrive forløbet, og hvordan det kan opleves af ”Liva og Ulla”, som er SOSU-hjælper og -assistent i videoen. Videoen handler om en situation på et plejecenter. Deltagerne skal selv skrive om en lignende oplevelse, de har haft.

Observationsnoter fra FVU-dansk trin 3-undervisning på et VUC (virksomhedshold, forlagt undervisning)

En anden erfaring med at skabe mening gennem praksisrelateret indhold i undervisningen beskrives af en lærer på en erhvervsskole i forbindelse med en samtale om et virksomhedshold, der bestod af tosprogede deltagere, hvis arbejdsplads havde bestemt, at de skulle have FVU:



Man kunne ikke se meningen, for man skulle jo alligevel hjem om et halvt år. Jeg har før været på et slagteri, hvor det var sådan, at de skulle undervises i bestemte begreber, når man skulle skære kødet ud, bruge nogle bestemte redskaber osv., og jeg vidste ingenting om det, men alt det der kunne de jo i forvejen på deres eget sprog, og der var alligevel ingen danskere på det hold, for alle de danskere, der var på det slagteri, sad på et kontor. Men alle dem, der skar kød ud, var rumænere eller polakkere, så der var ingen mening i at gøre det, men det havde ledelsen altså besluttet, at det skulle være sådan. Derfor var der meget modstand de første tre dage, indtil det gik op for dem, at de faktisk godt kunne bruge det dansk til noget.

Lærer på erhvervsskole

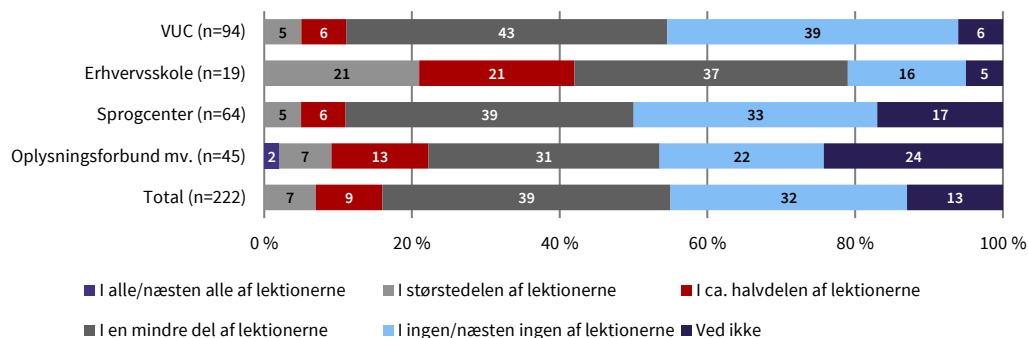
Udover at indholdet i undervisningen skal være praksisrelateret, ligger der altså også et arbejde fra lærernes side i at formidle, hvorfor dette er relevant for den enkelte deltager.

7.2.4 Deltagerne bidrager sjældent med undervisningsmaterialer

Ifølge respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen bidrager deltagerne sjældent med undervisningsmateriale. Således viser figur 7.8, at størstedelen af respondenterne angiver, at deltagerne i en mindre del af lektionerne eller i ingen/næsten ingen af lektionerne bidrager med undervisningsmaterialer. Der er dog visse forskelle mellem institutionstyperne, hvor deltagerne, ifølge respondenterne, oftere bidrager med undervisningsmateriale på erhvervsskolerne sammenlignet med de andre institutionstyper, hvorimod det sjældent sker på VUC'erne og sprogcentre. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 7.8

Hvor ofte deltagerne bidrager med undervisningsmaterialer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor ofte bidrager de voksne FVU-deltagere med undervisningsmaterialer bredt forstået?". n = 222.
p = 0,010.

Figur 7.8 viser, at 71 % af alle respondenterne angiver, at deltagerne i en mindre del af lektionerne eller i ingen/næsten ingen af lektionerne bidrager med undervisningsmaterialer. Der er dog forskel mellem institutionstyperne, hvor 42 % af lederne og lærerne på erhvervsskolerne angiver, at deltagerne bidrager med undervisningsmaterialer i størstedelen eller ca. halvdelen af lektionerne, hvorimod kun 11 % af lederne og lærerne på VUC angiver det samme. Derimod angiver 82 % af ledere og lærere på VUC og 72 % af ledere og lærerne på sprogcentre, at deltagerne bidrager med undervisningsmaterialer i en mindre del eller ingen/næsten ingen af lektionerne. Ifølge respondenterne fra erhvervsskoler og oplysningsforbund mv. er det 53 %.

Caseundersøgelsen viser ligeledes, at deltagerne sjældent bidrager med undervisningsmaterialer, og at det er forskelligt fra institution til institution, hvorvidt de anvender materialer, der er lavet til voksne. På et sprogcenter er de fx meget opmærksomme på kun at anvende materialer til netop deres målgruppe:



Vi bruger jo slet ikke materiale fra folkeskolen, vi har jo udelukkende materiale lavet til voksne og særligt til de tosprogede.

Lærer fra et sprogcenter

At materialer skal være tilpasset den voksne målgruppe, fremhæves ligeledes som vigtigt af en lærer på et VUC:



Vi læser jo ikke børnebøger med dem eller sidder og klipper med dem. [...] jeg synes, at det er respektløst. Man skal møde folk der, hvor de er, selvom de er på et andet fagligt niveau.

Lærer på et VUC

Et perspektiv i interviewene med lederne og lærerne er, at det kan være udfordrende at finde materialer, der er målrettet den voksne målgruppe, men som samtidig er på FVU-niveau. En leder giver under interview et eksempel på, hvordan de som institution konkret har arbejdet med at imødekomme denne udfordring ved at samarbejde med det lokale bibliotek:



Vi har haft lidt udfordringer med læsemateriale til voksne – meget af det er jo Søren og Mette. Og det er ikke sagen, når man har med voksne at gøre. Så vi har jo indgået et samarbejde med biblioteket nede i [by], som jo bestiller alt muligt spændende hjem. Så helt konkret – fordi der har været efterspørgsel fra voksengruppen om noget voksent materiale – så har vi arbejdet med det. Men det er lidt, hvad der bliver spurgt efter, og ikke noget, vi er på forkant med, fordi det er jo svært at vide, hvad folk gerne vil have. Men ift. det der med materiale til undervisning, det er der fokus på lige nu.

Leder på en erhvervsskole

Blandt institutionerne, som indgår i caseundersøgelsen, er det dog forskelligt, hvorvidt materialerne er målrettet voksne. Eksempelvis blev der i en af de observerende undervisninger anvendt grundskolebøger som materiale til FVU-matematik-undervisning. Ifølge lærerne, der underviste, fortalte de, at det kan være svært at finde materialer på FVU-niveau, som henvender sig til voksne. Lærerne har derfor fokus på selv at sammensætte materialer, der både er tilsvarende det faglige niveau samt den voksne målgruppe.

7.3 Transfer

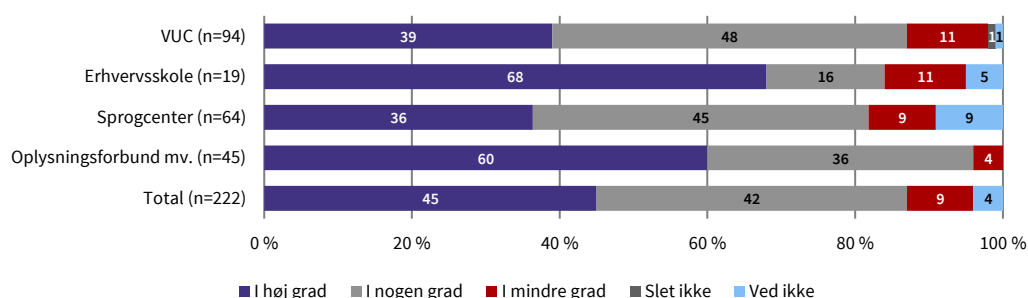
Som nævnt er fokus på transfer et kendetegn ved voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, hvor det gøres tydeligt for deltagerne, hvordan undervisningsindhold er relevant for deltagerens praksis og behov uden for undervisningssituationen. I dette afsnit belyses dels, i hvilken grad lærerne har fokus på transfer, dels hvilken betydning det kan have for deltagerens motivation og det voksenpædagogiske miljø.

7.3.1 Undervisningen har generelt set fokus på transfer – især på erhvervsskolerne

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at uddannelsesinstitutionerne generelt set og på tværs af institutionstyperne angiver, at undervisningen har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltagerens hverdag og arbejdsliv (transfer). Størstedelen af respondenterne angiver således, at undervisningen i høj grad eller nogen grad har fokus på transfer. Det er især erhvervsskolerne, der i højere grad end de andre institutionstyper har fokus på dette. Forskellen mellem institutionstyper er statistisk signifikant.

FIGUR 7.9

Vurdering af, i hvilken grad undervisningen har fokus på, at det lærte kan bruges i deltagerens hverdag og arbejdsliv. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

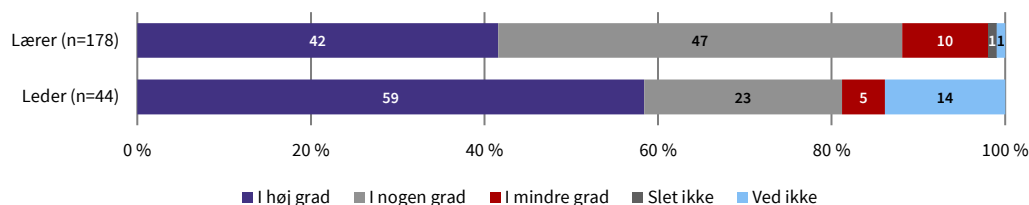
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er der i undervisningen fokus på, hvad det lærte kan bruges til i de voksne FVU-deltageres hverdag og arbejdsliv?". n = 222. p = 0,028.

Figur 7.9 viser, at især erhvervsskolerne i høj grad har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltagerens hverdag og arbejdsliv (transfer), hvor 68 % af lederne og lærerne svarer, at undervisningen i høj grad har dette fokus. Blandt oplysningsforbundene mv. er det også størstedelen af respondenterne (60 %), som angiver, at undervisningen i høj grad har fokus på dette. Omvendt har 36 % af lederne og lærerne på sprogcentre og 39 % på VUC'erne i høj grad fokus på dette. Dog har 87 % af alle respondenterne i høj eller nogen grad fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltagerens hverdag og arbejdsliv. Således peger spørgeskemaundersøgelsen på, at de fleste respondenterne fokuserer på dette i undervisningen, men at graden af, hvor meget fokus der er på, at det lærte kan bruges, varierer.

Spørgeskemaundersøgelsen peger samtidig på, at der er statistisk signifikant forskel mellem lederne og lærernes besvarelse af spørgsmålet, hvor flere lærere end ledere angiver, at undervisningen har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltagerens hverdag og arbejdsliv, jf. figur 7.10.

FIGUR 7.10

Vurdering af, i hvilken grad undervisningen har fokus på, at det lærte kan bruges i deltageres hverdag og arbejdsliv. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er der i undervisningen fokus på, hvad det lærte kan bruges til i de voksne FVU-deltageres hverdag og arbejdsliv?". n = 222. p = 0,000.

Figur 7.10 viser, at 89 % af lærerne svarer, at undervisningen i høj grad (42 %) eller i nogen grad (47 %) har fokus på transfer, dvs. hvad det lærte kan bruges til, mens det blandt lederne er 82 %, der angiver dette, hhv. 59 %, der svarer "I høj grad", og 23 %, der svarer "I nogen grad". På samme måde som forskellene mellem institutionstyperne peger spørgeskemaundersøgelsen på, at lederne i højere grad end lærerne vurderer, at der er fokus på transfer i undervisningen, men at graden af, hvor meget fokus der er på dette, varierer, og at flere lærere end ledere samlet set vurderer, at der er fokus på dette. Forskellen mellem lederne og lærerne er interessant, da lærerne er tættere på undervisningen og dermed må forventes at have et bedre billede af, om undervisningen har fokus på transfer. Dette understøttes af, at 14 % af lederne har svaret "Ved ikke".

7.3.2 Det er vigtigt for deltageres motivation, at undervisningen har fokus på transfer

Caseundersøgelsen giver samlet set et billede af, at man i undervisningen på FVU i høj grad har fokus på, hvordan det lærte kan bruges i praksis ved at knytte undervisningen mest muligt an til deltageres behov for læring (transfer). Som en leder beskriver det, er dette vigtigt ift. at skabe motivation og et godt voksenpædagogisk miljø:



Vi toner rigtigt meget ud fra de vilkår og behov, der er, så det forhåbentlig føles interessant, og man kan se, man kan bruge det i sin hverdag, og at man bliver forbedret i at kunne klare sine arbejdsopgaver ude i kommunen eller virksomheden. For det, tror jeg også, er vigtigt ift. at skabe et godt voksenmiljø, at man ikke kommer på skolen og så sidder og tænker: Hvad skal jeg bruge det her til? Men at lærerne er i stand til at omsætte det, så det bliver relevant ift. ens egen kontekst – selvfølgelig inden for rammerne for bekendtgørelsen.

Leder på et VUC

Der er mange måder at understøtte transfer på, herunder ved at italesætte sammenhænge mellem undervisningen og deltageres behov, når de ikke er på skole. Nedenstående er et eksempel på, hvordan en deltager oplever at kunne bruge noget fra undervisningen ved at samle relevante regler i et hæfte:



Jeg har fx et hæfte, hvor jeg samler reglerne, som jeg synes er vigtige. Og når jeg skal bruge det i min hverdag, kan jeg kigge i den. Men hvis vi ikke får undervisning på den måde, kan jeg glemme mange af tingene. Jeg skriver fx tit med mine danske kolleger på Messenger, og jeg synes godt jeg kan bruge det, ikke hver dag, men hver uge faktisk.

Deltager på en erhvervsskole

Et andet eksempel er en deltager, som oplever at kunne bruge det lærte, fx ift. at læse breve fra kommunen eller sende mails:



Jeg tror, hun [læreren] har lært os mange ting, vi har brug for, og som vi kan bruge derhjemme. Vi lærer også, hvordan man skriver en sms eller e-mail, og vi kan læse og forstå fx nyheder.

Deltager på et VUC

Samtidig giver caseundersøgelsen også eksempler på, at deltagerne ikke altid er bevidste om, hvad det lærte kan bruges til i praksis, og hvorfor de skal lære det. Et eksempel er en gruppe deltagere på et virksomhedshold, som ikke oplever, at undervisningen og det lærte kan bruges i deres arbejde, idet de i undervisningen lærer om morfemer, som de ikke oplever, at de kan bruge i deres konkrete arbejde:



Deltager A: Jeg kan kun tale for mig selv, men at vi skal have om morfemer, hvor man ikke kan relatere det til nogle ting ud over det dansk, vi nu har. Jeg føler, det er spild af tid.

Deltager B: Og hvordan vi skal dele ordene op, for jeg sidder jo ikke, når jeg skriver journal, og deler ordene op i hovedet, eller om det er den ene eller anden endelse [...]

Deltagergruppe på et oplysningsforbund mv. (virksomhedshold)

Samme oplevelse har en anden gruppe deltagere på et virksomhedshold, som har svært ved at se, hvad undervisningen skal bidrage med i deres arbejde. Disse informanter tegner et billede af, at deltagerne ikke altid nødvendigvis selv oplever, at de har behov for at blive bedre til fx skriftlig dansk, og at de ikke altid ved, hvorfor de skal deltage i FVU, og hvilken gavn de kan have af det.

Det understreger behovet for, at man såvel i undervisningen som tidligere i forbindelse med beslutninger om fx at oprette virksomhedshold bør være meget tydelig, omkring hvordan den enkelte kan have gavn af at forbedre sine basale færdigheder ift. sin daglige praksis.

8 Arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback

Dette kapitel belyser institutionernes praksis med hensyn til arbejdsformer i undervisningen, differentieret undervisning og feedback, med særlig henblik på hvordan undervisningen er tilrettelagt ift. de voksnes behov.

Noget af det særlige ved voksenpædagogiske miljøer er, at tilrettelæggelsen af undervisningen tager hensyn til de voksnes behov, både ift. varierende arbejdsformer, undervisningsdifferentiering og feedback. Variation i brugen af forskellige arbejdsformer (fx opgaver, deltagerinvolvering, gruppearbejde), differentieret undervisning og feedback kan bidrage til, at undervisningen tilrettelægges, så den tager afsæt i deltagerens individuelle behov og forudsætninger, ligesom det kan have betydning for de voksnes motivation for undervisningen. Derfor er det noget af det, som kendetegner voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

Af FVU-bekendtgørelsen fremgår det ligeledes (BEK nr. 439, 2020), at varierende arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback er såkaldte didaktiske principper, som er styrende for undervisningen på FVU. Med hensyn til varierende arbejdsformer fremgår det, at der i undervisningen skal inddrages en bred vifte af arbejdsformer, hvor lærerstyret undervisning veksler med mere selvstændige arbejdsformer, som deltagerfrem lægges og gruppearbejde. I undervisningen skal der desuden anvendes forskellige samarbejdsformer, som tager højde for deltagerens forskellige måder at lære på. Ift. differentiering fremgår det af bekendtgørelsen, at undervisningen skal tage udgangspunkt i den enkelte deltagers forudsætninger og formål med at følge faget, mens der om feedback står, at læreren løbende skal evaluere med feedback og feedforward for at fremme deltagerens motivation for og metakognitive tilgang til egen læring.

Kapitlet bygger dels på data fra spørgeskemaundersøgelsen og dels på data fra caseundersøgelsen, som bidrager med praksisnære eksempler på, hvordan institutionerne arbejder med varierende arbejdsformer, differentieret undervisning og feedback med det formål at udvikle voksenpædagogiske miljøer, der fremmer deltagerens motivation, vedholdenhed og læring.

Evalueringen peger på, at institutionerne i høj grad anvender varierende arbejdsformer i undervisningen, som tager hensyn til den voksne målgruppes behov og ønsker. Således angiver otte ud af ti af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen på tværs af uddannelsesinstitutionerne, at de i høj grad eller i nogen grad anvender varierende arbejdsformer i undervisningen. Samtidig viser analyserne af spørgeskemaundersøgelsen, at jo mere samtlæste FVU-holdene er, jo mindre varierende arbejdsformer anvendes der i undervisningen. Caseundersøgelsen giver en række eksempler på, hvordan institutionerne arbejder med varierende arbejdsformer. Generelt set tegner der sig et billede af, at undervisningen er præget af deltagerinvolvering, og at dette er med til at fremme voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, mens spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er udbredt undervisningspraksis, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen, idet otte ud af ti af alle re-

spønderne i høj grad eller i nogen grad har fokus på, at deltagerne samarbejder i undervisningen. Samtidig peger caseundersøgelsen på, at lærerne både oplever fordele og ulemper ved gruppearbejde. Hvor ulemperne handler om deltageres forudsætninger – herunder faglige, dansksproglige og tidligere negative erfaringer med gruppearbejde – så handler fordele om, at deltagerne bliver bedre til at samarbejde, at det kan bidrage til læring og varierende arbejdsformer, og at det kan styrke relationerne mellem deltagerne.

Evalueringen peger desuden på, at institutionerne i høj grad anvender differentieret undervisning ift. at kunne imødekomme deltageres forskellige forudsætninger, men at VUC'erne og oplysningsforbundene mv. i højere grad anvender differentieret undervisning. Således angiver 95 % af respondenterne på oplysningsforbundene mv. og 94 % af respondenterne på VUC'erne, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad er differentieret efter deltageres forudsætninger, mens de tilsvarende andele er 84 % på erhvervsskolerne og 69 % på sprogskolerne. Caseundersøgelsen giver, ud fra et voksenpædagogisk perspektiv, eksempler på, hvordan nogle af institutionstyperne arbejder med differentieret undervisning. Differentieret undervisning er på den ene side på grund af løbende optag og samlæsning en nødvendighed for at få undervisningen til at fungere. På den anden side kan det være en stor didaktisk udfordring for lærerne, især på store hold, når deltagerne har meget forskellige faglige forudsætninger.

Derudover peger evalueringen på, at det er meget forskelligt, hvor ofte der gives feedback til deltagerne i undervisningen, men at oplysningsforbundene mv. oftere giver individuel feedback end de andre institutionstyper, ifølge spørgeskemaundersøgelsen. Samtidig peger evalueringen på, at feedback kan være motiverende for deltagerne, når deltagerne gennem feedback bliver bevidste om, at de har fået nye kompetencer eller oplever en progression, og at feedback kan understøtte deltageres læring. Både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen viser, at det er forskelligt, hvordan institutionerne gør brug af deltagerevalueringer og gensidig feedback. Således viser spørgeskemaundersøgelsen, at det mere er reglen end undtagelsen, at deltagerne ikke evaluerer de voksenpædagogiske miljøer, idet det kun er hver tredje af alle respondenterne, som angiver, at det har deres deltager gjort inden for de seneste 12 måneder, mens halvdelen af alle respondenterne ikke har lavet deltagerevalueringer om det voksenpædagogiske miljø. Samtidig peger caseundersøgelsen på, at det er meget forskelligt, hvor formaliseret og eksplicit deltagerevalueringen og den gensidige feedback er.

8.1 Varierende arbejdsformer

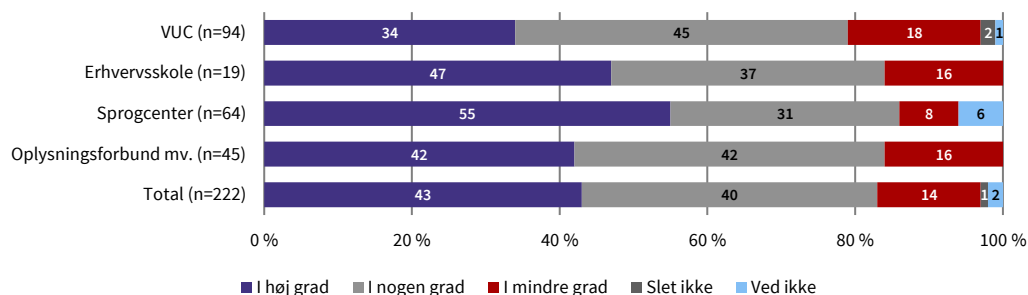
Det er et kendetegn for et godt voksenpædagogisk miljø, at undervisningen tilrettelægges, så den tager udgangspunkt i de voksnes behov. Dette kan eksempelvis være gennem anvendelse af varierende arbejdsformer, som tager højde for deltageres forskellige måder at lære på. I dette afsnit belyses dels institutionernes anvendelse af varierende arbejdsformer – og hvilken betydning samlæsning har for anvendelsen af varierende arbejdsformer – dels hvordan institutionerne i praksis arbejder med varierende arbejdsformer, fx deltagerinvolvering, gruppearbejde og hjemmearbejde.

8.1.1 Institutionerne anvender i høj grad varierende arbejdsformer i undervisningen

Størstedelen af lederne og lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de anvender varierende arbejdsformer i undervisningen, fx opgaver, gruppearbejde, deltagerrepræsentationer m.m., jf. figur 8.1. Forskellen mellem institutionstyperne er ikke statistisk signifikant.

FIGUR 8.1

Vurdering af, i hvilken grad der anvendes varierende arbejdsformer, fx opgaver, gruppearbejde, deltagerrepræsentationer m.m.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad anvendes der varierende arbejdsformer, fx opgaver, gruppearbejde, deltagerrepræsentationer m.m.?" n = 222. p = 0,118.

Således viser figur 8.1, at 83 % af alle respondenterne i høj grad eller i nogen grad anvender varierende arbejdsformer i undervisningen. Samtidig peger spørgeskemaundersøgelsen på, at der er 15 % af respondenterne, som angiver, at de i mindre grad eller slet ikke anvender varierende arbejdsformer i undervisningen.

Samme billede understøttes af caseundersøgelsen, hvor der på tværs af de forskellige institutionstyperne ligeledes er fokus på variation i arbejdsformerne, der tager højde for deltageres forskellige måder at lære på. Især interviewene med lærerne og observationerne giver eksempler på en bred vifte af arbejdsformer, der anvendes i undervisning, og som både er lærerstyrede, fx fælles gennemgang af ordklasser og staveformer, og mere selvstændige arbejdsformer, fx gruppearbejde og læse- og skriveøvelser. Nedestående citat giver et eksempel på en praksis med varierende arbejdsformer i FVU-dansk, hvor undervisningen både veksler mellem basisviden i dansk og fordybelse og selvstændigt arbejde, som en lærer fra et oplysningsforbund mv. beskriver:



Når jeg kigger på dansk, er det vigtigt, at der både er tid til at få basisviden ind i ordklasser, kommatering, læsestrategier og træning af læsehastighed, men hvor det også er rigtig vigtigt at have tid til fordybelse, som både er vigtig, når man læser eller laver en skriftlig opgave. Alligevel prøver jeg at lave breaks i løbet af dagen, så der bliver tanket lidt frisk energi. Det kan være et kort TV-klip, en komiker, der siger noget sjovt om et udsagnsord, det kan være TV-avisen fra aftenen før eller noget fra COP-27 om klima og Greenpeace.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Interviewene med deltagerne peger derudover på, at varierende arbejdsformer, der er tilpasset den voksne målgruppe, er vigtige for deres motivation for læring. En gruppe af deltagere fra et virksomhedshold på et VUC beskriver eksempelvis, at varierende arbejdsformer i undervisningen er særlig vigtige for dem, fordi de ikke er vant til at sidde ned og få undervisningen, men normalt er ude at arbejde:



Deltager A: Det [undervisningen] ligger i arbejdstiden, og det er jo også fint nok, men når vi kommer ude fra og har haft en hård formiddag, så er man ikke særlig oplagt til at sidde foran computeren.

Deltager B: Og sidde stille.

Deltager C: Det er vi ikke vant til.

Deltagergruppe på et VUC

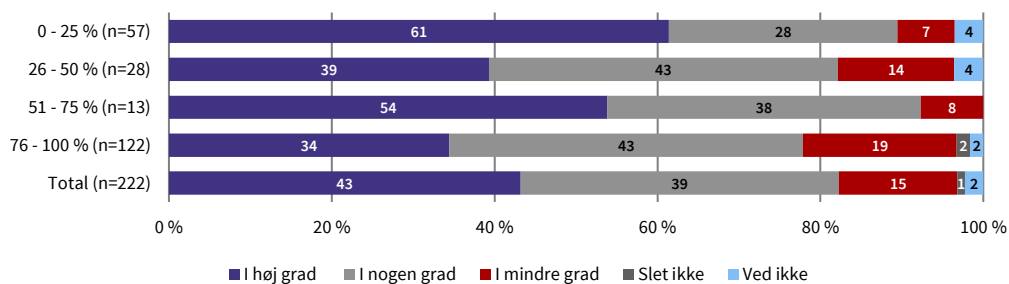
Caseundersøgelsen peger desuden på, at arbejdsformerne afhænger af, hvilket FVU-fag og trin der undervises i, og at arbejdsformerne dermed tager højde for deltagerens forskellige måder at lære på. På FVU-start og FVU-dansk, som har fyldt mest i observationer af undervisningen og interviewene med deltagerne og lærerne, anvendes en række forskellige arbejdsformer. Arbejdsformer, som går igen på tværs af institutionstyperne, er læseforståelse, skriveøvelser, quizzer samt diktat. Sidstnævnte fremhæves af nogle deltagere, som ikke har dansk som modersmål, som særligt motiverende for deres læring, idet det er en arbejdsform, hvor feedback modtages umiddelbart efter, og man kan følge sin egen progression. Netop denne konstante feedback og anerkendelse er kendetegnende for et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Dette er uddybet yderligere i afsnit 8.3.

8.1.2 Mere samlæsning giver mindre varierende arbejdsformer

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem respondenternes besvarelser af, hvor stor en andel af FVU-holdene der er samlæsning af forskellige fag og/eller trin, og i hvilken grad respondenterne anvender varierende arbejdsformer. Analysen peger på, at mere samlæsning giver mindre varierende arbejdsformer i undervisningen.

FIGUR 8.2

Graden af samlæsning af trin og/eller fag og vurdering af, i hvilken grad der anvendes varierende arbejdsformer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Sammenhængsanalyse mellem samlæsning og varierende arbejdsformer. Korrelationskoefficienten er -0,29, dvs. der er en negativ moderat sammenhæng, hvor en høj andel af samlæsning giver lavere grad af varierende arbejdsformer i undervisning. n = 220. p = 0,001.

Figur 8.2 viser, at 61 % af respondenterne, der har den mindste andel af samlæsning på deres hold (0-25 %), svarer, at de i høj grad anvender varierende arbejdsformer i undervisningen, mens det er 34 % af respondenterne, der har den højeste andel af samlæsning (76-100 %). Samtidig viser figuren, at hver femte (19 %) af respondenterne med 76-100 % samlæsning angiver, at de i mindre grad anvender varierende arbejdsformer, og 2 %, at de slet ikke anvender varierende arbejdsformer. Analysen peger dermed på, at mere samlæsning giver mindre varierende arbejdsformer i undervisningen.

Caseundersøgelsen understøtter dette og tegner ligeledes et billede af, at det for lærerne kan være en udfordring at variere arbejdsformerne, når holdet er sammenlæst. Ifølge de interviewede lærere kan grunden til dette være, at det er mere tids- og ressourcekrævende at tilrettelægge undervisning, der er kreativ og anvender varierende arbejdsformer, når holdet er samlæst. Eksempelvis oplever lærerne, at det kan være en udfordring ift. forberedelsen af undervisningen på samlæste hold, at lærerne både skal forberede det faglige indhold til de enkelte trin og forberede undervisning med varierende arbejdsformer.

8.1.3 Undervisningen er præget af deltagerinvolvering

Caseundersøgelsen giver mange eksempler på, at lærerne forsøger at involvere deltagerne i undervisningen, hvilket er vigtigt ift. det voksenpædagogiske miljø. Observationerne af undervisningen giver generelt set et billede af, at undervisningen er præget af deltagerinvolvering. Nogle af institutionerne har eksempelvis en meget dialogisk tilgang til deltagerinvolveringen, hvor undervisningen indledes med hverdags snak mellem lærere og deltagere. Dette kan både være privat- eller samlæst, fx aktuelle nyheder eller dagens emne i undervisningen. Et perspektiv blandt de interviewede lærere er, at de bruger denne dialogiske tilgang til deltagerinvolvering til at styrke deltagernes mundtlige dansk, fx på FVU-start, som følgende observation er et eksempel på:



Lærer faciliterer fortsat 'hverdags snak'. Det handler om julefrokoster og fester, som deltagerne har været til. Læreren kobler dette til at tale om datid og svære ord.

Observationsnoter fra FVU-start og FVU-dansk trin 1-undervisning på et oplysningsforbund mv.

Et andet perspektiv blandt de interviewede lærere er, at de bruger denne form for deltagerinvolvering til at starte undervisningen op på en god og stille og rolig måde og som en mulighed for, at deltagerne kan komme løbende det første kvarter af undervisningen. Et eksempel på dette fremgår af en observerede undervisning på et sprogcenter, hvor undervisningen indledes med en løs snak om dagens emne, som læreren efterfølgende kobler til undervisningen.

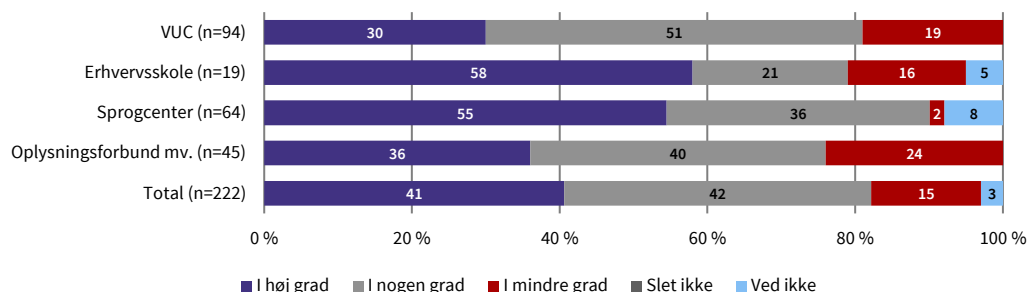
En anden form for deltagerinvolvering kommer til udtryk i observationen af undervisningen og interviewene med lærerne, hvor deltagernes kompetencer og erfaringer fra deres arbejde inddrages i undervisningen. Dette gøres fx gennem arbejdsformer, hvor deltagerne med udgangspunkt i et videoklip, der vedrører deres arbejdspraksis, skal arbejde med danskfaglige opgaver.

8.1.4 Institutionerne har fokus på samarbejde i undervisningen

I undervisningen skal der ifølge FVU-bekendtgørelsen anvendes forskellige samarbejdsformer, som tager højde for deltagernes forskellige måder at lære på. Størstedelen af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at der i høj grad eller i nogen grad er fokus på, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen, jf. figur 8.3. Af figuren fremgår det dog, at erhvervsskolerne og sprogcentrene har en større andel af respondenter, der svarer, at de i høj grad har fokus på, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 8.3

Vurdering af, i hvilken grad der i undervisningen er fokus på, at deltagerne arbejder sammen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har I i undervisningen fokus på, at de voksne FVU-deltagere arbejder sammen?". n = 222. p = 0,000.

Figur 8.3 viser, at 83 % af alle respondenterne svarer, at der i undervisningen i høj grad eller i nogen grad er fokus på, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen. Der er dog statistisk signifikant forskel mellem institutionstyperne, hvor en større andel af respondenterne på sprogcentre (91 %) angiver dette, mens en større andel af respondenterne fra oplysningsforbund mv. sammenlignet med de øvrige institutionstyper angiver, at de kun i mindre grad har fokus på deltageres samarbejde (24 %).

Caseundersøgelsen giver eksempler på, hvordan deltagerne kan arbejde sammen på forskellige måder i undervisningen, og at gruppearbejde er en udbredt form for samarbejde. Dette udfoldes i næste afsnit. Men samarbejde kan også være mindre formelt end gruppearbejde, fx i form af, at deltagerne støtter og hjælper hinanden i undervisningen. Caseundersøgelsen peger på, at deltagerne generelt set har respekt over for hinandens forskellige forudsætninger for læring, men at det er forskelligt, hvordan samarbejde opleves. Eksempelvis oplever nogle af de interviewede lærere, at deltagerne trives bedst i individuelt arbejde, og at nogle af deltagerne skal presses til samarbejdet, som det følgende citat viser:



På FVU kan man godt nogle gange have nogle deltagere, der sidder i hvert sit hjørne, hvor man lidt skal tvinge dem til at arbejde sammen, men det er lidt forskelligt.

Lærer på et sprogcenter

Samme oplevelse med, at deltagerne responderer forskelligt på samarbejde, beskriver en anden lærer, der ligeledes peger på, at deltagerne også har medbestemmelse, ift. om de vil samarbejde, i og med at de er voksne:



Jeg har også oplevet med enkelte kursister, hvor det simpelthen ikke kunne lykkes, og så kan man have en snak om, om det bare er, fordi den enkelte helst vil arbejde alene, og så får personen lov til det. Men for det meste arbejder de godt sammen på kryds og tværs og støtter hinanden.

Lærer på et sprogcenter

Udover at belyse samarbejdet mellem deltagerne er ovenstående citat ligeledes et udtryk for et voksenpædagogisk miljø, hvor der tages hensyn til den enkelte deltagers behov og præferencer – også hvis de ikke har lyst til gruppearbejde. Observationerne af undervisningen understøtter dette,

hvor lærerne i højere grad opfordrer deltagerne til at arbejde sammen, men hvor det er op til den enkelte deltager, hvad man har lyst og brug for. Som følgende observation illustrerer:



Læreren opfordrer deltagerne til at arbejde i gruppe og med nogle, de ikke plejer at arbejde sammen med. Der er kun én deltager, som går hen til nogle andre og arbejder i gruppen. Nogle deltagere sidder også og arbejder alene. Læreren siger ikke noget, da det har været en opfordring. Dette er et tegn på voksenpædagogisk miljø, hvor de voksne også selv kan vurdere og bestemme, hvad der giver mening for dem.

Observationsnoter fra FVU-dansk trin 1 og trin 2-undervisning på et VUC

Selvom spørgeskemaundersøgelsen peger på, at langt størstedelen af respondenterne har fokus på, at deltagerne arbejder sammen i undervisningen, så peger caseundersøgelsen på, at det er et fokus fra lærernes side, men at det er frivilligt, om deltagerne vil arbejde sammen, og hvem de vil arbejde sammen med, eller om de vil arbejde alene – netop fordi deltagerne er voksne.

8.1.5 Fordele og ulemper ved gruppearbejde afhænger af deltagerforudsætninger

Caseundersøgelsen peger på, at der er fordele og ulemper ved gruppearbejde på FVU, og at det særligt afhænger af deltagernes forudsætninger. Et perspektiv blandt af de interviewede lærere er, at der kan være en række udfordringer forbundet med gruppearbejde. Særligt to *udfordringer og ulemper* går igen i interviewene. For det første kan det være en udfordring med gruppearbejde på hold, hvor deltagernes faglige forudsætninger eller dansksproglige færdigheder er meget forskellige. Eksempelvis beskriver en lærer, at hun oplever, at gruppearbejde er en svær læringsituation at bruge med deltagere, som ikke har dansk som modersmål, fordi deltagernes forudsætninger er så forskellige:



Men da jeg havde et stort hold med tosprogede, og som var så broget, så var gruppearbejde noget, jeg utroligt sjældent benyttede mig af. Jeg syntes, det var en læringsituation, som var svær at kunne bruge eller sætte dem i.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Denne oplevelse understøttes af nogle af de interviewede deltagere, der ligeledes beskriver, hvordan gruppearbejde kan opleves som udfordrende for dem, idet der er en stor spredning på deres faglige niveauer.

En anden udfordring forbundet med gruppearbejde er, ifølge lærerne, at nogle deltagere kan have meget modstand mod gruppearbejde, fordi de har dårlige skoleerfaringer:



De fleste af de deltagere, vi har, har en voldsom aversion mod gruppearbejde, fordi de nok har haft dårlige erfaringer med det i skolen. Jeg prøver at forklare dem, at hvis de skal videre i uddannelsessystemet, så er det svært at undgå det her samarbejde, og det er en god egenskab at kunne beherske, så det er derfor, jeg vil have dem til det, så prøver jeg at sætte dem to og to sammen på forskellige måder, og det kan være med alt muligt, og efter noget tid oplever de, at det ikke er så farligt.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Et andet perspektiv blandt de interviewede lærere er, at der kan være en række *fordele* forbundet med gruppearbejde. Således fremhæves særligt tre fordele i interviewene. For det første kan gruppearbejde bidrage til, at deltagerne bliver bedre til at samarbejde. Som ovenstående citat illustre-

rer, så kan gruppearbejde tilrettelægges, så det tager højde for deltageres forudsætninger og behov, fx ved at starte med, at de samarbejder to og to sammen, for derigennem at styrke, at deltagerne bliver bedre til at samarbejde.

For det andet kan gruppearbejdet, ifølge lærerne og deltagerne, være med til at styrke deltageres læring. Dette kan eksempelvis være, hvis deltagerne på FVU-start sættes sammen, så de ikke har samme modersmål, men er nødt til at kommunikere på dansk, eller hvis deltagerne i gruppearbejdet kan hjælpe og støtte hinanden. En deltager beskriver eksempelvis, at hans læring styrkes gennem gruppearbejdet – som ligeledes bidrager til varierede arbejdsformer:



For mig er det det bedste, for hvis jeg selv laver opgaver, og vi bagefter laver gruppearbejde, så husker jeg bedre.

Deltager på et sprogcenter

For det tredje kan gruppearbejde, ifølge lærerne, være en arbejdsform, som er med til at styrke de faglige og sociale relationer deltagerne imellem. Dette udfoldes yderligere i kapitel 9.

Lærerne oplever dermed både fordele og ulemper ved gruppearbejde. Hvor ulemperne handler om deltageres forudsætninger – herunder faglige, dansksproglige og tidligere negative erfaringer med gruppearbejde – så handler fordele om, at deltagerne bliver bedre til at samarbejde, at det kan bidrage til læring og varierende arbejdsformer, og at det kan styrke relationerne mellem deltagerne.

8.1.6 Flere institutioner understøtter, at deltagerne har mulighed for at lave hjemmearbejde

Caseundersøgelsen giver eksempler på, at deltagerne har mulighed for at lave hjemmearbejde i tilknytning til undervisningen, men peger samtidig på, at nogle voksne deltager kan have svært ved at passe hjemmearbejde ind i en presset hverdag – og at hjemmearbejde derfor er en mulighed, deltagerne kan vælge til. Denne forskellighed kommer til udtryk i de følgende citater fra gruppeinterviews med lærere:



Lærer A: Noget, der i bedste fald kan kendetegne voksne, er deres motivationsfaktor, fordi de er her mere eller mindre frivilligt og gerne vil lære noget og på den måde er i den bedste af alle verdner og måske også er mere motiverede for at arbejde med tingene, når de kommer hjem, og er mere ansvarlige.

Lærer B: I betragtning af det program, de har nu, er jeg overrasket over, hvor meget de vil det og gør det, og der er nogle, der aldrig afleverer skriftligt til mig, og det kunne jeg ikke finde på at sige noget til, så er det sådan, det er, og så er der nogle, der afleverer ekstra, og det er også fint.

Lærergroupe på et VUC

Som ovenstående citat peger på, så er det forskelligt, om de voksne deltagere har tid og mulighed for at lave hjemmearbejde, og derfor er det også frivilligt og en mulighed, de voksne har. Dette understøttes af interviewene med deltagerne, hvor nogle deltagere fortæller, at de har tid til hjemmearbejde og gerne vil have hjemmearbejde i tilknytning til undervisningen, mens andre deltagere fortæller, at hjemmearbejde ikke passer med deres arbejds- og familieliv:



Jeg synes, når man er 35 år og har familie, er det ikke så godt at have opgaver hjemme.

Deltager på en erhvervsskole

Et eksempel på, hvordan undervisning og hjemmearbejde kan kombineres, stammer fra et sprogcenter, hvor deltagerne frivilligt kan tilgå øvelsesopgaver via intranettet – både i undervisningen og hjemmefra. Flere af deltagerne gør brug af dette og oplever det som en god mulighed for at udvide deres læring yderligere.

8.2 Differentieret undervisning

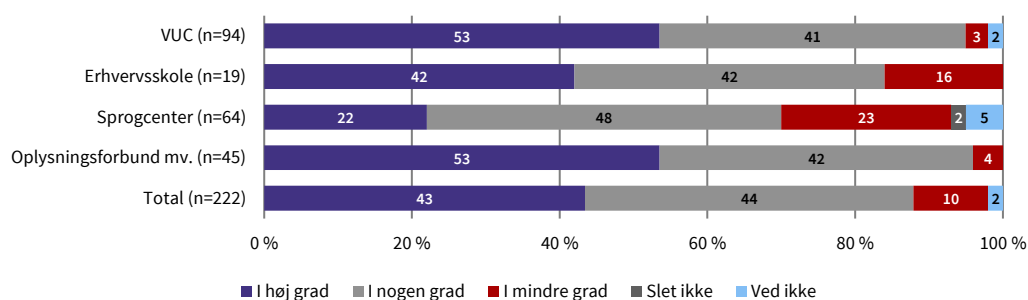
Undervisningsdifferentiering er en måde, hvorpå man kan forbinde deltageres forskellige faglige, sproglige og kulturelle forudsætninger med læringsmålene. På den måde kan differentieret undervisning være med til at fremme et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Dette afsnit belyser dels institutionernes anvendelse af differentieret undervisning, dels hvordan institutionerne arbejder med differentieret undervisning, samt hvilken betydning samlæsning og løbende optag har for undervisningsdifferentiering.

8.2.1 Institutionerne anvender differentieret undervisning og i højere grad på VUC'erne og oplysningsforbundene mv.

Ifølge respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen er undervisningen i høj grad differentieret ift. deltageres individuelle forudsætninger, fx mht. undervisningsmateriale og opgavetyper. Figur 8.4 viser, at størstedelen af respondenterne angiver, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad er differentieret. Der er dog forskel på, i hvilken grad undervisningen er differentieret institutionstyperne imellem. Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at VUC'erne og oplysningsforbundene mv. i højere grad differentierer undervisningen ift. deltageres forudsætninger, mens sprogcentre i mindre grad differentierer undervisningen. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikante.

FIGUR 8.4

Vurdering af, i hvilken grad undervisningen er differentieret ift. deltageres individuelle forudsætninger, fx mht. undervisningsmateriale og opgavetyper



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad er undervisningen differentieret ift. de voksne FVU-deltageres individuelle forudsætninger, fx mht. undervisningsmateriale og opgavetyper?". n = 222. p = 0,001.

Figur 8.4 viser, at 87 % af respondenterne angiver, at de i høj grad (43 %) eller i nogen grad (44 %) differentierer undervisningen ift. deltageres individuelle forudsætninger. Samtidig viser figuren, at der er forskel mellem institutionstyperne, hvor VUC'erne og oplysningsforbundene mv. i højere grad differentierer undervisningen. Således angiver 95 % af respondenterne på oplysningsforbundene mv. og 94 % af respondenterne på VUC'erne, at undervisningen i høj grad (53 %) eller i nogen

grad (hhv. 41 % og 42 %) er differentieret efter deltagernes forudsætninger, mens de tilsvarende andele er 84 % på erhvervsskolerne og 70 % på sprogskolerne.

Caseundersøgelsen giver et tilsvarende billede af, at undervisningsdifferentiering ift. deltagernes individuelle forudsætninger er udbredt på FVU. Samtidig peger caseundersøgelsen på, at undervisningsdifferentiering og den individuelle tilgang er et vilkår for lærerne, som præger undervisningen:



Det er helt sikkert et 100 % vilkår for, at vi kan køre det her. Vi kører sådan, så vi har nogle fælles emner og temaer, vi har inde over vores undervisning i en periode, men derudover er jeg nødt til at have det 100 % individuelt tilrettelagt, sådan så hver kursist har sin egen mappe med deres undervisningsplan og -program i.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Særligt observationerne af undervisningen og interviewene med lærerne giver ligeledes mange eksempler på, hvordan lærerne arbejder med undervisningsdifferentiering. Det kan fx være gennem differentierede opgaver eller tekster. Caseundersøgelsen giver dog også eksempler på undervisningssituationer, hvor der ikke differentieres mellem deltagernes faglige forudsætninger eller trin. I den observerede undervisning er der eksempler på, at alle på holdet på tværs af trin laver den samme diktat eller arbejder med de samme opgaver. Det er dog ikke nødvendigvis til glæde for hele lektionen eller alle lektionerne, som holdet har.

8.2.2 Differentieret undervisning tilrettelægges på forskellige måder med udgangspunkt i deltagernes forudsætninger

Caseundersøgelsen viser, at den differentierede undervisning kan foregå og tilrettelægges på forskellige måder afhængig af deltagernes forudsætninger. Differentieringen foregår både som resultat af samlæsning, hvor der differentieres mellem de forskellige trin, men også differentiering inden for det enkelte trin på baggrund af deltagernes forskellige forudsætninger for læring, jf. kapitel 4.

En måde, som institutionerne arbejder med differentieret undervisning på, er, ved at hele holdet arbejder med det samme emne, men at der differentieres mellem de enkelte trin eller deltagernes forskellige forudsætninger ift. de opgaver og materialer, deltagerne sidder med. Eksempelvis beskriver en lærer fra en erhvervsskole, at han differentierer undervisningen ved at bruge paralleltekster, der omhandler det samme emne, men retter sig mod de enkelte trin. Læreren beskriver, at det giver mulighed for at differentiere undervisning ift. de enkelte trin, men samtidig muliggør det en fælles drøftelse af emne, som alle har arbejdet med:



Jeg finder paralleltekster, som kan have forskellig sværhedsgrad. Lad os sige, emnet handler om arbejdsmiljø, så har jeg gjort det, at jeg har fundet tekster, som er på et rimeligt let niveau, tekster på et lidt højere niveau og tekster, der er på et ret højt niveau. Så har jeg mulighed for at køre et emne for både trin 1, 2 og 3, for så har jeg teksterne, der retter sig imod de enkelte trin. Så kan arbejdsspørgsmålene også godt være forskellige, fordi der er forskellige grader af abstraktionsniveau, men jeg synes, jeg opnår den fordel, at vi faktisk har mulighed for at lave en fælles afsluttende diskussion omkring emnet til sidst, fordi de hver især har noget at byde ind med. Det er nok et af de bedste eksempler, jeg har.

Lærer på en erhvervsskole

Et andet eksempel på denne måde at differentiere undervisningen på kommer til udtryk i en af de observerede undervisninger, hvor deltagerne på FVU-dansk trin 1 og trin 2 får den samme tekst, men hvor ordene, som er markeret i teksten, er forskellige alt efter sværhedsgraden. Deltagerne på

trin 1 skal efter teksten er blevet læst højt dele deres ord op i stavelser, mens deltagerne på trin 2 skal dele deres ord på i morfemer.

En anden måde, som institutionerne arbejder med differentieret undervisning på, er ved at tilrettelægge undervisningen, så den er helt individuel, hvor deltagerne sidder med egne opgaver og materiale, der passer til deres forudsætninger og behov. Her har lærerne særligt fokus på at skulle tilpasse undervisningen deltagerens forudsætninger og behov. Et eksempel herpå er en lærer på et oplysningsforbund mv., der beskriver, hvordan vedkommende tilrettelægger sin undervisning:



Al undervisning er individuel. Og når vi starter, får de nogle opgaver, de skal i gang med, og så går jeg rundt hele tiden med en blok og hjælper dem og noterer, hvad de mangler, fx skal [deltagers navn] have mere procentregning osv. Det er sådan, de får opgaverne, og så kommer de videre. Selvfølgelig kommer de også selv med noget, de gerne vil lære. Det er på den måde, undervisningen bliver tilrettelagt.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

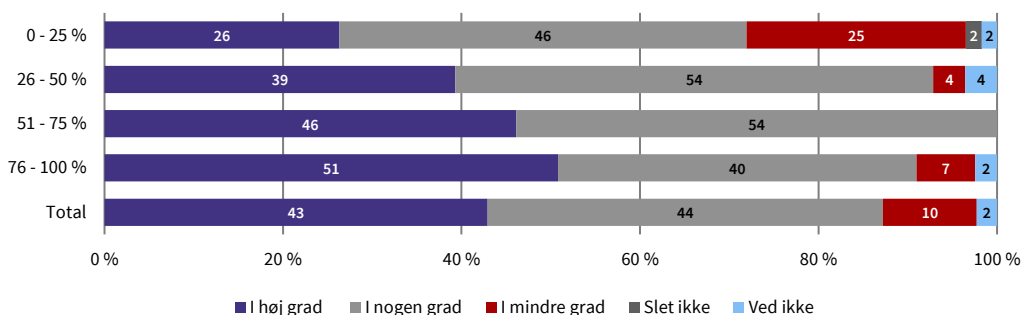
Caseundersøgelsen viser dog, at det er en almindeligt udbredt undervisningspraksis at starte undervisningen sammen på holdet, derefter differentiere gennem forskellige opgaver og materialer og afslutte undervisningen med en fælles opsamling, selvom caseundersøgelsen ligeledes giver eksempler på, at alle på holdet arbejder på samme måde med de samme opgaver og materialer.

8.2.3 Mere samlæsning giver mere differentieret undervisning

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem respondenternes besvarelser af, hvor stor en andel af FVU-holdene der er samlæsning af forskellige fag og/eller trin, og i hvilken grad undervisningen er differentieret ift. deltagerens individuelle forudsætninger. Analysen peger på, at mere samlæsning giver mere differentieret undervisning.

FIGUR 8.5

Graden af samlæsning af trin og/eller fag og vurdering af, i hvilken grad undervisningen er differentieret



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Sammenhængsanalyse mellem samlæsning og differentieret undervisning. Korrelationskoefficienten er 0,26, dvs. der er en positiv moderat sammenhæng, hvor en høj andel af samlæsning giver højere grad af differentieret undervisning. $n = 220$. $p = 0,001$.

Figur 8.5 viser, at den halvdel af respondenterne (51 %), der har den højeste andel af samlæsning (76-100 %), svarer, at de i høj grad differentierer undervisningen ift. deltagerens forudsætninger, mens det kun er hver fjerde af respondenterne (26 %), der har den mindste andel af samlæsning på

deres hold (0-25 %). Figuren viser samtidig, at det ligeledes er hver fjerde respondent (25 %) med 0-25 % samlæsning, der angiver, at de i mindre grad differentierer undervisning.

Dette understøttes af caseundersøgelsen, der ligeledes peger på, at lærerne i højere grad anvender differentieret undervisning, når holdene er samlæste. Grunden til dette er, ifølge lærerne, at det kan være en forudsætning at differentiere undervisning og tilrettelægge den mere individuelt, når deltagerne er på forskellige trin, for at deltagerne kan nå deres faglige mål. I caseundersøgelsen er der eksempler på samlæsning af alle fire FVU-dansk-trin, hvor undervisningen fx differentieres for hvert trin og dermed bliver meget individuel undervisning, som en lærer beskriver det:



Altså lige pt. har det her FVU-dansk-hold ni deltagende på alle fire niveauer. Vi har jo fire niveauer: 1, 2, 3 og 4. Og i dag så er de jo blandet, så det er meget individuel undervisning.

Lærer på et VUC

Caseundersøgelsen giver ligeledes eksempler på, at undervisningsdifferentiering er en forudsætning for, at deltagerne kan nå fagenes mål, når holdet er samlæsning af forskellige fag, fx FVU-dansk og FVU-matematik.

8.3 Feedback

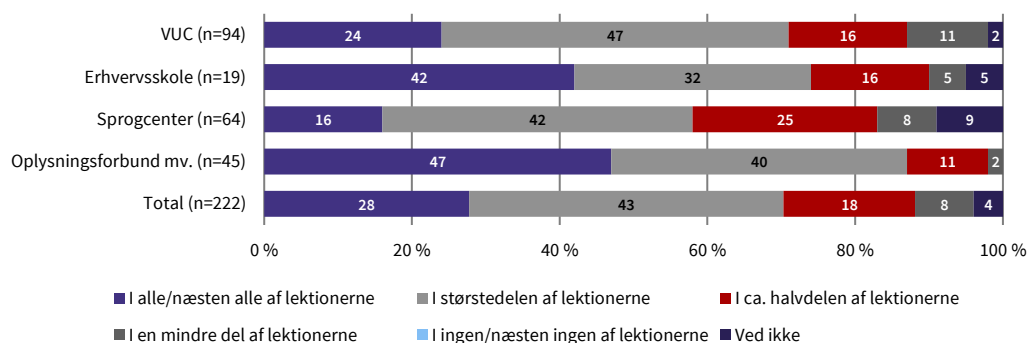
Løbende feedback er ligeledes kendetegnende for voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet og indgår som et didaktisk princip i FVU-bekendtgørelsen ift. opnåelse af læringsmålene. Feedback kan både indgå som element i undervisningen og vedrøre specifikke faglige tilbagemeldinger, men det kan også være i form af samtaler mellem lærere og deltagere vedrørende deltagerens individuelle udvikling. I dette afsnit belyser vi dels brugen af feedback i undervisningen, og hvordan institutionerne arbejder med det i praksis, samt hvilken betydning feedback har for det voksenpædagogiske miljø.

8.3.1 Det er forskelligt, hvor ofte der gives individuel feedback, hvor det oftere sker blandt oplysningsforbundene mv.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen peger på, at det er meget forskelligt, hvor ofte der gives individuel feedback til deltagerne i undervisningen. Figur 8.6 peger dog samtidig på, at oplysningsforbundene mv. oftere giver individuel feedback end de andre institutionstyper. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 8.6

Hvor ofte der gives individuel feedback til deltagerne i undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: Spørgsmål: "Hvor ofte gives der individuel feedback til de voksne FVU-deltagere i undervisningen?". n = 222. p = 0,013.

Af figur 8.6 fremgår det, at 87 % af lederne og lærerne fra oplysningsforbundene mv. angiver, at der gives individuel feedback i alle/næsten alle lektionerne (47 %) eller størstedelen af lektionerne (40 %). Blandt erhvervsskolerne er det 74 % og VUC'erne 71 %, hvorimod individuel feedback til deltagerne, ifølge respondenterne, foregår sjældnere på sprogcentre, hvor andelen er 58 %.

8.3.2 Feedback kan være motiverende for deltageres læring

Caseundersøgelsen giver tilsvarende mange eksempler på, at man arbejder med feedback i undervisningen, samt at feedback kan være motiverende for deltageres læring. Et perspektiv, der går igen i interviewene med lærerne, og som er udbredt, er, at feedback kan motivere deltagerne til læring, når deltagerne gennem feedback bliver bevidste om, at de har fået nye kompetencer eller oplever en progression, som en lærer fortæller:



[...] når man har dårlige erfaringer med skolen, er det rigtig væmmeligt at blive stillet i en situation, hvor du ikke føler, du har nogle kompetencer. Så det her med at lade dem mærke, at det har de faktisk. Og løbende evaluere, så de får at mærke, at de opnået nye kompetencer. Oplevelsen af at føle sig som et kompetent menneske er enorm vigtig for dem, vi får ind som virksomhedshold.

Lærer på et VUC

Især i interviewene med lærerne fremhæver de, at det er vigtigt at tilpasse feedbacken til deltagerne og deres forudsætninger, for at feedback kan virke motiverende. Eksempelvis beskriver en lærer, at feedback kan være særlig vigtigt ift. at motivere FVU-målgruppen, da mange af dem tidligere har haft dårlige erfaringer med skolen:



For mange er feedback og det at fokusere på, hvad de gjorde godt, en motivation. Så det prøver jeg altid at fokusere på. Den der vej med ros, fordi mange især sidder og er usikre, fordi de ofte har haft dårlige oplevelser med læsning og skrivning fra deres skolegang og hjemland. Så det gælder om, at det skal være noget, der kan være lidt sjovt, og noget, de godt kan finde ud af, så ikke så tungt og alvorligt.

Lærer fra et sprogcenter

Ifølge lærerne er det i feedbacken ligeledes vigtigt at tage højde for, at deltagerne er voksne. Eksempelvis fremhæver en lærer, at det er vigtigt, at feedback ses som en mulighed for at udvikle sig og et tilbud for den enkelte deltager, hvis deltageren ønsker det:



Det er vigtigt, at de ikke kommer her og skal have noget tilbage med en masse røde streger, for hvad er det for et signal, man så sender til dem? Derfor skal jeg også være sikker på, at det er et ønske, og at det skal være for deres egen udviklings skyld, at jeg skal give feedback, det skal ikke være for mig, men hvis de har brug for det og gerne vil det, så er det et tilbud, jeg altid giver dem.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Et andet eksempel på, at lærerne tilpasser feedback til den målgruppe af deltagere, de underviser, fremgår af nedenstående citat med en gruppe af læreres overvejelser vedrørende feedback til hhv. deltagere, som ikke har dansk som modersmål, og deltagere fra virksomhedshold. Lærerne peger fx på, at det også handler om at give feedback på deltageres tilgang til at lære noget nyt:



Lærer A: Jeg tænker, det er vigtigt at holde fokus på det, de kan. Selvom det er kaos, er der altid noget, der fungerer. Og det er vigtigt, det ikke kommer til at stå alene. Og særligt de tosprogede dem bruger jeg meget tid på at sige til, at det materiale, de sidder med, er lavet til etniske danskere. Så de ikke sidder og bliver triste over, at de ikke kan – for niveauet kan være højt dér. Så de får kredit for det, de gør.

Lærer B: På virksomhedshold arbejder jeg med feedback på kursisternes villighed til læring. Og jeg har observeret, at der er utroligt mange, der tænker dårligt om deres matematikfærdigheder, og det må jo hænge sammen med en dårlig lærer i folkeskolen i mange tilfælde [...] Derfor evaluerer jeg på kursisterne – også med henblik på, hvad de tænker om sig selv. Det er tit, kursisterne tænker dårligere om sig selv og deres evner end nødvendigt [...]. Og ens tanker om sig selv har – i mine øjne – stor betydning for lysten til at lære, så jeg giver noget feedback på deres tilgang til at lære noget nyt.

Lærergroupe på et oplysningsforbund mv.

Individuel feedback i undervisningen er altså udbredt på tværs af institutionstyperne, som indgår i caseundersøgelsen, hvor der arbejdes med feedback på forskellige måder. Dette understøttes desuden af vores observationer af undervisningen.

8.3.3 Feedback kan understøtte læring

Caseundersøgelsen peger på, at deltagerne oplever det positivt at få feedback, og at det kan fremme deres læring. Deltagerne fremhæver, at de oplever det som motiverende at kunne følge deres egen progression, og at de særligt er glade for feedback på opgaver, umiddelbart efter at de er lavet. Et eksempel på, hvordan deltagerne oplever feedback, beskrives af en deltager på et oplysningsforbund mv., som ligeledes mener, at det fremmer læringen:



Hun retter fx teksten, du har skrevet, med det samme og viser, hvilke fejl du har lavet. [Intervieweren spørger, om det er positivt for læringen] Ja, selvfølgelig, for man kan se, hvilke fejl man har lavet. [...] Når jeg skriver noget, kommer hun [læreren] over og retter det med det samme. Hun plejer at gøre det så hurtigt, hun kan, men det er klart, hvis hun har ti stk. på forskelligt niveau, så er det ikke nemt at fokusere på alle på en gang.

Deltager på et oplysningsforbund mv.

Samme perspektiv går igen i interviewene med lærerne. Ifølge lærerne understøtter det deltagerens læring, når feedback bliver håndgribelig og konkret. Den konkrete feedback kan eksempelvis være feedback på diktater eller tekst, som nogle deltagere fremhæver, at de særligt synes fungerer godt. Dette kan hænge sammen med, at det er nemmere at se ens egen progression i disse typer opgaver, eller at deltagerne kommer fra en skolekultur, der i høj grad har været præget af, at der altid er et svar eller et facit.

Nogle af de interviewede lærere afholder ligeledes feedbacksamtalerne mellem læreren og den enkelte deltager med henblik på at drøfte deltagerens udvikling på FVU. Som en lærer beskriver:



Vi evaluerer vores kursister, når de har deltaget i undervisningen i et vist antal lektioner. Og i forbindelse med de procedurer lægger jeg nogle korte samtaler ind, hvor resten må klare sig selv i klassen, og så har jeg lige den pågældende kursist alene, hvor vi gennemgår evalueringstingene og snakker om, hvorvidt vedkommende vil fortsætte, giver det mening, hvor skal vedkommende arbejde mere præcist henne, og hvad er fokus i den kommende tid? Det gør jeg med alle mine kursister, hvor de har disse alene-samtaler med mig ift. deres evaluering.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Feedbacksamtalerne kan både have fokus på, hvordan deltageres progression er ift. FVU, hvad deltagerne skal fokusere på fremadrettet eller tage afsæt i en konkret opgave, som citatet nedenfor peger på:



Jeg plejer at sætte mine [deltagere] i gang med at lave et eller andet, og så tager jeg dem ud enkeltvis og snakker med dem. Jeg giver dem en konkret opgave, for så har jeg det at snakke ud fra, og så ender det jo i alt muligt. Og der oplever jeg, at det med, at man får lærerens fulde blik i bare 10 minutter, er så skønt. Og det er meget undervurderet, tror jeg, for de synes, det er pragtfuldt.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

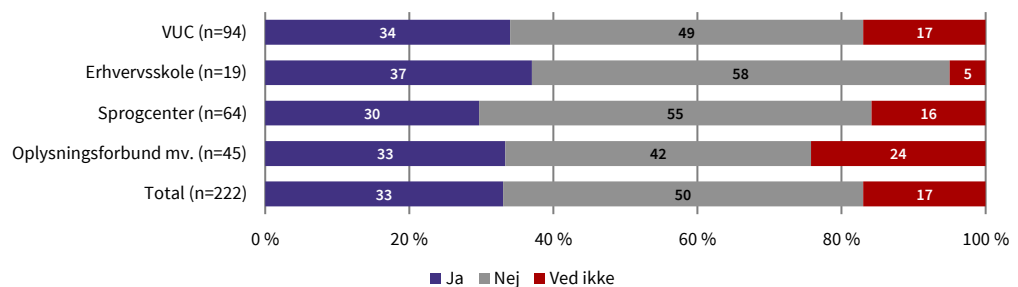
Som begge af de ovenstående citater peger på, kan feedbacksamtalerne med den enkelte deltager ligeledes være med til at understøtte deltagerens læring og progression fremadrettet.

8.3.4 Deltagerevalueringer af de voksenpædagogiske miljøer er mere undtagelsen end reglen

En måde at sikre gode voksenpædagogiske miljøer på er at inddrage de voksne deltageres vurderinger og oplevelser af læringsmiljøet. Figuren nedenfor giver et billede af, hvor udbredt det er at lave evalueringer, hvor FVU-deltagerne bliver bedt om at vurdere de voksenpædagogiske miljøer. Som figur 8.7 viser, er dette dog mere undtagelsen end reglen.

FIGUR 8.7

Andel, der inden for de seneste 12 måneder har lavet evalueringer, hvor deltagerne vurderer det voksenpædagogiske miljø



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

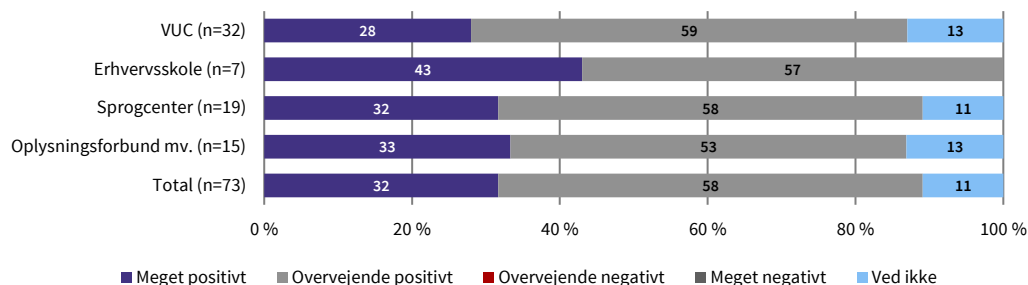
Note: Spørgsmål: "Har I inden for de seneste 12 måneder lavet evalueringer, hvor I har bedt de voksne FVU-deltagere om at vurdere jeres voksenpædagogiske miljø?". n = 222, p = 0,613.

Figur 8.7 viser, at hver tredje af alle respondenterne (33 %) svarer ja, mens 50 % af alle respondenterne svarer nej på spørgsmålet om, hvorvidt de inden for de seneste 12 måneder har lavet evalueringer, hvor de har bedt deltagerne om at vurdere de voksenpædagogiske miljøer.

I det omfang at deltagerne er blevet bedt om at vurdere de voksenpædagogiske miljøer, svarer lærere og ledere dog, at deltagerne i høj grad vurderer dette som meget eller overvejende positivt, jf. figur 8.8.

FIGUR 8.8

Vurdering af, hvordan deltagerne vurderer det voksenpædagogiske miljø



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Har I inden for de seneste 12 måneder lavet evalueringer, hvor I har bedt de voksne FVU-deltagere om at vurdere jeres voksenpædagogiske miljø? Hvis ja, hvordan vurderede deltagerne jeres voksenpædagogiske miljø, sidste gang de blev spurgt?". Respondenterne er kun blevet stillet spørgsmålet, hvis de har svaret ja i spørgsmålet om at have afholdt evalueringer inden for de sidste 12 måneder. n = 73, p = 0,966.

Caseundersøgelsen giver eksempler på institutionernes arbejde med deltagerevalueringer og gensidig feedback, hvor det ikke blot er lærerne, der giver feedback til deltagerne – men også omvendt. Blandt nogle af institutionerne er deltagerevalueringer en formaliseret og eksplicit del af undervisningen, mens det blandt andre af institutionerne ikke er så formaliseret og sker mere ad-hoc og implicit i undervisningen. Eksempelvis fortæller en lærer, at han som en fast og løbende del af undervisningen snakker med deltagerne og evaluerer undervisningen for at høre, om de er tilfredse, og hvad der kan gøres bedre:



Jeg snakker med dem, om de er tilfredse med undervisningen, om de har en holdning til den, og om der er noget, vi kan gøre bedre. Og så kommer de med forslag, om vi fx kan tage nogle udsagnsord og bøje dem, og så gør vi det.

Lærer på en erhvervsskole

En anden lærer fortæller, at deltagerevalueringer og gensidig feedback er mindre formaliseret og mere implicit i undervisningen, idet læreren hele tiden undersøger om deltagerne er med:



Men det ligger vel implicit i vores undervisning hele tiden at prøve af, om vi er på bølgelængde, for det dur ikke at snakke hen over hovedet på dem, hvilket jeg aldrig gør i en undervisningssituation, men vi er optaget af, at vi er der for deres skyld og ikke vores. Derfor tænker jeg, at der hele tiden ligger en form for gensidig feedback for at finde ud af, om vi er på bølgelængde.

Lærer på et på et oplysningsforbund mv.

En oplevelse blandt nogle af de interviewede lærere er dog, at det kan være vanskeligt at få feedback og tilbagemeldinger fra deltagerne, selvom om lærerne efterspørger det, som en lærer beskriver:



Jeg har kæmpet stædigt med at få dem til at sige, hvad de gerne vil have mere af, hvad de godt kan lide, hvad der ikke var så godt. Jamen det hele er godt. Så må jeg spørge på en ny måde næste gang. Og jeg har tænkt, det skal være en fast del af mit dagsprogram, at vi slutter af med, at vi tager en runde, hvor de skal nævne noget. Men de har aldrig brudt sig om det.

Lærer på et VUC

Både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen peger dermed på, at nogle institutioner gør brug af deltagerevalueringer og gensidig feedback, men at det også er meget forskelligt, om det bliver gennemført, og hvor formaliseret og eksplicit det er.

9 Relationer

Dette kapitel omhandler relationer i de voksenpædagogiske miljøer på FVU, dels deltagerne imellem, dels mellem lærere og deltagere. Det voksenpædagogiske læringsmiljø omfatter først og fremmest de sociale relationer mellem deltagere og lærere såvel som deltagerne imellem (Wahlgren, 2015: 21), hvor noget af det særlige ved voksenpædagogiske miljøer og relationerne mellem lærere og deltagere og deltagerne imellem er, at alle er voksne, og at relationen er en voksen-voksen-relation.

Kapitlet bygger dels på data fra spørgeskemaundersøgelsen og dels data fra caseundersøgelsen, der bidrager med viden og eksempler på, hvordan lærerne, lederne og deltagerne oplever relationerne deltagerne imellem og mellem lærer og deltagere, samt hvilken betydning det har for at udvikle voksenpædagogiske miljø af høj kvalitet.

Evalueringen peger på, at deltagerne generelt set har respekt for hinandens forskellige forudsætninger for læring og oplever et gruppetilhørsforhold til hinanden. Dette afhænger dog også af forskellige forhold såsom sproglige forudsætninger, om deltagerne går på dags- eller aftenhold, eller om det er åbne hold eller virksomhedshold. Fælleskab og gruppetilhørsforholdet opleves som vigtigt for det voksenpædagogiske miljø og som noget, der kan bidrage til motivation og læring. Alligevel viser spørgeskemaundersøgelsen, at det er undtagelsen, at der afholdes sociale arrangementer uden for undervisningen, hvilket kan skyldes, at den voksne målgruppe har et mindre behov for relationsdannelse uden for undervisningen på grund af fx familiære og andre forpligtelser.

Evalueringen peger desuden på, at lærerne oplever, at det at undervise voksne har indvirkning på lærerrollen, hvor nogle af de interviewede lærere oplever, at deres rolle i højere grad er at være en form for læringskonsulent, der er tilgængelig for deltagerne i undervisning, og som går rundt og hjælper og understøtter deltagerne. Samtidig peger lærerne på, at relationen mellem lærere og deltagere har betydning for fastholdelse af deltagere, og hvordan undervisningsmiljøet opleves. Hvis der ofte er udskiftning i lærergruppen, er det en erfaring, at deltagerne lettere falder fra. Relationsdannelsen er, ifølge de interviewede lærere, vigtig, da de oplever, at det er særligt fremmende for at kunne udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. I caseundersøgelsen beskrives det dog af lærere, hvordan deres relationer til deltagere også skal være en balance mellem det private og professionelle.

Yderligere peger caseundersøgelsen på, at institutionerne har stor opmærksomhed på at møde deltagerne i øjenhøjde, og at relationerne er præget af ligeværd og gensidig respekt. At møde deltagerne i øjenhøjde er således en måde, som man på tværs af institutionstyper arbejder med relationsdannelse på. Sammen med god kommunikation og fokus på at være autentisk i relationerne bidrager dette til at fremme voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

9.1 Relationer deltagerne imellem

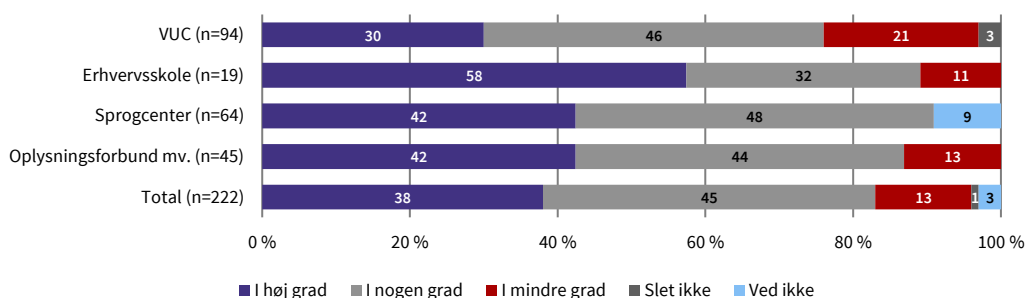
Kendetegnende for voksenpædagogiske miljøer er, at relationen mellem deltagerne er præget af respekt for hinandens forskelligheder – fagligt såvel som socialt. Med hensyn til de sociale relationer deltagerne imellem er det dog vigtigt at have for øje, at de voksne deltagere ofte har andre forpligtelser i livet såsom arbejde og familie (jf. afsnit 4.1), som kan mindske behovet for at indgå i relationer uden for undervisningen. I dette afsnit belyses deltagerne relationer mellem hinanden, og om institutionerne afholder sociale arrangementer uden for undervisningen, samt hvilken betydning det har for det voksenpædagogiske miljø.

9.1.1 Sproglige forudsætninger og tilrettelæggelse af undervisningen har betydning for deltagerne gruppetilhørsforhold

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at deltagerne, ifølge lederne og lærerne, i høj grad eller i nogen grad oplever et gruppetilhørsforhold med andre deltagere. Figur 9.1 viser, at der dog er forskel på institutionstyperne, hvor en større andel af respondenterne fra erhvervsskolerne vurderer, at deltagerne i høj grad oplever et gruppetilhørsforhold med de andre deltagere. Forskellen mellem institutionstyper er statistisk signifikant.

FIGUR 9.1

Vurdering af, i hvilken grad deltagerne oplever et gruppetilhørsforhold med de andre deltagere



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad vurderer du, at jeres voksne FVU-deltagere oplever et gruppetilhørsforhold med de andre deltagere?". n = 222. p = 0,000.

Af figur 9.1 ses, at 83 % af alle respondenterne vurderer, at deltagerne i høj grad eller i nogen grad oplever et gruppetilhørsforhold med de andre deltagere. Dette gælder især blandt erhvervsskolerne og sprogcentrene, hvor 90 % af lederne og lærerne på erhvervsskolerne og sprogcentrene svarer, at deltagerne i høj eller nogen grad oplever et gruppetilhørsforhold med de andre deltagere. Det samme gælder for 86 % på oplysningsforbundene mv. og 76 % på VUC'erne. Det lave antal respondenter øger dog risikoen for, at forskellene mellem særligt erhvervsskolerne og de øvrige institutionstyper kan være udtryk for tilfældighed.

Caseundersøgelsen tegner dog et mindre entydigt billede af, hvordan deltagerne oplever gruppetilhørsforhold, og hvilke deltagere der nemmere får et gruppetilhørsforhold. Nogle lærere oplever således, at der særligt er en god relation imellem deltagere, der har samme modersmål, hvor de støtter hinanden på deres fælles sprog. En lærer uddyber:



Jeg opfordrer dem til at sige ordet på deres modersmål, hvis der er andre i lokalet, der også kan det, for så kan de have en dialog, ift. om alle har forstået det rigtigt. Det er da fjollet ikke at benytte sig af det.

Lærer på et VUC

Samme oplevelse kommer til udtryk i følgende citat, hvor læreren beskriver, at deltagere, der ikke har dansk som modersmål, har en god og omsorgsfuld relation til hinanden:



De tosprogede deltagere er jo en anden gruppe, men de har så meget ift. hinanden, så udveksler de telefonnumre, og så har de styr på, om hinanden kommer, eller hvorfor de ikke er der. Og det er også en god relation.

Lærer på et oplysningsforbund mv.

Nogle af lærerne oplever desuden, at der er et større gruppetilhørsforhold blandt deltagerne på dagholdene frem for på aftenholdene, måske fordi dem på aftenhold ofte har en mere travl hverdag og derfor ikke søger nye fællesskabet i samme grad som deltagerne på dagholdene.

Caseundersøgelsen peger på, at gruppetilhørsforholdet og relationen mellem deltagerne på virksomhedshold kan adskille sig fra de åbne hold, idet de allerede har en faglig relation til hinanden på forhånd, som nu sættes i en anden kontekst. En deltager på et virksomhedshold på et VUC udtrykker dette:



Ja, altså jeg synes, det var lidt grænseoverskridende, de første gange man skulle aflevere en opgave, og den så kom op på tavlen, og I andre kunne se, hvad jeg havde skrevet. Og det er jo egentlig noget fjollet noget, fordi man dokumenterer jo til daglig og sender afsted og tænker, at det er der nogen, der læser, ikke?

Deltager på et VUC (virksomhedshold, forlagt undervisning)

På den ene side kan det være fordelagtigt for det voksenpædagogiske miljø, at deltagerne ikke skal opbygge relationerne fra bunden, men på den anden side kan der ligeledes være en sårbarhed forbundet med at skulle agere i denne undervisningskontekst med sine kollegaer, som man allerede har en faglig relation til.

9.1.2 Fællesskab på holdet kan fremme deltagernes motivation for læring

Caseundersøgelsen peger på, at fællesskab og gruppetilhørsfoldhold kan fremme deltagernes motivation for læring. Fællesskab på holdet kan være fremmende for det voksenpædagogiske miljø, da deltagernes interne relationer har betydning for deres motivation og vedholdenhed. Eksempelvis oplever en gruppe deltagere, at gruppetilhørsforholdet er fremmende for deres motivation, da relationerne mellem deltagerne ikke blot er faglige, hvor de kan sparre og støtte hinanden, men også sociale, hvilket giver en god atmosfære:



Deltager A: Jeg synes, det er hyggeligt at møde nogle fra de andre grupper og høre, hvad man gør der, og kan man drage noget erfaring og få nogle fif.

Deltager B: Jeg har også haft det godt, det er vel derfor, jeg er fortsat. Vi har det godt sammen og kan snakke sammen.

Deltager C: Det kan da også godt lidt føles som et frikvarter.

Deltagere på et oplysningsforbund mv. (virksomhedshold)

I caseundersøgelsen er der ligeledes eksempler på, at lærerne arbejder på at styrke gruppetilhørsforholdet og fællesskabet på holdet ved at tilrettelægge undervisningen, så deltagerne har en oplevelse af at være et hold, og så de lærer hinanden at kende:



Lærer A: I min undervisning prøver jeg at lave nogle ting, så de oplever at være et hold sammen. Og det er også ofte en forudsætning for, at man begynder at lære hinanden at kende, at man begynder at snakke sammen og arbejde sammen. Men det er ikke altid, at det lykkes, at de finder hinanden. Jeg oplever alt muligt, både at de rigtigt godt kan lide hinanden, men også det modsatte.

Lærer B: Samme her. Men samtaleøvelse betyder også, at de skal samarbejde. For det meste går det godt, men der er også nogle, der ikke kan sammen, sådan er det jo.

Lærere på et oplysningsforbund mv.

Som ovenstående citat peger på, kan lærerne være med til at understøtte fællesskabet på holdet og dermed fremme deltagerens motivation for læring ved at tilrettelægge undervisningen, så deltagerne samarbejder. Især interviewene med lærerne giver eksempler på, hvordan samarbejde i undervisningen kan bidrage til motivation for læring, når deltagerne hjælper og støtter hinanden, fx ved at de fagligt stærkere deltagere hjælper de fagligt svagere deltagere. En lærer fra en erhvervsskole beskriver dette således:



Jeg oplever, at der er en god relation blandt mine kursister. Nu skulle jeg op og tjekke, om alt var okay. Der var to kursister, der hjalp to andre kursister med at logge ind og finde den rigtige opgave osv. Men også når jeg ikke har tid, hvilket lyder forkert, men når jeg er i gang med at hjælpe nogle kursister, så begynder de andre også at hjælpe hinanden. De sidder ikke og venter, til jeg har tid til at hjælpe dem.

Lærer på en erhvervsskole

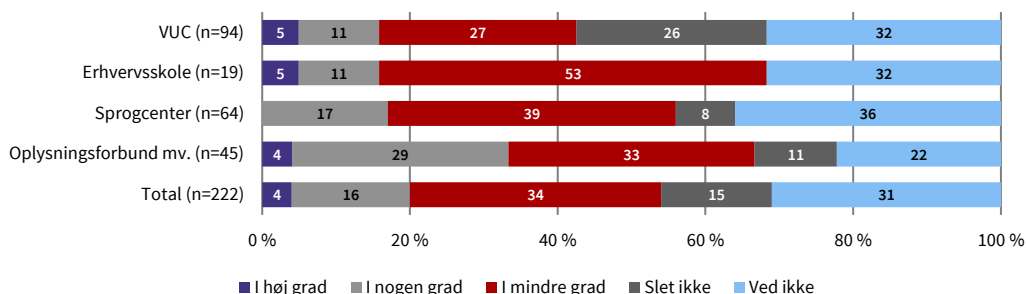
Citatet eksemplificerer, hvordan gode relationer mellem deltagerne kan understøtte deltagerens motivation og læring, og er ligeledes et eksempel på en voksenpædagogisk tankegang til relationer mellem deltagerne, hvor deltagerne hjælper hinanden. Caseundersøgelsen peger samtidig på, at arbejdet med at skabe et fællesskab på holdet primært foregår i selve undervisningen, og i mindre grad uden for undervisningen. Dette udfoldes i næste afsnit.

9.1.3 Deltagerne mødes ikke i særlig høj grad uden for undervisningen

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er det ikke udbredt, at deltagerne mødes uden for undervisningen. Figur 9.2 viser dog, at det er på oplysningsforbund mv., at det er mest udbredt. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant. Samtidig viser figuren, at en stor andel af respondenterne har svaret, at de ikke ved, om deltagerne mødes uden for undervisningen. Det resultat kan ses som en indikation på, at det måske på en del institutioner ikke er noget, man har særligt fokus på.

FIGUR 9.2

Vurdering af, i hvilken grad deltagerne mødes uden for undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad mødes de voksne FVU-deltagere uden for undervisningen?". n = 222. p = 0,006.

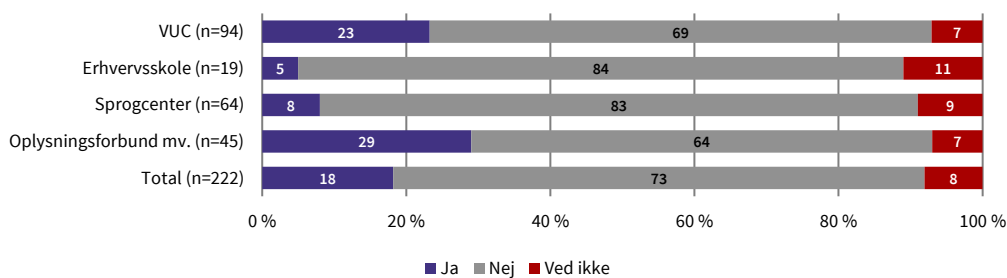
Figur 9.2 viser, at 20 % af alle respondenterne svarer, at deltagerne i høj grad eller i nogen grad mødes uden for undervisningen. Andelen er mindst på VUC'er og på erhvervsskoler, hvor det er 16 %, der svarer dette, og størst på oplysningsforbund mv., hvor det er hver tredje af respondenterne (33 %), som svarer, at deltagerne i høj grad eller i nogen grad mødes uden for undervisningen.

9.1.4 Sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen er en sjældenhed

Ligesom det er undtagelsen, at deltagerne mødes uden for undervisningen, er det heller ikke almindeligt at afholde sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen og figuren nedenfor. Forskellene er ikke signifikante.

FIGUR 9.3

Andel, der inden for de seneste 12 måneder har afholdt sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.
Note: Spørgsmål: "Har I inden for de seneste 12 måneder afholdt sociale arrangementer for de voksne FVU-deltagere uden for undervisningen?". n = 222. p = 0,066.

Det fremgår af figur 9.3, at blot 18 % af alle respondenterne svarer, at de inden for de seneste 12 måneder har afholdt sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen, mens tre ud af fire af respondenterne (73 %) svarer, at det har de ikke.

Caseundersøgelsen peger ligeledes på, at der ikke afholdes mange sociale arrangementer for deltagerne uden for undervisningen. En leder på et sprogcenter beskriver sine overvejelser sådan her:



Folk har en travl hverdag, så de har ikke tid til at mødes om, at man skal slå katten af tønden, det er ligesom passé. Vi har gang i at få nogle brædspilsaftener op at køre, men det er kun på tankeplan, men det er jo også i kraft af, at det er voksne, der kommer her. Men jeg synes, vi mærker, at for mange af vores kursister, er det også deres første møde med Danmark. Og det er det første sted, de møder nogle, der ender med at blive deres venner. Det er det sted, de får et netværk.

Leder på et sprogcenter

Citatet viser, at man som et udtryk for, at der netop er tale om et voksenpædagogisk miljø, tager hensyn til, at mange voksne deltagere ikke har et stort behov for relationsdannelse uden for undervisningen på grund af en travl hverdag. På den anden side peger citatet på, om det ikke netop ville være en god ide af hensyn til deres deltagere, der ikke har dansk som modersmål, som kunne have behov for at skabe et netværk i Danmark.

9.2 Relationer mellem lærere og deltagere

Relationen mellem lærere og deltagere er et vigtigt kendetegn ved voksenpædagogiske miljøer (Wahlgren, 2015, s. 22), hvor lærere og deltagere indgår i en voksen-voksen-relation til forskel fra en voksen-barn-relation eller en voksen-ung-relation. Den gode relation mellem lærere og deltagere fremhæves af informanter i caseundersøgelsen som særligt fremmende for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Der tegner sig et overordnet billede af, at institutionerne er meget optagede af deltagernes trivsel og af at skabe et trygt og anerkendende miljø med henblik på at fremme motivation for læring i det voksenpædagogiske miljø. Dette afsnit bidrager med perspektiver og eksempler på, hvordan der arbejdes med relationer i de voksenpædagogiske miljøer på institutionerne.

9.2.1 Undervisningen af voksne kan betyde, at lærerrollen i højere grad er en form for læringskonsulent

I caseundersøgelsen beskriver nogle af lærerne, hvordan de oplever, at det at undervise voksne har indvirkning på deres lærerrolle. Således fortæller lærerne, at de oplever, at deres rolle i højere grad er at være en form for læringskonsulent, der er tilgængelig for deltagerne i undervisningen, og som går rundt og hjælper og understøtter deltagerne. Eksempelvis beskriver en af de interviewede lærere sin lærerrolle således:



Jeg vil så så vidt muligt forsøge at være tilgængelig – som [en anden lærer] også siger – en form for læringskonsulent, fordi når det er så forskelligt, hvilke udfordringer de har, så kan man bare ikke løse det ved tavleundervisning, som jeg i øvrigt heller ikke er fan af og egentlig helst vil slippe for.

Lærer på et VUC

Lærerne hos en erhvervsskole beskriver ligeledes, hvordan rollen som lærer i højere grad bliver en konsulentrolle, hvor man 'turnerer rundt' og hjælper deltagerne:



Så forberedelsen går på, at jeg nærmest har fire forskellige niveauer på det her hold, hvor der er tolv deltagere på, som jeg skal forberede mig til. Og så ved jeg, der til begynderne [FVU-start] skal være tid til at lave nogle sproglige drills, hvor vi træner noget elementær samtale. Mens jeg gør det med nogle, er der andre, der sidder med nogle læseopgaver, de læser og løser opgaver. Det er den måde, jeg differentierer det. For når jeg er færdig med begynderne, har jeg noget materiale til dem, og så kan jeg bevæge med hen til næste gruppe og sidde med dem og finde ud af, hvad der har været af problemer i det undervisningsmateriale, og sådan turnerer jeg rundt fra niveau til niveau, som er det, de 2,5 time går med.

Lærer på en erhvervsskole

Ifølge nogle af de interviewede lærere er denne form for læringskonsulent et kendetegn for voksenpædagogiske miljøer, hvor læreren i højere grad understøtter og faciliterer læring, fordi de voksne deltagere kan påtage sig et større ansvar for egen læring ift. børn og unge.

9.2.2 Relationen mellem lærere og deltagere har betydning for fastholdelse og et godt undervisningsmiljø

Caseundersøgelsen peger på, at der på tværs af institutionstyper er en forståelse af, at relationen mellem lærere og deltagere er vigtig for at kunne skabe et godt læringsmiljø. Hos et oplysningsforbund mv. sætter en leder ord på, hvorfor den gode relation er så central:



Folks yndlingsfag i skolen har altid været det fag, hvor de kunne lide læreren. Så kan man skabe gode forhold til lærerne i alle fag, så kan man måske få dem lidt længere?

Leder på et oplysningsforbund mv.

Pointen om, at relationen mellem lærer og deltager kan være med til at fastholde og motivere deltagerne på FVU, udtrykkes også af en lærergruppe fra et andet oplysningsforbund mv., der beskriver, hvordan udskiftning af lærere kan have negative konsekvenser:



Lærer A: Relationen til kursisterne er også meget vigtig, for at de kan deltage i undervisningen, og for at de får noget læring ud af det. Derfor er det tit sårbart, når de så skifter underviser. Der kan man godt risikere, at der er nogle kursister, der falder fra.

Lærer B: Det er nok der, det er tydeligst, hvor meget relationen betyder, når der skiftes underviser. Vi ved, det bare koster. Så det skal vi undgå så langt hen, det er muligt, men der er nogle gange, det er nødvendigt.

Lærer A: Det er tit med kort varsel, men vi prøver. Men relationen kan vi jo ikke tage væk, og det er svært for en ny underviser at opbygge den tætte relation, og kursisten er nok også skuffet over, at vedkommende ikke er der mere og begynder at sammenligne, det er meget uheldigt.

Lærergruppe på et oplysningsforbund mv.

Samme oplevelse understøttes af en leder på en erhvervsskole, der ligeledes er opmærksom på, at en fast lærer på FVU-holdene både bidrager til motivation og fastholdelse af deltagerne:



Kursisterne knytter sig rigtig meget til deres lærere – også som voksne – også mere end jeg egentlig lige troede, men det gør man faktisk. Så hvis vi skifter for meget lærere på holdene, så mister vi kursister.

Leder på en erhvervsskole

Især de interviewede lærere peger på vigtigheden af den gode relation til deltagerne, men kommer i den forbindelse også ind på, at det kan være udfordrende ift. den tid, man har på FVU, som en lærer beskriver:



Det at opbygge en relation lærer og kursist imellem forudsætter jo også tid, og tid er jo noget af det, vi har allermindst af, også især hvis fremmødet er så sporadisk, som det er. For de kursister, der møder regelmæssigt op, synes jeg, jeg har en mulighed for at opbygge en relation til og også finde ud af, hvor det er, man lærer, og hvor er det, man skal bevæge sig hen for at kunne leve op til målene.

Lærer på en erhvervsskole

Relationen mellem deltagere og lærere har således betydning for læringsmiljøet og dermed også for fastholdelsen af deltagere på FVU. En lærer på et VUC beskriver, hvordan de bevidst arbejder med det relationelle på FVU:



Det er noget, vi selv er herre over – at skabe de bedste relationer. Jeg har nogle gode relationer til stort set alle kursisterne. Det er det, der skaber et godt undervisningsmiljø – det er vi alle sammen godt klar over.

Lærer på et VUC

Denne tilgang til det relationelle er udbredt blandt de interviewede lærere, som beskriver, at et kendskab til deltagerens hverdag, familieliv og jobsituation er fremmende for et godt voksenpædagogisk miljø.

9.2.3 Lærer-deltager-relationen skal balancere mellem det private og det professionelle

Ifølge de interviewede lærere er relationen til deltagerne en balance mellem det private og professionelle. Nogle af lærerne beskriver, hvordan de arbejder med at skabe gode relationer mellem lærere og deltagere gennem tryghed, samtidig med at de forsøger at balancere mellem som lærer at være både privat og professionel i deres relation til deltagerne:



Lærer A: Jeg synes, at det, vi kan her, er, at vi ikke går fra dem og holder pause. Vi er altid sammen med dem. Og jeg synes, at de der snakke, vi får, kommer tæt på, selvom man stadig har en professionel distance. Men jeg synes, der er en samhørighed blandt både dem og os.

Lærer B: Og tillid. Og det er jo rigtigt nok, vi får jo alle de der historier, vi ved jo faktisk rigtigt mange ting.

Lærer C: Vi får ikke noget ekstra for det, men vi gør det.

Lærergroupe på et oplysningsforbund mv.

I observationerne af undervisningen kommer denne balancegang mellem at være privat og professionel ligeledes til udtryk, idet læreren spørger ind til de enkelte deltageres privatliv, i forbindelse med at de øver tider i dansk:



Læreren kender tydeligvis deltagerne ret godt – hun spørger fx ind til, om en anden skal med til julefesten, og om personens mand skal med.

Observationsnoter fra FVU-start og FVU-dansk trin 1-undervisning på et oplysningsforbund mv.

Ifølge lærerne er det i relationsdannelsen til deltagerne vigtigt at lade deltagerne dele private sager med lærerne, fordi dette kan fremme deltagelsen i undervisningen og have en positiv betydning for det voksenpædagogiske miljø. Dette beskrives således af en lærer:



Der er nogle gange, hvor man bliver betroet ting i en pause eller noget. Og det kan være ting, man normalt ikke tænker, at kursister ville fortælle en underviser. Men der ser man jo, at et andet menneske virkelig har tillid til én. Og det kan også være folk, der måske har en stor modstand til skolen, hvor man pludselig kan se, at tilstedeværelsen begynder at stige, og deltagelsen bliver mere aktiv. Og det må man jo tage som en udtryk for, at det, man gør, ikke er helt forkert.

Lærer på et VUC

På trods af at nogle af de interviewede lærere oplever det som en tillids erklæring, at deltagerne deler private sager med dem, er det samtidig vigtigt for dem at balancere relationen på en måde, hvor den ikke bliver for privat. Et eksempel herpå er en lærer på en erhvervsskole, der netop forsøger at være professionel og at have en distance i relationen til deltagerne:



Jeg har få kursister, der kunne finde på at komme og fortælle mig private ting, der foregår nu og her, og derfor skal de måske smutte lidt tidligere. Men normalt vil jeg helst være fri for det. Jeg vil helst være lidt mere professionel, men hvis de selv henvender sig, kunne jeg aldrig drømme om at sige, at jeg ikke vil høre om det. Men sidder der en kursist, der ser trist ud, kunne jeg finde på at spørge, om alt er okay. Hvis de har brug for det, står jeg gerne til rådighed. Men det er ikke noget, jeg går meget op i, medmindre jeg kan se på personen, at der er noget galt, eller kan se, at personen ikke kan koncentrere sig, at der er noget, der er unormalt, så kunne jeg godt finde på at spørge.

Lærer på en erhvervsskole

Caseundersøgelsen peger således på, at lærer-deltager-relationen skal balanceres mellem det private og det professionelle, men at det ligeledes handler om den enkelte læreres personlige præferencer og at være autentisk i relationen samt om deltagerne og deres behov.

9.2.4 Lærerne møder deltagerne i øjenhøjde

Noget af det særlige ved voksenpædagogiske miljøer er, at det er voksne, der underviser voksne. Gennem caseundersøgelsen er vi blevet opmærksomme på, at det kan være vanskeligt at sætte ord på, hvilken betydning dette har, da det for mange er en selvfølge eller underforstået del af arbejdet med voksenpædagogik. Det, lærerne på tværs af institutionstyperne fremhæver som særligt, ved at det er voksne, de underviser, er dog, hvordan de møder deltagerne – herunder at de som lærere møder deltagerne i øjenhøjde.

Ifølge lærerne og lederne handler det at møde deltagerne i øjenhøjde om ligeværd og respekt i voksen-voksen-relationen, måden, lærerne møder deltagerne på og tager hensyn til det, deltagerne kommer med, og at man er autentisk i relationen. Som en leder beskriver, handler det ligeledes om, at lærerne har en forståelse for og er lydhøre over for den enkelte deltager:



Måden, vi taler til folk på og opfører os på, er også en måde at omgås andre voksne mennesker, som er med ligeværdighed og respekt, og en respekt og forståelse for det, de kommer med.

Leder på et sprogcenter

Inddragelsen af sig selv som lærer kan fx være med til at udligne distance og bidrage til en ligeværdig relation og er et eksempel på en måde at arbejde med relationer i voksenpædagogiske miljøer, der er i øjenhøjde. Eksempelvis beskriver en lærer, at dette er et fokus hos dem:



Altså jeg tror, forskellen ligger i voksen-voksen-relationen – der er en form for ligeværdighed. Jeg er ikke mere end dig, og jeg er ikke en autoritet. Jeg kan også blive ked af det eller glad. Jeg går også til fitness fire gange om ugen. [...] Man skal bare være ærlig og vise, at jeg er faktisk nogenlunde ligesom dig. Det, tror jeg, skaber den der ligeværdighed. Det er vigtigt.

Lærer på et VUC

En anden lærer fra samme VUC supplerer sin kollega og beskriver, at autenticitet er afgørende for at møde deltagerne i øjenhøjde, og at der ikke findes en 'manuel' for, hvordan man gør det, men at det ofte er noget, lærerne 'bare' gør:



Og hvis deltagerne hurtigt finder ud af, at man er autentisk i sin undervisning og som menneske, så bliver de det jo også. Så jeg tror ikke, der findes en plan for det, fordi holdene kan være meget forskellige, så jeg ser hvert hold an og agerer ud fra det. Jeg kan kigge efter, om de har nogle fælles interesser. Jeg tænker ikke så meget over, hvad jeg lige gør, det kommer meget automatisk. Der findes ingen manual. Og nogle gange er det nemt, og andre gange skal man arbejde lidt hårdere for det. Men autenticitet, og hvis de kan lure, at den, du udgiver dig for at være, er den, du er, så bliver de også mere motiverede for at vise, hvem de er.

Lærer på et VUC

Observationerne af undervisningen understøtter ligeledes, at institutionerne har stor opmærksomhed på at møde deltagerne i øjenhøjde, og at relationen er præget af ligeværd samt gensidig respekt. Dette gennem kommunikation, udligning af autoritet og et fokus på at være autentisk i relationen, som bidrager til at skabe et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet.

Et konkret eksempel på, hvad lærerne gør for at møde deltagerne i øjenhøjde, er fx at have et 'check-in' som en fast del af undervisningen, hvor der er mulighed for at snakke om løst og fast og at lære hinanden bedre at kende, inden de går i gang med det faglige. Et andet konkret eksempel er at arbejde med relationsdannelse gennem øvelser, hvor det handler om at finde fællesskaber – både deltagere imellem, men også mellem deltagere og lærere. Som en lærer fra et VUC beskriver:



Og vi er også begyndt med på nogle af holdene – I kender måske TV 2's slogan: Alt det, vi deler. Og der har vi prøvet at finde ud af, hvad vi har til fælles, og køre det som en form for intro: Du er tilflytter til [byens navn]. Du kan heller ikke lide kaffe osv. De småting der, hvor vi som undervisere selvfølgelig også deltager med vores holdninger og privatliv. Det bryder isen godt.

Lærer fra et VUC

Caseundersøgelsen peger ligeledes på, at relationen mellem lærerne og deltagerne og det, at lærerne møder deltagerne i øjenhøjde, ikke blot skabes i undervisningslokalet, men også udenfor. Dette giver en leder fra et VUC et eksempel herpå:



Og i det hele taget, at læreren en gang imellem tager en kaffe med ude i fællesarealerne, når der er gruppearbejde eller pause og taler med om løst og fast. Så det ikke nødvendigvis kun handler om undervisningen, men at man også snakker lidt om det, der ligger uden for undervisningen, fx interesser, privatliv osv. Man kan nogle gange faktisk ikke se forskel på, om det er en underviser eller en kursist, der sidder ude i fællesarealerne, fordi vi er ligestillede – det er voksen til voksen.

Leder på et VUC

Som ovenstående citat peger på, kan relationsdannelse uden for undervisningslokalet ligeledes bidrage til en ligeværdig voksen-voksen-relation.

Deltagernes beskrivelser af deres relation til lærerne

”Vi kan godt lide vores lærere” – Deltager på et oplysningsforbund mv.

”Hun er mega god, og hun er en af dem, som giver en lyst til at lære det danske sprog” – Deltager på en erhvervsskole

”Jeg synes, hun er meget tålmodig. Og man kan spørge hende, hvis man har spørgsmål. Og når jeg ikke er klar over noget, kan jeg sende hende en e-mail, så jeg er glad for hende” – Deltager på et VUC

”[Læreren] er som en ven” – Deltager på et sprogcenter

10 Samlet vurdering af kvalitet af det voksenpædagogiske miljø

Dette afsluttende kapitel tegner et mere samlet billede af kvaliteten af de voksenpædagogiske miljøer omkring FVU med afsæt i institutionernes egne vurderinger, herunder med hensyn til dets betydning for deltageres motivation. Dette billede tegnes primært på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen. Derudover belyser kapitlet de vigtigste fremmende og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet – igen med afsæt i institutionernes erfaringer og vurderinger. Dette belyses primært på baggrund af caseundersøgelsen.

Evalueringen viser, at ledere og lærere generelt vurderer, at der på institutionerne er fokus på voksenpædagogik, og at de på deres institutioner har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at otte ud af ti af lærerne og lederne blandt alle institutioner vurderer, at deres læringsmiljø i høj eller i nogen grad har fokus på voksenpædagogik, og at næsten alle ledere og lærere mener, at de selv i høj grad eller i nogen grad har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU.

Desuden viser spørgeskemaundersøgelsen, at det ifølge lederne og lærerne er vigtigt for deltageres motivation for læring, at uddannelsesinstitutionen har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø. Især peger lederne og lærerne på, at forhold, som at deltagerne får løbende individuel feedback, at det lærte kan bruges i deltageres hverdag og arbejdsliv (transfer), og at undervisningen er differentieret, er meget vigtige for deltageres motivation for læring.

Caseundersøgelsen har haft et særligt fokus på, hvad man på institutionerne opfatter som fremmende eller hæmmende ift. udviklingen af voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. De vigtigste fremmende faktorer, som informanterne peger på, er, at der ledelsesmæssigt er fokus på at fremme et godt voksenpædagogisk miljø, og at dette prioriteres, samt at lærerne har stærke pædagogiske kompetencer ift. at undervise voksne. Disse fremmende faktorer vurderer både ledere og lærere i høj grad er til stede på institutionerne.

Tilsvarende peger caseundersøgelsen på, at de vigtigste hæmmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer handler om for stramme økonomiske rammer, som fx kan betyde store hold og/eller samlæsning, og bekendtgørelsesmæssige rammer, der ikke er tilpasset deltagere med hhv. dansk eller ikke-dansk som modersmål. Desuden kan løbende optag af nye kursister, for få lektioner og samlæsning vanskeliggøre arbejdet med at nå de faglige mål og udvikle det voksenpædagogiske miljø. Endelig kan det hæmme udviklingen af gode voksenpædagogiske miljøer, når pædagogisk kompetenceudvikling af lærere ikke prioriteres.

10.1 Institutionernes vurdering af kvaliteten af det voksenpædagogiske miljø på deres egne institutioner

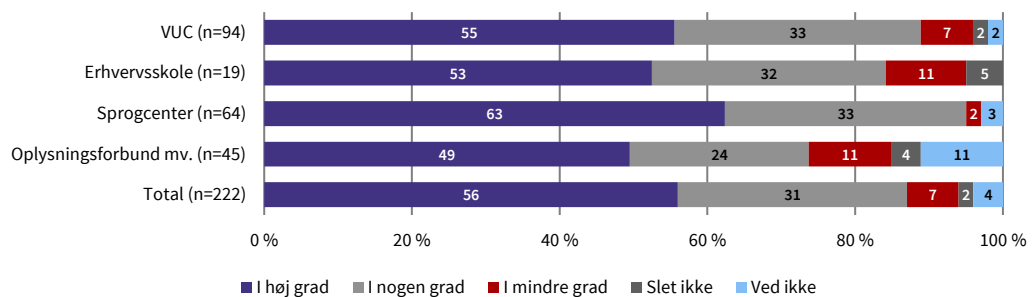
En central forudsætning for at kunne tilbyde og udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet er, at lærerne og lederne har fokus på voksenpædagogik. Dette afsnit belyser dels institutionernes vurderinger af, hvorvidt de har fokus på voksenpædagogik, dels i hvilken grad de vurderer, at de på deres institution har et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet.

10.1.1 Institutionerne har fokus på voksenpædagogik

Omkring otte ud af ti af lærerne og lederne på tværs af alle institutionstyperne vurderer, at deres læringsmiljø i høj eller nogen grad har fokus på voksenpædagogik. Forskellen mellem institutionstyperne er ikke statistisk signifikant.

FIGUR 10.1

Vurdering af, i hvilken grad læringsmiljøet på respondentens institution har fokus på voksenpædagogik. Fordelt på institutionstype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

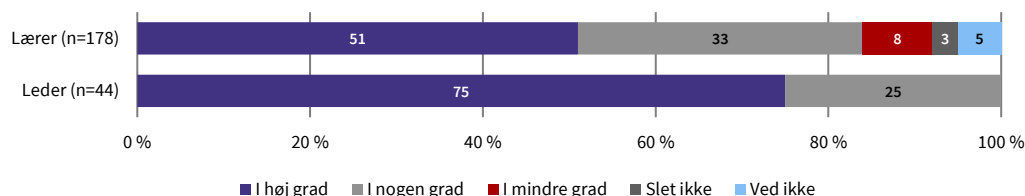
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad vurderer du, at læringsmiljøet på jeres institution med hensyn til FVU har fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,169.

Figur 10.1 viser, at 56 % af alle respondenterne vurderer, at læringsmiljøet omkring FVU i høj grad har fokus på voksenpædagogik, mens mellem 87 % vurderer, at læringsmiljøet omkring FVU i høj eller i nogen grad har fokus på voksenpædagogik.

Der er dog flere ledere end lærere, der vurderer, at læringsmiljøet omkring FVU på deres institution har fokus på voksenpædagogik, som figuren nedenfor viser.

FIGUR 10.2

Vurdering af, i hvilken grad læringsmiljøet på respondentens institution har fokus på voksenpædagogik. Fordelt på leder og lærer



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

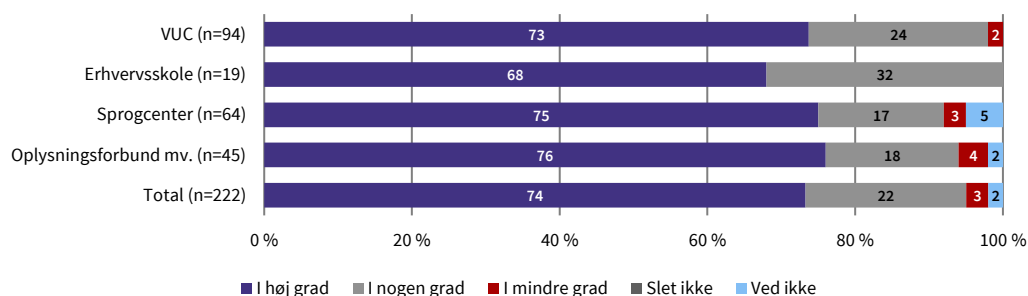
Note: Spørgsmål: "I hvilken grad vurderer du, at læringsmiljøet på jeres institution med hensyn til FVU har fokus på voksenpædagogik?". n = 222. p = 0,022.

Figur 10.2 viser, at 75 % af lederne angiver, at læringsmiljøet på deres institution *i høj grad* har fokus på voksenpædagogik, mens det er 51 % af lærerne, der vurderer det samme. Figuren viser samtidig, at 11 % af lærerne vurderer, at læringsmiljøer i mindre grad eller slet ikke har fokus på voksenpædagogik, mens ingen ledere vurderer dette. Forskellen mellem lederne og lærerne er interessant og bemærkelsesværdigt, da lærerne er tættere på undervisningen og dermed kan forventes at have bedre forudsætninger for at vurdere, om læringsmiljøet har fokus på voksenpædagogik.

Andelen af respondenter, som vurderer, at der er fokus på voksenpædagogik, bliver kun endnu højere, når vi gør spørgsmålet mere individuelt og spørger ind til, i hvilken grad de selv har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU. Her svarer stort set alle ledere og lærere, at de i høj grad eller i nogen grad har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU, jf. figur 10.3. Heller ikke her er der tale om statistisk signifikante forskelle mellem institutionstyperne.

FIGUR 10.3

Vurdering af, i hvilken grad respondenterne selv har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har du selv fokus på voksenpædagogik i forbindelse med dit arbejde med FVU?". n = 222. p = 0,491.

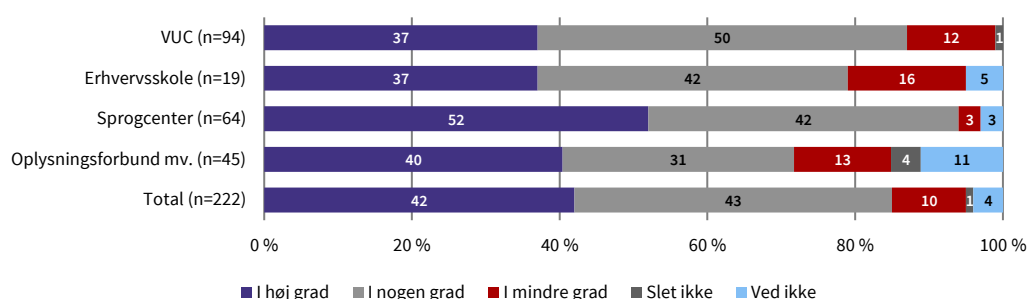
Figur 10.3 viser, at 74 % af alle respondenterne vurderer, at de selv *i høj grad* har fokus på voksenpædagogik i forbindelse med deres arbejde med FVU, mens 96 % vurderer, at det har de *i høj grad* eller *i nogen grad* fokus på.

10.1.2 Lærere og ledere vurderer, at de har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet – dog især på sprogcentre

Men en ting er at have fokus på voksenpædagogik, noget andet er at have et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet. Dette belyser figuren nedenfor. Ud fra figuren fremgår det, at respondenterne vurderer, at de på deres institution har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Dette gælder dog i endnu højere grad på sprogcentre. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 10.4

Vurdering af, i hvilken grad man har et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet på respondentens institution



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "I hvilken grad har I, efter din vurdering, et voksenpædagogisk miljø omkring FVU af høj kvalitet på jeres institution?". n = 222. p = 0,020.

Figur 10.4 viser, at 85 % af alle respondenterne vurderer, at de i høj grad (42 %) eller i nogen grad (43 %) har et voksenpædagogisk miljø på FVU af høj kvalitet. Dette er dog især gældende på sprogcentre, hvor 94 % af lederne og lærerne vurderer, at de i høj eller i nogen grad har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet. Det tilsvarende tal er 87 % på VUC'erne, 79 % på erhvervsskolerne og 71 % på oplysningsforbund mv.

10.2 Voksenpædagogiske miljøers betydning for deltageres motivation for læring

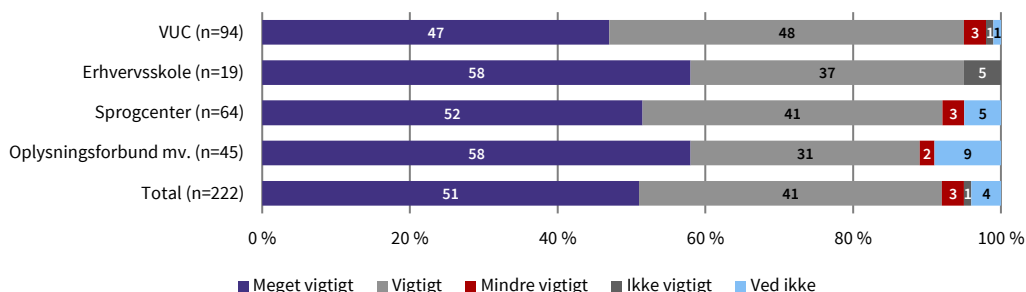
Dette afsnit belyser institutionernes vurderinger af, dels hvor vigtigt det er for de voksne FVU-deltageres motivation for læring, at deres institution har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø, dels hvor vigtige en række forhold, der kendetegner de voksenpædagogiske miljøer, er for de voksne deltageres motivation for læring.

10.2.1 Respondenterne vurderer generelt set, at voksenpædagogiske miljøer er vigtige for deltageres motivation for læring

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det ifølge lederne og lærerne er vigtigt for deltageres motivation for læring, at institutionen har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø. Det fremgår af figuren nedenfor. Der er ikke statistisk signifikante forskelle mellem institutionstyperne.

FIGUR 10.5

Vurdering af, hvor vigtigt det er for deltageres motivation for læring, at institutionen har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Efter din vurdering, hvor vigtigt er det for de voksne FVU-deltageres motivation for læring, at jeres institution har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø?". n = 222. p = 0,249.

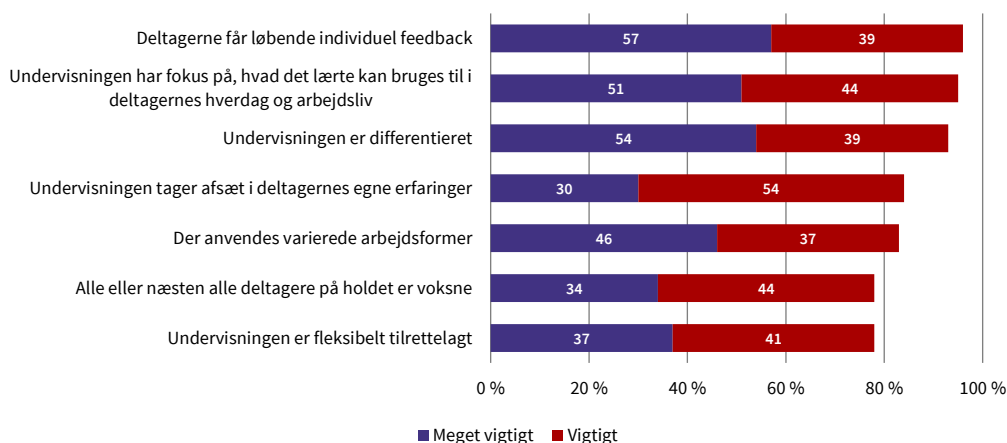
Af figur 10.5 ses, at 51 % af alle respondenterne på tværs af institutionstyperne vurderer, at det er *meget vigtigt* for deltageres motivation for læring, at institutionen har fokus på at have et voksenpædagogisk miljø, mens 41 % svarer, at det er *vigtigt*. Figur viser desuden, at det kun er en meget lille andel (4 %), som vurderer, at dette er mindre vigtigt eller slet ikke vigtigt.

10.2.2 En række forhold vurderes at spille en vigtig eller meget vigtig rolle ift. deltageres motivation for læring

Figuren nedenfor viser respondenternes vurderinger af betydningen af en række forhold ift. at motivere deltagerne for læring. Især peger lederne og lærerne på, at forhold, som at deltagerne får løbende individuel feedback, at det lærte kan bruges i deltageres hverdag og arbejdsliv (transfer), og at undervisningen er differentieret, er meget vigtige for deltageres motivation for læring.

FIGUR 10.6

Vurdering af, hvor vigtigt forskellige forhold er for deltageres motivation for læring



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor vigtigt vurderer du, at det er for de voksne FVU-deltageres motivation for læring, at..." n = 222.

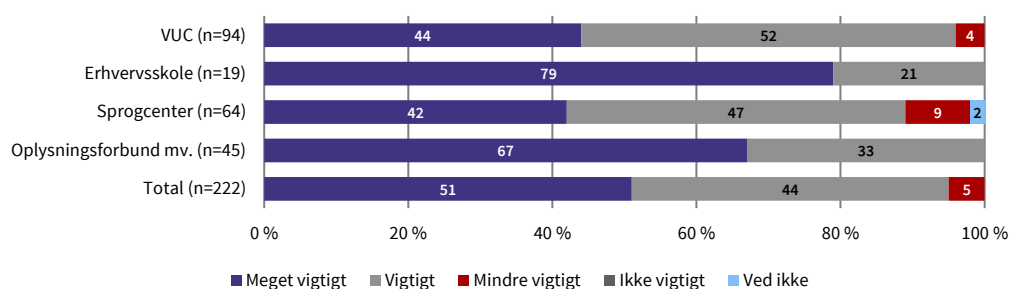
Det fremgår af figur 10.6, at mellem 78 % og 97 % af respondenterne opfatter de syv forhold som vigtige eller meget vigtige for deltageres motivation for læring. Der er en tendens til, at lederne i højere grad end lærerne svarer ”Meget vigtigt” (tallene fremgår af rapportens tabelbilag).

Analyserne af spørgeskemaundersøgelsen peger derudover på, at der er statistisk signifikante forskelle mellem institutionstyperne, når det handler om respondenternes vurdering af, hvor vigtigt det er, at det lærte kan bruges i deltageres hverdag og arbejdsliv (transfer), og at undervisningen er fleksibelt tilrettelagt.

Figur 10.7 viser respondenternes vurdering af, hvor vigtigt det er, at det lærte kan bruges i deltageres hverdag og arbejdsliv (transfer) fordelt på institutionstyperne. Figuren viser, at respondenterne på erhvervsskolerne i højere grad end de andre institutionstyper vurderer, at transfer er meget vigtigt for deltageres motivation for læring. Forskellen mellem institutionstyperne er statistisk signifikant.

FIGUR 10.7

Vurdering af, hvor vigtigt det er for deltageres motivation for læring, at undervisningen har fokus på, hvad det lærte kan bruges til



Kilde: Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

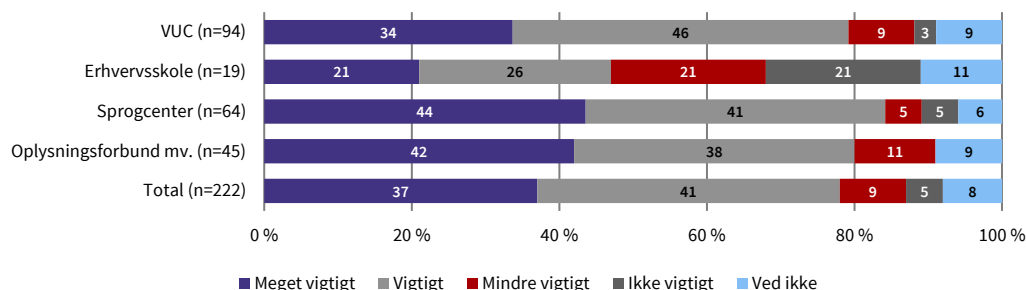
Note: Spørgsmål: ”Hvor vigtigt vurderer du, at det er for de voksne FVU-deltageres motivation for læring, at undervisningen har fokus på, hvad det lærte kan bruges til i deltageres hverdag og arbejdsliv?”. n = 222. p = 0,014

Figur 10.7 viser, at lederne og lærerne på erhvervsskolerne i højere grad end respondenterne på de andre institutioner vurderer, at transfer er *meget vigtigt* (79 %) for deltageres motivation for læring. Blandt respondenterne på oplysningsforbundet mv. har 67 % angivet, at dette er meget vigtigt, mens det blandt VUC'erne og sprogcentrene er hhv. 44 % og 42 %. Det lave antal respondenter fra erhvervsskolerne betyder dog, at den store afvigelse for erhvervsskolerne er forbundet med usikkerhed.

Derimod er billedet fra spørgeskemaundersøgelsen anderledes, ift. hvor vigtigt respondenterne vurderer, at fleksibelt tilrettelæggelse af undervisningen er for deltageres motivation for læring, hvor signifikant flere af respondenterne på sprogcentrene og oplysningsforbundene mv. vurderer, at dette er meget vigtigt, jf. figur 10.8.

FIGUR 10.8

Vurdering af, hvor vigtigt det er for deltagernes motivation for læring, at undervisningen er fleksibelt tilrettelagt



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Spørgsmål: "Hvor vigtigt vurderer du, at det er for de voksne FVU-deltageres motivation for læring, at undervisningen er fleksibelt tilrettelagt, fx at undervisningen tilbydes på forskellige tidspunkter af dagen, eller at der tilbydes digitale forløb, blandede forløb eller tilstedeværelsesundervisning?". n = 222. p = 0,025.

Af figur 10.8 ses, at hhv. 44 % af sprogcentre og 42 % af oplysningsforbundene mv. har angivet, at det er *meget vigtigt* for deltagernes motivation for læring, at undervisningen er fleksibelt tilrettelagt, fx ift. tidspunkt eller tilrettelæggelsesform. Blandt VUC'erne er det 34 %, som angiver, at det er meget vigtigt, og 21 % blandt erhvervsskolerne.

10.3 Fremmede og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet

I forbindelse med interviewene på institutionerne har vi spurgt ledere, lærere og deltagere om, hvad de vurderer som de vigtigste fremmede og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. I tekstboksen nedenfor er de vigtigste faktorer oplistet, som informanter på tværs af institutionstyper her peget på.

De vigtigste fremmende og hæmmende faktorer for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet på FVU – som især ledere og lærere har peget på

Fremmende faktorer

- Når arbejdet med voksenpædagogiske miljøer prioriteres ledelsesmæssigt på institutionerne
- Når lærerne har stærke pædagogiske kompetencer ift. at undervise voksne
- Når der tages hensyn til de voksne deltageres forudsætninger og deres behov imødekommes
- Når der er gode ligeværdige relationer mellem lærere og deltagere.

Hæmmende faktorer

- Når de økonomiske rammer er stramme, og man derfor vælger at have store hold og/eller samlæsning
- Når de bekendtgørelsesmæssige rammer og indholdsbeskrivelser ikke er tilpasset deltagerens behov, herunder med hhv. dansk eller ikke-dansk som modersmål
- Når løbende optag af kursister, for få lektioner og samlæsning gør det vanskeligere at nå de faglige mål og tilpasse undervisningen til den enkelte deltagers forudsætninger
- Når pædagogisk kompetenceudvikling og videndeling lærerne imellem ikke prioriteres.

10.3.1 Fremmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer

De fremmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer, som informanterne især peger på, handler om, at der ledelsesmæssigt er fokus på at fremme et godt voksenpædagogisk miljø, at dette prioriteres (jf. afsnit 5.2), og at lærerne har stærke pædagogiske kompetencer ift. at undervise voksne (jf. afsnit 5.3). Disse fremmende faktorer vurderer både ledere og lærere i høj grad er til stede på institutionerne.

Med hensyn til at arbejdet med voksenpædagogiske miljøer skal prioriteres, er det generelle indtryk fra caseundersøgelsen, at det opleves som vigtigt for institutionerne at prioritere arbejdet med de voksenpædagogiske miljøer, fordi et miljø af høj kvalitet ikke kommer af sig selv, men kræver løbende fokus fra både ledelsen og lærere.

Med hensyn til lærernes pædagogiske kompetencer bruger både ledere og lærere ord som ”kvalificerede”, ”fleksible”, ”rummelige” og ”engagerede” i deres beskrivelser af lærerkompetencer som særligt fremmende for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, fordi lærernes kompetencer er afgørende for det læringsrum, der skabes i undervisningen. Desuden peges der på, at det er en stor fordel, hvis lærerne har erfaring med at undervise voksne, og at deres voksenpædagogiske kompetencer fortsat udvikles.

Blandt de vigtigste fremmende elementer i de voksenpædagogiske miljøer peges der især på vigtigheden af, at der tages hensyn til de voksnes forudsætninger, og at deres behov imødekommes (jf. kapitel 4), at der er gode ligeværdige relationer mellem lærere og deltagere (jf. afsnit 9.2), og at der er gode fysiske rammer tilpasset de voksne deltagere (jf. afsnit 5.5).

Med hensyn til de voksnes forudsætninger peger caseundersøgelsen på vigtigheden af, at institutionerne udviser fleksibilitet og imødekommenhed over for deltagernes forskellige forudsætninger og behov, herunder med hensyn til tidsmæssig planlægning ift. fx privatliv og arbejde, for at kunne udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

If. relationerne mellem lærere og deltagere peger caseundersøgelsen på den gode relation mellem lærere og deltagere som særligt fremmende for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet. Der tegner sig et overordnet billede af, at institutionerne er meget optagede af deltagernes trivsel og af at skabe et trygt og anerkendende miljø med henblik på at fremme motivation for læring i det voksenpædagogiske miljø.

Når det handler om de fysiske rammer, peger caseundersøgelsen på, at de fysiske rammer kan være fremmende for at kunne tilbyde et voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, når deltagerne har adgang til gode lokaliteter, som er indrettet til voksne, uden at det virker for institutionelt.

10.3.2 Hæmmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer

De hæmmende faktorer for gode voksenpædagogiske miljøer, som informanterne især peger på, handler dels om for stramme økonomiske rammer (jf. afsnit 3.2), som fx kan betyde store hold og/eller samlæsning (jf. afsnit 5.4), og bekendtgørelsesmæssige rammer (jf. afsnit 3.1), der ikke er tilpasset deltagere med hhv. dansk eller ikke-dansk som modersmål. Desuden kan løbende optag (jf. afsnit 5.4.2), for få lektioner og samlæsning vanskeliggøre arbejdet med at nå de faglige mål og udvikle det voksenpædagogiske miljø. Endelig kan det hæmme udviklingen af gode voksenpædagogiske miljøer, når pædagogisk kompetenceudvikling af lærere ikke prioriteres (jf. afsnit 5.3).

Caseundersøgelsen efterlader på tværs af institutioner et klart indtryk af, at stramme økonomiske rammer fylder meget, når informanterne skal pege på hæmmende faktorer. Og i den forbindelse peges der både på i nogle tilfælde store hold og på udbredt brug af samlæsning som hæmmende for at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet.

Med hensyn til de lovgivningsmæssige rammer tegnes der generelt et billede af, at det er udfordrende, at læringsmålene skal nås inden for et begrænset antal lektioner. Det gælder især den del af deltagergruppen, der ikke har dansk som modersmål og derfor ofte har brug for flere lektioner for at nå de faglige mål. I det hele taget er det en gennemgående vurdering i caseundersøgelsen, at bekendtgørelsen ikke er tilpasset deltagere, der ikke har dansk som modersmål (jf. afsnit 3.1.4), og at dette er hæmmende for det voksenpædagogiske miljø.

Med hensyn til lærernes pædagogiske kompetencer peger caseundersøgelsen på, at det kan være hæmmende for det voksenpædagogiske miljø, hvis lærerne ikke har mulighed for tilstrækkelig kompetenceudvikling, herunder videndeling og sparring i et fagligt lærerfællesskab. Den fleksible tilrettelæggelse af undervisningen, hvor undervisningen udbydes både i dag- og aften timer samt som forlagt undervisning, kan risikere at gøre det vanskeligere at dyrke det faglige fællesskab blandt lærerne, når de ikke er på uddannelsesinstitutionen på samme tid, hvorfor det er vigtigt, at de faglige fællesskaber prioriteres og faciliteres, fx gennem teammøder eller lignende.

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen, M. 2019. *VEU-håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. København: Samfundslitteratur.

Andersen, M., Wahlgren, B., & Wandall, J. 2021. *Evaluering. Af læring, undervisning og uddannelse*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

BEK nr. 286. 2018. *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*.

BEK nr. 439. 2020. *Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning*

EVA. 2014. *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC. Fokus på AVU og Hf-enkeltfag*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. 2017. *Evaluering af erhvervsuddannelse for voksne (euv). Baggrundsrapport 3. Voksenpædagogiske miljøer på euv*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. 2020. *Brug af Forberedende Voksenundervisning (FVU). En registerundersøgelse af aktivitet, deltagers profiler og videre uddannelsesforløb*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. 2021. *Sammenfatning af EVA's evalueringer og undersøgelser af initiativer fra VEU-trepartsaftalen fra 2017. Status pr. 31. marts 2021*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Larsen, M., Jørgensen, V., & Rosdahl, A. 2022. *Voksnes basale færdigheder. Udvikling i læse- og regnefærdigheder de seneste 10 år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

LBK nr. 529. 2022. *Bekendtgørelse af lov om forberedende voksenundervisning og ordblindeundervisning for voksne*.

Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. 2013. *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Wahlgren, B. 2015. *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse. Et inspirationshæfte*. Undervisningsministeriet.

Appendiks B – Metodebilag

Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle FVU-ledere og FVU-lærere på institutioner, der årligt i perioden 2018-2021 har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller mere på FVU. Spørgeskemaundersøgelsen har til formål at identificere voksenpædagogiske miljøer blandt udbydere af FVU, dvs. miljøer, der lever op til kendetegnene for voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, og til at vurdere, hvordan de arbejder med at fremme deltagernes motivation og læring. Spørgeskemaundersøgelsen bidrager med systematik og bred viden om voksenpædagogiske miljøer på FVU, herunder om uddannelsesinstitutionerne arbejder med voksenpædagogiske miljøer, og hvorvidt de ifølge sig selv lykkes med at udvikle voksenpædagogiske miljøer. Desuden bidrager spørgeskemaundersøgelsen med viden om eventuelle forskelle og ligheder mellem forskellige institutionstyper med hensyn til deres arbejde med voksenpædagogiske miljøer på FVU. Spørgeskemaundersøgelsen anvendes som datakilde til målopfyldelsesevalueringen og procesevalueringen.

Spørgeskemaet har til formål at afdække lærerne og ledernes perspektiver på følgende temaer:

- **Udbredelse:** I hvilken grad eksisterer læringsmiljøer, der har fokus på voksenpædagogik?
- **Praksis:** Hvordan arbejder uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU, med at udvikle voksenpædagogiske miljøer?
- **Kvalitet:** I hvilken grad lykkes det uddannelsesinstitutionerne udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet?

Målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen er FVU-lærere og uddannelsesledere. Spørgeskemaundersøgelsen bidrager dermed med lærerne og ledernes perspektiver og oplevelser af det voksenpædagogiske miljø på deres institution og deres vurdering af egen praksis. Formålet med at inkludere både lærerne og lederne i spørgeskemaundersøgelsen er at kunne belyse og vurdere kvaliteten af det voksenpædagogiske miljø fra flere forskellige datakilder.

Populationen i undersøgelsen består af FVU-ledere og FVU-lærere på de 98 institutioner, der årligt over de seneste tre år har haft mindst 30 voksne deltagere på 25 år eller ældre på FVU. Dette er for at sikre, at spørgeskemaundersøgelsen kun omfatter institutioner, der har haft et deltagergrundlag, som muliggør udviklingen af voksenpædagogiske miljøer. Populationen til spørgeskemaundersøgelsen er defineret med afsæt i registerdata fra BUVM's datavarehus (Uddannelsesstatistik.dk) og ud fra de ovenstående kriterier.

Da et samlet overblik over uddannelsesledere og lærere på FVU ikke er tilgængeligt, har det været nødvendigt at etablere et udsendelsesgrundlag. På baggrund af institutionsregisteret har Epinion sendt en invitation til institutioner med henblik på at indsamle kontaktoplysninger på ledere og lærere på FVU. Kontaktoplysninger blev indsamlet i perioden fra d. 8. september til og med d. 28

oktober 2022. Ud af de 98 institutioner blev der indsamlet kontaktoplysninger fra 48 institutioner (svarende til 49 %) med oplysninger på 58 ledere og 380 lærere (i alt 438 kontaktpersoner).

Blandt de 438 kontaktpersoner, der blev inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, deltog i alt 222 ledere (44) og lærere (178) på FVU i spørgeskemaundersøgelsen. Dermed blev der opnået en samlet svarprocent på 51 % ud af udsendelsesgrundlaget bestående af 438 kontaktpersoner. Spørgeskemabesvarelser blev indsamlet i perioden fra d. 27. september til og med d. 15. november 2022. Tabel 2.1 viser svarprocenten for FVU-lederne og FVU-lærerne.

TABEL B.1

Svarprocent for ledere og lærere på FVU

	Udsendelsesgrundlag	Svar	Svarprocent
Ledere	58	44	76 %
Lærer	380	178	47 %
Total	438	223	51 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Svarprocenten er udregnet ud fra udsendelsesgrundlaget, dvs. det kontraktgrundlag, som har været muligt at skaffe.

I forbindelse med etableringen af kontaktgrundlaget har institutionerne skullet angive, hvilken type uddannelsesinstitution de er, dels fordi nogle af institutionerne dækker over flere typer, dels fordi der har været fejl i ft. dette i institutionsregisteret. Institutionstyperne *folkeoplysning og daghøjskole* er i spørgeskemaundersøgelsen blevet samlet i en kategori *oplysningsforbund mv.*, da størstedelen af institutionerne angav, at de var begge dele.

Af hensyn til at kunne undersøge ligheder og forskelle mellem institutionstyperne er institutionerne i spørgeskemaundersøgelsen kategoriseret som *enten* et VUC, en erhvervsskole, et sprogcenter eller et oplysningsforbund mv. Blandt de institutioner, som har angivet flere institutionstyper, har vi sondret mellem, om institutionerne er VUC'er eller driftsoverenskomstparter, da deres vilkår er forskellige. Således er institutionerne, der har angivet, at de både er et VUC og fx en erhvervsskole, kategoriseret som et VUC i spørgeskemaundersøgelsen.⁷

Tabellen nedenfor viser datagrundlaget for spørgeskemaundersøgelsen med hensyn til fordeling på institutionstyperne og på respondentgruppe (ledere og lærer).

⁷ I spørgeskemaundersøgelsen drejer det sig om 18 respondenter. Hhv. 16 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC og en erhvervsskole – heraf kommer 2 af respondenterne fra institutioner, der både angiver, at de er et VUC, en erhvervsskole og et sprogcenter. Hhv. 2 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC og oplysningsforbund mv. Yderligere er der 2 respondenter, som kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et oplysningsforbund mv. og et sprogcenter. Da respondenterne kommer fra AOF-centre, er de kategoriseret som oplysningsforbund mv.

TABEL B.2

Datagrundlag for spørgeskemaundersøgelsen. Antal respondenter

	Ledere	Lærere	Total
VUC	18	76	94 ^a
Erhvervsskole	6	13	19
Sprogcenter	12	52	64
Oplysningsforbund mv.	8	37	45 ^b
I alt	44	178	222

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt FVU-ledere og FVU-lærere, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: ^a 16 af respondenter kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC og en erhvervsskole – heraf kommer 2 af respondenterne fra institutioner, der angiver, at de både er et VUC, en erhvervsskole og et sprogcenter. Hhv. 2 respondenter, der kommer fra institutioner, der angiver at de både er et VUC og oplysningsforbund mv. ^b 2 af respondenter kommer fra institutioner, der angiver, at de både er et oplysningsforbund mv. og et sprogcenter. Da respondenterne kommer fra AOF-centre, er de kategoriseret som oplysningsforbund mv.

Spørgeskemaundersøgelsen er udover at bidrage med et bredt videngrundlag om voksenpædagogiske miljøer på FVU også blevet anvendt til udvælgelse af cases i caseundersøgelsen. I spørgeskemaundersøgelsen har det afslutningsvis været muligt at angive, om EVA må kontakte dem i forbindelse med caseundersøgelsen.

Caseundersøgelse

Caseundersøgelsen består af ti casebesøg hos uddannelsesinstitutioner, der udbyder FVU med to cases for hver af de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner, dvs. to cases for hhv. VUC, erhvervsskoler, sprogskele, folkeoplysningen og daghøjskoler. Institutionstyperne *folkeoplysning* og *daghøjskole* er, ligesom i spørgeskemaundersøgelsen, blevet samlet i én kategori, *oplysningsforbund mv.*, da størstedelen af institutionerne betegner sig selv som begge dele. Oplysningsforbund mv. omfatter dermed fire cases i caseundersøgelsen.

Formålet med caseundersøgelsen er at tilvejebringe dybdegående viden om, hvordan forskellige institutionstyper arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet på FVU, og vurdere, hvordan de arbejder med at fremme deltagerens motivation og læring. Caseundersøgelsen skal samtidig bidrage med viden om, hvad der kan gøres for at udvikle voksenpædagogiske miljøer, og hvad der hhv. fremmer og hæmmer dette arbejde.

Caseundersøgelsen giver mulighed for at få indsigt i forskellige processer, der sigter mod at højne kvaliteten af voksenpædagogiske miljøer, og belyser forskellige perspektiver på disse, både fra FVU-deltagerne, FVU-lærerne og uddannelseslederne. Caseundersøgelsen giver eksempler på erfaringer med at udvikle voksenpædagogiske miljøer på FVU, der er med til skabe motivation hos FVU-deltagerne, og som kan bidrage til, at voksne får styrket deres basale færdigheder og fortsætter med at styrke deres basale færdigheder. Derudover bidrager caseundersøgelsen med viden om, hvordan arbejdet med voksenpædagogiske miljøer kan styrkes og forbedres – herunder hvilke faktorer uddannelsesledere, FVU-lærerne og FVU-deltagerne vurderer er fremmende og hæmmende for at styrke det voksenpædagogiske miljø. Caseundersøgelsen anvendes som den primære datakilde til procesevalueringen og som supplement til at nuancere målopfølgelsevalueringen.

De ti uddannelsesinstitutioner og cases er udvalgt med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne ud fra kriterierne om, at institutionerne har arbejdet med voksenpædagogiske miljøer, deres vurdering af, om de har et voksenpædagogisk miljø af høj kvalitet, og deres tilkendegivelse af, at vi må kontakte dem i forbindelse med caseundersøgelsen. Dette er ud fra forventningen om, at uddannelsesinstitutionerne, der arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, har gjort sig flest erfaringer og dermed kan bidrage med eksempler på, hvordan man kan styrke de voksenpædagogiske miljøer på FVU. Derudover har der i udvælgelsen af casene været fokus på at sikre variation, med hensyn til om institutionerne selv vurderer, at de i høj grad eller i mindre grad har voksenpædagogiske miljøer af høj kvalitet, samt variation ift. geografisk placering. Variationen blandt casene bidrager til at belyse forskellige processer og erfaringer med voksenpædagogiske miljøer, og til at casene kan bruges til at inspirere andre uddannelsesinstitutioner. De ti uddannelsesinstitutioner i caseundersøgelsen er:

- Frederiksberg VUC og STX (VUC)
- VUC Storstrøm (VUC)
- Syddansk Erhvervsskole (Erhvervsskole)
- Køge Handelsskole (Erhvervsskole)
- Speak – School of Danish (Sprogskole)
- Sprogcenter Vejle (Sprogskole)
- AOF Midt (Folkeoplysning)
- AOF Nord (Folkeoplysning og daghøjskole)
- LOF Storstrøm (Folkeoplysning)
- Fokus Daghøjskole (Folkeoplysning og daghøjskole).

Caseundersøgelsen består af 40 interviews med 102 informanter og 10 observationer og omfatter for hver af de ti casebesøg observation og interviews med følgende grupper af informanter:

- Observation af FVU-undervisning af 60 minutters varighed
- Et til tre gruppeinterviews med FVU-deltagere af 20-45 minutters varighed⁸
- Et gruppeinterview med FVU-lærere af 120 minutters varighed
- Et enkeltinterview med uddannelsesleder af 45 minutters varighed.

Interviewene har været face-to-face-interviews, og caseundersøgelsen er gennemført i slutningen af 2022.

Af tabel B.3 ses et overblik over de interviewede FVU-deltagere i caseundersøgelsen, med hensyn til om de har dansk som modersmål eller er tosprogede, hvilke FVU-fag og trin de deltager i, samt holdtype, fx virksomhedshold eller åbne hold. Af overblikket ses det, at en stor del af de interviewede deltagere er tosprogede og går på åbne hold, mens de interviewede deltagere på virksomhedsholdene primært har dansk som modersmål. Blandt de interviewede deltagere deltager alle

⁸ Ved nogle af casene har det kun været muligt at gennemføre et eller to interviews med FVU-deltagerne. Varigheden af interviewene har desuden varieret afhængig af antallet af deltagere og deres sproglige forudsætninger.

enten i FVU-dansk eller FVU-start, og nogle af dem også i FVU-matematik, mens ingen af deltagerne deltager i FVU-digital eller FVU-engelsk. Interviewene dækker bredt de forskellige trin på FVU-dansk fra trin 1 til trin 4.

Intentionen med caseundersøgelsen har været, at deltagerperspektivet skulle udgøre en central del af den kvalitative dataindsamling med flest deltagerinterviews og interviewminutter for hver institution. Dette dels for at få viden om deltagerens oplevelser af det voksenpædagogiske miljø, dels at kvalificere og validere lærernes og lederens vurderinger af egen praksis. Dette har dog vist sig mere udfordrende end forventet, idet der blandt målgruppen har været en række sproglige såvel som andre mere kontekstmæssige udfordringer, som har vanskeliggjort dataindsamlingen og kvaliteten af interviewene med deltagerne.

Af tabel B.4 er ligeledes et overblik over den observerede undervisning, som indgår i caseundersøgelsen, med hensyn til fag, trin og holdtype. Her ses, at vi i caseundersøgelsen primært har observeret FVU-dansk, og at observationerne bredt dækker alle fire trin, og hvor noget af den observerede undervisning har været samlæsning af flere trin. Derudover har der været observation af FVU-start og et enkelt FVU-matematik-hold. Observationerne har derudover primært været åbne hold, mens to af observationerne har været virksomhedshold, hvor det ene har været forlagt undervisning og det andet undervisning på institutionen.

TABEL B.3

Overblik over de interviewede FVU-deltagere i caseundersøgelsen

	Antal informanter	Dansk som modersmål eller ikke dansk som modersmål	Fag og trin	Holdtype
VUC (A)	3	Dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 3	Virksomhedshold (forlagt undervisning)
VUC (B)	7	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1 og 2	Åbent hold
Erhvervsskole (A)	4	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1, 2 og 3	Åbent hold
Erhvervsskole (B)	4	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1 FVU-matematik	Åbne hold
	2	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 2 FVU matematik	Åbne hold
Sprogcenter (A)	4	Ikke dansk som modersmål	FVU-start	Åbent hold
Sprogcenter (B)	3	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 3 og 4	Åbent hold
	3		FVU-dansk Trin 3 og 4	Åbent hold
Oplysningsforbund mv. (A)	5	Ikke dansk som modersmål	FVU-start FVU-dansk Trin 1 FVU-matematik	Åbne hold
	2	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk	Åbne hold

	Antal informanter	Dansk som modersmål eller ikke dansk som modersmål	Fag og trin	Holdtype
			Trin 3 og 4 FVU-matematik	
	2	Ikke dansk som modersmål	FVU-start FVU-dansk Trin 1	Åbne hold
Oplysningsforbund mv. (B)	3	Dansk som modersmål Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 3 FVU-matematik	Åbne hold
	5	Dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 2	Virksomhedshold
Oplysningsforbund mv. (C)	4	Dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1 og 2 FVU-matematik	Åbne hold
Oplysningsforbund mv. (D)	3	Dansk som modersmål Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk FVU-matematik Trin 1 og 2	Åbne hold
	5	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1, 2, 3 og 4 FVU-matematik	Åbne hold
	3	Ikke dansk som modersmål	FVU-dansk Trin 1, 2, 3 og 4	Åbent hold

Kilde: Caseundersøgelse, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Note: Nogle af de interviewede deltagere deltager i flere forskellige FVU-fag på samme tid. Blandt nogle af interviewene med deltagerne fremgår det ikke tydeligt, hvilke trin deltagerne er på. Dette gælder særligt FVU-matematik.

TABEL B.4

Overblik over den observerede undervisning i caseundersøgelsen

	Fag	Trin	Holdtype
VUC (A)	FVU-dansk	Trin 3	Virksomhedshold (forlagt undervisning)
VUC (B)	FVU-dansk	Trin 1 og 2 (samlæsning)	Åbent hold
Erhvervsskole (A)	FVU-dansk	Trin 1, 2, 3 og 4 (samlæsning)	Åbent hold
Erhvervsskole (B)	FVU-dansk	Trin 1	Åbent hold
Sprogcenter (A)	FVU-start	Start	Åbent hold
Sprogcenter (B)	FVU-dansk	Trin 3 og 4 (samlæsning)	Åbent hold
Oplysningsforbund mv. (A)	FVU-start og FVU-dansk	Start og trin 1 (samlæsning)	Åbent hold
Oplysningsforbund mv. (B)	FVU-dansk	Trin 2	Virksomhedshold (på institutionen)
Oplysningsforbund mv. (C)	FVU-dansk	Trin 1 og 2 (samlæsning)	Åbent hold

	Fag	Trin	Holdtype
Oplysningsforbund mv. (D)	FVU-matematik	Trin 1 og 2 (samlæsning)	Åbent hold

Kilde: Observationsnoter ifm. caseundersøgelse, Danmarks Evalueringsinstitut, 2022.

Evaluering af voksenpædagogiske miljøer på FVU

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
T 3555 0101
eva@eva.dk
www.eva.dk

Trykt hos Stibo Complete

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk