

Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse

Evaluering af indsatser for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC&HF Nordjylland

Sørensen, Niels Ulrik; Hansen, Niels-Henrik Møller

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Sørensen, N. U., & Hansen, N.-H. M. (2016). *Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse: Evaluering af indsatser for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC&HF Nordjylland*. (Open access udg.) Aalborg Universitetsforlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

NIELS ULRIK SØRENSEN OG
NIELS-HENRIK M. HANSEN



MOTIVATION, TILSTEDEVÆRELSE OG FASTHOLDELSE



EVALUERING AF INDSATSER FOR
MOTIVATION, TILSTEDEVÆRELSE OG
FASTHOLDELSE PÅ VUC&HF NORDJYLLAND



AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

NIELS ULRIK SØRENSEN OG
NIELS-HENRIK M. HANSEN

MOTIVATION, TILSTEDEVÆRELSE OG FASTHOLDELSE

EVALUERING AF INDSATSER FOR
MOTIVATION, TILSTEDEVÆRELSE OG
FASTHOLDELSE PÅ VUC&HF NORDJYLLAND

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

INDHOLD

Forord	6
1. En succeshistorie	7
Mål med evalueringen	9
Baggrund – en oversigt over igangsatte projekter og tiltag	10
Datagrundlag	12
2. En model for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse	14
Undersøgelsesdesignet	14
Motivation som et samspil	16
Fra motivation til motivationspluralitet	17
Engagement som murbrækker	19
Den analytiske model	21
Læsevejledning	23
3. Kursisternes baggrund og trivsel	25
Kursisterne og deres uddannelsesbaggrund	25
Kursisternes trivsel	27
Kronisk sygdom og handicaps	29
Afrunding	30
Udfordringer – potentialer – risici	31
4. Tilgang til og valg af VUC	32
Hvorfor vælge VUC og hf Nordjylland?	32
Et positivt tilvalg	34
Et rummeligt sted	35
Sendt på VUC af jobcenteret	37
De vil bare være færdige	38
Et mål kan skabe mening	39
Afrunding	41
Udfordring – potentialer og risici	42
Perspektiver i forhold til motivation	42

5. Oplevelsen af undervisningen	44
Vurderingen af det faglige	44
Faglig udvikling afgørende for motivationen	46
Fortællinger om det faglige	48
Undervisningsformernes betydning	50
Rammesætning og styring	54
Karakterer – både godt og dårligt	55
Aktive kursister?	57
Barrierer for deltagelse	59
Afrunding	62
Udfordringer – potentialer – risici	65
Perspektiver i forhold til motivation	64
6. Oplevelsen af lærerne	65
Velforberejdede og punktligt lærere	65
Engagerede og personlige lærere	69
Dygtige didaktikere og formidlere	70
Lærere, der anerkender og respekterer	72
Afrunding	74
Udfordring – potentialer og risici	75
Perspektiver for motivation	76
7. De sociale relationer	77
Social trivsel på VUC	77
Forholdet til andre på VUC	79
Afrunding	83
Udfordringer – potentialer – risici	84
Perspektiver for motivation	85
8. Fravær og fraværstiltag	86
Ledelsens og lærernes perspektiver på fravær	86
Kursistperspektiver på fravær	89
Kursisterne om eget fravær	90
Årsager til eget fravær	92
Kontakt til kursisterne under fravær	95
Fravær er ikke bare fravær	98
Mudret billede af retningslinjerne ved fravær	99

Anerkendende fraværskultur	101
Afrunding	103
Udfordring – potentialer – risici	104
Perspektiver i forhold til motivation	105
9. Afslutning og pejlemærker	106
Motivationsdimension 1: Kursisternes baggrund og trivsel	107
Opmærksomhedsfelt	108
Pejlemærker	108
Motivationsdimension 2: Kursisternes tilgang til og valg af VUC	109
Opmærksomhedsfelt	110
Pejlemærker	111
Motivationsdimension 3: Kursisternes oplevelse af undervisningen	111
Opmærksomhedsfelt	112
Pejlemærker	113
Motivationsdimension 4: Kursisternes oplevelse af lærerne	113
Opmærksomhedsfelt	114
Pejlemærker	115
Motivationsdimension 5: De sociale relationer	116
Opmærksomhedsfelt	116
Pejlemærker	117
Fravær og fraværstiltag	117
Opmærksomhedsfelt	118
Pejlemærker	119
Afsluttende perspektiver	120
Referencer	123

FORORD

Denne evaluering er blevet til på foranledning af VUC og hf Nordjylland, som vi gerne vil takke for muligheden for at dykke ned i en række spændende problematikker, der også er af stor relevans for andre dele af uddannelsesverdenen.

Der skal dog lyde en tak til de kursister på VUC og hf Nordjylland, som velvilligt har deltaget i undersøgelsens dataindsamling. Det har været spændende at høre deres beretninger og få sat ord på de forskellige problemstillinger, de oplever, hvad enten det har været i fokusgruppeinterviewene eller igennem udfyldelsen af undersøgelsens spørgeskema. Samme tak skal lyde til de undervisere, ledere og vejledere fra VUC og hf Nordjyllands forskellige afdelinger, der også har medvirket i fokusgruppeinterviewene, og som har stillet deres erfaringer og viden til rådighed for undersøgelsen. Det har været yderst værdifuldt.

Tak til Niels Brændgaard Pedersen for assistancen med at gennemføre forskellige interviews og til Mette Stigaard Stenkjær for hjælpen under opstarten af evalueringen. Birgitte Ebert Pedersen for hendes indsats i forbindelse med analysen af interviewene.

Endelig skal der lyde en tak til Mette Pless, lektor ved Center for Ungdomsforskning, for værdifulde kommentarer til diskussionen af motivation og for gennemlæsning af forskellige dele af denne evaluering.

Evalueringen blev afleveret til VUC og hf Nordjylland i efteråret 2015 og er efterfølgende blevet valgt til udgivelse på Aalborg Universitetsforlag. I den forbindelse vil vi gerne takke den anonyme peer-reviewer for gode og konstruktive forslag til forbedring af evalueringen og forlaget for et godt samarbejde.

København d. 15. maj 2016

*Niels-Henrik M. Hansen
Lektor, Center for Ungdomsforskning*

*Niels Ulrik Sørensen
Forskningsleder, souschef og lektor,
Center for Ungdomsforskning*

KAPITEL 1: EN SUCCESHISTORIE

VUC er en succeshistorie i det danske uddannelseslandskab. Siden undfangelsen i 1967 er udviklingen kun gået fremad, og i dag optager VUC flere kursister end nogensinde før. Bare siden 2007 har der været en stigning på 84% i aktiviteterne på landets VUC centre, målt i årskursister (Lederforeningen for VUC, 2015:8) Fra at være et sted, der skulle tilbyde almen kompetencegivende forberedende undervisning målrettet voksne, som skulle have nye kvalifikationer, er VUC i dag en central del af det danske uddannelsessystem.

Denne succeshistorie er også en beretning om, hvordan VUC har ændret position og i dag indtager en ny rolle, som delvist bryder med de oprindelige intentioner om et særskilt uddannelsestilbud til voksne. VUC er i dag et uddannelsestilbud, som mange unge opfatter som et legitimt tilbud på linje med de andre klassiske ungdomsuddannelsestilbud. Hovedparten (79%) af kursisterne på landets VUC'er under 30 år. Næsten hver femte kursist (19%) er mellem 20 og 24 år (Lederforeningen for VUC 2015:9).

Dertil kommer der ændringer i det generelle uddannelsesbillede. Der er i disse år et markant fokus på, at flest muligt unge får en uddannelse. Som følge af kontanthjælpsreformen fra 2013 kan unge under 30 år få et såkaldt uddannelsespålæg, hvis de modtager kontanthjælp og i øvrigt vurderes som uddannelsesparate af jobcenteret (Beskæftigelsesministeriet 2013). Det gør, at unge er under stort pres for at påbegynde og gennemføre en uddannelse, hvilket har store konsekvenser for VUC, da det i mange tilfælde er det sted, hvor disse unge søger hen, særligt hvis de mangler kvalifikationer i relation til grundskolen eller opfatter sig selv som værende for 'gamle' til at benytte sig af andre gymnasiale tilbud, såsom STX, HTX, HHX eller HF på gymnasierne.

Det betyder, at VUC oplever en tilstrømning af en ny gruppe overvejende unge kursister, hvis forudsætninger for og tilgang til uddannelse, er med til at skabe en ny hverdag på VUC. Noget som er blevet forstærket af indførslen af brugerbetaling for visse befolkningsgrupper i 2010, hvilket har mindsket andelen af kursister over 60 år og andelen, som allerede har en videregående uddannelse (Lederforeningen 2015). Succeshistorien er derfor også en historie om en uddannelsesinstitution, der stilles over for en række nye udfordringer, som bl.a. følger med en ny og mere sammensat kursistgruppe, der forholder sig til det at uddanne sig på nye måder. Der meldes bl.a. om en stigende andel af kursister, der ikke er motiverede for eller parate til uddannelse, og som i visse tilfælde overvejende befinder sig på VUC, fordi de er sendt i uddannelse med et uddannelsespålæg fra deres lokale jobcenter (Beskæftigelsesministeriet 2013).

Overordnet set kan det også konstateres, at tanken om det positive ved uddannelse er blevet en rettesnor for ungdomslivet i dag, og de fleste unge vil gerne uddanne sig. Men en del unge synes ikke desto mindre at have svært ved at forstå meningen med og engagere sig i meget af det, der foregår på uddannelserne. De deltager ikke i undervisningen, kommer for sent eller undlader at forberede sig. Der tegner sig således et billede af stigende problemer med frafald, fravær og skoletræthed rundt omkring i uddannelsessystemet. Det gælder ikke mindst på uddannelser som VUC, hvor mange kursister har en baggrund med afbrudte uddannelsesforløb, signifikant fravær og et lavt engagement i aktiviteter i og omkring uddannelsen (Beck og Paulsen 2011; DCUM 2010; Rasmussen og Due 2011 m.fl.). Da det samtidig er et uddannelsespolitisk mål, at en større andel af en ungdomsårgang skal have en uddannelse, står uddannelsessystemet over for en ny og krævende opgave, der går ud på at skabe rammer, der kan rumme stadig flere grupper af unge.

Med henblik på at geare uddannelsen til VUC's ændrede rolle i dette nye uddannelseslandskab, har VUC og hf Nordjylland i de senere år igangsat en bred vifte af tiltag, der på forskellig vis har sigtet mod at forbedre kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på uddannelserne. Der er indført klarere og skærpede studieaktivitetsprocedurer, en ny fastholdelsesstrategi samt gennemført pædagogiske udviklingsprojekter. Enkelte af disse tiltag er blevet evalueret hver for sig, men der mangler en samlende

evaluering, der belyser kursisternes perspektiver på den uddannelses- og læringskultur som tiltagene har affødt på uddannelserne, og som undersøger, hvordan den påvirker deres motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. I denne rapport foretages derfor en samlet evaluering af kursisternes oplevelse af uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland. Der er tale om en evaluering, der skal samle op på en række af de tiltag som VUC og hf Nordjylland har igangsat. Tiltagene evalueres dog ikke direkte. Der er snarere tale om en evaluering af den uddannelses- og læringskultur på VUC og hf Nordjylland som tiltagene indgår i og har været med til at udvikle på VUC og hf Nordjylland. I evalueringen anlægges overvejende et kursistperspektiv på disse forhold. Det vil sige, at tyngden ligger på kursisternes oplevelse af uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland, og hvordan den virker sammen med deres motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på uddannelsen. Dette perspektiv suppleres med undervisernes og ledelsens perspektiver på undervisnings- og læringskulturen samt elevernes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Analytisk lægger vi en række snit, hvor vi overvejende afsøger uddannelses- og læringskulturen med afsæt i kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Hvordan vi gør dette, præsenterer vi i kapitel 2.

Mål med evalueringen

Målet med evalueringen er således at undersøge, hvorledes kursisterne oplever uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland, og hvordan den virker sammen med deres motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Denne undersøgelse foretages med udgangspunkt i en spørgeske- maundersøgelse, som et udvalg af kursisterne på VUC og hf Nordjylland har deltaget i, samt interviews med kursister og supplerende interviews med lærere og ledere.⁷

De centrale spørgsmål i evalueringen er følgende:

- Hvad synes kursisterne om at gå på VUC og hf Nordjylland?
- Hvad betragter de som gode undervisnings- og læringssituationer, og hvilke erfaringer har de med sådanne situationer på VUC og hf Nordjylland?
- Hvad motiverer dem for at deltage aktivt i undervisningen?

- Hvad påvirker deres tilstedeværelse i positiv retning?
- Hvad påvirker deres fastholdelse i positiv retning?
- Hvordan kan VUC og hf Nordjylland arbejde på at understøtte kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse?

Der er tale om en evaluering, der i en bredere forstand belyser de problemstillinger som VUC og det almene uddannelsessystem generelt oplever i disse år, og sætter det i relation til de unges egne beskrivelser og overvejelser. Der er også tale om en evaluering, der har fokus på det fælles perspektiv og tager afsæt i kursisternes perspektiv, samt forsøger at bevare en positiv valør i blikket på, hvad der fungerer godt og mindre godt. Dette sker helt bevidst og er i tråd med den teoretiske model, der ligger til grund for evalueringen. Denne præsenteres i kapitel 2.

Evalueringen vil også på grundlag af diskussionerne i rapporten formulere nogle pejlemærker, der kan bidrage til det videre arbejde med at udvikle studiemiljøet på VUC og hf Nordjylland. Pejlemærker, der også kan være relevante for andre uddannelsesinstitutioner, der arbejder med unge, og som oplever, at de kan være svære at fastholde og motivere.

Baggrund – en oversigt over igangsatte projekter og tiltag

Som nævnt tager denne evaluering afsæt i en række projekter som VUC og hf Nordjylland har iværksat gennem en årrække. I dette afsnit vil vi kort præsentere disse projekter og beskrive hensigterne med dem. Selvom de ikke bliver evalueret direkte udgør de stadigvæk en *ramme om* og en *basis for* en række af analyserne i denne rapport. Der er tale om VUC og hf Nordjyllands beskrivelser, som præsenteres kort i det følgende.

1) Studieaktivitet

En indsats hvor målet er, at kursisterne skal varsles systematisk og hurtigt, når det handler om deres studieaktivitet og tilstedeværelse. Der er særlig fokus på indsats ved kursisternes fravær ved studiestart. Projektet er rettet mod undervisernes brug af et specifikt system. Der arbejdes med ”gule” og ”røde” advarsler (ved henholdsvis 10% og 20% fravær).

2) ”Ny” målgruppe – ”ny” pædagogik

Kernen i dette projekt er en styrkelse af lærernes undervisningskompetencer. Mange af lærerne har undervist på VUC og hf Nordjylland i lang tid. Størstedelen af deres pædagogiske erfaring kan derfor være forankret i arbejdet på enkeltfagshold med kursister, der var ældre og typisk var motiverede med et klart mål for at deltage i undervisningen. Læreridentiteten var i høj grad koblet til faget og formidlingen af det. Det erfaringsgrundlag udfordres af en ny og meget yngre kursistgruppe, der ofte tager mange fag på en gang og som har diffuse og meget forskellige mål med uddannelsen. I dette projekt ønskes det at give lærergruppen relevante værktøjer til at kunne arbejde med denne nye kursistgruppe.

3) Kontinuerlig kompetenceudvikling

Projektet ”Kontinuerlig kompetenceudvikling” har til formål at udvikle og afprøve en organiseringsmodel for praksisnær kompetenceudvikling, som kan understøtte medarbejdernes vedvarende læring og videndeling på de enkelte afdelinger og mellem de fem afdelinger i VUC & hf Nordjylland. Modellen har til hensigt at sikre, at viden og erfaringer fra kompetenceudvikling overføres bedst muligt til den daglige praksis. I projektet indgår etablering af tematiske læringscirkler på tværs af fag.

4) Ansættelse af fastholdelsesmedarbejder

Der er tale om en nyoprettet stilling på fuld tid med tiltrædelse 1. december 2012. Stillingen er et led i VUC og hf Nordjyllands fastholdelsesstrategi. Den er i første omgang planlagt til at løbe over 2 år med mulighed for forlængelse. Denne medarbejder skal hjælpe VUC og hf Nordjyllands forskellige afdelinger med at fastholde kursisterne i uddannelse. VUC og hf Nordjylland arbejder med fastholdelse ud fra et helhedsorienteret perspektiv, og det indebærer, at der også inddrages problemfelter, som vedrører de unges sociale situation uden for skolen. Fastholdelseskonsulentens opgave bliver derfor at rådgive og hjælpe vores kursister med konkrete problemstillinger inden for dette område.

5) Ansættelse af ekstra socialrådgiver

VUC og hf Nordjylland har ansat en ekstra socialrådgiver, der skal fungere som kontaktperson for kursisterne og indgå som sparringspartner med skolens ledelse, vejledere og undervisere i arbejdet for kursisters gennemførelse af deres forskellige uddannelsesforløb. Den nyansatte socialrådgiver skal supplere en eksisterende socialrådgiver.

6) Specifik plan for fastholdelse af kursister for årene 13 og 14

VUC og hf Nordjyllands overordnede fastholdelsesindsats er formuleret i skolens strategi for fastholdelse. Denne er dateret maj 2012. Et afsæt for den formulerede strategi er de erfaringer med fastholdelse og gennemførelse, der blev indhentet i 2010 og 2011, hvor især relationskompetence kom i fokus. Således viste et større projekt i foråret 2011, at en hurtig og personlig opfølgning på fravær fra skolens side havde en meget positiv effekt på kursisters fastholdelse og gennemførelse. I projektet blev gennemførelsesprocenten reduceret til 11 %, hvor procenten generelt har ligget på 25-30 %. De meget entydigt positive erfaringer gjorde, at den hurtige og personlige respons ved fravær blev indført som en indsats fra og med det efterfølgende skoleår, dog tilpasset de forskellige kursistforudsætninger på AVU og hf samt forholdene i de enkelte afdelinger. I samme tidsrum igangsattes et stort projekt ”Ny målgruppe – ny pædagogik”, som involverede alle lærere og som netop målsatte bedre fastholdelse og gennemførelse for kursisterne.

Datagrundlag

Denne evaluering bygger på data, der er indsamlet på VUC og hf Nordjyllands afdelinger i Aalborg, Frederikshavn og Himmerland, hvis demografi og kursistsammensætning så vidt muligt matcher den samlede demografi og kursistsammensætning på VUC og hf Nordjylland.

Evalueringen baseres på metodetriangulering af de forskellige typer data, der er indsamlet på de tre afdelinger samt hele VUC og hf Nordjylland. De forskellige datakilder er følgende:

- Kvantitative data i form af et spørgeskema, hvor besvarelsenerne er indsamlet elektronisk blandt kursisterne på alle VUC og hf Nordjyllands

afdelinger placeret rundt om i Nordjylland. Spørgeskemaet belyser kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på deres uddannelse. Besvarelserne er indsamlet i april 2015. Der 728 besvarelser fra kursister på AVU og hf.

- Tre fokusgruppeinterviews med kursister på VUC og hf Nordjyllands afdelinger i Hobro, Frederikshavn og Aalborg. Deltagerne har forskellige erfaringer med motivation, tilstedeværelse og fastholdelse og har på forskellig vis har været i berøring med tiltagene.
- Tre fokusgruppeinterviews på afdelingerne i Aalborg, Hobro og Frederikshavn med ansatte (undervisere, vejledere, socialrådgivere), der på forskellig vis har indgået i tiltagene og har gjort sig erfaringer med disse og som har forskellige relationer til kursisterne.
- Et fokusgruppeinterview med de tre afdelingsforstandere om arbejdet med at udvikle og implementere tiltagene på VUC og hf Nordjylland.

Der er samlet set tale om et omfangsrigt og fyldigt datamateriale, der giver et godt og grundigt indblik i kursisternes oplevelse af uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland. Det giver også et godt, men ikke lige så omfattende, indblik i lærernes, vejledernes og ledernes oplevelse af uddannelses- og læringskulturen og bestræbelserne på at arbejde proaktivt med kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Grundet det statistiske materiales størrelse, vil der i analyserne generelt ikke blive skelnet mellem de forskellige afdelinger og mellem hf kursister og kursister på AVU.

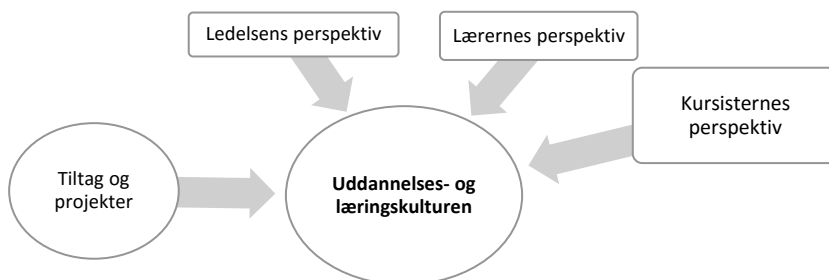
KAPITEL 2. EN MODEL FOR MOTIVATION, TILSTEDEVÆRELSE OG FASTHOLDELSE

Som beskrevet i indledningen er målet med denne rapport at gennemføre en evaluering af kursisternes oplevelse af uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland med særligt fokus på deres motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. I dette kapitel indkredser vi vores forståelse af disse begreber og deres indbyrdes sammenhænge, og vi udvikler afslutningsvis en model, som danner grundlag for de empiriske analyser i de efterfølgende kapitler. Vi lægger især vægt på at udfolde vores forståelse af motivation, der udgør et omdrejningspunkt i modellen og derfor også i de empiriske analyser, der følger efter dette kapitel. Inden vi når så langt, vil vi skitsere vores undersøgelsesdesign og forklare, hvordan vi forbinder de tiltag som VUC og hf Nordjylland har iværksat med de emner og problemstillinger, vi har talt med kursisterne, lærerne og ledelsen om i interviews og spørgeskemaundersøgelsen.

Undersøgelsesdesignet

I figur 1 er der en illustration af vores undersøgelsesdesign. Som det fremgår, er evalueringen bygget op omkring en række elementer: Først og fremmest er der en række tiltag og projekter, der er igangsat for at kvalificere og styrke uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland. I undersøgelsen foretager vi som nævnt ikke en direkte evaluering af disse tiltag. Det skyldes dels, at flere af dem blev igangsat for år tilbage og dels, at der er tale om processer, der ikke direkte lader sig 'måle', men i stedet sætter sig igennem i uddannelses- og læringskulturen på flere planer og over en længere tidsperiode. I stedet ser vi derfor på lærings- og uddannelseskulturen som den ser ud på undersøgelsestidspunktet. Undersøgelsen kan i dette perspektiv ses som et øjebliksbillede, som griber uddannelses- og

læringskulturen på et ganske bestemt tidspunkt, hvor tiltagene har været virksomme i en periode og haft mulighed for at sætte sig igennem.



Figur 1. Evalueringsdesignet. De overordnede relationer mellem igangsatte projekter, uddannelses- og læringskulturen samt de empiriske nedslag er markeret.

Som det fremgår af figuren, undersøger vi ikke lærings- og uddannelseskulturen direkte. Den filtreres derimod gennem tre distinkte perspektiver – ledelsens, lærernes og kursisternes. Gennem en spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews har vi forsøgt at gribe væsentlige aspekter af disse tre gruppers oplevelse af lærings- og uddannelseskulturen på VUC og hf Nordjylland an, dvs. at det er disse tre gruppers erfaringer og fortællinger, som danner udgangspunkt for undersøgelsen af uddannelses- og læringskulturen. Vægten er dog lagt på kursistperspektivet: Som den eneste gruppe har kursisterne deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, ligesom de har deltaget i flere interviews end de øvrige grupper. Det er hermed kursisternes erfaringer og fortællinger, der træder tydeligst frem i undersøgelsen, hvilket bl.a. skyldes, at et væsentligt fokus i undersøgelsen har været sammenhængen mellem lærings- og uddannelseskulturen og kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse, hvorfor deres perspektiv fremstår særligt relevant. I figur 2 har vi lavet en illustration af undersøgelsen, hvor vi har tilføjet fokuspunkterne motivation, tilstedeværelse og fastholdelse.



Figur 2. Evalueringens fokuspunkter samt relationen til henholdsvis uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf.Nordjylland

Figuren viser, at undersøgelsen tager udgangspunkt i, at motivation, fastholdelse og tilstedeværelse udgør størrelser, der dels er forbundet til uddannelses- og læringskulturen på VUC, og dels er indbyrdes forbundet til hinanden. Med henblik på at begrunde disse forbindelseslinjer er vi nødt til at opholde os lidt ved vores forståelse af motivation.

Motivation som et samspil

Tilstedeværelse og fastholdelse analyseres normalt i relation til fravær, og hvor fravær ses som en central indikator på et begyndende frafald fra uddannelsen. Der er her en tendens til at fokusere på kursistens risiko for at stoppe på uddannelsen og anskue fraværet som en risikoindikator på dette (Pless og Hansen 2010, Ozmec og Hansen 2010). Man kan kalde det for et negativt blik – det er risikoen for at falde fra, der står i centrum. Ved at koble tilstedeværelse og fastholdelse til motivation vendes blikket i stedet mod noget positivt – hvad der virker motiverende for kursisterne, og hvordan det kan være med til at øge deres tilstedeværelse og fastholdelse på uddannelsesstedet.

Dermed ikke sagt, at motivationsbegrebet ikke også rummer et problematiserende islet. I de senere år har der været stort fokus på de udfordringer, som uddannelsesverdenen har med unge, der kæmper med at 'tage sig sammen', ikke deltager i undervisningen, kommer for sent eller undlader at forberede sig (Hutters & Murning 2013, Pless & Hansen 2010, Pless 2009, Stauber 2007). Disse udfordringer beskrives ofte som et udtryk for unges manglende motivation i mødet med uddannelsessystemet. Og det er da også ofte denne motivationsforståelse, som bringes i spil i den offentlige debat, hvor blikket rettes mod de unge/elevernes manglende motivation. Her fremstilles moti-

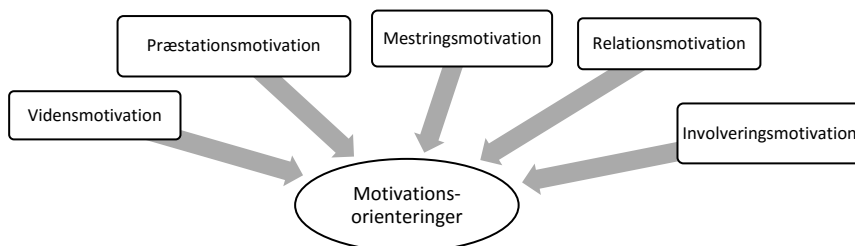
vation i høj grad som en individuel og kvantitativ størrelse – noget man kan have meget eller lidt af (Pless et al 2015). Debatten om motivation er således langt hen ad vejen præget af en individ-orienteret mangeltænkning (Ågård 2014). I denne forståelse af motivation er det individet, den enkelte unge, der enten har motivation eller et motivationsproblem, og det er derfor også individet, der må forandre sig, hvis motivationen skal øges. Denne snævert individuelle forståelse af motivation gør det vanskeligt at indkredse, hvordan uddannelserne, den pædagogiske praksis osv. kan bidrage til skabelsen af motivation og engagement. I denne evaluering er vi derfor interesseret i, at inddrage begge perspektiver – den unges og uddannelsesinstitutionens – og finde ud af, hvordan de bidrager til skabelsen af motivation.

Center for Ungdomsforskning har i en række undersøgelser udviklet et andet og bredere blik på motivation. Hutters og Lundby (2014) argumenterer således for, at den individuelle forståelse af motivation må suppleres med en forståelse af motivation som noget, der konstrueres i et samspil mellem på den ene side den unges erfaringer, forventninger og forudsætninger og på den anden side den pædagogiske praksis og læringskultur som den unge møder på uddannelsen (Skaalvik & Skaalvik 2007, Pedersen et al 2009, Jackson 2006). I Hutters og Lundbys optik afføder forskellige pædagogiske praksisser og kulturer forskellige former for motivation og læring. Motivation handler i dette perspektiv ikke alene om, hvor motiverede eleverne er, men også om, hvad de er motiverede for, og hvilke motiver, der understøttes på den konkrete uddannelse. Derved anskuer Hutters og Lundby på den ene side motivation som en subjektiv proces – noget der foregår i og med den unge, og som knytter sig til, hvad det er for en mening og et perspektiv den unge har i forhold til uddannelse. På den anden side er motivation også noget, der skabes socialt og kulturelt som følge af de læringsmuligheder, der gør sig gældende på den konkrete uddannelse. Unges motivation ses følgelig som noget, der både er subjektivt og kulturelt situeret (Erstad et al 2009).

Fra motivation til motivationspluralitet

Pless et al (2015) bygger videre på denne forståelse af motivation, men tilføjer at unges motivation for uddannelse ikke blot handler om læring eller viden. Pless et al udvider og differentierer således motivationsbegrebet

som de inddeler i fem forskellige motivationsorienteringer. Som det fremgår af figur 4, vedrører disse motivationsorienteringer hhv. viden, præstation, mestring, relationer og involvering.



Figur 3. Motivationspaletten. Taget fra Pless et al. (2015:63)

I skolesammenhænge tales ofte om motivation som noget, der går ud på, at eleverne tændes af den hellige ild og kaster sig over undervisningen drevet af en interesse eller nysgerrighed for at lære og vide mere. I lighed med Hutters og Lundby argumenterer Pless et al imidlertid for, at elevernes motivation bliver til i interaktion med forskellige (lærings)sammenhænge i uddannelsessystemet. Eleverne bringer en række erfaringer og tilgange med sig ind i møderne med skolen, klassen, læreren og de andre elever, og det er i disse møder, at der skabes mulighed for at producere såvel motivation som de-motivation. Det handler således ikke blot om (faglig) interesse: Modellen viser, at motivation i lige så høj grad skabes i forhold til mestringsoplevelser, involvering i læreprocesser, gennem præstationer og relationer.

En vigtig egenskab ved motivationsorienteringerne er, at de ikke er organiseret i noget givet hierarki. Pless et al forstår dem snarere som en palet af farver, der kan blandes, tilpasses og varieres efter, hvad man fagprofessionelt vurderer som vigtigt i forhold til en given skolesammenhæng, ungegruppe, fag, eksamensform etc. Motivationsorienteringerne ses hermed ikke som gensidigt udelukkende. I stedet skal de snarere ses som noget, der kan komplementere og understøtte hinanden og tillægges større eller mindre vægt i forskellige sammenhænge, og som noget, der strategisk kan bringes i spil i forhold til at motivere og engagere eleverne, og dermed bidrage til at fastholde dem og mindske frafald.

Engagement som murbrækker

Denne tænkning går igen i Jørgensen et al (2012), som har undersøgt erhvervsskoleelevers frafald med udgangspunkt i et begreb om engagement, der har mange ting til fælles med det begreb om motivation, der skitseres ovenfor. Engagement ses som noget, der på den ene side er subjektivt og kulturelt situeret som vi så det hos Hutter og Lundby, og på den anden side som noget, der er orienteret mod forskellige aspekter af uddannelseskonteksten, som vi så det hos Pless et al. I modsætning til Hutter og Lundby opererer Jørgensen et al med nogle specifikke bud på, hvilke subjektive forhold hos den enkelte, der har betydning for, hvordan deres engagement udfolder sig i uddannelseskonteksten, og dermed bliver de relevante for nærværende evaluering. Her fokuseres på betydningen af elevens forhistorie og tidligere positive eller negative skoleerfaringer, og om uddannelsen var et positivt tilvalg eller et udtryk for, 'noget skulle jeg jo vælge'. Omvendt går Jørgensen et al ikke i samme omfang som Pless et al ind i klasserumskonteksten og ser på de forskellige former for engagement, der udfolder sig der. I stedet retter de deres opmærksomhed mod nogle bredere forhold på uddannelsen og i omverdenen som eleverne kan rette deres engagement imod, og som menes at skulle være til stede for, at engagementet overhovedet udfolder sig. Her fokuseres på lærernes omgang med eleverne i klasserummet, lærerens personlige og faglige engagement, samt elevernes relationer til andre unge både i og uden for uddannelseskonteksten.

På den baggrund af disse fokuspunkter formulerer Jørgensen et al en række teser om engagement og frafald på erhvervsskolerne. Udgangspunktet er et opgør med tendensen til at anskue frafald som en isoleret hændelse. I stedet taler de om frafald som en længere proces, hvor eleven udvikler 'disengagement' som følge af en række negative skoleerfaringer, der hober sig op og gradvist kommer til udtryk gennem et lavere uddannelsesmæssigt engagement eller deltagelsesmæssig tilbagetrækning (Jørgensen et al 2012: 5-6). Men engagement er ifølge Jørgensen et al ikke bare noget, der forvitrer pga. den enkeltes historik og skolehistorie. Engagement kan også skabes og være med til at dæmme op for frafald. Og det er netop denne dobbelthed, der kendetegner Jørgensen et als teser om engagement og frafald som vi i en lettere revideret udgave gennemgiver her:

- 1) Elevens forhistorie og tidligere erfaringer har betydning for engagementet. Dårlige folkeskoleerfaringer er tilbøjelige til at afføde lavt skoleengagement (og dermed høj risiko for frafald), mens gode skoleerfaringer er tilbøjelige til at øge engagementet. Det kan have særlig betydning for VUC, der netop er rettet mod personer, der har haft det svært i folkeskolen, eller som et uddannelsesstilbud for unge, der er sprunget fra andre ungdomsuddannelser.
- 2) Det har ligeledes betydning for engagementet, om uddannelsesvalget er et positivt tilvalg eller udtryk for, at 'noget skulle jeg jo vælge'. Det må også ses i relation til den bredere samfundsudvikling, hvor forskellige reformer, der har til sigte at sikre, at alle unge får en uddannelse, har øget presset for, at unge skal tage en uddannelse, hvis de vil modtage hjælp fra det offentlige. Der er bl.a. indført et såkaldt uddannelsespålæg for unge under 30 år (Beskæftigelsesministeriet 2013), der accentuerer denne udvikling. Det har formentlig medført, at en del kursister befinder sig på VUC, fordi de oplevede alternativerne som mindre attraktive.
- 3) Det har betydning for engagementet, hvilken undervisningsform der anvendes, og om fagene giver mening for eleverne. På erhvervsskolerne opstår engagement primært i forhold til fag, de kan koble til arbejdsfunktioner inden for den profession, de uddanner sig til, og i forhold til undervisningsformer, der ligger tæt på de arbejdspraksisser, der findes inden for denne profession. På VUC er professionsorienteringen mindre specifik, og eleverne forventer måske at skulle videre i uddannelsessystemet, så fagets og undervisningsformernes mening skal nok snarere kobles til deres forestillinger om, hvad de skal bruge i videre uddannelse.
- 4) Lærers omgang med elevernes engagement er vigtig i flere henseender. På erhvervsskolerne er det i forlængelse af ovenstående ikke mindst afgørende, at lærerne formår at positionere eleverne som potentielle deltagere i faget, mens lærere, der behandler eleverne som (folkeskole-)elever risikerer at minimere det skolemæssige engagement. Lærernes personlige og faglige engagement fremstår også som centralt. Jo mere engagerede eleverne oplever, at lærerne er i

dem som personer og i deres fag, desto mere vil dette engagement smitte af på eleverne.

- 5) Elevens sociale netværk uden for skolen og deres støtte til uddannelse kan øge eller mindske det skolemæssige engagement. Det sociale netværk og fællesskab på skolen mellem eleverne har ligeledes stor betydning. Desto bedre fællesskab eleverne imellem, desto større skolemæssigt engagement (og jo mindre risiko for frafald). Omvendt, jo mere fragmenteret det sociale miljø er, desto mindre engagement i den skolemæssige praksis.

Jørgensen et al. (2012) blik på erhvervsskoleelevernes engagement giver os mulighed for at opridske nogle dimensioner, hvorigennem vi kan forstå og gribe kursisternes motivation på VUC og HF Nordjylland an. Samtidig hjælper deres sammenføjning af engagement og (forebyggelse af) frafald os med at etablere nogle koblingspunkter til kursisternes tilstedeværelse og fastholdelse. Det har vi forsøgt at samle i den model som vi præsenterer i det følgende afsnit.

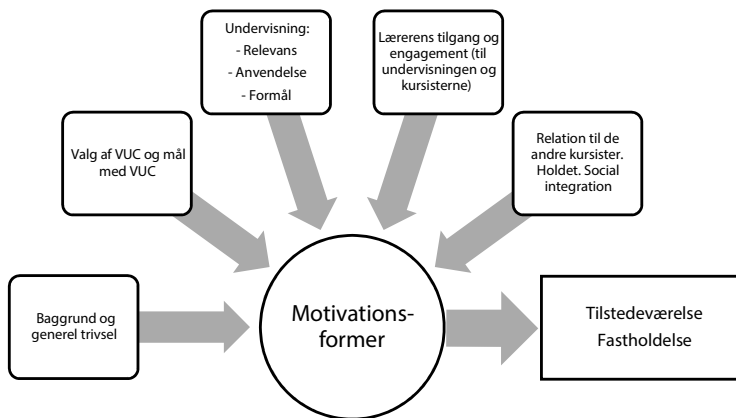
Den analytiske model

Modellen tager udgangspunkt i de tilgange til motivation, vi har set hos Pless et al og Hutter og Lundby samt hos det begreb om engagement, vi har set hos Jørgensen et al. Modellen rummer en forståelse af motivation som noget, som hhv. bliver til i et samspil, rummer en flerhed af orienteringer, og som giver os et grundlag for at arbejde med en positiv indfaldsvinkel til tilstedeværelse og fastholdelse.

Umiddelbart ligner vores model Pless et al. (2015) model om unges motivationsorienteringer. Der er dog to forskelle fra denne model: Hvor Pless et al skitserer fem motivationsorienteringer, der kan være i spil og skabes i *klasse-rummet*, skitserer vi en række forhold i *og uden for* uddannelseskonteksten, der kan være afgørende for skabelsen af motivation, og som motivationen kan skabes i forhold til. Disse forhold er udkrystalliseret med afsæt i Jørgensen et al. (2012) tematiseringer af engagement og i dialog med de emner og problemstillinger, der har vist sig i vores empiriske materiale:

- 1) Kursisternes personlige baggrund og trivsel.
- 2) Deres tilgang til og valg af VUC.
- 3) Deres oplevelse af undervisningen.
- 4) Deres relation til lærerne.
- 5) Deres relation til andre kursister.

Derudover har vi med inspiration fra Jørgensen et al (2012) koblet disse fem dimensioner af relevans for motivation til tilstedeværelse og fastholdelse, der ligeledes udgør analytiske fokuspunkter i undersøgelsen. Samlet set har vi således en analyseramme, hvor motivation, tilstedeværelse og fastholdelse udgør forbundne analytiske kategorier, hvorigennem vi indfanger vores genstandsfelt: uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland. Samtidig er det en pointe, at denne analyseramme med tilhørende analytiske begreber også er relevant i andre sammenhænge, hvor hensigten er at arbejde målrettet med unges tilstedeværelse, fastholdelse og motivation. Der kan de fem dimensioner ses som indfaldsvinkler til at arbejde mere konkret med disse problemstillinger.



Figur 4. Den analytiske model. Den er udformet med afsæt i Jørgensen et al (2012), Hutter og Lundby (2014) og Pless et al (2015) og i dialog med det aktuelle empiriske materiale. De enkelte grønne områder danner afsæt for evalueringens forskellige kapitler og illustrerer, hvorledes disse indgår som grundlag for en analyse af motivationsformerne, som de kommer til udtryk blandt kursisterne på VUC og hf Nordjylland. Dette vil igen give et afsæt for handlingsorienterede anbefalinger, der kan støtte udviklingen af uddannelses- og læringskulturen på VUC og hf Nordjylland.

Det bør ydermere bemærkes, at modellen i sit udgangspunkt er positiv. Det betyder bl.a., at den i højere grad ser udfordringer end problemer. Denne vægtning er helt bevidst og et forsøg på at pege på nye veje i arbejdet med at fastholde og motivere unge.

I den empiriske analyse vil vi tage afsæt i modellen og belyse de fem dimensioner af motivationen i hver sit kapitel. Her vil der løbende blive trukket tråde til tilstedeværelses- og fastholdelsesproblematikker, der er koblet til de pågældende motivationsdimensioner. Tilstedeværelse og fastholdelse får således ikke deres egne kapitler, men indgår løbende som tematiseringer i de fem motivationskapitler. I det sidste analysekapitel zoomer vi så mere direkte ind på nogle af de tiltag i forhold til fravær, der er blevet implementeret på VUC og hf Nordjylland, idet de blev givet en del opmærksomhed af alle informanter i dataindsamlingsprocessen. Også her er bestræbelsen imidlertid at analysere dem i forhold til såvel motivation som tilstedeværelses- og fastholdelsesperspektiver. Endelig vil der i et afsluttende kapitel blive sat fokus på, hvordan man i fremtiden kan arbejde på VUC & hf Nordjylland med henblik på at understøtte kursisternes motivation og i forlængelse heraf deres tilstedeværelse og fastholdelse på uddannelsesinstitutionen.

Læsevejledning

Evalueringen er opbygget ud fra de forskellige dimensioner, der indgår i den motivationsmodel, vi har udviklet i dette kapitel. Hver dimension i modellen (vist i figur 4) danner udgangspunkt for et af evalueringens kapitler. Hvert kapitel ser således på et bestemt aspekt, der indgår i den overordnede fokusering på motivation, fastholdelse og trivsel, og kapitlerne afsluttes med en række faste punkter, der ser på henholdsvis udfordringer, potentialer, risici og perspektiver i relation til de dimensioner af motivationen, der belyses i de pågældende kapitler.

I *kapitel 3* tager vi fat i kursisternes baggrund og generel trivsel. Kapitlet beskriver overordnet set kursisternes baggrund, herunder erfaringer med tidligere uddannelse, helbredstilstand og trivsel.

I det næste kapitel, *kapitel 4*, ændres fokus til kursisternes valg og mål med VUC. Der ses på, hvorfor det netop blev VUC, var det kursistens eget øn-

ske eller jobcenteret, der har sendt vedkommende af sted? Der ses også på bedømmelsen af VUC og hf Nordjylland og hvad kursisternes mål med at uddanne sig er – er det for at få mere viden, eller er det en del af en større uddannelsesplan, hvor VUC er et enkelt led i denne plan?

Hvorefter vi i *kapitel 5* ser på undervisningen på VUC. Det sker med særlig opmærksomhed på oplevelsen af relevans, anvendelse og formål. Hvad kendetegner god undervisning set fra kursisternes perspektiv? Og hvilke læringsforløb er det, der sætter sig spor i deres bevidsthed som særligt gode og udbytterige?

I *kapitel 6* undersøger vi lærernes tilgang og engagement i undervisningen. Vi vil se på, hvilke krav kursisterne har til den gode underviser og ,hvordan opleves lærerne i den daglige undervisning på VUC og hf Nordjylland. Er der tale om lærere, der møder kursisterne i øjenhøjde eller opleves som nogle, der laver meget tavlebaseret undervisningen? Det ser vi på her.

Det sociale fællesskab og relationerne mellem kursisterne er i centrum i *kapitel 7*, hvor dette analyseres og diskuteres. Fungerer det sociale rum på VUC og hf Nordjylland? Hvad er styrkerne og svaghederne? Hvad kan det sociale rum gøre i forhold til tilstedeværelse og fastholdelse?

Herefter skifter perspektivet i *kapitel 8*, hvor kursisternes fravær kommer i fokus. Dermed bevæger vi os ud af den teoretiske model og ser på en række af de konkrete tiltag, som VUC og hf Nordjylland har igangsat for at mindske kursisternes fravær og øge deres tilstedeværelse på uddannelserne. Denne analyse afsluttes med en diskussion af, hvilke perspektiver kapitlets analyser af fravær, åbner i relation til motivation, tilstedeværelse og fastholdelse.

I evalueringens afsluttende kapitel, *kapitel 9*, samler vi trådene fra de foregående kapitler og diskutere disse i forhold til evalueringens fokus på motivation, fastholdelse og tilstedeværelse. Kapitlet vil samle op på de forskellige diskussioner, der har været gennem evalueringen og søger at stedfæste disse i en række konkrete pejlinger, der kan afstikke nogle fixpunkter i arbejdet med at udvikle VUC og hf Nordjylland fremover.

KAPITEL 3: KURSISTERNES BAGGRUND OG TRIVSEL

I dette kapitel sætter vi fokus på kursisternes baggrund og trivsel. Som nævnt i det forrige kapitel udgør disse temaer den første dimension af de i alt fem dimensioner, vi vil bevæge os igennem med henblik på at tegne et billede af kursisternes motivation. Med baggrund tænkes her især på kursisternes uddannelsesmæssige historik – fx deres erfaringer med andre ungdomsuddannelser, grundskolen eller andet – der som beskrevet kan have betydelig indvirkning på deres motivation for videre uddannelse. Med trivsel tænkes både på kursisternes fysiske og psykiske velbefindende, og om de lider af kroniske sygdomme eller handicaps, hvilket ligeledes kan påvirke deres motivation for uddannelse. Først dog lidt introducerende om, hvem kursisterne på VUC og hf Nordjylland er.

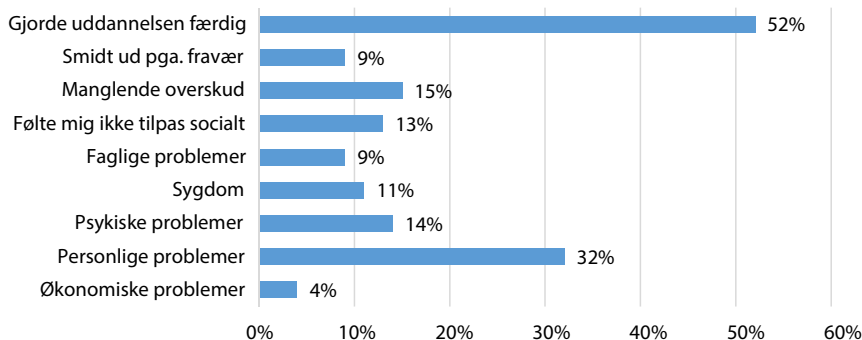
Kursisterne og deres uddannelsesbaggrund

Traditionelt var VUC målrettet voksne, der af forskellige årsager havde behov for at komme i gang med en uddannelse og derfor skulle have nogle nye kvalifikationer. Med tiden er der imidlertid sket betydelige ændringer i sammensætningen af kursister, hvilket også spejles i den spørgeskemaundersøgelsen, vi har lavet blandt kursisterne fra VUC og hf Nordjylland. Her er 82 % således under 30 år, og de hyppigste alderstrin er 19-23 år. Den yngste deltager er 17 år, og den ældste er 64. Det er primært kvinder, der har svaret på undersøgelsen (61 % vs. 39 % mænd). Lidt over en tredjedel (37 %) af kursisterne i undersøgelsen går på AVU (Almen Voksen Uddannelsen), endnu en tredjedel (31 %) går på hf enkeltfag, mens den sidste tredjedel (32 %) går på den toårige hf.

Mange af kursisterne har gjort sig erfaringer med en ungdomsuddannelse, før de begyndte på deres nuværende uddannelse på VUC. 70 % har såle-

des gået på en anden ungdomsuddannelse tidligere. Ud af denne gruppe har halvdelen erfaringer fra en enkelt tidligere ungdomsuddannelse, 32 % har prøvet to uddannelser, og 16 % har gået på tre eller flere uddannelser. VUC og hf Nordjylland ser m.a.o. ud til at være et sted, hvor man kan gøre et nyt forsøg på at få en uddannelse, dvs. et sted, som tilbyder personer, der allerede har forsøgt sig en slags 'second chance'.

Det indebærer, at majoriteten af kursisterne kommer til VUC og hf Nordjylland med en personlig bagage i form af erfaringer fra andre ungdomsuddannelser – positive som negative – som kan være med til at forme deres forventninger til uddannelsen og deres egen rolle heri. Med henblik på at indkredse denne bagage har vi i figur 5 spurgt de pågældende kursister, hvorfor de afbrød deres uddannelse. I den forbindelse er det interessant, at halvdelen af kursisterne ifølge dem selv rent faktisk har gennemført deres tidligere ungdomsuddannelse. Ud af den halvdel, som ikke angiver at have gennemført deres tidligere uddannelse, svarer den største andel, at de afbrød uddannelsen pga. personlige problemer (32%). Men også manglende overskud, psykiske problemer og social utilpashed angives i et vist omfang som udslagsgivende for, at de afbrød deres tidligere uddannelse.

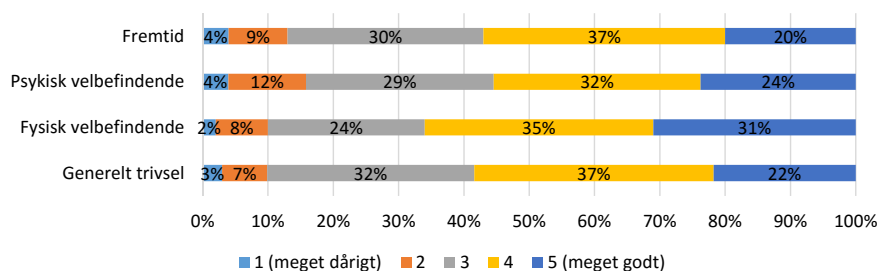


Figur 5. Årsagerne til, at kursisterne afbrød deres tidligere uddannelse, hvis de gjorde dette. Mulighed for at afgive flere svar. N=755

Den uddannelsesmæssige baggage er således blandet. Men en del kursister har tydeligvis negative erfaringer med i deres baggage, hvor især egne personlige problemer synes at have hindret dem i at gennemføre en uddannelse. Det kan givetvis påvirke deres tro på, om det kan lykkes denne gang. Derudover peger det naturligvis på, at en betydelig del af kursisterne har erfaringer med mistriivsel, der kan skygge for deres evne til at gennemføre en uddannelse. Vi vil derfor se nærmere på kursisternes trivsel.

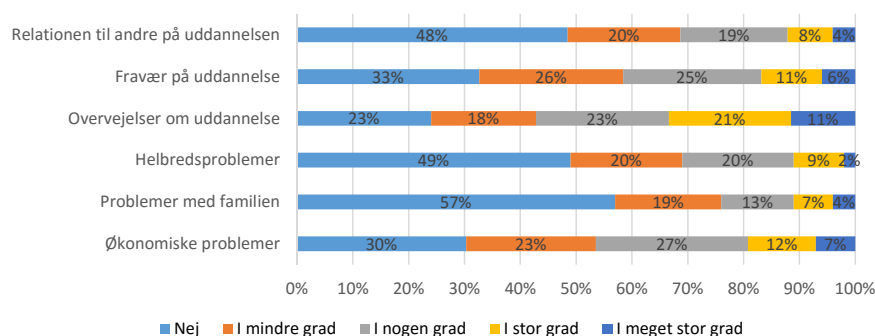
Kursisternes trivsel

I spørgeskemaundersøgelsen er kursisterne blevet bedt om at svare på, hvordan de har det. Og her svarer en lille majoritet, at de har det godt eller meget godt (55 %). 32 % giver udtryk for, at de har det nogenlunde, mens 10 % har det dårligt eller meget dårligt. Selvom det er metodisk udfordrende at sammenligne forskellige trivselsundersøgelser, indikerer tallene, at kursisterne har relativt store udfordringer med deres trivsel. I en repræsentativ undersøgelse af trivslen blandt et repræsentativt udsnit af alle 15-24-årige, som Center for Ungdomsforskning lavede for nogle år siden, tilkendegav 83,2 %, at de trivedes godt eller meget godt, mens kun 3 % tilkendegav, at deres trivsel var dårlig eller meget dårlig (Nielsen et al 2010).



Figur 6. Kursisternes vurdering af, hvordan de har det lige nu. Opdelt i generelt og på en række specifikke områder. Generelt betegner den overordnede og samlede vurdering af deres samlede trivsel. Psykisk og fysisk velbefindende beskriver disse to områder, mens fremtiden beskriver kursistens vurdering af vedkommendes fremtidsudsigter (overordnet set). Mulighed for at svare på en skala fra 1 (meget dårligt) til 5 (meget godt). N=716

Kigges der mere konkret på nogle forskellige trivselsområder føjes der nogle facetter til trivselsbilledet på VUC og hf Nordjylland. Af figur 6 fremgår det således, at den fysiske trivsel er fx gennemgående større end den psykiske trivsel, ligesom der kan spores kønsmæssige forskelle på de fleste områder. Som det ofte er tilfældet i trivselsundersøgelser, er mændene mere tilbøjelige end kvinderne til at rapportere en positiv trivsel. Det ses både i relation til spørgsmålet om fysisk og psykisk velbefindende.



Figur 7. Kursisternes vurdering af, hvad der fylder i deres liv lige nu. Opdelt på en række felter. Mulighed for at afgive svar på en skala fra 1 (nej) til 5 (I meget stor grad). N=707

Figuren tegner imidlertid et billede af en kursistgruppe, hvor der også er andre ting, der fylder i deres liv lige nu. Det gælder lige fra økonomiske problemer til problemer med familien. Vi kan ikke sige noget om, hvor alvorlige disse problemer er kun, at de i varierende grad fylder i kursisternes liv. Samme tendens så vi i fokusgruppeinterviewene, hvor en lang række forskellige problemstillinger så ud til at fylde i kursisternes liv på interviewtidspunktet. Også her trådte videre uddannelse imidlertid frem som en særligt fremtrædende problemstilling. Ofte blev denne problemstilling imidlertid vævet sammen med en lang række andre problemstillinger, som kursisterne oplevede som afgørende for deres evne til at påbegynde og gennemføre en bestemt uddannelse. I kursisternes beretninger under fokusgruppeinterviewene synes personlige problemer, problemer med familien, trivselsproblemer osv. således at være nøje forbundet til de problemstillinger, kursisterne oplever i forhold til videre uddannelse. Det ses bl.a. i dette citat:

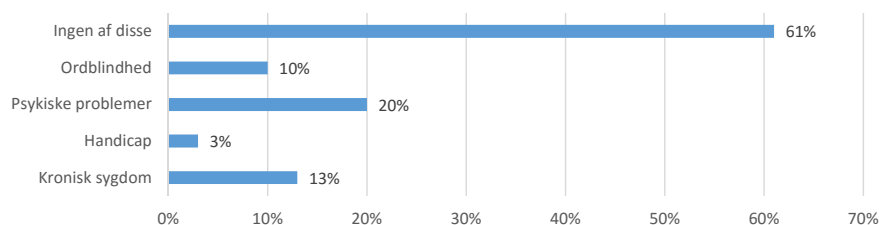
Nej, jeg vil gerne være socialrådgiver eller sygeplejerske, og de sagde faktisk også

der i 2013, da jeg blev meldt ind, at de syntes, jeg bare skulle tage en fagpakke på et år, især når jeg havde butiksuddannelsen, når jeg havde været der så mange år. Men det var svært at tage et år målrettet mod noget, når man ikke ved, hvad man vil, fordi (...) altså jeg har været rigtig usikker på mig selv efter bruddet med børnenes far. (Kursist)

Det at have en plan [uddannelsesmæssigt] er vigtigt – men det kan være svært, når personlige problemer går ind og giver usikkerhed om, hvem man er, og hvad man kan, som tilfældet er her med kursisten.

Kronisk sygdom og handicaps

Med til billedet af kursisternes trivsel hører, at nogle af kursisterne har forskellige problemstillinger at kæmpe med. Det handler i særdeleshed om psykiske problemer, men også ordblindhed og kroniske sygdomme optræder hos en del af kursisterne. Hver femte kursist tilkendegiver således, at de lider af psykiske problemstillinger. Der er en overvægt af kvinder (26 % vs. 15 % af mændene), der oplyser, at har psykiske problemer. Det samme gør sig gældende, når man ser på andelen, der lider af kronisk sygdom, hvor der muligvis kan være en del overlap med psykisk sygdom. I forhold til trivslen ses der kun en relation mellem handicap og fysisk velbefindende – her rapporterer kursisterne med et handicap, at de har et dårligere fysisk velbefindende.



Figur 8. Andele, der lider af diverse problemstillinger. Kategorien ”ingen af disse” indeholder de kursister, der ikke lider af et af de nævnte områder. N=701

Særligt psykiske problemstillinger træder frem som en væsentlig del af kursisternes profil. Det er omtrent hver fjerde kvinde i materialet, der lider af psykiske problemer, og det er på tværs af AVU og hf områderne. Ses der særskilt på disse, er der en svag tendens til, at der er lidt flere kvinder på hf-området, der oplyser at de lider af psykiske problemer (28 % vs. 21 % på AVU).

Hver femte kursist lider således af psykiske problemstillinger, hver ottende kursist har en kronisk sygdom, og hver 10. er ordblind. Det er væsentlige dele af kursistgruppen og noget, der givetvis kan påvirke kursisternes muligheder for at indgå i undervisningen på lige fod med de andre kursister.

Afrunding

I dette kapitel har vi set på kursisternes baggrund og trivsel. Der har især været fokus på kursisternes almene tilstand og på den uddannelsesmæssige baggrund de har med, når de begynder på VUC og hf Nordjylland. Analyserne tegner et blandet billede, der i et overordnet perspektiv indikerer, at det er en meget bred og sammensat gruppe af kursister, der går på VUC og hf Nordjyllands forskellige uddannelser. Selvom en lille majoritet af kursisterne tilkendegiver, at de trives godt eller meget godt, er der en forholdsvis stor andel, som ikke gør det. Der er eksempelvis mange kursister, der rapporterer at have psykiske problemstillinger. Tallene er relativt høje, men må samtidig siges at være en del af en generel udvikling, hvor flere unge oplever at være psykisk sårbare. Desuden er kroniske sygdomme, økonomiske problemer mv. udbredte problemstillinger blandt kursisterne. Der er endvidere væsentlige andele, der har erfaringer fra tidligere og andre uddannelser. Der er en del, der har gennemført den tidligere uddannelse, men også en del, der måtte afbryde den pga. personlige problemer.

Udfordringer – potentialer – risici

- Kursistgruppen har mange forskellige problemstillinger, der virker udfordrende på mange forskellige niveauer: I forhold til at følge med i undervisningen, tro på evne til at gennemføre uddannelsen, i forhold til trivsel osv.

- Samtidigt rummer kursistgruppen i sin mangfoldighed et væsentligt potentiale, der åbner for, at man kan trække på mange forskellige forudsætninger og perspektiver.
- Der er stor risiko indbygget i selve rummeligheden. Det er en styrke, men kræver en enighed om evne til at forfølge det fælles projekt – uddannelse – hvis rummeligheden ikke skal eksplodere og i stedet blive ekskluderende.

Perspektiver i forhold til motivation

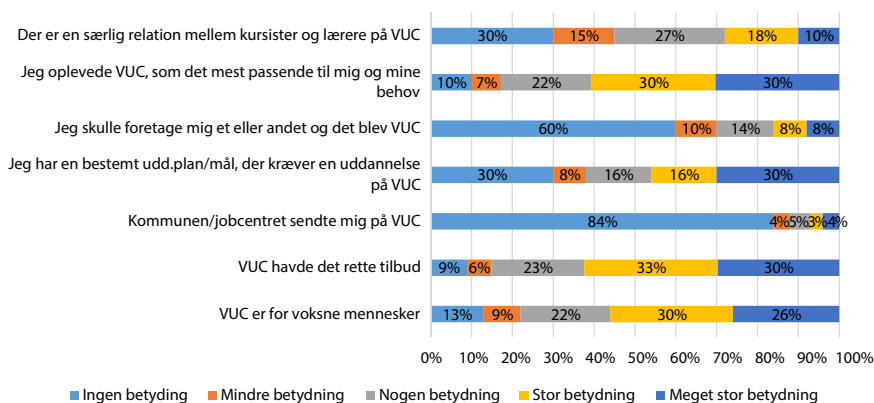
- De mange afbrudte uddannelsesforløb blandt kursisterne samt den store andel, der angiver personlige problemer som årsag til afbrydelserne, peger på en kursistgruppe, der ikke blot er præget af negative uddannelseserfaringer, men tillige oplever sig selv som skyld i disse negative erfaringer. Det indikerer, at der er tale om en kursistgruppe, hvor tilliden til, at det kan lade sig gøre, og motivationen herfor, kan være skrøbelig og udfordret. Det understøttes af den relativt store andel af kursisterne, der oplever mistrivsel, som fylder forholdsvis meget i deres liv.

4. TILGANG TIL OG VALG AF VUC

I dette kapitel sætter vi fokus på kursisternes tilgang til og valg af VUC. Som nævnt i kapitel 2 udgør disse temaer den anden dimension i de i alt fem dimensioner, vi vil bevæge os igennem med henblik på at tegne et billede af kursisternes motivation. VUC var som bekendt oprindeligt tiltænkt en ældre målgruppe, der havde brug for en supplerende uddannelse, eller for at få de nødvendige kvalifikationer til dette. De senere år har VUC imidlertid tiltrukket nye grupper af kursister, og sammensætningen af kursister har derfor forandret sig. Men hvordan er deres tilgang til VUC? Hvorfor har de overhovedet valgt det? Og hvad gør det ved deres motivation? Det er nogle af de spørgsmål, vi vil zoomme ind på i dette kapitel, hvor vi således bevæger os et skridt nærmere på den relation mellem kursisterne og VUC som vi vil gå endnu dybere ind i, i de efterfølgende kapitler.

Hvorfor vælge VUC og hf Nordjylland?

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt kursisterne om deres begrundelse for at vælge VUC og hf Nordjylland. Som det fremgår af figur 9, er den væsentligste begrundelse, at VUC havde det rette tilbud. Derefter følger begrundelsen, at VUC passede bedst til kursisten og dennes behov. Der er også en del kursister, der angiver den beslægtede begrundelse: at kursisten har en bestemt uddannelsesplan, der kræver en uddannelse på VUC. For disse kursister fremstår VUC som et positivt tilvalg. VUC er simpelthen et relevant og attraktivt uddannelsesstilbud. Man går der, fordi man vil, og det giver mening, ikke i mangel af bedre. Det kommer også til udtryk hos den andel af kursister, som begrundet deres valg af VUC med, at uddannelsen har en særlig relation mellem underviser og kursister, og at VUC er for voksne mennesker.



Figur 9. Hvilke faktorer havde betydning for kursistens valg af VUC som uddannelsessted. Vurderet på en skala fra "ingen betydning" til "meget stor betydning". N=698

Omvendt er der også en gruppe, der begrundet deres valg af VUC med, at de ikke kunne finde på andet at lave, eller at jobcenteret sendte dem derhen som et led i en aktiveringsplan. Det er en minoritet, men en ganske anseelig minoritet. Det er således ca. 30 % af kursisterne, der svarer, at det har stor eller meget stor betydning, at de ikke kunne finde på andet at lave, mens 10 % tilskriver dette nogen betydning. Noget færre (7 %) tillægger det stor eller meget stor betydning, at de blev sendt på VUC som led i en aktiveringsplan, mens 5 % tillægger det nogen betydning. Det er samlet set 12 % eller hver ottende kursist, hvor det er en faktor.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi ikke blot spurgt kursisterne, hvorfor de har valgt VUC, men også hvad de vil lave, når de er færdige med VUC. Og svarene på dette spørgsmål understøtter billedet af, at majoriteten af kursisterne har et mål og vil noget med deres uddannelse på VUC. 69 % tilkendegiver således, at de vil fortsætte i uddannelse. Kun 13 % ved endnu ikke, hvad de vil. Men 7 % vil ud på arbejdsmarkedet, og de resterende vil søge efter en læreplads (3 %), få en uddannelsesaftale (2 %), tage sabbatår (2 %) eller noget andet (5 %).

Et positivt tilvalg

I fokusgruppeinterviewene har kursisterne haft mulighed for at uddybe og nuancere spørgsmålene om, hvorfor de har valgt VUC, og hvad deres mål er med det. Her fortæller nogle af kursisterne, at de allerede har en uddannelse, men vælger VUC, da de skal omskoles, fordi de ønsker at arbejde i en anden branche. Disse kursister udtrykker, at deres mål ikke blot er at fuldføre deres uddannelse på VUC – målet er længere fremme. De er startet på VUC med henblik på at blive civilingeniør, sygeplejerske eller andet. En anden gruppe af kursister har gennemførslen af VUC-uddannelsen som deres primære mål. Disse kursister har valgt VUC, fordi de eksempelvis gerne vil erhverve sig en 9.- eller 10. klasseeksamen som de ikke tidligere har opnået. Og atter andre kursister begrundet deres valg af VUC med, at det er bedre at være på SU end at være på kontanthjælp, men at de i øvrigt ikke har nogen særlig grund til at gå på VUC.

På tværs af ovenstående grupper fortæller en del af kursisterne, at de er udfordret af sociale/psykologiske/økonomiske problemer eller, at de har haft/har et sygdomsforløb. Selv de kursister, for hvem VUC umiddelbart fremstår som et positivt tilvalg, kan altså have en historie med sig, som har nødvendiggjort et skift i uddannelses- eller arbejdslivet. Eksempelvis fortæller Glen i nedenstående citat, at VUC skal være et trinbræt til en bestemt uddannelse. Godt nok har Glen allerede to uddannelser bag sig, men pga. en fysisk skade er han ikke længere i stand til at varetage det job, de har kvalificeret ham til, og for ham er VUC det naturlige sted at skabe grundlaget for en ny uddannelse:

Altså med mig, der var det meget, meget simpelt, jeg har allerede to uddannelser i forvejen, jeg er uddannet salgsassistent og salgsleder, så jeg har de her 20 ECTS point der, de giver for det, i banken, men så har jeg en knæskade, som der gør, at jeg ikke rigtig kan gå og stå så meget i løbet af en dag, og i og med det er et meget stående arbejde, så kunne jeg ikke rigtig lave det længere... så tænkte jeg, at man kunne ligeså godt bare gøre det ordentligt og så tage den største uddannelse indenfor software, det er softwareingeniør. (Glen, kursist)

For Glen er valget af VUC med hans eget ord ”simpelt”. Han er nødt til at begynde på en frisk pga. sin knæskade og bruger nu VUC som et afsæt for en ny uddannelse, der kan kvalificere ham til et nyt arbejde. Glen har

således en uddannelses- og arbejdsplan, og VUC passer tilsyneladende ind i denne. I den forstand er VUC et positivt tilvalg, men også et tilvalg, der skal ses på baggrund af et forløb, hvor han er blevet fysisk ude af stand til at varetage det job, han er uddannet til.

I modsætning til Glen har Anne Mette ingen uddannelse. Hun har således ikke noget afgangsbrev fra folkeskolen og er nu begyndt på AVU for at få den 9. klasseeksamen, hun aldrig har fået:

Jeg ved ikke lige, hvad jeg skal sige, det er sådan set bare for at få den eksamen, jeg aldrig nogensinde har fået, at jeg er her, fordi at når jeg kom på efterskole i halvdelen af 8. klasse, og der var kun to eksamensklasser til 105 elever, så det siger jo sig selv, det var minimum, der kunne komme derind, ikke, så den fik jeg aldrig taget, så det skal der rettes op på nu. (Anne-Mette, kursist)

Anne Mette ser VUC som en mulighed for at ”rette op” på manglerne i hendes uddannelseshistorie – det er hendes primære mål med at gå der. Ligesom Glen er hun en ældre kursist, som har valgt VUC, fordi det var den mulighed i uddannelseslandskabet, der gav bedst mening i netop deres situation. Både Glen og Anne Mette har et positivt formuleret mål med deres uddannelse på VUC, og selvom der i begge tilfælde ligger nogle (mere eller mindre tvingende) omstændigheder bag valget, udgør dette mål et positivt fikspunkt for dem. De vil noget med VUC, og det fremstår vigtigere end de omstændigheder, der i udgangspunktet har gjort det nødvendigt for dem at orientere sig mod VUC.

Et rummeligt sted

Ligesom Glen og Anne Mette har også Simone et mål med at vælge VUC. Hun vil være pædagog og er derfor nødt til at få en hf-eksamen. Samtidig ligger det som en præmis for Simones valg af VUC, at hun måtte opgive at gennemføre den uddannelse, hun ellers var i gang med, fordi hun fik psykiske problemer, der udviklede sig til en depression:

Jamen, for mit vedkommende der var jeg i gang med en social- og sundheds-hjælperuddannelse, men det kunne min psyke så ikke klare, så der gik jeg ned med depression, og så tænkte jeg: Jamen, jeg vil lave noget, hvor jeg kan hjælpe

mennesker, men så tænkte jeg pædagog, og så skal jeg bare hjælpe handicappede børn og unge, men så skal jeg jo have en HF, for at kunne komme videre, så det er derfor, jeg valgte at gå her. (Simone, kursist)

Simone er et eksempel på de kursister, hvis valg af VUC hviler på en præmis om, at VUC kan rumme dem trods psykiske problemer osv. Simone var for sårbar til sin tidligere uddannelse, men forestiller sig, at denne sårbarhed ikke hindrer hende i at gennemføre en uddannelse på VUC. Her er der nemlig plads til dem, der er lidt skæve og har nogle udfordringer. Simone ville ikke nødvendigvis have valgt VUC, hvis ikke hun havde haft psykiske problemer. Hos Simone spiller VUC's rummelighed – det at der er plads til sådan nogle som hende – i højere grad, end hos Glen og Anne Mette, således en rolle i valget af VUC.

Rummeligheden synes også at være en præmis for de kursister, der vælger VUC uden at have noget positivt formuleret mål med at gøre det. Det kan være kursister, der bare skal lave et eller andet, og som så vælger VUC i mangel af bedre. Nogle af disse unge fortæller, at de går der, fordi alternativet ville være andre former for aktivering eller kommunale forløb som de ikke har lyst til at deltage i. For disse unge synes valget af VUC at være et fravalg af andre – værre – alternativer snarere end et positivt tilvalg af VUC:

”Nej, men jeg skal bare ikke ende på kontanthjælp igen, så det er derfor, jeg sidder her, hellere SU end kontanthjælp, helt klart” (kursister)

Selvom det er en minoritet af kursisterne, der i spørgeskemaundersøgelsen begrundes deres valg af VUC med, at kommunen eller jobcentret har sendt dem på uddannelsesstedet, taler både kursister og undervisere i fokusgruppeinterviewene meget om denne gruppe af kursister, hvis primære formål med at gå på VUC tilsyneladende er at modtage SU. En kursist fra Hobro siger om disse kursister:

Vi hørte faktisk rigtigt meget nede ved os i starten, ”jamen, jeg er her kun for at få mine penge”. Det hører vi faktisk stadigvæk heroppe, for så kommer de på uddannelse til februar, men så er de nødt til at være her ind til... så de har fået SU ind til da. (Kursist)

Trods sin begrænsede størrelse fylder denne gruppe af kursister tilsyneladende meget, og ifølge underviserne mere og mere. I det følgende vil vi dvæle lidt ved undervisernes oplevelse af denne gruppe – og af forandringen af kursistsammensætningen i videre forstand – og hvad det har gjort ved kursisternes tilgang til og motivation for at gå på VUC.

Sendt på VUC af jobcenteret

I interviewene lægger underviserne vægt på, at der er sket en betydelig forandring i, hvilke kursister der vælger VUC, hvilket sætter sig spor i den tilgang, kursisterne har til stedet. Hvor størstedelen af kursisterne tidligere gik på VUC pga. et engagement i et emne eller fag – det kunne fx være sygeplejersker, der ønskede en dybere indsigt i psykologi – har kursisterne i stigende grad en strategisk tilgang til VUC. Ifølge underviserne er de mindre motiverede for at lære noget og har et mindsket engagement i undervisningen. I stedet synes de i stigende grad at være motiverede af, hvad de kan opnå ved at gå på VUC, der i stigende grad betragtes som et middel til at opnå noget andet. For de kursister, der sendes til VUC af de sociale myndigheder gælder eksempelvis, at VUC i mange tilfælde er et middel til at undgå at få myndighederne på nakken eller til at modtage SU – det er det, motivationen er rettet imod – mens de mangler motivation for den læring og undervisning, der finder sted på VUC:

Så har vi også rigtigt mange, som går her, fordi de nærmest er tvunget til at komme af kommunen, eller de skal have SU, da de skal have noget at leve for. Og de er ikke særligt motiverede mange af dem. Og jeg vil også sige, at vores kursistgruppe har ændret sig på den måde, at de har mange problemer. Sociale og økonomiske. Men også psykiske problemer. (Underviser)

Jeg oplever et segment her, som slår sig rigtig meget. Indre kampe om at klare det her. Og hvis man nu bruger så meget energi på at slås med sig selv, så går det ud over ens, hvad skal man sige, naturlige motivation. (Underviser)

Ifølge ovenstående undervisere mangler de kursister, der er sendt på VUC af kommunen, motivation for at gå på VUC, fordi deres liv ofte præges af enorme økonomiske, sociale og psykologiske problemstillinger, som ligefrem kan umuliggøre motivationen. Men de går tilsyneladende heller ikke på VUC, fordi de er *motiverede* for at være der. De går der, fordi de *skal* være

der, ellers mister de deres ret til offentlige ydelser. Spørgsmålet om motivation synes hermed at være irrelevant for denne gruppe af kursister.

De kursister, der deltager i interviewene, deler i vid udstrækning underviserens oplevelse af denne gruppe kursister, om end andre perspektiver også træder frem under interviewene. *”Jeg skal bare ikke ende på kontanthjælp igen, så det er derfor jeg sidder her, hellere SU end kontanthjælp”*, siger en kursist fra Frederikshavn, der tilsyneladende tilhører denne gruppe af kursister, men samtidig giver udtryk for, at hun er stålsat i sin bestræbelse på at forblive på SU og dermed i uddannelsessystemet. Hvorvidt hun har forudsætningerne for at gennemføre sin uddannelse på VUC, og i hvilket omfang hendes stålsathed smitter af på adfærden i klasselokalet, kan interviewet ikke sige noget om. Men hendes udsagn synes at være en sprække i de dominerende fortællinger om, at de kursister, der primært er på VUC af økonomiske årsager, mangler motivation til at være der. Hendes stålsatte ønske om at forblive på SU fremstår således som en betydelig drivkraft for hende. Spørgsmålet er selvfølgelig, hvor langt denne drivkraft kan tage hende.

En af underviserne tvivler på, at det er nok. *”De er jo ikke drevet af indre motivation for at være her”*, siger han om de unge, der er på VUC af økonomiske grunde. *”Det er jo ydre motivation, altså kommunen, der presser dem til at møde op igen”*. Så det er ikke bare disse unges fravær af motivation, der problematiseres. Det gælder også karakteren af den motivation, disse kursister trods alt måtte have. Det er en ydre motivation, der fremstår utilstrækkelig til at gøre sig gældende på passende vis på VUC.

De vil bare være færdige

Det er dog ikke kun de kursister, der menes at gå på VUC af økonomiske årsager, hvis motivation problematiseres i interviewene. Det samme gælder i nogen grad motivationen hos de kursister, der betragter VUC som et middel til at komme videre i uddannelsessystemet. Heller ikke denne gruppe kursister opleves at være synderligt motiveret for læring og undervisning. Også deres motivation for VUC har en strategisk karakter, de skal blot have et eksamensbevis, der giver dem adgang til videre uddannelse. Som vi har set, er der i spørgeskemaundersøgelsen en betydelig andel af kursisterne, der begrundet deres valg af VUC med, at de har nogle bestemte ud-

dannelsesplaner og mål, som kræver en eksamen fra VUC. Der er således ganske mange af kursisterne, der ligesom Glen ovenfor tænker VUC ind i et større uddannelsesprojekt, hvilket umiddelbart er helt i overensstemmelse med de gældende uddannelsespolitiske diskurser om 95 %-målsætning, øget uddannelsesniveau osv. Underviserne giver imidlertid udtryk for, at det i stigende grad resulterer i, at kursisterne bliver så optagede af at blive færdige og komme videre, at de er mangler motivation for den proces, der skal føre dem derhen. Således formulerer en underviser fra Aalborg det:

Der er mange, der spørger efter, ”hvordan kommer jeg hurtigst, hvordan bliver jeg hurtigst mulig færdig”, ikke? Altså. Og hvor man hele tiden som vejleder må sige ”hov hov, altså det kommer ikke udelukkende an på, hvor hurtigt vi når derhen – det kommer også an på, hvad for et resultat, du skal ud med i den anden ende. Men det er de ikke specielt interesserede i, eller motiverede for, når de kommer og sådan ligesom har set, at det er det, de skal. Så skal de sådan set bare have det her overstået for at komme videre”. (Underviser)

Ifølge denne underviser er fokuset på at blive færdig og komme videre ikke nødvendigvis befordrende for kursisternes motivation. I hvert fald ikke hvis det indebærer, at kursisterne har øjnene så stift rettet mod deres afgangsbetaling, og alt det som det giver adgang til, at de bliver ude af stand til at være til stede og få noget ud af tiden på VUC. I så fald fremstår de mere motiverede for at blive *færdige* med end at *være* på VUC i deres læringsforløb. Ligesom de kursister, der går på VUC af økonomiske årsager, opleves disse kursister som nogen, der bruger VUC som et middel til at opnå et mål, der ligger uden for VUC. Og det er dette mål – ikke VUC – deres motivation er orienteret imod.

Et mål kan skabe mening

Og sådan er der faktisk også nogle af kursisterne, der giver udtryk for at have det. Disse kursister fortæller i interviewene om videre uddannelsesmål, der kun kan realiseres via VUC, der opfattes som et nødvendigt onde. En kursist i Frederikshavn siger således, at *”det er dødkedeligt, men det er jo ligesom en del af livet, der skal overstås, for at man kan komme videre til det, man rigtigt gerne vil lave”*. Omvendt er der også en del af de kursister, der går på VUC for at realisere videre uddannelsesmål, der giver udtryk for, at disse mål

ansporer dem til at være til stede og få noget ud af tiden på VUC. Hos disse unge er der ingen modsætning mellem at bruge VUC som et led i en større plan og være orienteret mod det, der foregår på VUC – snarere tværtimod. Her er det en kursist, der beskriver det fra vedkommendes perspektiv:

Det er ikke fordi, der er adgangskrav til at komme videre ind på sygeplejeskolen, men de går efter dem med højeste karakterer. Hvis der er for mange ansøgere, som jeg ved, at der 100 % er, så betyder karaktererne bare meget, og så vil jeg bare ærgre mig gul og grøn, hvis jeg tænkte: ”Jeg kan godt lige være hjemme et par dage her”, og det så er, at jeg trækker det til eksamen. (Kursist)

Målet om at komme videre i uddannelsessystemet synes at holde denne kursist til ilden. Hun ved, at hendes eksamensresultat er afgørende for hendes mulighed for at realisere dette mål, ligesom hun ved, at eksamensresultatet er afhængigt af, at hun udviser en vis mødedisciplin osv. Så her synes der i vid udstrækning at være en kobling mellem hendes motivation for det videre uddannelsesmål, og hendes motivation for at være til stede i den proces, der leder frem til dette mål. En sådan sammenhæng ses hos flere af de interviewede kursister, der betragter VUC som en forudsætning for at realisere et videre uddannelsesmål. Hos disse kursister er dette mål med til at give deres uddannelse på VUC mening, som det fx er tilfældet for denne kursist fra Aalborg, der lægger stor vægt på, at VUC skal bruges til noget:

Jeg har selv et vindergen, der tænker, jamen, jeg skal bruge det her til et eller andet. Det er mig selv, der har besluttet, jeg er startet her, og det er sådan, jeg har det lidt, det skal ikke være flere nederlag på min rygrad, som jeg selv har erkendt her på det seneste, det er, det skal være en sejr, det er sådan, jeg har valgt at tænke på det. (Kursist, Aalborg)

For nogle unge virker det tydeligvis motiverende at have et mål, der rækker ud over VUC. Hos denne kursist er dette mål ikke så meget at blive færdig og komme videre på en anden uddannelse. Målet er snarere at bevise over for ham selv, at han kan opnå den sejr, det vil være at gennemføre VUC. Tanken om, at VUC kan blive et vendepunkt i hans liv, der hidtil har været præget af nederlag, virker tydeligvis motiverende for ham. Denne gang *må* det bare ikke gå galt, det *skal* lykkes.

Afrunding

I dette kapitel har vi belyst kursisternes tilgang til og valg af VUC, som udgør den anden dimension af de fem dimensioner, vi skal igennem med henblik på at komme hele vejen rundt om motivationen. Kapitlet peger på, at der er en del kursister, der vælger VUC, fordi de har et mål eller en plan, som VUC kan hjælpe dem med at indfri. Det kan være en bestemt uddannelse eller en eksamen, de aldrig har fået taget og nu gerne vil have. Selvom det kan være skæbnesvangre livsomstændigheder, der i udgangspunktet orienterer dem mod VUC, betragter disse kursister i vid udstrækning VUC som et positivt tilvalg.

Derudover er der en del kursister, hvis valg spejler rummeligheden hos VUC. Det kan være kursister, der bare skal foretage sig et eller andet, og som af forskellige årsager vælger VUC. Her kan både være tale om sårbare kursister, der vælger VUC, fordi de forestiller sig kravene er til at håndtere. Og der kan være tale om kursister, der går på VUC, fordi de er sendt på uddannelsen af de sociale myndigheder og bliver nødt til at gå der for at opretholde offentlige ydelser. Sidstnævnte gruppe udgør en minoritet af den samlede gruppe kursister, men fylder meget i både kuristers og underviseres beretninger under interviewene. Deres liv præges ifølge underviserne af sociale, psykologiske og økonomiske udfordringer, der i vid udstrækning hindrer dem i at deltage i undervisningen på adækvat vis og de fremstår forstyrrende for undervisningen.

Denne gruppe kursister opleves som decideret umotiverede, men også kursister, der går for målrettet efter videre uddannelse el.lign. opleves i nogen grad som uengagerede i det, der foregår på VUC, da de i højere grad er orienteret mod det, der kommer efter. Ifølge underviserne har deres motivation således en strategisk karakter, de er ikke orienterede mod at fordybe sig eller lære noget, men mod at få et eksamensbevis, der kan hjælpe dem med at indfri deres uddannelsesplaner og –mål. I interviewene med kursisterne synes der imidlertid ikke at være nogen modsætning mellem den strategiske orientering og motivation for undervisning og læring. Tværtimod opleves den strategiske orientering som noget, der bidrager til at holde dem til ilden og fastholde gejsten for uddannelsen.

Udfordring – potentialer – risici

- Der er mange, der vælger VUC og hf Nordjylland som et positivt tilvalg. Det er en mindre gruppe, der er på uddannelserne, fordi de skal være der, og hvor der synes at være tale om et negativt fravalg af andre og værre alternativer. Denne gruppe fylder mere, end dens størrelse skulle antyde i sig selv. Det er både hos de andre kursister og i lærergruppen. Der er således en væsentlig udfordring i at rumme og integrere denne gruppe af kursister på en måde, hvorved de ikke kommer til fylde det hele.
- Der er omvendt et stort potentiale i denne gruppe. Dels i forhold til selve gruppen – kan de blive motiveret for uddannelse, er der en samfundsmæssig gevinst. Dels i forhold til det generelle læringsrum på VUC og hf Nordjylland, vil det give et boost, hvis der kan frigøres ressourcer fra denne gruppe, som fylder forholdsvis meget i hverdagen og i bevidstheden hos både kursister og undervisere.
- Der er en risiko i denne forbindelse. Den opstår, når rummeligheden bliver så stor, at den virker ekskluderende for nogle andre kursister. Det kan fx ske ved, at man som uddannelsessted accepterer, at der er nogle kursister, der befinder sig der, selvom de ikke bidrager til undervisningen. Det kan der være nok så gode begrundelser for, men det kan virke ekskluderende for andre, der ikke oplever at få plads, fordi man sætter ind for at rumme kursister, som påvirker undervisningen i en negativ retning.

Perspektiver i forhold til motivation

- Underviserne taler i vid udstrækning om kursister, der er umotiverede for det, der foregår i undervisningen. Det gælder først og fremmest de kursister, der primært går på VUC for at opretholde SU, men det gælder også kursister, der ser ud til at have en strategisk tilgang til at gå på VUC, dvs. som tænker uddannelsen ind i en større uddannelsesplan, og som ifølge underviserne er mere motiveret for at få et eksamensbevis end for at lære og lytte og deltage aktivt for at blive klogere.

Kursisterne ser imidlertid ikke nogen modsætning derimellem. For dem udelukker et engagement i uddannelsesplaner og –mål ikke motivation for læring og undervisning, tværtimod opleves disse elementer som gensidigt understøttende og i nogen grad som en forudsætning for hinanden. Der er m.a.o. et mismatch i kursisters og undervisernes syn på, hvordan motivation bør være og kan arte sig, men også på, i hvilket omfang og hvordan kursisterne er motiverede.

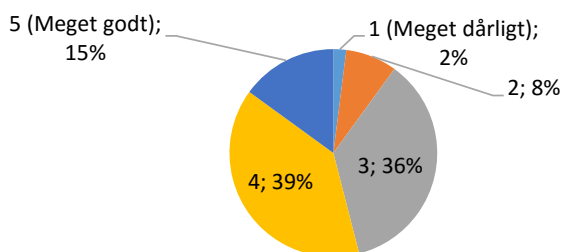
KAPITEL 5: OPLEVELSEN AF UNDERVISNINGEN

I dette kapitel vil vi belyse undervisningen på VUC og hf Nordjylland, som den ser ud fra kursisternes perspektiv. Det er den tredje dimension af de i alt fem dimensioner, vi vil bevæge os igennem med henblik på at tegne et billede af kursisternes motivation. I kapitlet vil vi først belyse kursisternes generelle oplevelse af undervisningen og det faglige niveau på VUC og hf Nordjylland, hvorefter vi bevæger os tættere på oplevelsen af forskellige undervisningsformer. Afslutningsvis sætter vi fokus på kursisternes oplevelse af sig selv og deres egen rolle i undervisningen. Oplevelsen er lærerne og lærerrollen, der står helt centralt i undervisningen, udgør en selvstændig motivationsdimension og belyses særskilt i næste kapitel.

Vurderingen af det faglige

Hvis vi indledningsvis ser på kursisternes generelle oplevelse af det faglige på VUC og hf Nordjylland – hvordan de trives med det, hvordan niveauet er osv. – tegner der sig nogle forskellige perspektiver, som er illustreret i de første tre figurer i dette kapitel.

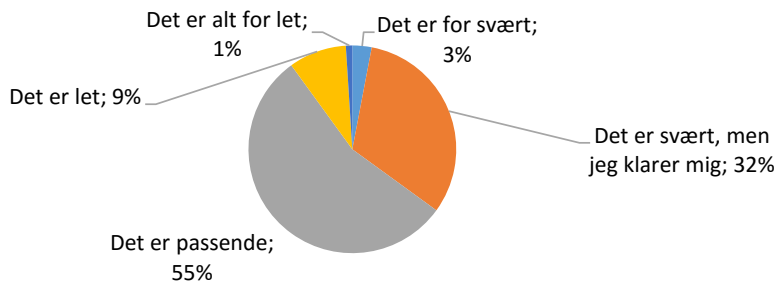
I den første figur aftegnes kursisternes oplevelse af, hvordan de har det fagligt set på VUC og hf Nordjylland. Og her fremgår det, at hovedparten (54 %) af kursisterne oplever, at de fagligt set passer godt eller meget godt ind i undervisningsmiljøet på VUC og hf Nordjylland.



Figur 10. Kursisternes oplevelse af, hvordan de har det fagligt på VUC. 1 er meget dårligt og 5 er meget godt. N=716

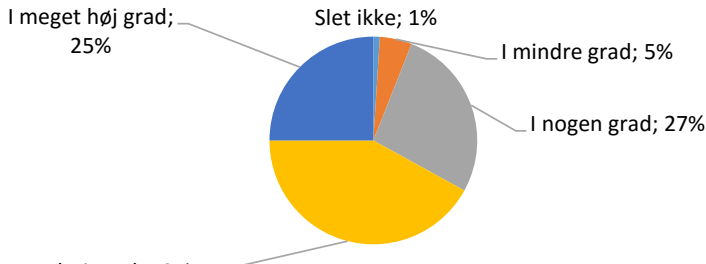
Det er omvendt få (10%), der oplever, at de fagligt set passer dårligt eller meget dårligt ind i undervisningsmiljøet. Af større interesse er måske den tredjedel af kursisterne, der befinder sig mellem disse to vurderinger. Det er gruppen midt imellem, som er neutrale i deres vurdering af, hvordan de vurderer det faglige niveau. Denne tredjedel af kursisterne er interessant i den forstand, at de formentlig lettere kan flyttes i en positiv retning end de 10%, der er direkte negative i deres vurdering af, hvordan de passer ind i undervisningsmiljøet på VUC og hf Nordjylland.

I den næste figur kommer der et andet aspekt til syne, der kan kaste lys over vurderingerne i den første figur. Figuren beskriver de unges vurdering af det faglige niveau i undervisningen. Det er i bund og grund en forholdsvis positiv vurdering kursisterne har af det faglige niveau. Lidt over halvdelen finder at det faglige niveau er passende, og yderligere en tredjedel oplever, at det er svært, men ikke sværere end, at de stadig kan være med. Det vil med andre ord sige, at 87% af kursisterne i udgangspunktet finder, at det faglige niveau er passende. Det er en meget positiv vurdering af dette aspekt ved undervisningen på VUC og hf Nordjylland.



Figur 11. Kursisternes vurdering af om det faglige niveau lever op til deres forventninger. $N=728$

Den positive vurdering går også igen, når der ses på kursisternes vurdering af, hvor motiveret de er lige nu for at yde deres bedste fagligt set. Her finder to tredjedele (67%) at de i høj eller meget høj grad er motiveret for at gøre deres fagligt bedste, mens yderligere 27% finder, at dette er tilfældet i nogen grad. Det er få (6%), der slet ikke finder eller kun i mindre grad finder, at det er tilfældet for deres vedkommende.



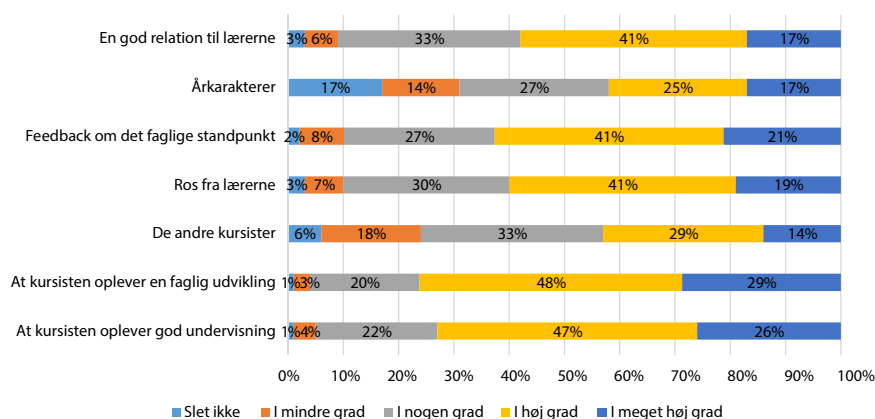
Figur 12. Kursisternes vurdering af, hvor motiveret de er lige nu for at gøre deres bedste fagligt. Svar afgivet på en skala fra "slet ikke" til "I meget høj grad". $N=670$

De tre figurer tegner et positivt billede af kursisternes oplevelse af det faglige niveau på VUC og hf Nordjylland. Hovedparten finder det faglige niveau passende, de trives godt med det, og de fleste oplever ydermere at være motiveret for at yde deres bedste fagligt set.

Faglig udvikling afgørende for motivationen

Faktisk betragter kursisterne det faglige som det aspekt ved undervisnin-

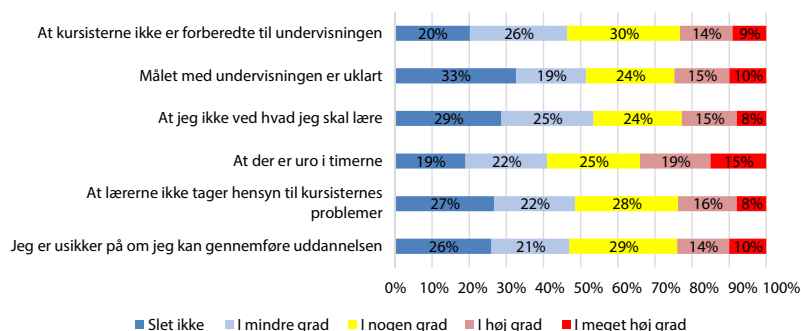
gen, der har størst betydning for deres motivation for at gå på VUC og hf Nordjylland. I figur 13 har vi spurgt direkte til, hvilke aspekter ved undervisningen, som virker motiverende for dem. Og her slår faglig udvikling – det at man kommer i skole og bliver klogere og får mere viden – ud som det allervigtigste. Hele 77 % af kursisterne giver således udtryk for, at deres oplevelse af faglig udvikling i høj eller meget høj grad øger deres motivation, mens kun 3 % giver udtryk for, at det i mindre grad eller slet ikke øger motivationen. Forbundet til det er også, at de oplever god undervisning, der ligeledes fremstår som afgørende for deres motivation. Det er således 73 % af kursisterne, der udtrykker, at god undervisning i høj eller meget høj grad øger deres motivation, mens kun 5 % giver udtryk for, at det i mindre grad eller slet ikke øger motivationen. Figuren peger endvidere på, at det er vigtigt for dem at blive set og anerkendt af lærerne. Det gælder både ros og det at få feedback om deres faglige standpunkt, hvilket også kan siges at være en del af god undervisning.



Figur 13. Hvad øger kursisternes motivation for at gå på VUC og komme til undervisningen? Kursisterne har vurderet dette på en række områder ud fra i hvilken grad de oplever, at det øger deres motivation. Mulighed for at afgive svar på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=667.

Vendes blikket den anden vej, mod de aspekter ved undervisningen, der hæmmer motivationen, er billedet noget mere mudret. Som det fremgår af figur 14, tilkendegiver kursisterne dog, at det mest demotiverende aspekt

ved undervisningen er uro i timerne, hvilket bl.a. kan handle om, at uro kommer på tværs af deres orientering mod at opleve faglig udvikling og god undervisning.



Figur 14. Hvad hæmmer kursisters motivation for tilstedeværelse til undervisningen på VUC og hf Nordjylland, opdelt i forskellige områder/punkter. Hvert punkt er vurderet på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=664

Vi vil vende tilbage til kursisters oplevelse af egen og andres adfærd i timerne senere i kapitlet. Nu vil vi zoome lidt ind på det faglige, som de synes at være så orienterede mod og motiverede for, når man spørger til det i spørgeskemaundersøgelsen. Men hvordan ser kursisters relation til det faglige egentlig ud, når man spørger dem og underviserne til hverdagen på VUC og hf Nordjylland?

Fortællinger om det faglige

I de kvalitative interviews kommer vi tættere på de udfordringer, kursisterne kan opleve med at koble sig på det faglige niveau, de møder i undervisningen på VUC, ligesom vi får indblik i de udfordringer, underviserne kan opleve med at etablere et fagligt niveau, der passer til kursisterne på VUC. Trods den generelle tilfredshed med niveauet, giver nogle af kursisterne i interviewene udtryk for, at det virker demotiverende, når det faglige niveau er for lavt, da de således ikke får nok faglige udfordringer:

Så tænker jeg, det der, det kunne vi lige så godt overstå på 14 dage, så kunne jeg lige holde fri den dag, ej, men jeg synes det, jeg synes C-niveauet, det er fuldstændig spild af tid. (Kursist, Frederikshavn)

Jeg gider simpelthen ikke til at sidde der, jeg synes, det er spild af tid virkelig, fordi jeg forstår godt alt det, vi laver inde i engelsk. (Kursist, Frederikshavn).

Omvendt kan det også virke demotiverende, hvis det faglige niveau er så højt, at man ikke kan følge med:

Jo, men det er sådan en som mig, der er samfundsfag på C, det er svært, fordi jeg fatter ingen ting. (Kursist, Frederikshavn)

Underviserne giver i interviewene udtryk for, at de er klar over, at nogle af kursisterne får et begrænset udbytte af undervisningen. En underviser peger på, at det bl.a. skyldes, at der er en diskrepans mellem de krav, der ministerielt lægges ind i læreplaner og eksaminer, og den målgruppe, de underviser på VUC:

Vi har en virkelighed herovre med nogle kursister, og så har vi læreplaner og krav herovre. Og det spænd kan nogle gange være meget svært at agere i. (Underviser, Aalborg)

En anden underviser taler ligefrem om, at de ministerielle læreplaner gør det umuligt at etablere en forbindelse mellem faget og kursisten:

Vi er ikke i stand til i tilstrækkelig grad at skabe den forbindelse mellem fag og person og så den der ministerielle læreplan, der ligger imellem de der. Den kobling kan vi godt have som lærere, men vi er ikke i tilstrækkelig grad dygtige nok til at skabe den forbindelse for... i hvert fald på AVU... for kursisten. Det forekommer dem absolut meningsløst at sidde her. Og en mulig kobling det kunne jo være (...), at det for nogle år siden var 'con amore'-kursister, der kom. Hvor de af sig selv jo kom, fordi de selv kunne se den kobling, ikke, men nu skal vi selv skabe den kobling... og det kan vi tilsyneladende ikke i tilstrækkelig grad finde ud af. (Underviser, Aalborg)

Underviserne oplever således at være fanget i nogle formelle krav, der ikke

matcher de kursister, de møder i deres hverdag på VUC. Det kan givetvis handle om at etablere et passende fagligt niveau, men i citatet tales snarere om, at det kan være svært overhovedet at facilitere et møde mellem faget og kursisten inden for de givne ministerielle rammer. I den forbindelse peges der på, at der er et stort behov for at udvikle på at gøre undervisningen relevant og meningsfuld for kursisterne, der i ringere grad end tidligere selv er i stand til at etablere en sådan relevans og meningsfuldhed. Når det lykkes, kan det imidlertid skabe en betydelig gejst hos kursisterne. Det ses eksempelvis hos denne kursist fra Frederikshavn:

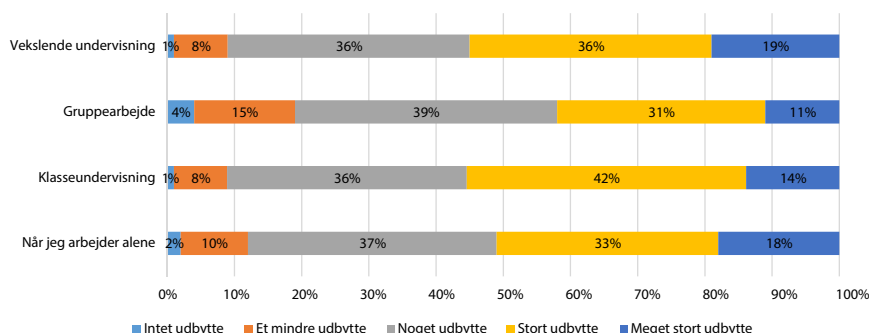
Det er nok den torsdag der, hvor man møder kl. otte om morgenen og har fri halv fire. Der er det da nogle af timerne (utydeligt), naturvidenskab, elsker det fag, der er det det, der kan hive mig op om morgenen, at nu ved jeg, vi skal ind og lave et eller andet sjovt med [navn på underviseren], der kan jeg bruge det et eller andet sted, det vil jeg ikke gå glip af, fordi så ved jeg, at drengene de snakker om, hvor sjovt det var næste gang, så der kommer jeg alligevel. (Kursist, Frederikshavn)

Selvom dagen er lang og kan være svær at komme igennem, møder kursisten alligevel op, fordi naturvidenskab er så fængende og interessant, at han simpelthen ikke vil gå glip af det. Naturvidenskab er blevet et referencpunkt i kammeratskabsgruppen, man taler om, hvad der er sket, og hvor sjovt det har været, og man oplever derfor at være udenfor, når man ikke har deltaget i undervisningen. For kammeratskabsgruppen er naturvidenskab meningsfuld og relevant. Det handler givetvis om, at undervisningen befinder sig på et passende fagligt niveau, men handler også om, at man i videre forstand kan koble sig på og relatere sig til det, der foregår i undervisningen, når de har de pågældende naturvidenskabslektioner.

Undervisningsformernes betydning

Det kan være mange forskellige ting, der gør, at undervisningen som i tilfældet ovenfor opleves som relevant og meningsfuld. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt kursisterne om, hvilken betydning forskellige undervisningsformer kan have for deres udbytte af undervisningen. Svarene står i figur 15, hvor det fremgår, at kursisterne oplever et betydeligt udbytte ved undervisning, der er kendetegnet ved at være afvekslende: 45 % af de unge giver således udtryk for, at afvekslende undervisning giver dem et stort eller

meget stort udbytte. 19% giver udtryk for, at de får noget udbytte af afvekslende undervisning. Kun 9% giver udtryk for, at de får et lille eller intet udbytte af afvekslende undervisning.



Figur 15. Kursisternes vurdering af deres udbytte ved forskellige former for tilrettelæggelse af undervisningen med fokus på organiseringen af arbejdsformen. N=676

I kursisternes vurderinger af specifikke undervisningsformer træder klasseundervisningen frem som den mest udbytterige. Hele 56% af kursisterne giver således udtryk for, at klasseundervisning giver dem stort eller meget stort udbytte. 36% udtrykker, at det giver dem noget udbytte. Blot 9% giver udtryk for, at det giver dem mindre eller intet udbytte. Lidt mindre positive er tallene for det at arbejde alene, og mindst positive er tallene for gruppearbejde. Her giver kun 42% udtryk for, at de får stort eller meget stort udbytte. 39% udtrykker, at de får noget udbytte af gruppe arbejde. Hele 19% giver udtryk for, at de får lidt eller intet udbytte af gruppearbejde.

Tallene i figur 15 understøttes i de dele af interviewene og kommentarfeltet i spørgeskemaundersøgelsen, der vedrører forskellige undervisningsformer. ”Det skal være varieret, så det ikke er det samme hele tiden”, som en kursist fra Hobro udtrykker det i et af interviewene. Og ønsket om variation går både på undervisningsformerne inden for den enkelte lektion og på tværs af lektionerne. En løbende veksling mellem fx tavleundervisning, klassediskussioner, fysiske aktiviteter og andre undervisningsformer opleves m.a.o.

som mest udbytterig. I et af interviewene fortæller en kursist fra Frederikshavn om en udbytterig lektion præget af afveksling:

Jeg havde x-lærer til samfunds-fag. Det der med engang imellem også så, hvor jeg havde læst et eller andet, og så gå en tur og snakke om det, man havde læst, så får man det altså ind på en helt anden måde end bare, altså, at det bliver stoppet ind fra tavlen (Kursist)

Den varierede undervisning modstilles den ensformige undervisning, der beskrives som kedelig og demotiverende. Selvom kursisterne i figur 13 vurderer tavleundervisning som den mest udbytterige undervisningsform, står den også i centrum af deres beskrivelser af kedelig og demotiverende undervisning. En kedelig og demotiverende lektion eller dag på VUC er m.a.o. oftest præget af tavleundervisning. I kommentarfeltet i spørgeskemaundersøgelsen skriver en kursist:

Hvis en lærer ikke står og snakker ved tavlen hele tiden, lære jeg ofte meget. De mister mig når de snakker for meget :). (kursist, kommentarfelt)

Kan ikke huske en bestemt ting, MEN tavle og kun tavle undervisning fungerer ikke. Død kedeligt. (kursist, kommentarfelt)

Men selvom tavleundervisning således beskrives som kedelig og demotiverende, når den står alene, synes kursisterne ikke at være negativt indstillet over for tavleundervisning som sådan. I deres beskrivelser af positive undervisningssituationer spiller tavleundervisningen således også en væsentlig rolle. Blot udgør den her en komponent blandt andre undervisningsformer. Og når det er tilfældet, når den kombineres med øvelser, gruppearbejde osv., står den i et ganske andet skær. Det ses i disse beskrivelser fra kommentarfeltet, hvor kursisterne har beskrevet en situation, hvor de virkelig lærte noget:

Når der bliver gennemgået noget ved tavlen, og vi får lov til at arbejde videre med det, det er super. (kursist, kommentarfelt)

Da jeg havde matematik og vores lærer, han underviste på tavlen inden eksamen og at vi så selv fik lov til at komme op og lave et regnestykke selv foran resten af klassen... (kursist, kommentarfelt)

Læreren står ved tavlen og laver en overordnet gennemgang af materialet. Her både forklare og viser han/hun fx forskellige teorier. Bagefter skal eleverne selv prøve at arbejde med teorierne, fx ved tekstanalyse. (kursist, kommentarfelt)

Kursisterne beskriver således kombinationen af tavleundervisning og andre undervisningsformer som særdeles udbytterig. Disse andre undervisningsformer kan have forskellig karakter, det vigtigste er muligheden for at arbejde videre med de ting, der er gennemgået i tavleundervisningen. Selvom gruppearbejde i figur 15 bedømmes som den mindst udbytterige undervisningsform, er der også en række positive beskrivelser af gruppearbejde, når det kombineres med tavleundervisningen. Gruppearbejdet kan bl.a. føje nye dimensioner til denne, ”så man også selv får lov til at tænke og bruge den viden i praksis”, som en af kursisterne skriver i kommentarfeltet i spørgeskemaundersøgelsen. ”Man får input fra diverse folk og er en del af opgaven”, skriver en anden. Der er imidlertid den hage ved gruppearbejdet, at de sociale dynamikker i grupperne kan hæmme kursisters udbytte af det:

Det er svært. Men det er nemmere for mig at lære noget hvis jeg selv får lov at sidde og lave opgaver, i stedet for jeg fx skal arbejde i gruppe. Jeg er en stille person, så hvis jeg kommer i gruppe med nogen der er højroastede eller har et godt forhold til hinanden så snakker de over hovedet på mig og jeg vælger bare at trække mig. (Kursist, kommentarfelt)

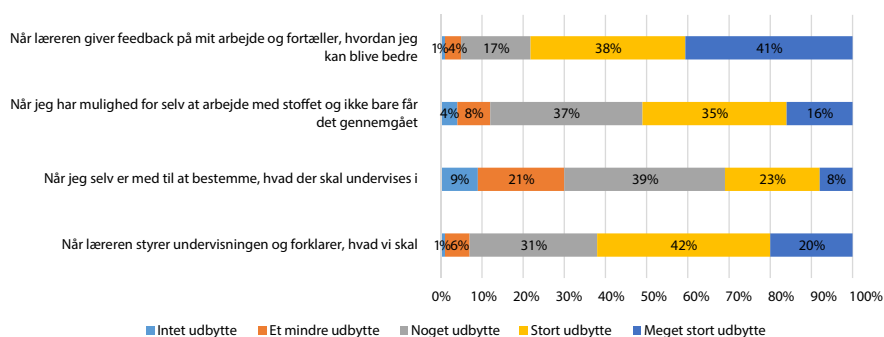
Kursisterne har imidlertid også gode erfaringer med håndteringen af de sociale dynamikker i gruppearbejdet, der så opleves som særdeles udbytterigt:

I engelsk har vi af og til brug Matrix-inddeling i forbindelse med gruppearbejde. Dette synes jeg fungerer rigtig godt da alle får en ”rolle” i gruppearbejdet som der skal videregives til den næste gruppe man sættes i. På den måde bliver ingen holdt udenfor og ingen bestemt der skal påtage sig en lederrolle i gruppen. Det giver god plads til de stille i klassen. (kursist, kommentarfelt)

Det opleves således som afgørende, at gruppearbejdet organiseres på en måde, der rammesætter de sociale dynamikker, der kan være en hæmsko for deres udbytte af dette. Hvis kursisterne skal få en god oplevelse af gruppearbejdet, skal der således være styr på de sociale dynamikker i dette.

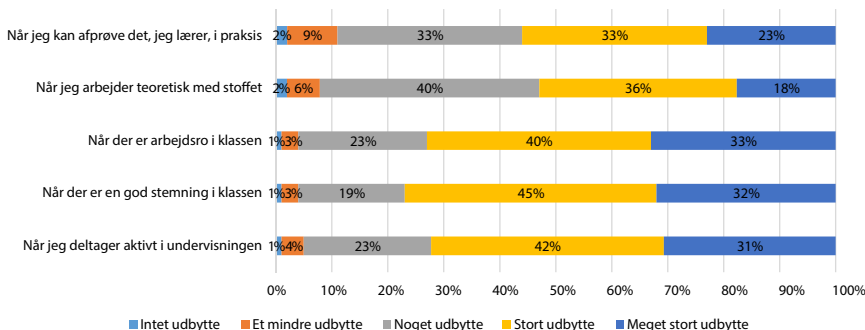
Rammesætning og styring

Det spejler en bredere tendens i kursisternes vurdering af undervisningen, der betragtes som mest udbytterig, når der er en høj grad af rammesætning og lærerstyring. Som det fremgår af figur 16 betragter kursisterne således undervisningen som mest udbytterig, når lærerne giver feedback og fortæller kursisterne, hvordan de kan blive bedre, og når de styrer undervisningen og forklarer kursisterne, hvad de skal. Mindst udbytterig opleves undervisning, hvor kursisterne selv er med til at bestemme, hvad der skal undervises i, og når de selv har mulighed for at arbejde med stoffet og ikke bare får det gennemgået. Det møde mellem kursisterne og faget, der i det ovenstående blev fremstillet som afgørende for kursisternes udbytte af undervisningen, er altså ikke nødvendigvis noget, kursisterne oplever, de selv er bedst til at etablere. Tværtimod indikerer figur 16, at det kan være forbundet til rammesætning og lærerstyring.



Figur 16. Kursisternes vurdering af forskellige former for tilrettelæggelse af undervisning med fokus på styringen af undervisningen. $N=676$

I figur 17 tegnes et billede, der peger i samme retning: Kursisterne lægger således mindre vægt på selv at arbejde med et stof, hvad enten det er praktisk eller teoretisk, end at være aktive i undervisningen i bred forstand. Figur 17 viser også, hvor afgørende de øvrige kursister er for udbyttet. Både den gode stemning i klassen og arbejdsro, der begge refererer til de øvrige kursister, synes således at have afgørende betydning for, hvor stort udbytte kursisterne får af undervisningen.



Figur 17. Vurdering af udbyttet ved forskellige sammenhænge og vilkår i undervisningen på VUC. Kursisternes vurdering. $N=676$

Karakterer – både godt og dårligt

Selvom kursisterne anser lærerens feedback som afgørende for, hvilket udbytte de får af undervisningen, ser én feedbackform ud til at dele vanderne. I interviewene og kommentarfeltet i spørgeskemaundersøgelsen går de kritiske kommentarer om karakterer på, at de ikke nødvendigvis spejler den indsats, man lægger i en opgave eller et fag. Desuden beskrives dårlige karakterer som en mavepuster, der kan betyde, at man mister energi og motivation i forhold til et fag og dermed sænker sit niveau i dette. Det fremgår bl.a. af følgende refleksioner om års- og eksamenskarakterer fra interviewene:

Jeg kan rigtig godt lide det der med, at vi ikke får karakterer, jeg er rigtig dårlig til at få gode karakterer, virkelig dårlig, til gengæld er jeg rigtig god til at gå til eksamen, så jeg har det faktisk, altså, fordi hvis jeg så får en rigtig dårlig karakter i faget, så er det, det begynder at påvirke mig, og så er det, jeg begynder at blive, nå okay, så kan det sgu også være lige meget. Sådan burde det ikke være, men sådan har det den virkning på mig, karakterer, at hvis jeg får en dårlig karakter i noget, som jeg virkelig har gjort mig umage i, så bliver jeg bare sådan, ej, men ved du hvad, så kan det sgu også være lige meget og det. Altså, så derfor vil jeg gerne erklære mig uenig i det der med karakterer, fordi det ville ikke fungere for mig i hvert fald, altså, nu har jeg lidt en opfattelse af, at det er sådan, hvordan man selv opfatter... (Kursist)

Men det er også det, lærerne siger, de vil ikke have, man bliver påvirket af det. Jeg har nogle lærere, som siger, hvis du beder om en karakter, så må du gerne få det, men ellers så giver de ikke karakterer, men de er gode til mundtlige eller skriftlige evalueringer, så skriver de, hvad der er godt eller skidt, hvad man kan arbejde mere på (Kursist)

Disse kursister beskriver, hvordan dårlige karakterer sætter et negativt aftryk i deres energi og motivation. ”Så kan det sgu også være lige meget”, som en af kursisternes siger, hvilket illustrerer den modløshed og meningsløshed, dårlige karakterer kan afføde. Af interviewene fremgår det imidlertid også, at en dårlig karakter kan fungere som en advarsel, der er med til at anspore en til at øge arbejdsindsatsen på et bestemt område. Her forstås den dårlige karakter som en vigtig viden om ens standpunkt, der giver kursisterne et pejlemærke for, hvor de skal sætte ind for at forbedre standpunktet. Den dårlige karakter opleves her som noget, der har en præventiv og disciplinerende effekt:

”Det ville være rart at have sådan en mulighed for at kunne mærke: Nå, jeg skal nok lige øve mig lidt mere på engelsk grammatik, stramme lidt mere op der, okay, jeg følger rimelig godt med i kemi, altså, så man ligesom kunne, havde en eller anden form for en fornemmelse af, hvad skal der lige strammes lidt op på, for at det her projekt lykkes, og det er også, engang imellem så føles det som om, man bare famler sig frem i mørke” (Kursist)

Karaktergivningens præventive og disciplinerende effekt understøttes også af, at det i sidste instans er karaktergennemsnittet, der er afgørende for, hvilken uddannelse man efterfølgende kan komme ind på. Karaktergivningen giver nemlig viden om, hvordan man ligger i forhold til den ønskede kvotient, og ligger man under, må man tage sig sammen for at nå derop:

Hvis man bliver set på denne her måde, du skal ind på en uddannelse, som måske kræver 10,8, det er psykologisnittet, det krav vist er omkring 10,8, så vil det jo være nemmere for dig selv at så sige: Jamen, så må man jo pukke på, på daglig basis for at få det her gode gennemsnit for året og så lad være med at blive bedømt solely på baggrund af ens afsluttende eksamener, som der kan gå mere eller mindre godt. (Kursist)

Karaktergivningen handler dog ikke bare om de negative og positive effekter, dårlige karakterer har på kursisterne. De oplever også at få gode karakter, og den energi og motivation, det giver dem, når de forbedrer deres karakterer.

Inden vi skulle lave en aflevering, gennemgik vi det på travlen og havde den følelse at jeg forstod det og var klar til at lave den aflevering. Derefter jeg fik min karakter, kunne jeg mærke at jeg havde lært noget nyt. Karakteren betyder meget for mig, da jeg er ordblind og det er en stor udfordring for mig. (kursist, kommentarfelt)

[En situation, hvor jeg virkelig lærer noget, er]når jeg kan se på mine karaktere at jeg rykker mig. (kursist, kommentarfelt)

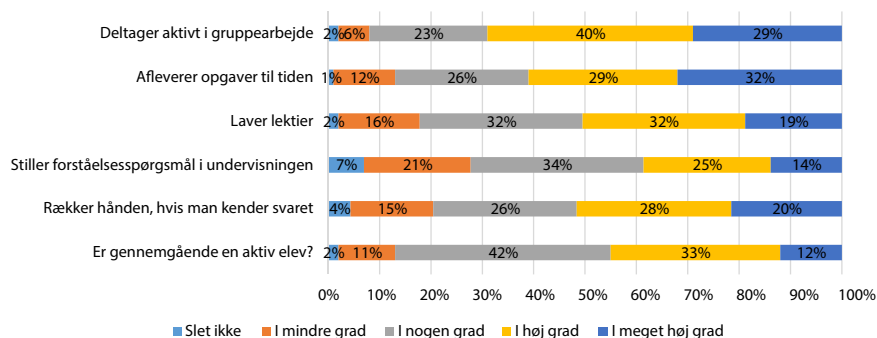
Kursisterne oplever hermed karaktergivning som noget, der på den ene siden kan skabe en oplevelse af modløshed og meningsløshed, og på den anden side som noget, der virker disciplinerende, og som bidrager til de positive ryk, der for alvor giver energi og motiverer.

Aktive kursister?

I det ovenstående har vi overvejende beskæftiget os med den betydning som undervisningens former og rammesætninger har for kursisters oplevelse af undervisningen. Nu vil vi rette opmærksomheden mod den betydning, som kursisters egne adfærdsformer og orienteringer har for deres oplevelse af undervisningen. Et tema, der ligger VUC og hf Nordjylland meget på sinde, er kursisters aktivitetsniveau. VUC og hf Nordjylland arbejder således med, at kursisterne skal være 'aktive kursister', hvilket indebærer, at det ikke er nok blot at være fysisk tilstede i undervisningen. Målet er derimod, at kursisterne skal være bidragende i undervisningen, dvs. møde til tiden, lave lektier, være deltagende i undervisningen osv.

Og i hvilket omfang og i hvilke situationer oplever kursisterne så, at de er det? Af figur 18 fremgår det, at kursisterne oplever sig selv som mest aktive i de situationer, hvor de enten selv er ansvarlige (at skulle sørge for at aflevere egne opgaver til tiden) eller sammen med andre kursister deltager i gruppearbejde. Der er stadig en del, der giver udtryk for, at de i en eller an-

den grad er aktive, når det gælder klasseaktiviteter (forståelsesspørgsmål/række hånden op), men det er i et mindre omfang end ved de to førnævnte aktivitetstyper.

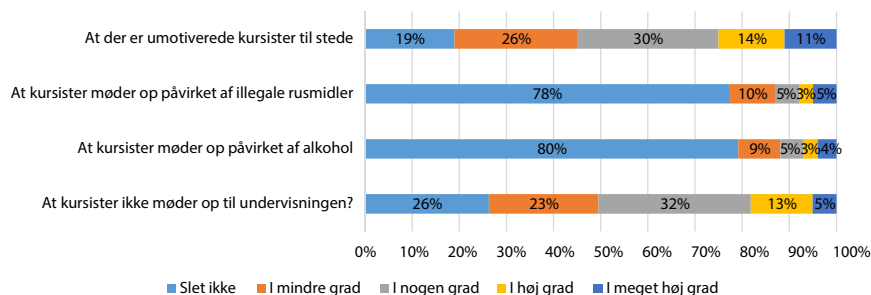


Figur 18. Kursisternes selvvaluerede deltagelse i undervisningen. Mulighed for at svare på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. $N=670$

Vi har også spurgt, i hvilket omfang kursisterne oplever at være *gennemgående* aktive i undervisningen. Som det fremgår af figuren, angiver størstedelen af dem, at det er de i nogen grad, efterfulgt af i høj grad på andenpladsen. Det er i disse to svarkategorier, majoriteten af kursisterne placerer sig, hvilket understreger, at de i et betragteligt omfang ser sig selv som aktive i undervisningen, om end det afhænger af, hvilke aktivitetsformer mv. der spørges ind til.

Anderledes ser det ud, når vi spørger til andre kursisters deltagelse i undervisningen. Som det fremgår af figur 19, er det godt nok forholdsvis få kursister, der giver udtryk for, at der er andre kursister, der møder op til undervisningen påvirket af alkohol eller illegale rusmidler. Til gengæld er der langt flere, som oplever, at der i væsentlig grad er kursister, der ikke møder op til undervisningen, og at der er kursister, der møder op, men er umotiverede for at modtage undervisning. Selvom vi har spurgt forskelligt til kursisternes oplevelse af deres eget og andres aktivitetsniveau, peger forskellene i vurderingerne på, at kursisterne ser sig selv som mere aktive, end de andre kursister ser dem. Det, der subjektivt opleves som aktivt, ser ikke nødvendigvis sådan ud, når man ser det udefra. VUC og hf Nordjyllands

arbejde med at øge aktivitetsniveauet hos kursisterne indikerer, at også underviserne og ledelsen ville vurdere, at kursisterne er mindre aktive, end de ser sig selv. Vi har ikke mulighed for at afgøre, hvordan kursisternes faktiske aktivitetsniveau er, men kan dog pege på, at der ikke ser ud til at være fuld konsensus om dette emne.



Figur 19. Om kursisterne oplever, at en række ting påvirker deres hverdag på VUC. Svarmuligheder fordeler sig på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. $N=685$

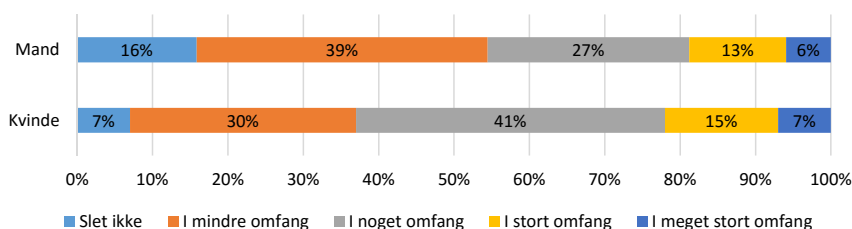
Barrierer for deltagelse

Med henblik på at komme nærmere en forståelse af kursisternes aktivitetsniveau, har vi forsøgt at indkredse forhold i kursisternes liv som kan påvirke deres mulighed for og evne til at deltage aktivt i undervisningen. Vi har sat fokus på en vifte af forskellige forhold, der potentielt kan påvirke deres aktivitetsniveau – erhvervsarbejde, sygdomme, problemer mv. I det følgende vil vi gennemgå disse forhold.

En ting, der ofte nævnes i forbindelse med unges (manglende) studieaktivitet er erhvervsarbejde. 28 % af de kursister, som har deltaget i vores spørgeskemaundersøgelse, har et erhvervsarbejde ved siden af deres uddannelse på VUC. De fleste tilkendegiver dog, at det er uden betydning for deres indsat i skolen (62 %). Der er endog en betydelig andel, som mener, at det ligefrem fremmer deres skolemæssige indsats (23 %). Kun en mindre andel finder, at det påvirker deres indsats i skolen i negativ grad (15 %).

I kapitel 3 viste vi, at 38 % af alle kursisterne har en kronisk lidelse eller et

handicap. Til gengæld er der mange af dem, der vurderer, at det påvirker deres muligheder for at følge med i undervisningen på lige fod med deres medkursister. 58 % af dem mener, at det påvirker deres muligheder i noget eller større omfang, mens de resterende 42 % mener, at det påvirker dem i mindre omfang eller slet ikke. Kvinderne er mere tilbøjelige til at vurdere, at deres lidelser påvirker deres muligheder for at følge undervisningen på VUC end mændene. Det er således 63 % af kvinderne med en kronisk lidelse eller et handicap, der oplever, at det påvirker deres muligheder for at følge undervisningen i nogen eller højere grad. Den tilsvarende andel blandt mandlige kursister er 46 %.



Figur 20. I hvilket omfang kursisternes lidelse påvirker deres muligheder for at følge undervisningen på VUC. Opdelt på køn. Mulighed for at svare på en skala fra "slet ikke" til "I meget stort omfang". Kun kursister, der har angivet, at de har en lidelse, har haft mulighed for at svare. $P=0,018$. $N=278$.

Trods den relative positive vurdering af kursisternes eget aktivitetsniveau, er der m.a.o. en del af de kursister på VUC, der har et handicap eller en kronisk lidelse, som oplever, at det har som konsekvens, at deres muligheder for at følge med i undervisningen på lige fod med deres medkursister minimeres.

Ud over den væsentlige andel, der har en kronisk sygdom eller et handicap er der også en del kursister, der kæmper med personlige problemer. Personlige problemer kan i denne forbindelse ses som en samlebetegnelse for en bred vifte af problemstillinger, der varierer ikke blot i forhold til, hvad problemstillingen præcis handler om, men formentlig også i graden af den indvirkning på kursistens hverdag. Vi har allerede berørt nogle af disse

problemstillinger i kapitel 4, hvor vi belyste, hvad de betød for kursisternes valg af og tilgang til VUC. I interviewene fortæller kursisterne imidlertid også, hvordan de helt konkret kan virke ind på deres deltagelse og aktivitetsniveau i undervisningen. Her er det fx en kursist, der beskriver, hvordan hendes personlige problemer indebar, at hun skulle 'rydde' op i livet, hvilket gav problemer med fravær i en periode:

Lige præcis, så altså, igen jeg havde selvfølgelig lige 14 dage, hvor der var, at jeg tror, jeg kun kom to dage, men det der skulle lige ryddes op i livet, men jeg ringede til min klasselærer lige dagen, hvor det var, at jeg blev konfronteret, og så fortalte jeg hende, og jeg sagde til hende, jeg skal ikke smides ud, det skal jeg simpelthen ikke, så du må hjælpe mig. (Kursist, kvinde, 24 år)

Andre har personlige problemer i form af fobier eller social angst, som denne kvinde, der ligeledes fortæller, hvorfor hun har problemer med en meget høj fraværspcent:

*Det var nok mere personlige årsager, men det var også sådan relateret til skolen, fordi at det har været med folk, som har gået her på skolen, eller har gået i min klasse og sådan noget, ikke, hvor man har tænkt, ved du hvad, jeg gider ikke kigge på dig mere, nu går jeg min vej, altså, sådan har jeg tit haft det, også fordi jeg er, jeg er ikke særlig god til mange mennesker, altså, jeg **hader** virkelig mange mennesker på en gang, sådan. (Kursist, kvinde, 19 år)*

Underviserne er yderst opmærksomme på de problemstillinger, der præger dele af kursistgruppen. I kapitel 4 fortalte de således, at stadig flere kursister sendes på VUC af lokalkontoret, hvilket har medført, at en række nye personlige, psykologiske, sociale problemstillinger har vundet indpas på VUC. Ifølge underviserne har det afgørende betydning for kursisternes tilgang til VUC, og det spejles også i undervisernes beskrivelse af kursisternes deltagelse og aktivitetsniveau i undervisningen. Det skal ikke forstås som, at de ikke forstår kursisternes problemer. Ofte er der i interviewene en afvejning mellem forståelsen af de problemstillinger, som kursisterne står i, og behovet for at kunne gennemføre undervisningen:

Men det kan jo været svært når selv de basale behov som et sted at bo, hvis det ikke er på plads, så står vi der og snakker om at du har for meget fravær og nu

skal du også aflevere dine afleveringer. Altså det kan jo være lidt lige meget for de kursister der måske er så langt ude. (Underviser)

Den kvindelige underviser sætter fingeren på et indbygget dialemma, når man som VUC er et uddannelsessted, hvor unge søger uddannelse med forskellige forudsætninger og ressourcer skal indgå i et fælles undervisningsmiljø. Det kræver en rummelighed, som kursisterne i de sociale aspekter, vurderer positivt, men sætter de faglige aspekter under pres i nogle henseende, når livet udenfor uddannelsesinstitutionen kræver sit.

Afrunding

I dette kapitel har vi set på kursisternes oplevelse af undervisningen. De kvantitative analyser peger på, at kursisterne i brede træk er tilfredse med det faglige niveau, som de møder på VUC og hf Nordjylland. De fleste føler sig hjemme i det – det passer til dem. Og det fremstår som vigtigt, for de kvantitative analyser peger samtidig på, at faglig udvikling opleves som afgørende for deres motivation for undervisning. Samtidig er meldingerne i de kvalitative interview, at der er visse udfordringer med at få skabt mening og relevans for kursisterne i undervisningen. Underviserne peger på, at dele af den kursistgruppe, de møder i undervisningen, og de ministerielle krav, de bliver målt på, passer dårligt til hinanden.

Det er ikke alle undervisningsformer, kursisterne oplever at få lige meget ud af. De tilkendegiver, at de får størst udbytte af en varieret og lærerstyret undervisning. De afviser ikke tavlebaseret undervisning, men giver udtryk for, at den fungerer bedst i et samspil med andre undervisningsformer. For kursisterne ses det som et plus, hvis de får mulighed for selv at arbejde med tingene, men gerne i en sammenhæng, hvor læreren tager styringen og det klare ansvar for, at kursisterne når at lære det, de skal lære. Netop dette er vigtigt, og dermed bliver gruppearbejde også set som 'besværligt', fordi kursisterne her selv i højere grad selv skal definere, hvad de skal lære, hvilket afføder bekymring for, om man lærer det, man skal.

Fraværet af karaktergivning på VUC rummer både fordele og ulemper set fra kursisternes perspektiv. Det er en fordel, da det fjerner noget af præstationspresset for kursisterne, og det kan samtidigt åbne mulighed for mere konstruktive former for feedback. For nogle af kursisterne virker karakte-

terne som et slag i ansigtet, der kan fjerne lysten til at forsøge at forbedre det faglige standpunkt. På den anden side er der kursister, der oplever karakterer som en klar tilbagemelding om deres faglige formåen, og det i en form, der er kompatibel med deres ambitioner om videre uddannelse. Som vi så i kapitel 4, gav en stor del af kursisterne udtryk for, at de betragtede VUC som en komponent i en større uddannelsesplan, og her spiller adgangsgivende karakterer ofte en rolle, hvorfor karaktergivning opleves som en feedbackform, der kan oversættes og skabe relevans i forhold til deres overordnede sigte med og tilgang til VUC.

Kursisterne er forholdsvis positive, når det gælder vurderingen af deres egen indsats i undervisningen, om end der her er plads til forbedringer. Kapitlet peger dog specifikt på, at de kursister, der angiver at have et handicap eller en kronisk lidelse, i mange tilfælde oplever, at det påvirker deres muligheder for at deltage i undervisningen på lige fod med de øvrige kursister. Taget i betragtning, hvor store andele der er tale om, er der tale om en problemstilling, der givetvis påvirker undervisningsrummet på VUC og hf Nordjylland.

Udfordringer – potentialer – risici

- Selvom kursisterne er relativt positive over for deres eget aktivitetsniveau, vidner datamaterialet om, at der samtidig er plads til forbedringer. Det gælder især for visse grupper med særlige sociale, personlige, psykologiske problemstillinger inde på livet. Der tegner sig her en udfordring i forhold til at øge kursisternes aktivitetsniveau, idet kursisterne tilkendegiver, at de har størst udbytte af de undervisningsformer, hvor de betragter sig selv som mindst aktive. Kursisterne sætter således stor pris på lærerstyret og rammesat undervisning, hvilket kan være i konflikt med VUC's mål om at skabe mere engagerede og involverede kursister.
- Der er også en udfordring i at få flyttet den tredjedel af kursisterne, der hverken finder det faglige positivt eller negativt i en positiv retning. Til gengæld er der et åbenlyst og stort potentiale i at satse på at få dem flyttet.

- Skal man lytte til kursisternes ønsker for undervisningen, dvs. mere lærerstyret og rammesat undervisning sat ind i en varieret ramme, risikerer man at skabe mere passiverende undervisningssituationer. Skal man omvendt bevæge sig mod mere kursiststyrede aktiviteter, og dermed anspore til deltagelse og engagement, risikerer man at tabe dele af kursisterne, der ikke oplever at få udbytte af det eller kan magte at gøre det.

Perspektiver i forhold til motivation

- Det er afgørende for kursisternes motivation, at undervisningen opleves som relevant og meningsfuld. I ovenstående kapitel er der således fortællinger om kursister, der drives mod bestemte fag og lærere, fordi undervisningen opleves som meningsfuld og relevant. Og denne meningsfuldhed og relevans rækker langt ind i kammeratskabsgruppen. Det der sker i disse timer, er noget man taler om, og som binder gruppen sammen. Omvendt fremstår det som en stor udfordring for en del undervisere at etablere en sådan relevans og meningsfuldhed, bl.a. fordi ministerielle målsætninger og kursistgruppen tilsyneladende passer dårligt sammen. I kapitlet er der da også fortællinger om kursister, der oplever niveauet som værende enten så lavt eller så højt, at den ikke opleves som relevant og meningsfuld, hvilket har betydelige konsekvenser for deres motivation. Der er dog massivt positive tilbagemeldinger på det faglige niveau. Langt de fleste kursister er tilfredse med det, hvilket udgør et positivt afsæt for at etablere nogle undervisningssituationer, der opleves som meningsfulde og relevante – og dermed som motiverende – for hovedparten af kursisterne.

KAPITEL 6: OPLEVELSEN AF LÆRERNE

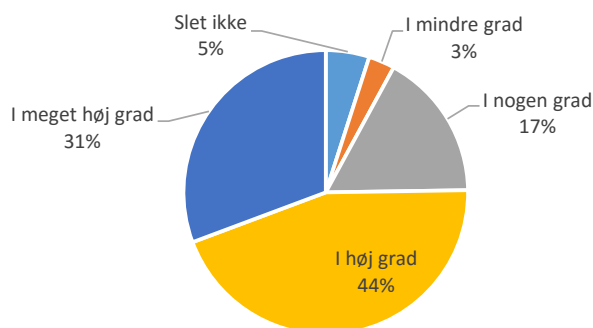
Nu er det tid til at stille skarpt ind på kursisternes oplevelse af lærerne på VUC og hf Nordjylland. Vi er hermed nået til den fjerde af de fem dimensioner, vi sætter fokus på, for at kunne tegne et samlet billede af motivationen blandt kursisterne. Som det fremgik af kapitel 2, kan lærernes tilgang til og engagement i undervisningen og kursisterne have afgørende betydning for motivationen. Vi har allerede belyst en række emner, der indirekte har givet os indsigt i lærerne, som de fremstår fra kursisternes perspektiv. Fx pegede analyserne i forrige kapitel på, at kursisterne i vid udstrækning er tilfredse med undervisningen og det faglige niveau i den. Her så vi også, at de foretrækker undervisning, der både er afvekslende og lærerstyret, hvilket stiller store krav til lærerne. I dette kapitel vil vi derfor gå yderligere ind i kursisternes oplevelse af og relation til lærerne, samt hvad de betyder for deres motivation for at gå på VUC og hf Nordjylland.

Velforberedte og punktlige lærere

At læreren har afgørende betydning kursisternes udbytte af undervisningen, kan der næppe herske tvivl om. Det peger uddannelsesforskningen i almindelighed på (Nordenbo et al 2009, Hattie 2013), og det kommer også til udtryk, når kursisterne beskriver deres hverdag på VUC og hf Nordjylland. Eksempelvis i det kommentarfelt i spørgeskemaundersøgelsen, hvor vi har bedt kursisterne om at beskrive situationer på VUC, hvor de får et godt udbytte af undervisningen. Ofte træder læreren her frem som en central figur:

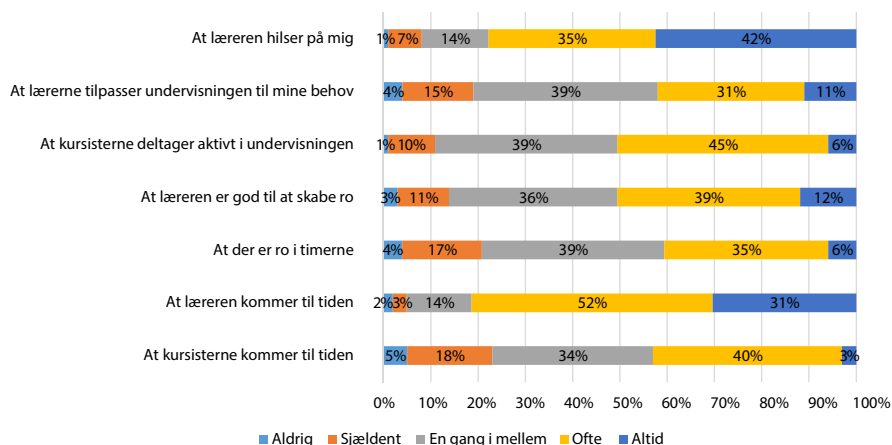
...når læreren virker veloplagt og har forberedt sin undervisning, og ikke bare tager den på rutinen. Så syntes jeg at jeg får en del ud af undervisningen. (Kursist)

Ifølge denne kursist opstår den gode undervisningssituation, når læreren er frisk, gør sit hjemmearbejde og ikke falder tilbage på rutinen. Når man samtidig har de foregående analyser i baghovedet, hvor lærerne fortalte om et spænd mellem ministerielle krav for undervisningen og en sammensat kursistgruppe, synes det at være betydelige krav, den pågældende kursist stiller til sin lærer. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen ikke desto mindre, at kursisterne generelt betragter deres lærere som yderst velforberejede. Som det fremgår af figur 21, oplever lidt under halvdelen (44 %), at deres lærere i høj grad er velforberejede i den daglige undervisning, mens yderligere 31 % oplever, at det i meget høj grad er tilfældet.



Figur 21. Kursisternes vurdering af om lærerne i hverdagen på VUC opleves som velforberejede. Svarmulighederne fordeler sig på en skala fra "slet ikke" til "I meget høj grad". N=685

I spørgeskemaundersøgelsen har vi også spurgt til den relation, som kursisterne og lærerne har til hinanden. Vi har især været interesseret i den daglige interaktion, som parterne har med hinanden, og vi har derfor spurgt til lærernes og kursisternes ageren i en række forskellige dagligdagssituationer. Af figur 22 fremgår det, at næsten 80 % af kursisterne svarer positivt på spørgsmålene, om lærerne kommer til tiden, og om de hilser på kursisterne, mens under 10 % svarer direkte negativt. Der er også mange positive svar på spørgsmålene, om lærerne er gode til at skabe ro, og om de tilpasser undervisningen efter kursisternes behov. Svarene her er dog noget mere blandede, hvilket kan hænge sammen med en række forhold, vi har belyst tidligere, fx det fornævnte spænd, som lærerne oplever mellem ministerielle krav og en sammensat kursistgruppe.

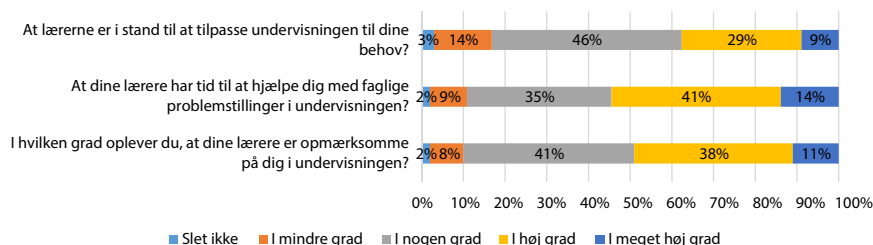


Figur 22. Hvor ofte oplever kursisterne en række ting i deres hverdag på VUC. Mulighed for at svare på en skala fra aldrig til altid. $N=689$

Det ser endnu mere blandet ud, når kursisterne skal bedømme deres egen adfærd. Næsten en fjerdedel af de adspurgte kursister tilkendegiver således, at kursisterne sjældent eller aldrig kommer til tiden. Omkring en femtedel tilkendegiver, at der sjældent eller aldrig er ro i timerne. De adspurgte kursister er mere positive over for kursisternes aktivitetsniveau. Det er således kun 11 % af de adspurgte kursister, der tilkendegiver, at kursisterne aldrig eller sjældent deltager aktivt i undervisningen. Tendensen er ikke desto mindre, at kursisterne i det store hele vurderer lærernes adfærd mere positivt end kursisternes, om end deres mere blandede vurderinger af kursisterne i nogen grad også kan tolkes som en indikation på lærernes kapacitet til at sætte sig igennem og påvirke kursisternes adfærdsformer.

I figur 23 fokuserer vi på kursisternes oplevelse af lærernes opmærksomhed mod netop deres situation og behov. Vi undersøger, om kursisterne oplever, at lærerne tilpasser undervisningen til deres behov, om de har tid til at hjælpe dem med deres faglige problemstillinger, og om lærerne er opmærksomme på dem i undervisningen. Af svarerne fremgår, at kursisternes kun i begrænset omfang oplever en lærer, der er orienteret mod deres specifikke situation og behov. Mest positive er svarene på spørgsmålet om, hvorvidt lærerne er i stand til at hjælpe dem med faglige problemstillinger, om end kun er 55 % tilkendegiver, at de i høj grad eller meget høj grad er tilfældet.

35 % tilkendegiver, at det i nogen grad er tilfældet, mens 11 % giver udtryk for, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet. Mest negative er svarene på spørgsmålet om, hvorvidt de oplever, at lærerne er i stand til at tilpasse undervisningen til deres behov. Det er således blot 38 %, der mener, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet, mens 46 % mener, at det i nogen grad er tilfældet, og hele 17 % mener, det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.



Figur 23. Kursisternes oplevelse af lærerne på VUC N. N=670

Men selvom kursisterne kun i begrænset omfang oplever, at lærerne er orienteret mod deres specifikke situation og behov, er det en minoritet, som direkte afviser, at det skulle være tilfældet. Som allerede beskrevet, vidner udsagnene i spørgeskemaets kommentarfelt om, at kursisterne har mange gode læreroplevelser, og nogle af disse oplevelser går på lærere, der tilpasser undervisningen til kursisternes individuelle behov. Det ses bl.a. i denne kursists beskrivelse af en lærerig situation:

Engelsk grammatik, hvor vores lærer kender os og vores færdigheder så godt, at hun kan præcisere hvilket grammatik ark vi bør have. (kursist, kommentarfelt i spørgeskema).

Her beskriver en kursist en lærer, der tilpasser undervisningen efter den enkelte kursists situation og behov. Ofte handler kursisternes beskrivelser af gode læreroplevelser dog om andre aspekter ved læreren. Tre aspekter, der træder frem, er lærernes engagement og personlighed, deres didaktiske og formidlingsmæssige evner og deres evne til at acceptere og respektere kursisterne. I det følgende vil vi gennemgå disse tre aspekter ved lærerne, som de træder frem i kursisternes beskrivelser af gode læreroplevelser interviewene og spørgeskemaets kommentarfelt.

Engagerede og personlige lærere

Lærere, der udviser engagement og personlighed, gør et stort indtryk på kursisterne, og de nævnes ofte i deres beskrivelser af situationer, hvor de virkelig oplever at have lært noget. I beskrivelserne har kursisterne forskellige vinkler på den engagerede og personlige lærer. Det kan fx være en lærer, der fremstår ”top motiveret” eller ”brænder for” et emne, som det er tilfældet i disse to eksempler:

1. grund til jeg virkelig lære noget er et det er super fedt at mine lærer er top motiveret til at undervise. Der er en ting lærestaben 'På sporet' i Aalborg, skal have virkelig stor ros for :).

Da der var ro i klassen og man kan mærke dette er noget vi alle også læreren brænder for.

Men det kan også være en lærer, der udfordrer forventningerne til, hvad det vil sige at være lærer og således twister omgangsformen mellem lærer og kursist. Her er fx en kursist, hvis lærer bevidst ”pirrer” dem til at folde deres svar ud i klassen, så de ikke blot leverer ”korrekte” svar, men også lærer at argumentere for dem. Derved puffer denne lærer kursisterne til at gå et skridt længere, end de ellers ville, hvilket skaber en oplevelse af at kunne mere, end man troede var muligt:

I samfunds-fag både på C og B niveau. Min lærer i disse fag, er gode til et pirre os – på en god måde. Hvis fx jeg rækker hånden op, for at besvare et spørgsmål hun/han har stillet og jeg svarer korrekt, kan han/hun finde på at sige: ”Fortæl” eller ”fordi” – da han/hun vil lærer os at argumentere for vores beretning, hvilket der gør en kursist som jeg, mere sikker i det jeg svarer og bekræfter mig i det jeg siger er rigtigt, i stedet for bare at sige ”Ja, det er rigtigt. (Kursist)

Man kan også udfordre forventningerne til, hvad det vil sige at være lærer, på andre måder. Der er flere eksempler på lærere, der bruger humor, hvilket også twister omgangsformen mellem lærer og kursister, og det opleves som forfriskende og motiverende:

Når min lærer bruger og har humor i timerne, lærer jeg noget. En ”tør” lærer kan jeg ikke arbejde med, da jeg selv har meget humor og mener det er den ”rigtige” måde at lære mig noget på. (Kursist)

I dansk, hvor min lærer tit fremlægger stoffet på en humoristisk måde. Det øger motivationen helt vildt. Hun kom ind i klassen med en vatpind i hvert øre, da vi skulle have om perception i reklamer. Fed måde at gøre det på. Vi skulle så gætte på, hvorfor hun havde det. (Kursist)

Kursisterne er tydeligvis begejstrede for lærere, hvis dedikation og personlighed træder i karakter i undervisningen. Lærerne må gerne være ukonventionelle og skæve og udfordre kursisterne, når blot de gør det på en dedikeret og personlig måde. I en travl hverdag med masser af udfordringer kan det synes at være noget af en opgave at skulle træde i karakter på denne måde, men kommentarerne vidner om, at nogle lærere tydeligvis lykkes med det, hvilket sætter sig spor hos kursisterne.

Dygtige didaktikere og formidlere

Lige så stærkt som fortællinger om læreres engagement og personlighed står imidlertid fortællingerne om lærere, der er dygtige didaktikere og formidlere. Især overraskes kursisterne over lærernes evne til at formidle matematik på en måde, der giver mening for dem, hvilket spejles i nedenstående citater, der alle tager deres afsæt i matematikfaget:

Fx i matematik. Vores lærer har en utrolig vellykket måde at undervise på og lære en af regne svære opgaver på de mest simple måder, sådan at de faktisk kan forstås. (Kursist)

For kursisten i citatet er det afgørende, at det 'svære' bliver formidlet på en sådan måde, at det bliver mere enkelt, og man forstår, hvordan det skal gribes an. Det kan handle om evnen til formidling, men også om at insistere på at forsøge, indtil kursisten forstår det:

I matematik generelt. Jeg har altid været dårlig til matematik, men siden jeg fik X som lærer er det gået den rigtige vej. Hvis man ikke forstår den ene måde han forklarer det på forklarer han det på 6 andre måder og med eksempler vi får udleveret. (Kursist)

Det er, når en lærer, virkelig gør noget for, at vi lærer det uanset, hvor mange gange at han/hun skal sige og forklare det, og man får lidt i pres til, at nu skal I

have styr på noget bestemt til en bestemt dag, og så gennemgår vi det på klassen og forsætter sådan til at vi har styr på det. (Kursist)

Det handler også om rummelighed og om at tage sig tid til og gøre sig umaage over for de kursister, der måske er bagefter og ikke helt er med:

I matematik hvor jeg aldrig har fattet noget, men vores matematiklærer Y er virkelig god til at forklare og tager sig god tid til at hjælpe os, som er lidt bagud. (Kursist)

I matematik, her er vores lærer rigtig god til at forklare tingene og skære det ud i pap på tavlen, på et dejligt niveau, hvorefter vi får opgaver og skal se om vi selv kan. (Kursist)

I det næste citat berøres en del af pointerne i de foregående citater, men det peger samtidigt på styrken, der læringsmæssigt kan være ved at koble elementer i undervisningen til genkendelige ting fra kursisternes hverdag:

Matematik er et fag jeg altid har haft svært ved, derfor blev jeg positivt overrasket da vores lærer tog, for mig, komplekse regnestykker og hev dem ned på jorden. Uden at gå for meget i detaljer, så relaterede han matematiske problemer til hverdagsting, så som hvor lang tid der går før man ikke har flere bananer, og derved sulter en abe, der som følge af udsultningen bliver så vanvittigt rasende, at dens hoved eksploderer. Derved har vi sultet en abe ihjel. For første gang i mit liv forstod jeg ligninger. Fordi han relaterede matematikken til hverdags ting (og måske lidt død og dyremishandling), gik der en prås op for mig. Et fantastisk øjeblik i min hidtil ellers skrantende matematikkarriere. (Kursist)

Lærere, der er i stand til at gøre komplekst stof forståeligt, står stærkt i fortællingerne om gode lærerige situationer. Stof, der bliver 'skåret ud i pap', eksemplificeret, relateret til hverdagslivet, gentaget ind til man forstår det osv., er til at gå til og giver kursisterne en oplevelse af at mestre noget komplekst, og denne evne til at konvertere noget komplekst til noget tilgængeligt er der tilsyneladende en del lærere, som har. Det giver aha oplevelser, som får kursisterne til at opleve, at de rykker sig fagligt, og indimellem skaber det ligefrem små ryk i deres virkelighedsopfattelser. Når lærerne på den måde konverterer det komplekse til noget tilgængeligt, synes de at etablere

en forbindelse til kursisterne, deres liv, erfaringsgrundlag, måder at tænke på osv., som gør det forståeligt og meningsfuldt for kursisterne.

Lærere, der anerkender og respekterer

Netop evnen til at forbinde sig med eleverne sætter sig på en anden måde også igennem i det tredje forhold, der træder frem i kursisternes beskrivelser af lærerige situationer, der har lærerne i centrum. Her er det dog i mindre grad lærernes didaktiske og formidlingsmæssige evner end deres anerkendelse af og respekt for kursisterne, der er omdrejningspunktet:

Min dansklærer giver klassen feedback og roser os, og det giver mere selvtillid og selv sikkerhed. Det burde alle lærere gøre. (Kursist)

At lærerne taler ordentlig og venligt til eleverne og give feedback til eleverne. (Kursist)

Jeg lærer især noget, når jeg har en god underviser, dette er essentielt for min læring – en god underviser i den forstand, at jeg har en god relation til personen. Dette er selvfølgelig ikke det eneste, læreren skal også være forstående for den enkelte, ikke ”hænge” en ud i klassen og acceptere forskellighed. (Kursist)

Disse lærerige situationer vidner om lærere, der kan rumme kursisternes varierende forudsætninger og evner. Det er anerkendende og tålmodige lærere, der ved, at det indimellem kan være svært for kursisterne, og som tager højde for det i deres undervisning. Omvendt er det ikke nødvendigvis lærere, der behandler kursisterne som børn. I de kvalitative interviews taler kursisterne således om, hvor vigtigt det er, at lærerne behandler dem som voksne mennesker, der fx selv styrer, om de afleverer en opgave, og undlader at skælde ud, hvis de ikke gør det, som det kommer til udtryk i den følgende udveksling mellem tre kursister i Frederikshavn:

Kursist 1: (...) Du bestemmer lidt selv, om du har lyst til at komme eller ej, hvis du ikke kommer, så er det ris til din egen røv, hvis du kommer, jamen, så lærer du noget, det er sådan, der er ikke nogen stramme regler, der er ikke nogen, der siger: ”Hey, du skal fandeme være her”, altså, det er en voksenuddannelse, vi styrer det selv.

Kursist 2: Man skal virkelig gå ind og vise her, man er voksen, man har sit eget ansvar for det, og det synes jeg også, det er fint.

Kursist 1: Ja, jeg synes, det er fedt.

Kursist 3: Ja, at man bliver betragtet som voksen.

Kursist 1: Ja, lige præcis. (Kursister)

Det er centralt for de tre kursister, at de bliver set som voksne og får lov til at bære ansvaret for deres handlinger. Men selvom det kan være svært at forvalte den frihed, det giver, går det ikke desto mindre bedre, end hvis læreren forholder sig til dem, som om de var børn:

Kursist A: Jeg ved ikke, om det er en historielærer-ting, men vores historielærer gør nøjagtig det samme hver eneste gang, der ikke er blevet lavet afleveringer, det gør han også i hans engelsktimer, sjovt nok, så i de to, to tredjedele af klassen, de laver aldrig lektier til det, og de laver aldrig afleveringer til det, så jeg tror, det er lidt ris til egen røv, hvorimod vores dansklærer har en rigtig, rigtig god afleveringsprocent, i hvert fald af hvad jeg har observeret, og han er sådan lidt, jamen, det må I sku egentlig selv bestemme, det er jo jer selv, det går ud over, så fuck jer.

Kursist B: Ja, det jeg ved ikke, om det er krav eller hvad fanden de gør, men de sidder virkelig og opfører sig, som vi ikke er voksne mennesker, vi ikke kan tage de her valg selv, men så tror jeg også bare vi, jeg ved ikke, hvad vi skal sige.

Kursist A: Man går sådan lidt i baglås så, altså.

Kursist B: Ja altså, man bliver mere ligeglad med tingene så, tror jeg. (Kursister)

Altså, igen det er jo det der med frihed under ansvar, vil jeg jo mene, altså, igen... Det lyder jo ikke til at nogen af os her, der sidder og er blevet tvunget til at tage en uddannelse, altså, jeg mener jo, når det er, man går ind og skriver en indmeldingsblanket på, det er det her, jeg vil, jamen, så har du selv et ansvar overfor dig selv overfor også at komme igennem (Kursist)

Kursisterne giver således udtryk for, at de værdsætter lærere, der anerkender og respekterer dem som voksne mennesker, der kan stå til ansvar for deres egne valg. Lærere, der på den ene side fortæller dem klart og tydeligt, at det går ud over dem selv, hvis de fx ikke laver afleveringer, men som på den anden side lader det være op til kursisterne selv, om de vil gøre det. Når kursisterne i kapitel 5 tilkendegiver, at de værdsætter rammesættende

og styrende lærere, er der hermed ikke tale om lærere, der underkender kursisternes kapacitet til selv at træffe valg og tage ansvar for studierne. Tværtimod – gør lærerne det, opleves de som lærere, der behandler kursisterne som børn, og så reagerer kursisterne med at blive ”ligeglade” eller ”går i baglås”. Set fra kursisternes perspektiv, befinder lærerne sig således i en hårfin balance mellem på den ene side at skulle være rammesættende og styrende og på den anden side at undgå at infantilisere kursisterne.

Afrunding

I dette kapitel har vi set på kursisternes oplevelse af deres lærere på VUC og hf Nordjylland. Der er tale om en på mange områder positiv vurdering af lærernes indsats og undervisning. Det er meget få kursister, der er utilfredse med undervisningen og dens tilrettelæggelse, og kapitlet er fyldt med eksempler på undervisning og undervisere, der har gjort en forskel for kursisterne og flyttet dem læringsmæssigt.

Der er også blevet klart, at kravene til den gode lærer er ret bastante. Den gode underviser er autentisk, tilstede i undervisningen, kører den ikke hjem på rutinen, er tålmodig og kan forenkle det komplekse på mere end én måde. Der er også en række balancegange, den gode underviser skal navigere i forhold til. I forrige kapitel så vi, hvordan kursisterne bl.a. efterspurgte lærerstyret og rammesat undervisning. I dette kapitel ser vi ydermere kursister, der gerne vil tages i hånden og føres i den ’rigtige’ retning, samtidig med at de forventer at blive behandlet som voksne, der selv kan administrere frihed under ansvar.

Analyserne peger på, at kursisterne i vid udstrækning oplever, at VUC og hf Nordjyllands undervisere er gode til at opfylde alle krav og til at navigere i disse balancegange. Samtidig er der dog i dette ligesom i de øvrige kapitler meldinger om kursister, der larmer, er umotiverede osv., hvilket indikerer, at underviserne kan have svært ved at sætte sig igennem i klassen. Trods de mange beretninger om lærere, der har gjort en forskel for kursisterne, viser spørgeskemaundersøgelsen ligeledes, at lærerne kun i begrænset omfang tager højde for den enkelte kursist særlige situation og behov. Omvendt ser vi også, at kursisterne i større grad oplever, at lærerne er i stand til at hjælpe dem med faglige problemstillinger, hvilket understøtter en af forrige

kapitels pointer – at eleverne oplever det faglige niveau på uddannelsen som passende.

Udfordring – potentialer – risici

- Kursisterne stiller betydelige krav til lærerne. Ikke nok med, at de ønsker varierende og lærerstyret undervisning, som vi så i forrige kapitel. I dette kapitel har vi ligeledes set, at de også vil have lærere, der ser dem som personer og tager dem i hånden, når de har brug for det. Omvendt vil de gerne behandles som voksne, der er i stand til at forvalte frihed under ansvar. Selvom lærerne på VUC og hf Nordjylland i mange henseender ser ud til at håndtere disse krav og dilemmaer godt, vidner kursisternes beretninger om disciplinære problemer osv. i klasserne selvfølgelig om, at det ikke altid lykkes. Kombinationen af en kursistgruppe, der stiller høje krav til lærerne, men selv har svært ved at imødekomme krav, skaber sandsynligvis en række udfordringer for lærerne.
- Der ligger dog også betydelige potentialer i den situation, som tegnes ovenfor. Kursisterne anerkender i bund og grund lærerne for deres indsats. Nok skyer de fx rutinepræget og uengageret undervisning, hvilket indikerer, at de har en vis erfaring med den, men til gengæld er der masser af fortællinger om lærere, der er personlige, dygtige og anerkendende. Fortællingerne om lærere, der træder i karakter som skæve, alternative, humoristiske osv., kan på den ene side læses som fortællinger om ildsjæle, der brænder igennem uanset hvad. Men de kan også læses som fortællinger om lærere, der tager for sig af den frihed, de trods alt har i klasserummet. I en sådan læsning er en gennemgående pointe: Jo større frihed, lærerne tager, desto bedre. Kombineret med forrige kapitels opfordring til lærerstyret undervisning giver kursisterne i dette kapitel således rygstød til at styrke lærernes position og handlefrihed. Man kan også sige det på denne måde: jo stærkere lærerne er, desto stærkere er undervisningen.
- Risikoen er her, at man taler lærernes position og handlefrihed i klasserummet op uden at styrke deres mulighed for at forvalte denne position og frihed. Lærernes udfordringer synes enorme, dels er der de

ministerielle krav og reguleringer, og dels er der udfordringerne med en sammensat kursistgruppe, der stiller enorme krav til dem. Lærerne manøvrerer i en række dilemmaer, visse lærere givetvis kan bygge bro over, men som risikerer at blive uoverstigelige for nogle lærere, hvis de ikke understøttes kollektivt og organisatorisk.

Perspektiver for motivation

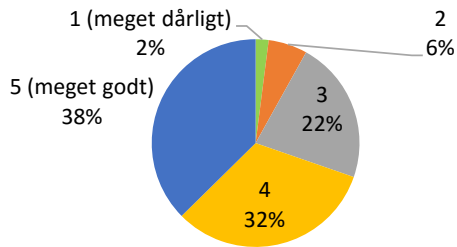
- Man fristes til at sige, at der blot skal mere til. VUC og hf Nordjylland har allerede lærere, der formår at engagere og motivere kursisterne igennem en undervisning, der formår at inddrage kursisterne og nå dem der, hvor de er fagligt set. Samtidig prægtes dagligdagen naturligvis også af rutinepræget undervisning, disciplinære udfordringer, umotiverede kursister og kursister, der primært er motiverede for at blive færdige, men ikke i nævneværdig grad er engagerede i det, der foregår i undervisningen. Nogle gange kan lærerne – bl.a. vha. deres personlighed, dygtighed og evne til at anerkende og se kursisterne – bryde disse mønstre. Nogle lærere er givetvis bedre til det end andre, men samlet set må man konstatere, at lærerne for indeværende kun i begrænset omfang er i stand til at skabe motivation hos kursisterne, der ellers er overmåde tilfredse med dem.
- Et perspektiv i denne forbindelse kunne være at dyrke det gode eksempel/praksis, der allerede findes mange eksempler på i undervisningen på VUC og hf Nordjylland og arbejde systematisk på at flest mulige undervisere får adgang til og benytter sig af disse former for undervisning, der formår at motivere kursisterne i meget høj grad og som sætter læringsmæssige spor. Det handler også om, at arbejde med forskellige veje til motivation, således at kursisterne oplever at blive motiveret for en aktiv deltagelse i undervisningen. Det handler ikke kun om faglig anerkendelse, men også om at åbne for ”dumme” spørgsmål eller for, at det i orden at få tingene forklaret flere gange osv., således at der trækkes på og næres flere forskellige former for motivation hos kursisterne.

KAPITEL 7: DE SOCIALE RELATIONER

I de ovenstående kapitler har vi set, at uddannelsen på VUC og hf Nordjylland er et positivt tilvalg for mange af de unge. Vi har også set, at de overvejende er positive i deres vurdering af undervisningen og lærerne. Samtidig har vi konstateret, at der er tale om en sammensat kursistgruppe, der for en dels vedkommende har flere afbrudte uddannelser bag sig, præges af trivselsproblemer, har svært ved at koncentrere sig osv. I dette kapitel sætter vi derfor fokus på de sociale relationer på uddannelsen, og hvordan de unge trives med hinanden der. Det er den sidste og femte dimension, vi vil bevæge os igennem med henblik på at tegne et samlet billede af de unges motivation. I næste kapitel zoomer vi ind på problemstillinger i forhold til tilstedeværelse og fastholdelse, bl.a. på baggrund af analyserne af de fem motivationsdimensioner.

Social trivsel på VUC

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt kursisterne, hvordan de har det socialt set på VUC. Som det fremgår af figur 24, tegner deres svar på dette spørgsmål et relativt positivt billede af kursisternes sociale trivsel på VUC og hf Nordjylland. To tredjedele (68 %) finder, at de trives godt eller meget godt socialt set. Det er omvendt få (8 %) der giver udtryk for, at de trives dårligt eller meget dårligt socialt set på VUC.



Figur 24. Kursisternes vurdering af, hvordan de har det socialt på VUC. Alle. 1 er meget dårligt og 5 er meget godt. $N=716$

Det er også det billede, der tegnes i interviewene med kursisterne. En ting, der fremhæves som en styrke ved det sociale miljø på VUC er, at kursistgruppen er sammensat af mennesker med forskellige baggrunde og aldre, hvilket gør, at man altid kan finde nogle, som de har det godt med. Den sammensatte kursistgruppe, som skaber visse udfordringer i forhold til undervisning og læring, bidrager således til at skabe et godt socialt miljø på VUC:

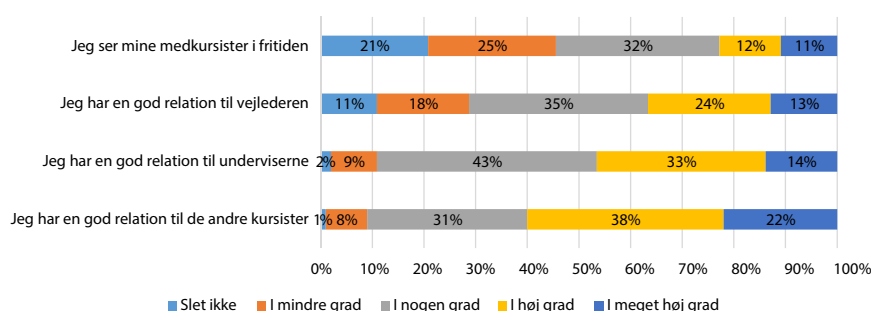
Der er meget forskellige aldre sådan i klasserne, men jeg synes, det er meget nemt at finde nogle, man kan snakke med, jeg synes dem, i hvert fald dem jeg går i klasse med, de er rigtig søde og rare, har et virkelig godt sammenhold, tager til klassefester og sådan noget. (Kursist)

Den unge kvinde, der citeres her, går i en klasse, hvilket skaber en naturlig ramme omkring det sociale samvær, hun oplever på VUC. Andre kursister går på mindre hold eller tager fag med forskellige hold og indgår ikke på samme måde i en fast klasse med faste medkursister. Det betyder dog ikke, at det sociale nødvendigvis mistes. Det må blot tilpasses de aktuelle vilkår, som den næste kursist fortæller nedenfor, hvor han også pointerer, hvordan det sociale for ham er forbundet med det faglige:

Rigtig meget, men man finder tit og ofte nogle, man sådan godt kan være på bølgelængde med, sådan på de forskellige hold, så er jeg så heldig, jeg har en tre stykker, jeg følges sådan nogenlunde med, så dem snakker jeg sådan set med hele tiden, og det er sådan lidt på, hvad hedder sådan noget, fagligt niveau med en selv, så man sådan ligesom kan sparre med dem også, når det er, der fx er gruppearbejde og den slags, så... men det svinger rigtig meget, det synes jeg. (Kursist)

Forholdet til andre på VUC

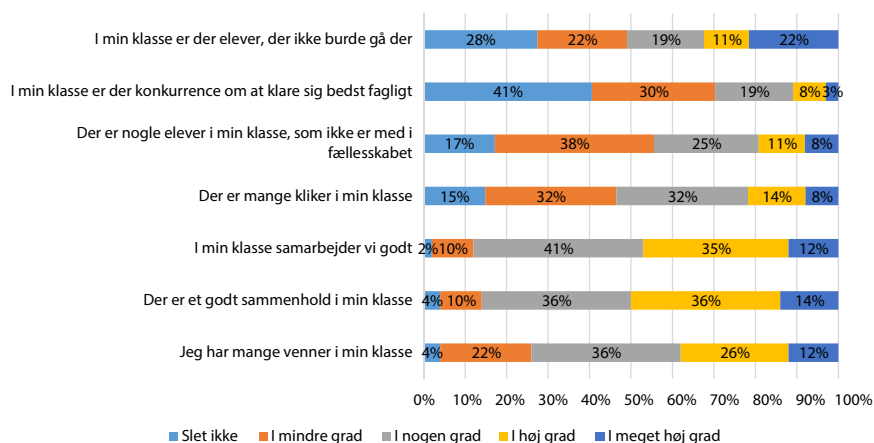
Det sociale miljø på VUC består dog ikke kun af kursisternes relationer til hinanden. Vejledere og undervisere har også betydning for de unges sociale trivsel. I figur 25 undersøger vi derfor kursisternes relationer til de øvrige kursister, såvel som til underviserne og vejlederne. Af figuren fremgår det, at kursisterne i højere grad oplever at have en god relation til de øvrige kursister end til både lærerne og vejlederne, og at de oplever at have en bedre relation til underviserne end til vejlederne. Således tilkendegiver 60 % af kursisterne, at de i høj eller meget høj grad oplever at have en god relation til de øvrige kursister, mens 47 % oplever i høj eller meget høj grad at have en god relation til deres undervisere, og 37 % oplever i høj eller meget høj grad at have en god relation til deres vejledere. Hele 29 % tilkendegiver ligefrem, at de i mindre grad eller slet ikke har en god relation til deres vejledere, mens 11 % tilkendegiver, at de i mindre grad eller slet ikke har en god relation til deres undervisere, og blot 9 % tilkendegiver, at de i mindre grad eller slet ikke har en god relation til de andre kursister. Der synes således at være særlige udfordringer med kursisternes relation til vejlederne på VUC, hvilket på den ene side kan hænge sammen med, at vejlederne spiller en relativt perifer rolle i de unges hverdagsliv på uddannelserne og derfor ikke står så stærkt i de unges sociale relationer som lærerne og medkursisterne. På den anden side kan det også handle om, at kursisterne oplever, at vejlederne sidder tæt på de potentielt ubehagelige beslutninger, der træffes ved for meget fravær, manglende aktivitet osv.



Figur 25. Kursisternes oplevelse af det sociale samvær på VUC. Mulighed for at svare på en skala fra «slet ikke» til «i meget høj grad». N=696

Men selvom kursisterne beskriver deres relation til medkursisterne som forholdsvis positiv, er det hele 46 % af dem, som tilkendegiver, at de i mindre grad eller slet ikke ser deres medkursister i fritiden, og kun 23 % tilkendegiver, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Selvom hovedparten af kursisterne tilkendegiver, at de har en god relation til de øvrige kursister, er det således kun en minoritet af dem, der har en så nær relation til dem, at de også ses uden for skoletid.

I figur 26, hvor kursisterne er blevet bedt om at svare på spørgsmål, der vedrører det sociale klima i deres klasse, er der imidlertid ca. 40 %, der giver udtryk for, at de har mange venner i deres klasse. Generelt har kursisterne da også positive vurderinger af det sociale klima i deres klasse. Sammenholdet og samarbejdet i klassen vurderes i vid udstrækning positivt, ligesom det er en relativt begrænset andel af kursisterne, der tilkendegiver problemer med klikedannelse og udenforskab. En klar majoritet af kursisterne afviser i forlængelse heraf, at deres klasse præges af konkurrence om at klare sig bedst fagligt.



Figur 26. Kursisternes beskrivelser af det sociale miljø i deres klasse. Svar afgivet på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=692

De positive tilkendegivelser om det sociale klima i klassen kommer også til udtryk i interviewene, hvor flere af kursisterne giver udtryk for, at de

drager omsorg for hinanden i klassen og er gode til at rumme hinandens forskelligheder:

Altså jeg vil sige, jeg er her heller ikke for at få nye venner, men det, at der er nogle, der bekymrer sig, om man er der eller man ikke er der, det synes jeg, det betyder meget. (kursist)

Kursist 1: Jeg synes, jeg har et godt fællesskab, det må jeg sige... jeg synes, vi snakker alle sammen...

Kursist 2: Jo, vi har også en rigtig god klasse på trods af, at vi har en alders-forskel fra 19 til 49.

Kursist 3: Det har vi også, og det er så bare til 61. (kursister)

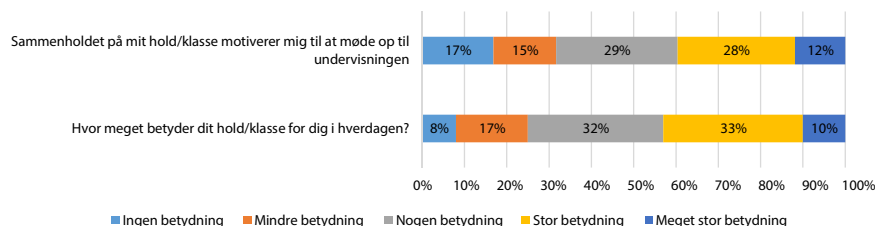
Også flere af lærerne berømmer i interviewene det sociale klima og rummeligheden i klassen:

Men jeg synes også, at kursisterne er enormt gode til at rumme hinanden med deres forskelligheder. Der er mange af dem, der kommer og har ikke gået i skole siden, for vores vedkommende, ikke gået i skole siden de har gået i almindelig folkeskole og har haft en rigtig dårlig oplevelse. Fordi de er blevet stempet og har diagnoser osv. Så kommer de og oplever lige pludselig, at der er andre, der måske også har det ligesom dem, og andre godt kan acceptere, at de skiller sig ud. (Underviser)

Men selvom det sociale klima er godt, og kursisterne kan rumme hinandens forskelligheder, tilkendegiver en tredjedel af kursisterne i figur 26 ligeledes, at der i høj eller meget høj grad går elever i deres klasse, som ikke burde gå der. Det må siges at være en betragtelig andel, hvilket henleder opmærksomheden på de disciplinære problemer, mangel på motivation osv., som vi har beskrevet i de foregående kapitler. Det gode sociale klima i klassen konverteres altså ikke nødvendigvis til et godt fagligt klima.

Til gengæld kan det have betydning for, om de møder op til undervisningen. I figur 27 giver 43% af kursisterne udtryk for, at klassen har stor eller meget stor betydning for dem i hverdagen, mens 40% tilkendegiver, at de har stor eller meget stor betydning for, at de møder op til undervisningen. Det er vigtigt at understrege, at disse grupper hver især udgør mindre end halvdelen af kursisterne, for disse grupper af unge spiller klassen en stor

rolle i hverdagen og kan endda have betydning for, om de dukker på uddannelsen i hverdagen.



Figur 27. Kursisternes vurdering af betydningen af deres hold/klasse for dem og hvorledes holdet/klasse motiverer kursisten til at møde op til undervisningen. Svar afgivet på en skala fra ingen betydning til meget stor betydning. $N=559$

I interviewene er der da også flere fortællinger om, hvordan det sociale kan være en drivkraft for, om kursisterne dukker op på uddannelsen:

Kursist 1: Altså, jeg synes, det er rart at være her, fordi der er plads til at være den, man nu egentlig er, og så synes jeg sådan set også, at det der med at komme afsted, der er det sociale altså også en god motivation... Det sociale det har altså, for mig har det altså også en betydning, hvis man bare skulle gå her ikke og snakke med nogen, jamen, så var der altså ikke rigtigt sådan motivation til at så...

Kursist 2: Ej, så det er det drive der til at komme af sted (kursister)

Igen fremhæves rummeligheden ved det sociale miljø som et positivt aspekt ved VUC. Her er der plads til alle, uanset baggrund, alder, forudsætninger osv., hvilket styrker tilhørsforholdet til stedet og øger motivationen for at dukke op. Nogle af kursisterne fortæller ydermere, at de aktivt forsøger at hindre pjæk og fravær hos hinanden, det gælder fx en gruppe drenge på VUC i Aalborg, der oplever det som vigtigt, at alle drenge fastholdes på uddannelsen:

Kursist 1: Vi driller hinanden lidt med det og sådan noget.

Kursist 2: Lige præcis altså, vi kører lidt på hinanden på det punkt og så sige: "Hold nu kæft, du er jo ikke syg, kom nu i gang", ringer til hinanden, hvis det er, at man er syg, også for at høre, om man egentlig er syg, så altså, vi bakker

hinanden rigtigt meget op, også på det punkt, fordi vi gider heller ikke have, vi skal miste nogen af os ti drenge, så vi holder meget godt sammen på det punkt, så det er rigtigt, rigtigt fedt, synes vi så... (kursister, Aalborg).

Disse drenge arbejder aktivt på at mobilisere hinandens tilstedeværelse og fastholdelse på uddannelsen. Man kan således sige, at det sociale miljø i dette tilfælde foregriber fravær, frafald osv. Det er dog ikke altid tilfældet. Trods rummeligheden er det ikke alle kursister, der oplever at få adgang til fællesskaberne og blive socialt inkluderet på VUC. Det gælder fx denne unge kvinde:

Fordi det har betydet rigtig meget for mig altid, at det, at det sociale det fungerer, men det er jeg bare, altså, igen er jeg kommet, ikke for at disse nogen, men jeg er kommet i en rigtig, rigtig dårlig klasse her også og det er jeg bare kommet frem til, altså, det har også været med til at påvirke mit fravær, fordi det går mig så meget på, når jeg ikke er, altså, er en del af det sociale. (Kursist)

Den sociale inklusion og fællesskaberne på uddannelsen er vigtige. Det kan skabe tilknytning til stedet og virke mobiliserende for kursisternes tilstedeværelse og fastholdelse. Til gengæld kan fraværet af social inklusion og fællesskaber virke destabiliserende for tilknytningen og udfordre kursisternes tilstedeværelse og fastholdelse. Sådan ser det i hvert fald ud for kursisten i ovenstående citat, hvis manglende sociale inklusion går hende på, og er med til at gøre det svært for hende at være til stede på uddannelsen. I næste kapitel vil vi netop zoome ind på fravær, tilstedeværelse og fastholdelse, bl.a. med henblik på mere specifikt at gå ind i de tiltag, VUC & hf Nordjylland har igangsat på området.

Afrunding

Det sociale miljø på VUC og hf Nordjylland fremstår som en unik styrke og noget, der er centralt for kursisternes velbefindende og glæde ved at tage en uddannelse der.

En særlig styrke ved det sociale rum på VUC og hf Nordjylland er rummeligheden, der følger af at kursistgruppen er sammensat af personer med forskellige baggrunde, alder og erfaringer, hvilket igen åbner for dels at

indgå i sociale relationer, der trækker på denne forskellighed og dels for, at de enkelte kursister kan finde nogle, som de oplever at have gode sociale relationer til.

Gode sociale relationer og et godt fællesskab i klassen har ifølge kursisterne selv en afgørende betydning for, at de møder op til undervisningen, føler sig værdsat og generelt trives. Omvendt giver kursisterne også udtryk for, at et manglende socialt sammenhold og dårlige sociale relationer har en direkte konsekvens for deres fravær. De har simpelthen ikke lyst til at møde op, hvis de ikke trives socialt. Som en kursist udtrykker, så giver det et "drive" til at komme af sted om morgenen. Selv de kursister, der giver udtryk for, at de ikke er startet på VUC for "at få nye venner" fortæller, at det sociale har en stor betydning.

Enkeltfagskursisterne giver udtryk for, at det kan være svært at opleve sammenholdet i klasserne, da de blot følger enkelte fag, men de finder det gavnligt at finde en 2-3 personer, som de har alle fag med og dermed kan de bakke hinanden op både social og fagligt.

Det lykkedes i høj grad VUC og hf Nordjylland at gøre de enkelte uddannelser og uddannelsessteder til steder, hvor kursisterne oplever at have gode relationer til hinanden. Det er som sagt en styrke, da et godt socialt netværk på uddannelsen træder frem som et godt værktøj, når det gælder fastholdelse og tilstedeværelse af kursisterne.

Udfordringer – potentialer – risici

- Den sociale dimension har gode vilkår på VUC hf & Nordjylland. Kursisterne oplever, at der er plads til forskellighed, samtidig med at de oplever at kunne spejle sig i nogen, der ligner dem selv. Kursisterne taler i den forbindelse om, at det sociale giver dem motivation for at dukke op og være til stede på uddannelsen. Udfordringen er at få skabt social inklusion for de, i visse tilfælde sikkert relativt udsatte, kursister, der ikke er inkluderet. Derudover ligger der en betydelig udfordring i at få konverteret den motivation, kursisterne har for det sociale, til en motivation for det faglige.

- Deri ligger også potentialet, at det sociale bruges som en murbrækker til at samles positivt om et fælles projekt: uddannelse. Det kræver dog, at der er en sammenhængskraft i det sociale miljø, der går på tværs af de mange sociale grupperinger og den mangfoldighed, der præger VUC.
- Omvendt ligger også en risiko gemt her. At det sociale tillægges så stor en betydning og får så megen kraft, at det bliver et mål i sig selv og kommer til at fylde så meget – og qua mangfoldigheden – på så mange forskellige måder, at det kommer på tværs af og forstyrrer undervisningen osv.

Perspektiver for motivation

Pless et al (2015) har en central pointe, som er væsentlig i denne forbindelse. Det er, at motivationen for det relationelle kan være et vigtigt afsæt for etableringen af faglige koblinger. Og i relation til VUC er et centralt spørgsmål, hvordan man både har fokus på det relationelle og oplevelsen af, at der er plads til at 'være den man er', men samtidig have fokus på hvordan det relationelle (sociale) ikke kan stå alene, men må kobles til det faglige. Med det klare sigt at understøtte kursisternes motivation for det faglige og deres faglige integration.

KAPITEL 8: FRAVÆR OG FRAVÆRSTILTAG

I de foregående kapitler har vi bevæget os igennem fem forskellige dimensioner, der har betydning for kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Det fælles udgangspunkt for disse kapitler har været den model for motivation, vi udviklede i kapitel 2. I dette kapitel bevæger vi os for første gang uden for denne model. I stedet ser vi ind på nogle af de tiltag, som VUC og hf Nordjylland har iværksat med henblik på at mindske kursisternes fravær. I kapitlet vil vi således belyse, hvordan kursister, undervisere og ledere oplever og vurderer de forskellige tiltag, men vi vil også i videre forstand indkredse, hvilke perspektiver på fravær, der gør sig gældende blandt disse tre grupper. Tanken er at tegne et nuanceret billede af fraværsproblematikken som den ser ud og håndteres på VUC og hf Nordjylland. Selvom dette kapitals fokus på fravær ikke indgår i vores model for motivation, vil vi til slut i kapitlet fremstille nogle bud på, hvilke perspektiver kapitlets billede af fraværsproblematikken tegner i forhold til motivation, tilstedeværelse og fastholdelse blandt kursisterne på VUC.

Ledelsens og lærernes perspektiver på fravær

En del af de tiltag, der er blevet sat i værk af VUC og hf Nordjylland i de seneste år, har haft fokus på kursisternes fravær, og hvordan fraværet kan reduceres. Et af tiltagene har været indførslen af et standardiseret system for tilbagemeldinger og konsekvenser ved for højt fravær. I systemet, som er automatiseret, arbejdes der med brugen af 'gule' og 'røde' advarsler, der udsendes til kursisten, når bestemte grænseværdier overskrides. Der udsendes en gul advarsel, når fraværet overskrider 10 %, og en rød advarsel, når fraværet passerer 20 %. Systemet er dels et forsøg på at automatisere nogle processer og dels en følge af nogle krav, som uddannelsesstederne skal leve op til, hvilket kommer til udtryk i interviewet med lederne:

Altså de [kursisterne] får SU for at gå her. Vi er visionsmæssigt også underlagt, at vi skal overholde studieaktiviteten... vi skal kunne dokumentere den her. Så vi forsøger at stramme hos os... den holdning til, at det her er en arbejdsplads et eller andet sted. Man kommer som studerende og får penge for at gå på. Og der har vi nogle krav til jer. Selvfølgelig kan der være nogle specielle ting, men det er undtagelserne. Altså normen er, det skal man. (Leder)

Fra ledelsens side er der en forståelse for, at visse kursister har nogle forudsætninger og livsforhold, som kan gøre det vanskeligt at følge undervisningen fuldt ud. Omvendt er VUC underlagt nogle krav om, at kursisterne rent faktisk skal være til stede på uddannelsen. I første omgang skal det automatiserede system således sikre, at afdelingerne kan dokumentere, at kursisterne dukker op og er studieaktive. Set fra dette perspektiv er fraværstiltaget i højere grad et spørgsmål om at løse de strukturelle problemer, det kan skabe for uddannelsen, hvis fraværet er for højt, end om at imødegå de problemer, fraværet kan skabe i undervisningssituationen, når kursister ikke dukker op eller møder på forskellige tidspunkter. Dette perspektiv er derimod fremtrædende hos underviserne.

Ligesom ledelsen har underviserne forståelse for, at kursisterne kan have nogle vanskelige forudsætninger og livsvilkår, der indimellem fører til fravær. I interviewene peger de eksempelvis på, at mange kursister har udfordrende livssituationer, der kan føre til fravær:

Men de er kendetegnet på et meget højt fravær. Og højt fravær det hedder over 20 procents fravær. Kendetegnet ved diagnoser. Mange af mine har kriminalitet som baggrund. Domme. En meget ustabil skolegang. Ustabil familieforhold. Som altså, det er de udsatte unge som vi sidder meget med på AVU. Og så nogle enkelte lidt ældre som grundet børn, og et job de ikke længere kan magte, skal have noget opgradering på dansk, matematik, engelsk. (Underviser)

Fravær fylder rigtigt meget i denne lærers optik. Samtidig har han forståelse for de forudsætninger og livsvilkår, der fører til fravær hos visse kursister, hvilket går igen i interviewene med underviserne. Det synes næsten at være en del af deres 'jobbeskrivelse' at kunne rumme og håndtere de sociale og psykologiske problemstillinger, som dele af kursistgruppen bærer med sig ind på VUC. Det gælder ikke mindst på AVU, hvor lærerne især taler om

de problemstillinger, der fylder hos de kursister, som er sent på VUC af lokalkontoret. Blikket for kursisternes forudsætninger og livsvilkår er givetvis afgørende for undervisernes evne til at række ud efter og etablere en relation til kursisterne. Samtidig risikerer dette perspektiv på fravær som noget, der skyldes 'eksterne forhold', at vende fokus og ansvar væk fra forhold på uddannelsen – fx i undervisningens form og indhold – som noget, der også kan være med til at øge eller mindske kursisternes tilstedeværelse og fravær.

Men hvor årsagerne til fravær placeres uden for VUC, er konsekvenserne af dette til gengæld særdeles mærkbare på VUC. Fraværet skaber ifølge lærerne en række udfordringer og dilemmaer i undervisningen, som lærerne håndterer på forskellig vis. I nedenstående citat fortæller en lærer eksempelvis, at han har valgt at prioritere de kursister, der kommer til tiden, velvidende at det har konsekvenser for de kursister, der kommer for sent:

Ej men det gør jo at, nu her i morges, jeg har to timers matematik og den første time den går med at forklare noget teori, og så da time to starter, så kommer der nogle kursister. De har, ja de har sgu sovet lidt længe i dag. Det er hårdt at komme op. Så de kommer til timerne. Det betyder at teorien den er overstået og vi skal til at arbejde selvstændigt. Så de kan ikke følge med. Og jeg vælger at sætte fokus på de kursister som vælger at møde klokken 8 og ikke dem der møder klokken 9. Så de er tabt. (Underviser)

En ting er de forstyrrelser, det giver i den enkelte undervisningssituation, når kursister ikke møder op til undervisningen og kommer dryssende senere. Noget andet er de konsekvenser, det har for lærernes mulighed for at planlægge længerevarende undervisningsforløb, fx i form af gruppearbejde, hvor gruppernes størrelse og sammensætning kan variere så meget, at det bliver umuligt at etablere en sammenhæng og progression i forløbet:

Og det er også frustrerende for lærerne fordi hvis man så har arrangeret et gruppearbejde, som skal køre over et par gange, så den ene gang så er det nogen kursister der er der og så nogen gange er det nogle andre (fniser). Så det er svært at planlægge sådan et længere forløb. (Underviser)

Mens ledelsen ikke mindst har et strukturelt blik på fraværet, fortæller læ-

terne især om de udfordringer og dilemmaer, som fraværet skaber i undervisningssituationerne. Det kan være svært at planlægge og disponere undervisningen, når man ikke kan forudsige, hvor mange kursister der dukker på til de forskellige lektioner. Det skaber problemer med kontinuitet, progression osv. i undervisningen. Skal man fx tage tingene forfra, når kursister, der har været væk, endelig dukker op til undervisningen, eller skal man prioritere de kursister, der rent faktisk dukker op, med fare for at tabe de kursister, der har været fraværende? Sådanne spørgsmål stilles lærerne dagligt overfor som følge af fraværet, der følgelig fylder meget i deres oplevelse af hverdagen på VUC.

Kursistperspektiver på fravær

Også for kursisterne fylder fraværet meget. Ligesom lærerne taler de om fravær som noget, der fylder meget i undervisningen. Her beretter en gruppe kursister eksempelvis om uro og forstyrrelse i undervisningen, som de kobler til kursister, der kommer for sent og er delvist fraværende. Og her begrundes vel at mærke fraværet ikke med de pågældende kursisters forudsætninger og livsvilkår, men med deltagelse i det aalborgensiske natteliv:

Interviewer: Men er det den største udfordring for den gode undervisning, er det uro i timerne?

(alle): Ja.

Kursist 1: Det synes jeg, det er.

Kursist 2: Folk der kommer for sent, rigtig tit og ofte.

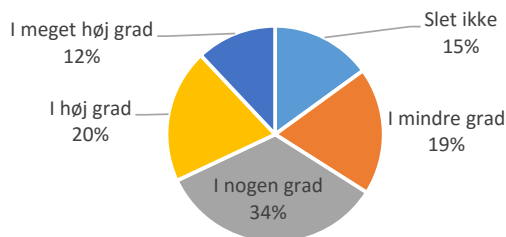
Kursist 3: I har ikke... har I problemer med fraværende folk om fredagen og om mandagen?

Kursist 2: Jamen, folk de er jo stive fredag, altså, de har været i 'gaden' og mandag, det er jo også en hård dag.

Kursist 1: Folk kommer der ved 9-10-11-tiden om fredagen. (Kursister)

Set fra disse kursisters perspektiv skaber medkursisternes fravær en uro, der virker forstyrrende på undervisningen. Samtidig fremstår deres beskrivelser af årsagen til fraværet, mathed efter en weekend i byen, ikke helt så vægtig som de årsager, der blev formuleret af lederne og lærerne, hvilket blot synes at øge deres irritation over problemet.

At de oplever det som et problem, fremgår ligeledes af figur 28, hvor to tredjedele af kursisterne (66 %) giver udtryk for, at de betragter medkursisters fravær som et problem, der i nogen eller højere grad, påvirker undervisningen i en negativ retning. Der er ikke forskel på mandlige og kvindelige kursisters vurdering af dette og heller ikke på, om kursisten går på AVU eller hf.



Figur 28. Besvarelse af spørgsmålet: Oplever du, at dine medkursisters fravær generelt er et problem? Mulighed for at svare på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=662

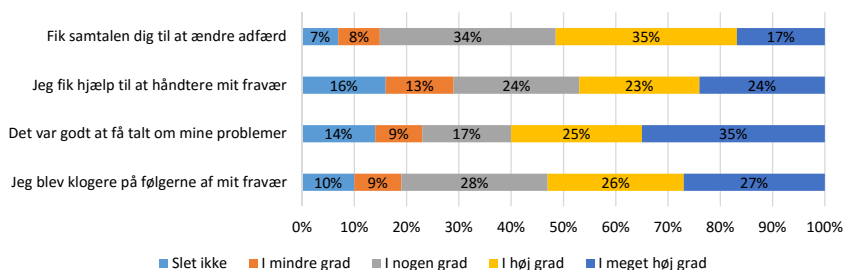
Figuren understreger således, at fraværet ikke kun er et problem set fra ledelsen og lærernes perspektiv. Det er et også set fra kursisternes perspektiv. Det er noget, der går ind og påvirker hverdagen, undervisningen, i en negativ retning og for en tredjedel i høj eller meget høj grad.

Kursisterne om eget fravær

Et er kursisternes perspektiver på deres medkursisters fravær. Noget andet er deres perspektiver på deres eget fravær, som vi også har spurgt til i spørgeskemaundersøgelsen. Af besvarelserne fremgår det, at hovedparten (61 %) af kursisterne oplever at have styr på deres fraværsprocent. Det er få kursister (15 %, altså omkring hver 7.), der angiver at have en fraværsprocent på 5 % eller mindre. Hovedparten af kursisterne angiver at have en fraværsprocent på 25 % eller derunder (69 %). Det efterlader en andel på 31 %, der har en højere fraværsprocent end dette. Der er m.a.o. ca. en tredjedel af kursisterne, der har, hvad man må betegne som en høj grad af fravær. Det skal noteres, at disse tal bygger på kursisternes egne opgivelser, dvs. de er ikke tal trukket fra VUC og hf Nordjyllands systemer.

De høje fraværstal spejles imidlertid også i de andele af kursisterne, der angiver at have fået enten en gul eller rød advarsel. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at 61 % har oplevet at få en gul advarsel (ved 10 % fravær), mens 23 % har oplevet at få en rød advarsel (ved 20 % fravær). Dertil kommer, at 45 % angiver at have været til en samtale med vejleder eller en anden person, hvor fokus har været deres fravær, og hvad der skal gøres ved det. Det er således markante andele af kursistgruppen, hvis fravær spiller en betydelig rolle i relationen til VUC og hf Nordjylland. Det er næsten halvdelen af alle kursister, hvilket uvægerligt udfordrer uddannelsesinstitutionens rummelighed og eksplicite krav om at være aktivt tilstede i undervisningen.

Samtalen med studievejlederen, læreren eller forstanderen omkring fravær ser imidlertid ud til at have en effekt i forhold til at få kursisten til at ændre adfærd. Det er få kursister, hvor samtalen ikke giver anledning til en ændring i mødeadfærden. For lige knap halvdelen (47 %) virker samtalen i høj eller meget høj grad.



Figur 29. Kursisternes oplevelse af samtalen med studievejlederen eller en anden person om deres negative tilstedeværelsesproblemer. Kun kursister, som har haft denne samtale, har haft mulighed for at svare. Svarene er afgivet på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=294

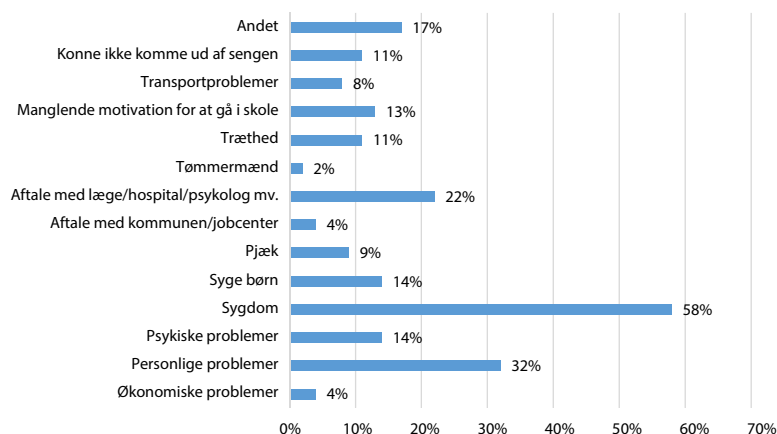
Som det fremgår af figur 29, er en af styrkerne ved samtalen, at den giver kursisterne mulighed for at få talt med VUC om deres problemer. Figuren peger i det hele taget på, at kursisterne oplever, at samtalen har en god funktion i forhold til deres håndtering af fravær. Det ser ud til at påvir-

ke adfærden hos hovedparten af de kursister, der har haft en samtale, og samtalerne må således betegnes som et værdifuldt værktøj for VUC og hf Nordjylland i forhold til tilstedeværelse og fastholdelse af kursister.

I forlængelse heraf skal det også pointeres, at samtalerne ikke alene fokuserer på at ændre kursisternes adfærd, men i visse tilfælde også fører til indgåelse af en aftale mellem kursisterne og VUC omkring kursisternes fravær. Det er således 27 % af alle kursisterne, der har indgået en særlig aftale med VUC om deres fravær. Andelen, der har særlige aftaler med VUC, er endnu højere blandt de kursister, der har psykiske problemer eller lider af kroniske sygdomme. Det er således 43 % af kursisterne med psykiske problemstillinger, der har en særlig aftale med VUC omkring deres fravær. Den tilsvarende andel blandt kursister med kroniske sygdomme er 38 %. Disse tal illustrerer udstrækningen af VUC og hf Nordjyllands rummelighed over for kursister med forskellige forudsætninger, men sætter også hele diskussionen om kursisternes fravær/tilstedeværelse i relief, da en betydelig andel af kursisterne har særlige aftaler omkring deres fravær/tilstedeværelse i undervisningen, og fraværstallene skal naturligvis læses med dette i mente.

Årsager til eget fravær

Hvis blikket vendes mod kursisternes begrundelser for deres eget fravær, tegner der sig et billede med to centrale elementer. Den ene store årsag til kursisternes fravær er sygdom. Det handler om almindelig sygdom, men også håndtering af sygdom både hos kursisten selv og vedkommendes omgivelser såsom lægebesøg eller syge børn. Disse ting fylder rigtig meget i kursisternes begrundelser. Dertil kommer personlige problemer. Det er en bred overordnet kategori, der dækker mange forskellige problemstillinger. De forskellige begrundelser for kursistens seneste fravær er oplistet i nedenstående figur (figur 30).



Figur 30. Hvad var årsagen til, at kursisten var fraværende fra noget undervisning den seneste gang det skete. Mulighed for at vælge flere svar.

Det er bemærkelsesværdigt, at fx tømmermænd ikke udgør nogen nævneværdig forklaring på deres fravær, idet vi tidligere har set, at kursisterne i interviewene nævner deres medkursisters deltagelse i nattelivet som en væsentlig årsag til deres fravær. Dog er der en andel, der også angiver træthed og problemer med at stå op og komme i skole som begrundelser. Det er også værd at bemærke, at der er en andel på 13%, der begrundet deres fravær med, at det kniber med motivationen for at gå i skole. Kigges der specifikt på denne gruppe, kan der ikke ses nogen forskel i forhold til niveau (AVU eller hf) eller køn. Derimod er der væsentlige forskelle i forhold til fx andelen, der angiver, at de har økonomiske problemer og andelen, der har overvejelser om uddannelser.

I kommentarfeltet til spørgeskemaet har kursisterne haft mulighed for at udfolde deres begrundelser for, hvorfor de har været fraværende. Mange kommentarer handler om sygdom og behandling eller lægebesøg i den forbindelse:

Kontrol af ben hos speciallæge/hospital (Kursist, kommentarfelt, spørgeskema)

Pga. min kroniske sygdom (Kursist, kommentarfelt, spørgeskema)

For en del er sygdommen psykisk betinget, og de kæmper fx med sociale fobier eller manglende overskud til at kunne håndtere skolegangen. Disse problemer er ofte knyttet til andre voldsomme begivenheder, så som dødsfald eller fysiske problemer:

Har haft nogen problemer psykisk i en tid, der omhandler min fortid, hvilket har gjort, at jeg ikke kunne overskue skolen. (Kursist, kommentarfelt, spørgeskema)

Altså, jeg fik at vide, der sidste år, jeg havde jo så, jeg kom op på 52% fravær sidste år, fordi min far, han døde. (Kursist, kommentarfelt, spørgeskema)

Jeg tror, jeg forsøger at holde den under 30 [fraværprocenten], altså, der har været mange ting, altså, i løbet af de sidste tre år der har jeg haft to knæoperationer, som har bundet mig i en uge, halvanden og sådan noget, og der har været, ja, der har været nogle psykiske slag, og så jeg kæmper videre, så der er ikke så mange andre muligheder...” (Kursist, kommentarfelt, spørgeskema)

Fravær er dog ikke kun en konsekvens af noget andet, som fx voldsomme begivenheder eller sygdom. Fravær kan også i sig selv avle fravær. Nogle af kursisterne fortæller således, at når man først har været væk i en eller flere dage, kan det være svært at komme ind i en rytme igen, hvor man står op og tager i skole. Flere beskriver dog også, at de får dårlig samvittighed og bliver irriteret på sig selv, når de bliver væk:

Så tænker man: Hvorfor fanden har jeg ikke været her i denne her uge, altså, fordi når du endelig kommer herop, og du har det skide sjovt, og du hygger dig, og du lærer noget” (Kursist)

Jamen, det har jeg nemlig også det der, nogle gange så kommer der, så får man egentlig dårlig samvittighed, så bliver man sådan lidt: Hvorfor, egentlig. (Kursist)

... men jeg synes også bare, når du først har fået den første dag, du ikke er kommet her og så den næste dag og næste dag og næste dag og næste dag, så bliver det svært at komme ud af denne her rytme igen (Kursist)

Ofte synes fraværet ikke at være et udtryk for, at kursisten fravælger un-

dervisningen eller oplever den som irrelevant. Ses der på kursisternes begrundelser for fravær, er det tværtimod i vid udstrækning eksterne forhold og begivenheder, der betinger fraværet, hvilket også er de begrundelser, som fremhæves af lærere og ledere ovenfor. Analysen indikerer endvidere, at der kan være en potentielt gevinst ved at agere hurtigt på evt. fravær og tale med kursisten om årsagen til fraværet. Disse samtaler ser ud til at have en ganske god effekt, og det mindsker risikoen for, at kursisten ender i en situation, hvor fraværet giver grobund for mere fravær, og vedkommende ender i en ond cirkel, hvor fraværet ender med at blive til et frafald.

Kontakt til kursisterne under fravær

Netop kontakten mellem kursisterne og vejledere/undervisere er et område, hvor VUC og hf Nordjylland ser ud til at have en særlig styrke. Generelt giver kursisterne i interviewene udtryk for, at de føler sig meget velkomne til at komme og tage en snak med den vejleder/underviser, som de oplever at have det tætteste forhold til. Det er uanset, om det drejer sig om personlige eller faglige problemer:

Kursist 1: Vi snakker med en, der hedder vejleder x oppe ved os, det er studievejlederen.

Interviewer: Så det er studievejledere hele vejen rundt, men så bare forskellige, det er ikke noget, man snakker med sine lærere om eller hvad?

Kursist 1: Det kan du godt.

Kursist 2: Jo, det kan du sagtens.

Kursist 1: Hvis det kommer for langt ned, så kan de godt lige tage fat i dig og sige: "Hey, prøv lige at komme i skole igen, ikke." (Kursister)

Herudover fortæller flere, at de ved fravær har oplevet, at deres medkursister og undervisere viser omsorg ved at tage kontakt. Et eksempel på dette er den følgende kursist, der var ved at melde sig ud af uddannelsen, men kæmpede sig tilbage. Hun har lidt af alvorlig sygdom og oplevede at få opbygning fra både studievejlederen, klassen og hendes undervisere, der alle hjalp hende på forskellig vis:

Jo, jeg havde faktisk opgivet det, vil jeg sige, det er faktisk punkt 1, da jeg gik til studievejleder, men i sandheden også min klasse, at der er skyld i, at jeg stadig-

væk kæmper. De var søde til at kontakte mig, mens jeg var syg, og (pause) da jeg kom tilbage, bakkede hele klassen faktisk op om at forsøge at hive mig op fagligt, i forhold til de ting jeg manglede, og læreren har brugt tosse meget tid uden for skema på at få mit faglige niveau med op igen. (Kursist)

Når dette sker under en periode med fravær, giver kursisterne udtryk for, at det ansporer dem til at møde op igen, og at det giver dem en følelse af anerkendelse, da de ikke blot føler sig som et kursistnummer, deres tilstedeværelse har en betydning, hvis nogen bekymrer sig om dem, når de er væk. Dette kan ses i relation til kursisternes fortællinger om, at det kan være svært at komme tilbage til skolen, hvis man først har været fraværende i en kortere periode – særligt her bliver den opsøgende kontakt til en fraværende kursist således af stor betydning. Det behøver ikke nødvendigvis at være en stor og intensiv kontakt. Det kan handle om, at kursisten oplever at blive set som andet end et tilfældigt ansigt i mængden af kursister:

Det eneste det er, engang imellem så får jeg sådan en aftale med fx lærer x om at, ej, men vi ses lige, fem minutter før du skal til billedkunst for lige, hvordan er det, hvordan har du det egentlig, sådan rent omsorgsmæssigt fra hendes side, det er et eller andet sted også lidt rart at vide, at man ikke bare er et kursistnummer (Kursist)

Det er også en strategi, som lærerne anvender i forskelligt omfang, og noget, som de tillægger stor vægt, når diskussionen går på, hvorfor det er lykkedes at få nogle kursister igennem uddannelsen, selvom tingene på papiret ikke var til gunst for vedkommende, og der var problemer undervejs:

Lærer 1: Fordi de måske oplever, at der faktisk er nogen, der tror på dem, og vil dem det bedste.

Lærer 2: Ja.

Interviewer: Så det personlige, at man bliver set og troet på.

Lærer 1: Ja og anerkendt for det, man nu er som menneske, og de kompetencer man nu har.

Lærer 2: Jeg tror faktisk også at det betyder rigtig meget.

Vejleder: Mm.

Lærer 1: Så jeg tror på, at det hjælper, når man tager dem i hånden. (Undervisere)

Det er en indsats, der også anerkendes af kursisterne som noget særligt. De godtager langt hen af vejen, at det er i orden, at deres skole fx ringer til dem, hvis de ikke møder op til undervisningen, eller aktivt går i interaktion med dem, hvis de ikke afleverer deres opgaver og lignende:

Det synes jeg ikke, fordi uanset alder så kan man jo være på et sted i sit liv, hvor man har brug for det der... Tryghed. Ja, tryghed, men i den grad også et spark bagi, der kan være mange årsager til, at vi sidder på SU eller på VUC, bl.a. i min alder, så nej, jeg synes faktisk ikke, det er pinligt, jeg synes faktisk, det er stort, at skolen tager sig tid til at gøre det, jeg kunne faktisk godt ønske, at de var lidt mere opmærksomme på alle de her mentorordninger, som faktisk er oppe at stå. (Kursist)

Den store indsats, der foretages af VUC og hf Nordjylland anerkendes dermed i stor udstrækning. Men det er en indsats, der stiller krav til hele systemets evne til at rumme kursisterne og deres forskellige problemstillinger. Det synes også at medvirke til at øge kursisternes tilstedeværelse og fastholde dem på uddannelsen. Det er helt bevidst og en del af VUC's selvforståelse som et alternativ i uddannelsessystemet, men det er det ikke uden sine udfordringer, når man stadig er underlagt eksterne krav:

Jamen så skal VUC være et alternativ i uddannelsessystemet, ikke? Altså det skal give de samme kompetencer, men af nogle andre veje – og typisk for nogle andre målgrupper end dem, der går den lige vej gennem systemet, for ellers var de jo blevet derovre. Så det er sådan den ene ting, det er det vi skal. Og vi skal rumme, og vi skal mange ting, ikke? Og samtidig så er vi jo også en eksamensskole og vi er fagbekendtgørelsesfastsat, ikke? (Forstander for afdeling af VUC)

Der er et dilemma her mellem på den ene side ønsket om at være et særligt sted for særlige mennesker og samtidigt indpasse det i de krav, der stilles til deltagelse, tilstedeværelse osv. i uddannelsesverdenen. Det stiller store krav til lærerne og vejleder at skulle håndtere dette dilemma, men det påvirker også kursisterne, som skal navigere i dette, hvilket vi ser nærmere på i det næste afsnit.

Fravær er ikke bare fravær

Kursisterne oplever, at deres fravær ikke kun måles ud fra, om de fysisk er til stede i timerne. Fraværet gradbøjes og modificeres ifølge kursisterne ud fra flere parametre. Et af parametrene er, at kursisternes fravær sættes op imod, i hvor høj grad den pågældende kursist er aktiv og deltagende i undervisningen, når de deltager i denne. Hvis to kursister har samme fraværsporcet, vil den kursist, der er mest aktiv i undervisningen, have den mindste risiko for at opleve, at fraværet får konsekvenser og omvendt. Det er noget, nogle af kursisterne bevidst anvender – de gør meget for at fremstå som aktive kursister, når de er til stede i undervisningen, for at kompensere for deres fravær:

Jamen, grunden til, vejlederen hun ikke har smidt mig ud, det er, fordi nu siger jeg, jeg er god til at balancere det, altså, jeg er god til at følge med, og jeg laver de lektier, jeg skal lave, og når jeg er der, så følger jeg også med og er aktiv ellers så havde hun smidt mig ud for længst, det sagde hun også. (Kursist)

Denne kursist ser det som en slags balanceøvelse, hvor man kompenserer for fraværet ved at være bedre på andre fronter – i dette tilfælde er det aktivitetsniveauet, der får en ekstra skalle, når vedkommende deltager i undervisningen. På den måde opstår der en løbende dialog i hovedet på nogle kursister, hvor de forsøger at finde ud af, hvordan de kan være gode kursister, selvom de har fravær, og der opstår en slags købmandslogik, hvor noget opleves at kunne kompensere for noget andet:

... Men de kan også godt se, at man yder en indsats for at følge med i de timer for at kompensere for det fravær, man har, så på den måde, så giver de jo en lidt mere albuerum, så længe man gør det, og sidste år, der beviste jeg da også, at man sagtens kan gå op til eksamener med 28 % fravær og stadigvæk få gode karakterer... (Kursist)

Kursisternes købmandslogik kan som her handle om, hvordan man demonstrerer, at man er god nok, selvom man ikke lever op til forventningerne om fremmøde. At være fanget i en sådan logik kan givetvis opleves som noget af et pres. Måske derfor kan det, som vi så tidligere, være rart at få talt med og reflekteret over fraværet og dets årsager med en vejleder. Et andet parameter, som kursisterne opererer med, er netop, at det gør en

forskel, hvis man indvier underviserne eller vejlederen i ens fravær og forklarer, hvad den skyldes. I så fald vil man møde en større tolerance over for fraværet, end hvis man har højt fravær uden at komme med en forklaring:

Men igen, det er jo det dér med åbenheden også, altså, så jeg har klart også levet godt på den, at jeg ringede til min lærer, før jeg begyndte at være fraværende og fortalte, hvad der skete, fortalte hende hele min situation, og jeg ikke engang havde snakket med nogle af mine kammerater, kun lige min nærmeste familie, der vidste det, der ringede jeg allerede til min lærer der, jo, så det viser jo også lidt, altså, hvis man tør give lidt af sig selv, jamen, så får man også lidt igen, vil jeg jo mene. (Kursist)

Denne kursist oplever, at hun får en længere snor af VUC og hf Nordjylland, når det gælder hendes fravær, fordi hun på forhånd har orienteret skolen og hendes lærere om årsagen til fraværet. Det kræver åbenhed, og det er hun indstillet på. Andre kursister giver udtryk for, at de finder dette forhold problematisk, da de ikke nødvendigvis ønsker at dele årsagerne til deres fravær med deres underviser/vejleder, det hører til i privatlivet i deres øjne:

... Der er sommetider nogle ting, der gør, at man ikke kan komme i skole, som man egentlig ikke har lyst til at dele med skolen. (Kursist)

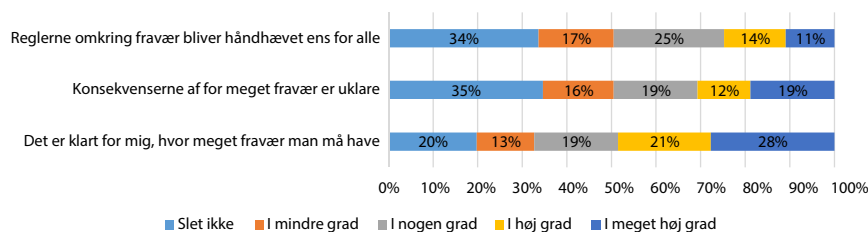
Indimellem kræver rummeligheden på VUC og hf Nordjylland, at skolen bevæger sig langt ind i kursistens privatliv. Det er muligvis nødvendigt, hvis man skal vurdere, hvor begrundet et fravær måtte være, men for visse kursister, kan det opleves som grænseoverskridende, at deres skole lige pludselig skal orienteres om dybt personlige ting, som de måske ikke engang deler med deres nærmeste. Og disse kursister risikerer at komme til at stå dårligere end kursister, der gerne deler disse ting med skolen, når fraværet skal gøres op.

Mudret billede af retningslinjerne ved fravær

Retningslinjerne for fravær og konsekvenserne af fravær fremstår ganske uklare, når man anskuer det fra kursisternes perspektiv. Kursisterne oplever, at meget handler om den enkeltes evne til at manøvrere i retningslinjerne, og at fravær således ender med at få forskellige konsekvenser for

forskellige kursister. Det skyldes en fleksibilitet, der er indbygget i håndteringen af fravær. En fleksibilitet, der går ud på at tage hensyn til den enkeltes forudsætninger og livssituation, men som kursisterne ikke er lige dygtige til at udnytte, hvorfor de oplever, at den ender med at skabe skævhed i håndteringen af fravær. Samtidig er det vigtigt at pointere, at kursisterne kun ser noget af det samlede billede. De kender ikke alle de forhold, der gør sig gældende for de øvrige kursister, og de overvejelser, der ligger bag vurderingerne af fraværet. Det kan i nogen grad bidrage til mytedannelser osv., der kan puste til oplevelsen af skævhed i fraværshåndteringen.

At der flourer en sådan oplevelse kommer også til udtryk i spørgeskemaet. Her er kursisterne fx delte i spørgsmålet, om ”reglerne omkring fravær bliver håndhævet ens for alle?”. Halvdelen (51 %) mener, at det slet ikke eller kun i mindre grad er tilfældet, mens kun 11 % finder, at det i høj grad er sagen. Der er flere kursister, der har styr på, hvor meget fravær de må have, uden at de får problemer i forhold til uddannelsesinstitutionen, mens der er langt flere, der oplever at følgene af for meget fravær er uklare.



Figur 31. Kursisternes oplevelse af VUC og hf Nordjyllands håndtering af fravær generelt. Evaluering af svarerne på tre spørgsmål omkring håndteringen af fravær. Mulighed for at afgive svar på en skala fra slet ikke til i meget høj grad. N=656

Pointen i denne forbindelse er, at uklarheden ser ud til at give anledning til usikkerhed hos kursisterne. De giver udtryk for, at de finder det svært at navigere rundt i retningslinjerne omkring fravær. Men samtidig er nogle af dem glade for de flydende retningslinjer, da det skaber rummelighed og mulighed for at tage hensyn til den enkelte kursist. Det er dog, som vi ligeledes har set, ikke alle kursister, der er lige gode til at bruge denne mulighed. Det er ikke kun kursisterne, der oplever støj og usikkerhed omkring ret-

ningslinjerne. Det samme gælder underviserne, som også selv kan blive rundt på gulvet og har stor forståelse for, at kursisterne er forvirrede:

Og jeg kan også godt forstå de kan blive forvirrede, for jeg kan også godt sidde selv og tænke 'det giver ingen mening'. Altså jeg kan godt have ti kursister med nogenlunde samme problematik, og så... snoren den er så vidt forskellig i alle ti – også alt efter hvad for nogle lærere, der melder ind, og hvad studievejledere, der melder ind. Så jeg kan godt forstå det. Og jeg har rigtig mange kursister, der sidder og siger 'jeg fatter simpelthen ikke, hvorfor han kan have 40 procent, og så kan jeg have 10 eller 15 – og så falder hammeren ved mig, men den falder ikke de 40'. Så der er jo ikke noget at sige til, at man kan undre sig. (Lærer)

Anerkendende fraværskultur

Både kursister og undervisere giver udtryk for, at VUC håndterer fravær på en måde, der er rummelig over for de mange kursister, som har svært ved at leve op til standardiserede normer for tilstedeværelse. Det er på den ene side positivt. På den anden side medfører den også, hvad man kan kalde en anerkendende fraværskultur, som risikerer at avle mere fravær. En kursist udtrykker det ved, at der bliver givet ”for mange chancer” – faste rammer gør ifølge denne kursist, at man indretter sig og møder op til undervisningen. Derudover oplever underviserne, at den store grad af accept af fravær medfører, at de mere ressourcestærke kursister søger andre steder hen, og det er problematisk, da de ressourcestærke kursister er med til at hæve det sociale og faglige niveau for alle kursister:

Jeg synes paradokset er, at i vores iver for netop at rumme de der du snakker om, så får vi i virkeligheden frastødt nogle af dem, vi gerne faktisk ville være noget for. Det er der altså masser af eksempler på, på AVU. (Underviser)

At man som relevant uddannelsesstilbud bliver fravalgt af unge, som ville medvirke til at højne det sociale og faglige miljø er en ting. En anden ting er, at rummeligheden også fastholder kursister i uddannelse, selvom de måske ville have bedre af andre tilbud, som er mere indrettet på at hjælpe med deres problemstillinger. I stedet bliver de fastholdt i uddannelse, som det næste citat illustrerer:

Men rummeligheden på den her skole, den er fandeme stor. Og den er også ind i mellem for stor, set med mine øjne, fordi jeg tænker ikke altid, at vi hjælper de her kursister ved at rumme dem. Der er nogle, der har så stort misbrug, at når vi giver snor, giver snor og giver snor og giver snor, så giver vi også den her misbrugsadfærd snor. Altså og det er jo ikke fordi.. jeg mener ikke, at vi ikke skal hjælpe dem. Jeg hjælper rigtig mange misbrugere herinde lige nu, men.. og de psykisk syge.. men vi giver dem nogle gange så meget snor, at de selv sejler totalt rundt, og egentlig mangler den der, du også snakkede om, de der meget faste rammer til “så gør vi sådan, så gør vi sådan, og kan vi ikke sådan, jamen så må vi sgu gøre noget andet”, ikke. (Underviser)

Det er bagsiden af rummeligheden og ønsket om at fastholde kursisterne i uddannelse, at de måske fastholdes i noget, der ikke er optimalt i forhold til deres problemstillinger. Det kan have konsekvenser for de unge selv, der måske oplever et uddannelsesmæssigt nederlag mere, hvis fx sygdom eller misbrug eskalerer. Men det har også konsekvenser for undervisningen for VUC og hf Nordjylland, at der sidder kursister, der får lov til at have et meget stort fravær, og som kun kommer sporadisk til undervisningen:

Det er et helt aktuelt eksempel, en kursist jeg havde i dag, som ikke havde været der i en måned – hun har ikke været til undervisningen i fire og en halv uge – nu er hun der så en enkelt gang. Og ved at hun så er der – det kan være meget godt for hende, så hun kan fortsætte sit studie – men for dem, som er der, der er det at udlægge gift for dem. Der er at grave grøfter, der bliver så dybe, at de ikke kan undgå at falde i dem. (Underviser)

Grøften, der bliver gravet her er, at hele diskussionen om fravær åbnes som en slags Pandoras æske, og at det markeres, at tilstedeværelsen er til diskussion, hvis argumenterne er gode nok, og kursisten viser intentioner om at være en god og aktiv kursist, når vedkommende er til stede i undervisningen. Det peger også på, hvordan intentionerne om at være et rummeligt sted – et alternativ til andre uddannelser, hvor unge kan få en ny chance – kan påvirke undervisningen i en negativ retning og gøre det mindre attraktivt for andre kursister at prioritere fremmødet.

Afrunding

Fravær er et væsentligt problem for VUC og hf Nordjylland, og der er allerede et signifikant fokus på dette problemfelt. Dette fokus er overordnet set et resultat af strukturelle krav og behov: man skal kunne dokumentere, at kursisterne er til stede og er aktive kursister. Men derudover giver fraværet betydelige problemer i forhold til undervisningen. For lærerne betyder det bl.a., at det er vanskeligt at planlægge og gennemføre længerevarende forløb i undervisningen, hvor delelementerne bygger på hinanden, og det derfor forudsættes, at kursisterne er med hele vejen for at få det ønskede læringsmæssige udbytte. Derudover udfordrer det lærernes rummelighed, da mange af lærerne samtidig har viden om, hvorfor kursisterne gør som de gør, og hvorfor de nogle gange fravælger undervisningen. Men også kursisterne giver udtryk for, at det skaber forstyrrelse og ødelægger fokus, når medkursister dukker op på vilkårlige tidspunkter osv. i undervisningen. Spørger man kursisterne om deres eget fravær, giver de udtryk for, at fraværet sjældent skyldes et direkte fravalg af undervisningen. Tit og ofte er det eksterne faktorer, der gør, at de ikke møder op til undervisningen. Mange af dem lever udfordrende liv, og det er tilsyneladende disse liv, der intervernerer i deres evne til at være til stede på uddannelsen.

Det er dog ikke altid noget let valg for dem. Kursisterne giver udtryk for, at fravær og overvejelser om dette fylder meget i deres hverdag. Det er der flere gode forklaringer på. Dels indgår fraværet som en komponent i deres bestræbelser på at få en hverdag til at hænge sammen, og det opleves ingeniende som ukompliceret, men afføder tværtimod massevis af spekulationer og tankerækker. Dels er der et stort institutionelt fokus på fravær, som gør, at det bliver den centrale 'temperaturmåler' på relationen mellem kursisten og uddannelsen. Fraværet bliver til en slags føler på, om kursisten nu også er en god kursist, og dermed bliver det en kilde for kursisten selv til at vurdere, om det går godt eller ej. Samtidig åbner uklarheden om retningslinjerne for fravær for et rum til fortolkning, som kursister med for meget fravær synes at bruge en del tid og energi på at udforske og placere sig selv strategisk og hensigtsmæssigt i.

Systemet med røde og gule advarsler fungerer ikke set fra kursisternes perspektiv. Det er en enkelt og automatiseret måde at kommunikere fraværsproblemer til kursisterne på, og det strømliner i princippet denne kom-

munikation mellem VUC og hf Nordjylland og kursisterne. I hverdagen på skolerne giver det imidlertid anledning til en del 'støj', fordi kursisterne oplever, systemet i deres øjne bliver uensartet administreret. De oplever, at konsekvenserne er forskellige fra kursist til kursist, at nogle bliver frameldt undervisningen, mens andre får lov til at fuldføre deres uddannelse, selvom deres fraværprocent på papiret er den samme. Det mindsker i deres øjne systemets troværdighed og signalværdi. Fra ledelsens og lærernes perspektiver ramler intentionerne med dette system ind i ønsket og behovet for at være rummelige og lydhøre overfor de problemstillinger, kursisterne kæmper med.

Det, der virker i forhold til at ændre kursisternes adfærd mht. fravær, ser ud til at være den personlige kontakt. Det er et særdeles magtfuldt værktøj, der allerede benyttes i stor udstrækning og med en vis effekt af VUC og hf Nordjylland. Det er et værktøj, der ifølge kursisterne selv får dem til at ændre adfærd, og det er noget, de sætter stor pris på. Det virker, fordi de får delt ansvaret for deres uddannelse med andre end dem selv, og de bliver set som andet end et nummer i flokken. Her er fokus i højere grad på deres tilstedeværelse og nødvendigheden af, at netop de kommer til undervisningen, og det virker tydeligvis motiverende for kursisterne. Det er m.a.o. i det relationelle, oplevelsen af at høre til og blive set på uddannelsesstedet, at nøglen til at få brudt hul i fraværet skal findes

Udfordring – potentialer – risici

- Fravær repræsenterer en udfordring på mange planer. For VUC er det både en strukturel udfordring og en udfordring i undervisningssituationen. For kursisterne udfordrer det deres mulighed for at følge med i undervisningen, og så avler fravær mere fravær og udfordrer i videre forstand deres fastholdelse på uddannelsen. Men da fravær i vid udstrækning er en udfordring, der er et resultat af andre udfordringer i kursisternes liv, er det også en udfordring for VUC at løse fraværsproblematikken, for her har VUC kun begrænsede muligheder for at gribe ind.
- Der ligger imidlertid et potentiale i de systemer, man allerede har etableret: den personlige samtale, hvor kursisten vender de udfordrin-

ger i livet, der intervenserer i deres tilstedeværelse på uddannelsen, ser ud til at gøre en forskel. Her oplever kursisterne, at det gør en forskel for andre, at de rent faktisk dukker op. Når man derudover medtager beretningerne fra kapitel 7, hvor kursisterne taler om den effekt, det har på deres fravær, når kammerater ansporer dem til at fortsætte, peger pilen på at styrke det relationsarbejde, der går ud på at give kursisterne en oplevelse af, at de hører til og er vigtige for uddannelsen.

- Risikoen ved styrkelsen af et sådant relationsarbejde er, at individuelle forhold og hensyn kommer til at fylde så meget, at kursisterne oplever uklarhed og i værste fald forskelsbehandling i håndteringen af fravær. Omvendt skaber det eksisterende system med røde og gule sedler et fokus på procenter, som kan måles og vejes og sammenlignes, men som blot forstærker oplevelsen af forskelsbehandling, når sammenlignelige procenter alligevel håndteres forskelligt.

Perspektiver i forhold til motivation

- Kursisterne giver udtryk for, at deres fravær på uddannelsen ikke skyldes, at de direkte mangler motivation for denne. Det er snarere et spørgsmål om, at andre ting opleves som mere presserende. Ofte føler de sig belastede af diverse problemer, der hober sig op og fylder i hverdagen. Den fare for at blive smidt ud af uddannelsen, som varsles med en gul eller rød besked, synes blot at føje til denne problemhob. Selvom det ikke kan afvises, at nogen tager sig sammen som følge af en sådan besked, synes den overvejende at mindske deres energi og tro på, at det kan lade sig gøre at være en god kursist og gennemføre en uddannelse. Til gengæld øges motivationen, når de oplever, at en vejleder, en lærer, eller andre kursister ser dem og fortæller dem, at der er brug for dem på uddannelsen. Her forøges deres byrde ikke, tværtimod får de mere tro på, det kan lade sig gøre, mere energi til at gøre det osv. Det relationelle med vejlederne, lærerne og andre kursister har således potentiale til at give deres motivation en styrke, der i bedste fald kan trække dem væk fra problemhoben i hverdagslivet, mens advarselssystemet i nogen grad ser ud til at øge denne og i øvrigt kobles til en sanktion, de i situationen måske end ikke oplever som væsentlig.

KAPITEL 9: AFSLUTNING OG PEJLEMÆRKER

I denne rapport har vi belyst, hvordan VUC & hf Nordjylland præges af en række udfordringer med kursisternes motivation, der ser ud til at have konsekvenser for deres tilstedeværelse og fastholdelse. I rapportens empiriske kapitler har vi indkredset disse udfordringer fra forskellige perspektiver. Med udgangspunkt i en model over motivationen, som vi udviklede i kapitel 2, har vi sat fokus på fem forskellige dimensioner af motivationen og belyst de udfordringer, der knytter sig til hver dimension. Ydermere har vi i rapportens sidste empiriske kapitel bevæget os ud over modellen og sat fokus på fravær og fraværspolitikker på VUC og hf Nordjylland, og i den forbindelse har vi belyst de udfordringer, der specifikt knytter sig til dette område.

Vi har imidlertid ikke kun set på udfordringer. Vi har også belyst en række potentialer og forhold på VUC og hf Nordjylland, der fungerer godt. Og det er i den ånd, vi vil afslutte. Med udgangspunkt i en gennemgang af hovedresultaterne inden for hver motivationsdimension samt i forhold til fravær og fraværspolitikkerne, vil vi opstille en række pejlemærker for det videre arbejde med at understøtte kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC og hf Nordjylland. Pejlemærkerne skal ikke læses som færdige forslag, der uden videre kan rulles ud på uddannelsesinstitutionen, men snarere ses som opmærksomhedspunkter, man kan have blik for i arbejdet med understøtte motivationen, tilstedeværelsen og fastholdelsen. Ikke alle punkter vil være lige relevante alle steder på VUC og hf Nordjylland. Der kan være forskelle på de forskellige afdelinger, klasser, hold, lærergrupper osv., som vi ikke har haft mulighed for at dykke ned i i rapporten. Man kan dog – med udgangspunkt i de særlige forhold, der gør sig gældende netop det sted i uddannelsesinstitutionen, hvor man selv befinder sig – bruge pejlemærkerne til at reflektere over, hvordan ens praksisser spil-

ler sammen med kursisternes motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. I forhold til hvert pejlemærke kan man således overveje følgende: *"Gør vi dette? Kunne vi blive bedre til at gøre det?"* Og i fald man ikke gør det: *Kunne det være relevant at gøre?* I forlængelse af disse spørgsmål vil det være relevant at overveje, hvilke aktører, der kan iværksætte de processer og udviklinger, der stiles mod i pejlemærkerne. Her vil der være forskelle fra pejlemærke til pejlemærke, idet nogle pejlemærker har en mere overordnet og generel karakter og i visse tilfælde vil forudsætte en ændring af politikker osv., mens andre har mere afgrænset og konkrete karakter og således kan igangsættes af andre medarbejdergrupper på VUC og hf Nordjylland.

Inden vi gennemgår hovedresultaterne fra de empiriske kapitler i rapporten og formulerer de pejlemærker, der knytter sig til dem, skal det pointeres, at analyserne i rapporten samlet peger på, at der er mange ting, som fungerer godt på VUC og hf Nordjylland. Selvom lærere og ledelse kommer til orde i rapporten, tager analyserne overvejende udgangspunkt i kursisternes perspektiver. Og de har mange positive beretninger om deres uddannelsessted, der ikke mindst går på undervisningen og underviserne. Samtidig peger analyserne på, at VUC og HF Nordjylland præges af en betydelig rummelighed over for kursister med mange forskellige forudsætninger og livsvilkår. Heri ligger en række udfordringer, men der er samtidig en række positive beretninger om, hvordan VUC og HF Nordjylland gør en positiv forskel for disse kursister. Det er værd at huske på, når man læser de kommende sider, hvor fokus rettes mod områder, der med fordel kunne håndteres anderledes eller bedre.

Motivationsdimension 1:

Kursisternes baggrund og trivsel (kapitel 3)

Den første dimension af motivationen vedrører kursisternes baggrund og trivsel. Analyserne i kapitlet om denne dimension pegede på, at gruppen af kursister på VUC og hf Nordjylland er meget bredt sammensat og som følge deraf rummer mange forskellige problemstillinger. Der er en gruppe, der har problemer med deres almene trivsel, og der er mange kursister, der oplever at have psykiske problemstillinger. Dertil kommer, at der er mange kursister med kroniske sygdomme og økonomiske problemer. Disse problemstillinger påvirker ifølge kursisterne selv mulighederne for at følge

med i undervisningen på lige fod med deres medkursister. Et andet centralt kendetegn ved kursisterne er, at der er store andele, der har erfaringer fra tidligere afbrudte uddannelse(r), hvilket peger på, at der er en del negative uddannelseserfaringer i gruppen. Da disse afbrud i vid udstrækning forklares med personlige problemer, tegner analyserne et billede af en kursistgruppe, der ikke blot er præget af negative uddannelseserfaringer, men tillige oplever sig selv som skyld i disse negative erfaringer. Det indicerer, at der er tale om en kursistgruppe, hvor tilliden til egen kapacitet og evne til at begå sig på en uddannelse, og dermed motivationen herfor, kan være skrøbelig og udfordret.

Opmærksomhedsfelt

Det er en konkret udfordring, at mange af kursisterne præges af psykisk sårbarhed og har dårlige uddannelseserfaringer, der kan gøre motivationen for uddannelse skrøbelig. VUC og hf Nordjylland har allerede et væsentlig beredskab, der kan håndtere meget af dette, hvilket er godt. Men i forlængelse af det arbejde med den sammensatte kursistgruppe og de udfordringer, der præger den, er der en tilbøjelighed til at tale om kursisterne i problematiserende eller ligefrem negativt ladede vendinger. Der synes at have udviklet sig, hvad man kan betegne som en deficit-forståelse af kursisterne, som ikke blot kommer til udtryk blandt lærerne, men også præger kursisternes egne fortællinger om sig selv og deres medkursister. Det er godt at kalde en spade for en spade, men deficit-forståelsen risikerer at virke yderligere destabiliserende for kursisternes motivation og i videre forstand stigmatiserende på VUC og hf Nordjylland som uddannelsesinstitution.

Pejlemærker

Uden at forklejne de massive problemer, som en stor del af kursisterne står over for, og hvad det gør ved dem og VUC hf og Nordjylland, kan det være en ide at reflektere over, hvordan man kan bryde med den deficit-forståelse af kursisterne, som ser ud til at have vundet indpas hos både lærere og kursister. Kursisterne på VUC og hf Nordjylland har problemerne til trods også et erfaringsgrundlag, en viden om livet osv., der i mange henseender overstiger eleverne i en ordinær folkeskole- eller gymnasieklasse. Det tales imidlertid kun i yderst begrænset omfang som en ressource eller en styrke, der kan bruges af kursisterne og uddannelsesinstitutionen. Det kan på den baggrund være hensigtsmæssigt at foretage et refleksionsarbejde, der finder

sted på to niveauer: et niveau, der går direkte på kursisterne, og et niveau, der går på uddannelsesinstitutionen:

- Stil skarpt på de ressourcer og styrker, der ligger i kursistgruppen, og løft dem frem i talen om kursisterne, således at det bliver muligt at tale og tænke positivt om det at være kursist på VUC. Pless et al (2015) taler om arbejdet med 'relationsmotivation', hvor målet er at øge kursisternes motivation gennem anerkendelse, involvering i fællesskaber osv. At få øje på ressourcerne og styrkerne er en forudsætning for at opnå anerkendelse og blive involveret i et fællesskab, ligesom det er en forudsætning for at tale om det fællesskab, man kan opnå om det at være kursist på VUC, som en positivt og attraktivt fællesskab. Og det er en vigtig driver for at være motiveret for VUC.
- Stil skarpt på de ressourcer og styrker, det er at være en uddannelsesinstitution, der kan rumme kursister med mange forskellige baggrunde, livshistorier og livssituationer. Der er en tilbøjelighed til at måle sig med det, VUC var en gang, og det, andre uddannelsesinstitutioner er nu, i stedet for at finde frem til, hvad det særlige er ved VUC nu og her, dvs. det særlige ved at være en rummelig uddannelsesinstitution, der arbejder benhårdt på at give kursister med særlige forudsætninger og livsvilkår faglige kompetencer og evt. en adgang til videre uddannelse.

Motivationsdimension 2:

Kursisternes tilgang til og valg af VUC (kapitel 4)

Denne del af den empiriske analyse viste, at der en del kursister, der vælger VUC, fordi de har et mål eller en plan, som VUC kan hjælpe dem med at indfri. Det kan være en bestemt uddannelse eller en eksamen, de aldrig har fået taget og nu gerne vil have. Selvom det kan være forskellige kritiske omstændigheder (fyring på jobbet, personlige problemer osv.), der i udgangspunktet orienterer dem mod VUC, betragter disse kursister i vid udstrækning VUC som et positivt tilvalg. Der er også kursister, der tager på VUC, fordi de forestiller sig, at kravene er til at håndtere. Og endelig er der kursister, der sendes på VUC af de sociale myndigheder og bl.a. går der for at kunne modtage penge/ydelse fra det offentlige. Sidstnævnte

gruppe udgør en lille minoritet, men fylder meget i både kursisternes og lærernes beskrivelser af hverdagen på VUC, hvor de fremstår som nogle, der forstyrrer undervisningen ved at larme, komme dryssende op ad dagen osv. Omvendt italesætter lærerne førstnævnte gruppe som nogle, der har en strategisk tilgang til at gå på VUC, de vil noget med VUC, hvilket dog også problematiseres, da de primært synes at være orienterede mod at få et eksamensbevis og komme videre i uddannelsessystemet, men ikke er særligt engagerede i at lære noget eller blive klogere. I begge tilfælde oplever lærerne kursisterne som umotiverede eller som motiverede for noget, der flytter deres opmærksomhed væk fra det væsentlige: læring og vidensstilegnelse. Kursisterne fortællinger om sig selv rummer ikke i samme grad et sådant skisma eller modsætningsforhold.

Opmærksomhedsfelt

Det er utvivlsomt en stor udfordring for VUC og hf Nordjylland, at mange kursister fremstår umotiverede i forhold til det, der foregår i undervisningen. Det er imidlertid ikke en udfordring, de står alene med. Samme problematik fremhæves ofte af lærere i andre uddannelsessammenhænge, ikke mindst på de (andre) gymnasiale uddannelser og på de videregående uddannelser (Sørensen et al 2013). I den forbindelse kan det imidlertid være en god idé at sætte skarpt på, hvad motivation er, og hvordan man får øje på den. Som grundlag for den motivationsmodel, vi udviklede i kapitel 2, ligger imidlertid en forståelse af motivation som noget, der ikke bare er, men derimod som noget, der kan skifte fra fag til fag. Fra time til time. Fra skole til skole. Tanken er, at kursisterne bringer en række erfaringer og tilgange med sig ind i mødet med skolen, og at motivationen løbende bliver til i interaktion med de forskellige (lærings-)sammenhænge, der findes der. Derudover ligger som grundlag for motivationsmodellen en forståelse af motivation som noget, der rummer en flerhed af dimensioner. I skolesammenhænge tales ofte om motivation som noget, der handler om, at elevernes vidensmotivation bringes i spil. Men motivation kan ifølge vores tilgang også skabes i forhold til en række andre elementer. Pless et al (2015) taler fx om, at motivation kan opstå gennem mestningsoplevelser, involvering i læreprocesser, gennem præstationer og relationer. I stedet for at affærdige kursisterne som umotiverede, fordi de ikke præges af vidensmotivation, kan der ligge et potentiale i at være opmærksom på og arbejde ud fra de motivationsorienteringer, der rent faktisk er på spil i et klasserum, på et hold osv.

Pejlemærker

Der ligger en udfordring for lærere og ledelse på VUC og hf Nordjylland i forhold til at spotte og arbejde med de motivationsorienteringer, der er på spil blandt forskellige kursister på VUC Nordjylland, men også at blive skarpere på, hvordan kursisternes motivation kan variere i forskellige læringssituationer, fx i forskellige fag, med forskellige lærere osv., således at kursister, der i en situation opleves som umotiverede, undgår at blive automat-klassificeret som sådan i alle situationer.

- Tænk motivation som noget, der ikke blot kan skifte hos kursisterne fra klasse til klasse, fag til fag, lærer til lærer, situation til situation osv., men også kan være rettet mod forskellige ting og situationer. I stedet for at opdele kursisterne i hhv. motiverede og umotiverede, så undersøg i stedet på tværs af egne og andres undervisningssituationer, i hvilke situationer I oplever (sprækker af) motivation hos kursisterne, og hvad denne motivation er rettet mod. Men også i hvilke situationer og i forhold til hvilke ting, I oplever, at der opstår ikke-motivation. Alle unge bevæges af noget, men tyngdepunkterne kan ligge forskellige steder. Det handler om at finde dem og evt. arbejde på at rykke dem, men det forudsætter, at man har blik for dem.
- Hvis der er særlige motivationsorienteringer, I gerne vil understøtte hos bestemte grupper af unge, så overvej, om I rent faktisk understøtter dem. Bliv skarpe på, om der evt. er en diskrepans mellem tilgangen hos undervisere, der fx lægger vægt på at understøtte motivation for viden og fordybelse, og andre dele af uddannelsesinstitutionen, hvis fokus i højere grad måtte være rettet mod at understøtte motivation for præstation i forhold til fx karakterer, der er afgørende for kursisternes videre færd i uddannelsessystemet. Vær opmærksom på og forsøg at håndtere evt. diskrepanser, der kan trække i forskellige retninger.

Motivationsdimension 3:

Kursisternes oplevelse af undervisningen (kapitel 5)

I denne del af rapporten analyserede vi på kursisternes oplevelse af undervisningen. Kapitlet peger på, at kursisterne er tilfredse med det faglige niveau, som de møder på VUC og hf Nordjylland. De fleste føler sig hjemme

i det, det passer til dem og der, hvor de er. Interviewene peger dog på, at der er udfordringer med at få skabt mening og relevans for kursisterne i undervisningen. Underviserne peger på, at dele af den kursistgruppe, de møder i undervisningen og de ministerielle krav, de bliver målt på, passer dårligt til hinanden. Kursisterne tilkendegiver i forlængelse heraf, at de får størst udbytte af en varieret og lærerstyret undervisning. De afviser ikke tavlebaseret undervisning, men giver udtryk for, at den fungerer bedst i et samspil med andre undervisningsformer. For kursisterne ses det som et plus, hvis de får mulighed for selv at arbejde med tingene, men gerne i en sammenhæng, hvor læreren tager styringen og det klare ansvar for, at kursisterne når at lære det, de skal lære. Gruppearbejde ses således som 'besværligt', da kursisterne her selv i højere grad selv skal definere, hvad de skal lære, hvilket afføder bekymring for, om man nu også lærer det, man skal. Kursisterne er ganske positive, når det gælder vurderingen af deres egen indsats i undervisningen, om end der er plads til forbedringer. Kapitlet peger især på, at den relativt store gruppe af kursister, der angiver at have et handicap eller en kronisk lidelse, i nogen grad oplever, at det hæmmer deres muligheder for at deltage i undervisningen.

Opmærksomhedsfelt

Der tegner sig en udfordring i forhold til at øge aktivitetsniveauet blandt kursisterne, der oplever at have størst udbytte af undervisningsformer, hvor de betragter sig selv som mindst aktive. Ifølge Skaalvik (2007) er det et kendt fænomen blandt elever, der har dårlige erfaringer med at mestre undervisningssituationer, og som derfor forsøger at beskytte sig selv ved at være inaktive. Konkret betyder det, at kursisterne på VUC og hf Nordjylland foretrækker undervisningsformer, der er lærerstyrede og klart rammesatte, hvilket kan være i konflikt med VUC's mål om at skabe mere engagerede og involverede kursister. Der er også en åbenbar risiko i, at man ved at opfylde disse ønsker skaber mere passiviserende undervisningssituationer. Skal man omvendt bevæge sig mod mere kursiststyrede aktiviteter, og dermed anspore til en højere grad af deltagelse og selvstyring, risikerer man at demotivere og tabe de kursister, der ikke oplever at få udbytte af eller magter at gøre det. Der er således umiddelbart tale om en udfordring med nogle indbyggede dilemmaer, som dog ikke fremstår uoverstigelige. Således arbejdes der i stigende grad med synlig læring og læringsmål i uddannelsesverdenen (Hattie 2013), og her sættes også fx projektarbejdsfor-

løb, der involverer deltagelse og selvstyring, ind i en klar rammesætning fra lærerens side.

Pejlemærker

- Undersøgelsen peger på, at klare rammer, krav og forventninger ser ud til at være afgørende for en del af kursisternes oplevelse af at få udbytte af undervisningen. De taber troen på, at det kan lade sig gøre og demotiveres, hvis for meget er op til dem selv. Set fra disse kursisters perspektiv skal der således arbejdes hen imod en undervisning, der i mindre grad er præget af åbne klasses Diskussioner og 'fri' deltagelse og i højere grad af faste strukturer, klare opgaver og forventninger til eleverne.
- Ovenstående pejlemærke kan dog ikke stå alene. Dels er det et formuleret mål for VUC og hf Nordjylland at opnå mere aktive kursister, og dels viser undersøgelsen også, at mange elever oplever at få udbytte af at arbejde selvstændigt med et stof, hvilket peger på en styrkelse af aktiverende undervisningsformer som fx gruppearbejde, om end i en form, hvor gruppedannelsesprocesser, rollefordelinger i grupperne osv. i relativt høj grad er gennemtænkt og rammesat af lærerne, ligesom det er væsentligt, at (for)målet med projektarbejde mm. fremstår tydeligt for kursisterne.

Motivationsdimension 4:

Kursisternes oplevelse af lærerne (kapitel 6)

Denne del af den empiriske analyse gjorde det klart, at kursisternes krav og forventninger til lærerne er høje. Den gode underviser skal ikke blot være autentisk, til stede som person, tålmodig og lyttende, men tillige undgå rutinepræget undervisning og formidle komplekst stof på mange forskellige faconer. Samtidig viser analysen, at visse krav og forventninger til tider kan fremstå ganske modstridende. Kursisterne giver på den ene side udtryk for, at de gerne vil tages i hånden og føres i den rigtige retning af lærerne, men står på den anden side af og reagerer kraftigt på de lærere, der ikke behandler dem som ligeværdige individer. De insisterer således på at blive anerkendt som voksne, der er i stand til at tage ansvar og stå på mål for konsekvenserne, når de indimellem træffer valg, der går imod skolens og lærernes forventninger til den gode elev. Lærerne er ude i et udfordrende

balancearbejde, hvis de skal imødekomme kursisternes krav og forventninger. De skal både være en slags vejvisere, der er hævet over kursisterne, og som vi så ovenfor, er styrende og rammesættende, og samtidig undlade at gribe ind i kursisternes valg og dispositioner. Såvel spørgeskemaundersøgelsen som de kvalitative interview peger imidlertid på, at VUC og hf Nordjyllands undervisere er gode til at håndtere de krav og forventninger, kursisternes har til dem. Nok fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at lærerne kun i begrænset omfang opfattes som nogen, der tager højde for den enkeltes kursists særlige situation og behov. Men i interviewene er der ikke desto mindre en række beretninger om lærere, hvis særlige indsats har løftet kursisternes forståelse af og motivation for et fag. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det da også, at kursisterne oplever, at lærerne i vid udstrækning er i stand til at hjælpe kursisterne med faglige problemstillinger, hvilket ligeledes understreges ovenfor, hvor kursisterne i vid udstrækning tilkendegiver, at det faglige niveau på uddannelsen er passende.

Opmærksomhedsfelt

Kursisterne anerkender lærerne for deres store og gode indsats. Fortællingerne om lærere, der træder i karakter som skæve, alternative, humoristiske osv., kan på den ene side læses som fortællinger om ildsjæle, der brænder igennem uanset hvad. Men de kan også læses som fortællinger om lærere, der tager for sig af den frihed, der trods alt er i klasserummet. I en sådan læsning er der en gennemgående pointe: jo større frihed, lærerne tager, desto bedre og mere motiverende oplever kursisterne undervisningen. Kombineret med forrige kapitels vægtning af lærerstyret undervisning peger pilen her mod at styrke lærernes position og handlemuligheder i klasserummet. Udfordringerne her er mange, lærerne peger selv på den indskrænkning af råderummet, som skabes af ministerielle forordninger, centrale krav osv. Derudover indikerer kursisternes insisterende beretninger om, at de vil anerkendes som ligeværdige individer, at der også er nogle udfordringer knyttet til lærerens råderum som autoritet. Dette spørgsmål om lærerens autoritet kan i nogen grad være koblet til, at kursistgruppen stadig er relativt gammel sammenlignet med andre tilsvarende uddannelser. Men samtidig kendes det også fra andre uddannelser, og bl.a. den svenske kultursociolog Mats Trondman (Sørensen et al 2013) har beskrevet, hvordan lærerautoriteten ikke længere er noget givet, men at læreren tværtimod skal arbejde på at vinde relationen til eleven og derigennem opbygge, hvad han kalder

en 'relationskapital'. Det kræver, at man på den ene side viser eleverne, at man ønsker at være til stede med dem, er solidarisk med dem, lytter til dem osv. Men på den anden side skal man også turde stille de svære spørgsmål og skubbe til dem. Man skal m.a.o. både være solidarisk med dem og turde udfordre dem. En ikke helt nem pædagogisk udfordring for lærerne.

Pejlemærker

Samlet set peger undersøgelsen på, at lærerne oplever nogle begrænsninger i deres råderum, samtidig med, at kursisterne efterspørger lærere, der tør stå ved sig selv og træder i karakter i undervisningen, om end de samtidig er kritiske over for lærere, der ikke anerkender dem som voksne. Det peger på, at det kan være relevant at arbejde fremadrettet på to fronter i forhold til de udfordringer, der belyses i afsnittet om kursisters oplevelse af lærerne:

- En del lærere træder tydeligvis i karakter som personer og fagpersoner i undervisningen, hvilket virker yderst motiverende for kursisterne. Men det er ikke noget, man kan tage for givet, at lærerne bare gør. Da lærerne i nogen grad oplever at have et indskrænket råderum og at befinde sig i et spændingsfelt mellem fx ministerielle krav og kursistkrav, vil det være hensigtsmæssigt for VUC og hf Nordjylland at sætte fokus på lærernes styrkeposition og handlefrihed i undervisningen og arbejde målrettet på at understøtte den kollektivt og organisatorisk.
- Der ligger en særlig udfordring i forhold til lærerautoriteten på VUC, idet kursisterne her, ligesom vi ser andre steder i uddannelsesverdenen, efterspørger lærere, der både træder i karakter som vidende og autoritative vejvisere og giver kursisterne frihed til at foretage deres egne valg og dispositioner. Det kan være hensigtsmæssigt at reflektere over og klarlægge, hvor snitfladerne mellem disse to aspekter af lærerrollen ligger i forhold til VUC's kursistgruppe, hvis særlige forudsætninger og livsvilkår eksempelvis giver dem nogle særlige forudsætninger for at foretage valg og dispositioner i forhold til undervisning og uddannelse.

Motivationsdimension 5:

De sociale relationer (kapitel 7)

Det lykkes i høj grad VUC og hf Nordjylland at gøre de enkelte uddannelser og uddannelsessteder til steder, hvor kursisterne oplever at have gode relationer til hinanden. Selvom relationen til vejlederne ikke synes at være så god som til underviserne og medkursisterne, fremstår det sociale miljø på uddannelsesinstitutionen som en helt særlig styrke. Det sociale miljø præges af en rummelighed, der bl.a. følger af, at kursistgruppen er sammensat af personer med forskellige baggrunde, alder og erfaringer, hvilket åbner for dels at indgå i sociale relationer, der trækker på denne forskellighed, og dels for, at de enkelte kursister kan finde nogle, de oplever at have gode sociale relationer til. De gode sociale relationer og et godt fællesskab i klassen har ifølge kursisterne selv en afgørende betydning for, at de møder op til undervisningen, føler sig værdsat og generelt trives. Omvendt giver kursisterne også udtryk for, at dårlige sociale relationer har en direkte konsekvens for deres trivsel og fravær. Der er m.a.o. en del energi og motivation hos kursisterne, der ser ud til at være koblet til, hvordan det sociale miljø mellem kursisterne fungerer. Det skaber ikke mindst nogle udfordringer for enkeltfagskursisterne, som giver udtryk for, at det kan være svært at opleve sammenholdet i klasserne, da de blot følger enkelte fag, men de finder det gavnligt at finde et par personer, de har alle fag sammen med, og som kan bakke hinanden op både social og fagligt.

Opmærksomhedsfelt

De sociale relationer har gode vilkår hos VUC og hf Nordjylland, og det virker tilsyneladende motiverende for kursisterne i forhold til at møde op og deltage i undervisningen. Samtidig skaber det nogle problemer for de, i visse tilfælde sikkert relativt udsatte kursister, der ikke er inkluderet i disse relationer. Da det samtidig ser ud til, at en del kursisters relationen til vejlederne er mindre god, risikerer der at opstå nogle huller i de sociale relationer, der ellers ser ud til at fungere så godt og bidrage til kursisternes tilknytning til uddannelsesinstitutionen. Der ligger således en udfordring i at få inkluderet de kursister, der ikke er socialt inkluderede, og det er i den forbindelse værd at overveje, på hvilke måder relationen til vejlederne kan udvikles, så de i højere grad kan virke understøttende for disse sociale inklusionsprocesser. Samtidig ligger der en bredere udfordring i at få koblet det faglige på de sociale relationer blandt kursisterne, der fungerer, så de i

højere grad bliver murbrækkere i en positiv samling om uddannelsesprojektet.

Pejlemærker

Der kan med fordel arbejdes af to spor i forhold til de sociale relationer: et spor, der vedrører de mange sociale relationer mellem kursisterne, som fungerer. Og et spor, der vedrører de kursister, der oplever udenforskab på VUC og hf Nordjylland:

- Overvej, hvordan de velfungerende fællesskaber, venskaber osv. i kursistgruppen kan bruges som murbrækkere til at samles positivt om et fælles projekt: uddannelse. De sociale relationer fungerer i det store hele godt, og de virker motiverende, men de virker ikke nødvendigvis motiverende for det faglige, så der kan med fordel arbejdes med at etablere faglige koblinger på disse relationer. Det kan fx være gennem en insisterende lærer- og skoleholdning, hvor der gøres krav på ens aktive deltagelse (jf. Beck & Paulsen 2011).
- Nogle kursister falder udenfor de sociale fællesskaber, men da en del kursister oplever at have en dårlig relation til vejlederne, kan det være en god ide at arbejde på at udvikle relationen mellem kursisterne og vejlederne, så de unge, der oplever socialt udenforskab kan bruge vejlederen som et bindeled til uddannelsen.

Fravær og fraværstiltag (kapitel 8)

I denne del af den empiriske analyse bevæger vi os ud over den model over motivation, som vi udviklede i kapitel 2. Her er der i stedet fokus på fravær og fraværstiltag, som fylder meget og ofres stor opmærksomhed på VUC og hf Nordjylland. Fravær er da også en betydelig udfordring i hverdagen på uddannelsesinstitutionen. Det påvirker lærernes arbejdsvilkår og giver uro i timerne for kursisterne, hvilket gør, at fokus flyttes væk fra undervisningen. Når kursisterne beskriver deres eget fravær, fremstår det sjældent som et direkte fravalg af undervisningen. Det handler derimod om ting uden for VUC, der kommer på tværs og kræver deres opmærksomhed, og som gør dem ude af stand til at møde op til undervisningen. Kursisterne kæmper ofte med en række problemstillinger i deres liv, og det er ofte dem, der

kommer på tværs og fører til deres fravær. Det betyder ikke, at kursisterne tager let på dette. Fravær og overvejelser om fravær fylder meget for dem, det indgår som et element i deres arbejde på at få en kompliceret og udfordrende hverdag til at hænge sammen. Omvendt fremstår fravær institutionelt på VUC som en indikation på, om kursisten er en god kursist, hvilket også påvirker kursisternes egne forståelser af, om det går godt eller ej. Samtidig er der en række uklarheder om retningslinjerne for fravær, hvilket skaber et betydeligt fortolkningsrum, som kursisterne med for meget fravær bruger en del tid og energi på at udforske og placere sig selv strategisk og hensigtsmæssigt i. Især systemet med røde og gule advarsler afføder en del spekulationer, og det ser ud til at fungere dårligt, når det anskues fra et kursistperspektiv. Kursisterne oplever bl.a., at det bliver administreret inkonsekvent og dermed får forskellige implikationer for forskellige kursister med samme fraværsprocenter, hvilket mindsker dets troværdighed og signalværdi. Fra ledelsens og lærernes perspektiver handler den differentierede administration derimod om at være rummelige og lydhøre overfor de problemstillinger, kursisterne hver især kæmper med. Ifølge kursisterne fungerer den personlige kontakt og samtale meget bedre end dette system. Det er et værktøj, der allerede benyttes i stor udstrækning og med en vis effekt af VUC og hf Nordjylland. Og det ser bl.a. ud til at virke, fordi kursisterne får delt ansvaret for deres uddannelse med andre end dem selv og bliver set som andet end et nummer i flokken.

Opmærksomhedsfelt

Der ligger en betydelig udfordring i at få udviklet håndteringen af fravær, så den opnår en højere grad af legitimitet og troværdighed hos kursisterne. På den ene side giver systemet med gule og røde advarsler kursisterne mulighed for at måle og sammenligne deres fraværsprocenter med hinanden – og det gør de. På den anden side giver den differentierede håndtering anledning til utilfredshed over, at kursister med samme fraværsprocenter sanktioneres forskelligt. Den differentierede håndtering fremstår umiddelbart som en håndsækning til en kursistgruppe, der kan have brug for en vis fleksibilitet osv. Men det er en håndsækning, der afføder en oplevelse af forskelsbehandling, og som ydermere ser ud til at favorisere kursister, der er i stand til at tale deres sag og begrunde deres fravær på bestemte måder. Og det er selvfølgelig et spørgsmål, om det altid er de kursister, der har mest brug for en håndsækning, der evner det. Derudover synes systemet at

bidrage til et voldsomt fokus på *fravær*, mens det, der ser ud til at virke, er de personlige samtaler, som sætter fokus på kursistens *tilstedeværelse*. Det er det at opleve, at man er noget særligt, og at ens tilstedeværelse gør en forskel på stedet, der ser ud til at skabe adfærdsændringer blandt kursisterne i forhold til fravær.

Pejlemærker

Der kan med fordel arbejdes med to spor i forhold til fravær og fraværspolitikker på VUC og hf Nordjylland. Et spor, der går ud på at revidere brugen af advarselssystemet, og et spor, der går ud på at understøtte den personlige kontakt. I begge tilfælde synes fokus på tilstedeværelse, fremfor på fravær at være afgørende:

- Advarselssystemet ser ud til at skabe en sammenligningskultur, hvor kursisterne måler og sammenligner fraværsprocenter, hvilket udfordrer den fleksibilitet, som systemet håndteres med. Der kan med fordel tænkes i udvikling af et system, der skaber mindre optagethed af fraværsprocenter og sammenligninger herimellem. Fleksibiliteten i den nuværende håndtering af systemet fremstår nødvendig, men som følge af uklarheden og oplevelsen af forskelsbehandling, vil det være hensigtsmæssigt at klargøre og synliggøre kriterierne for dispensationer og særaftaler.
- Der ligger potentialer i den personlige samtale, bl.a. fordi kursisterne føler sig set og gives en oplevelse af, at de har betydning og er nødvendige på uddannelsesinstitutionen. Her konverteres fokus på fravær til fokus på tilstedeværelse. Ligesom fokus på egne mangler konverteres til motivation for at dukke op. Set i lyset af, at undersøgelsen viser, at fravær avler fravær, bør det bl.a. overvejes, om den personlige kontakt kan etableres tidligere i fraværforløbet. Der kan desuden tænkes i flere formater for samtaler, evt. kollektive samtaler og aftaler, der indebærer, at kursisterne ikke bare forpligtes på egen tilstedeværelse, men tillige forpligter hinanden på at komme og være til stede på uddannelsesinstitutionen. Denne gensidige forpligtelse kan evt. løftes ind i klasserummet og gøres til en del af den ordinære undervisning, således at fraværsproblematikken i endnu højere grad 'afprivatiseres' og gøres til et kollektivt anliggende. Sidstnævnte mulighed kræver det dog en

yderst reflekteret tilgang, da den også rummer faremomenter i forhold til udstilling af den enkelte kursists sårbarheder.

Afsluttende perspektiver

Set fra kursisternes perspektiv, ser VUC og hf Nordjylland allerede ud til at gøre et godt stykke arbejde. Analyserne peger på mange positive aspekter, og interviewene rummer mange stærke historier om et sted, der strækker sig langt for at hjælpe og støtte sine kursister med at klare sig igennem uddannelsen. Det er væsentligt at erindre, når man ser på de store andele, der har meget fravær og de kursister, der befinder sig på VUC, fordi de er sendt derhen af jobcenteret. Det er let at få øje på udfordringerne og problemerne med en kursistgruppe, der er under forandring i dagens uddannelsesklima. Det er uden for denne rapports område at diskutere de strukturelle ændringer, der gør, at VUC i dag i stigende grad oplever, at en ny og sårbar gruppe kursister søger uddannelserne. Det er imidlertid et vilkår, som man må indrette sig efter.

Det er imidlertid ikke let, da kursistgruppen udfordrer VUC's historiske funktion og selvbillede, der bl.a. har gået på, at man har været en uddannelsesinstitution for målrettet kursister, der var motiveret for uddannelse af sig selv, og som selv var interesserede i at tage ansvar for egen uddannelse, herunder deres faglige progression. Det kan man ikke længere regne med sker. Og det sætter VUC under pres. Kan man tilpasse sig de nye kursistgrupper og deres krav uden samtidig at sætte sin historiske funktion og selvbillede over styr? For skal man give kursisterne rummelighed, have en stram lærerstyret undervisning mv., som kursisterne efterlyser, risikerer man så ikke at blive til et helt andet sted? Og risikerer man i samme åndedrag at miste de 'velfungerende' kursister, der i nogen grad fortsat søger VUC som et positivt tilvalg bl.a. pga. den særlige behandling, man traditionelt har fået der som voksen. VUC står aktuelt i en situation, hvor der skal træffes nogle afgørende valg, der vedrører den funktion og det selvbillede, der skal være bærende for institutionen. Hvad er VUC's funktion i samfundet, hvilket selvbillede skal udvikles, og ikke mindst hvilke kursistgruppe(r) skal man være orienteret imod?

Vi har i analysen derfor arbejdet på at bevæge os udover dualiteten mellem den 'traditionelle' og den 'nye' VUC-kursist, selvom den dukker op fra tid

til anden i undervisernes beretninger. Problemet er, at dette begrebspar risikerer, at lukke analysen og handlemulighederne. Hvis man kun ser på fravær, hvilket i parentes bemærket giver meget god mening, fordi fravær er en forløber for frafald, kommer det meget let til at handle om, hvordan man mindsker fravær ved at have flere og bedre systemer, som skal holde kursisterne fast i uddannelsen og lynhurtigt reagere, hvis der registreres fravær. Sagen er dog også den, hvilket analyserne peger på, at fravær handler om meget andet end et fravalg af uddannelsen. Vi mener, at ved at kredse omkring motivation åbnes der for nogle mere frugtbare perspektiver. Også fordi der allerede på VUC og hf Nordjylland er mange gode momenter, der medvirker til at skabe forskellige former for motivation hos kursisterne. Og her er det så udfordringen, at fortsat arbejde systematisk og målrettet på, hvorledes man kan opdyrke og fremme motivation i dets forskellige former i forskellige sammenhænge, og åbne veje for at motivationsformerne kan målrettes i en positiv retning, til fordel for tilstedeværelsen og fastholdelsen, til fordel for uddannelsen og ikke mindst til fordel for kursisterne selv, der netop i høj vælger VUC, fordi de ser det som et godt og relevant tilbud. Men det er netop en udfordring – at turde nedtone evt. problemer – og i stedet vende blikket mod de steder, hvor der allerede er gode takter og forsøger at forbedre disse. Men pointen er, at der i fokuseringen på reduktionen af fravær, forøgelsen af tilstedeværelsen og fastholdelsen samtidigt er en risiko for at dette låser blikket fast og samtidigt skaber uro blandt kursisterne, som trækker fokus væk fra det, der fungerer godt.

I rapporten har vi arbejdet med en bred indgangsvinkel til motivation. Vi har taget udgangspunkt i, at motivation knytter an til en række forskellige forhold, der både optræder i og uden for uddannelseskonteksten. Vi har således arbejdet med fem forskellige dimensioner, der på hver sin måde har relevans for kursisternes motivation. Igennem vores tilgang til motivation har vi hermed prøvet at løfte motivation ud af den relation mellem en person og dennes uddannelse/fag, som ofte er i fokus, når man undersøger bestemte gruppers motivation for uddannelse. Vi har tværtimod taget udgangspunkt i, at motivation for uddannelse etableres i en lang række forhold og relationer, der i bred forstand handler om personers liv og relationer, hvoraf relationen til uddannelsen blot udgør en delmængde. Derudover har vi taget udgangspunkt i, at motivation er andet og mere end det, man direkte taler om som motivation. Vi har forsøgt at læse motivation ud

af de fortællinger om lyst og energi for forskellige ting, som vi har set hos kursisterne, ligesom vi sat fokus på adfærdsmønstre, der kunne udgøre tegn på motivation. Vi håber, at vi med denne brede tilgang til motivation har åbnet op for at se – og arbejde med – motivation på nye steder og nye måder til gavn for dem, der går og arbejder på VUC og hf Nordjylland, men også for andre uddannelsesinstitutioner, der oplever udfordringer med at fastholde og motivere deres kursister, studerende eller elever.

REFERENCER

- Beck, Steen og Paulsen, Micheal (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etno-didaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 80, 2011
- Beskæftigelsesministeriet (2013). *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job*. København: Beskæftigelsesministeriet
- DCUM (2010). *Har skoleeleverne for meget om ørerne?* Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth – beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38:1, 25-43
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo
- Hutters, Camilla og Lundby, Astrid (2014). *Klasserumsledelse og elevinddragelse – erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*. København: Center for Ungdomsforskning
- Hutters, Camilla og Murning, Susanne (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværskæmpelse – Tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*. København: Center for Ungdomsforskning
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press
- Jørgensen, C. H., Pedersen, L. T., Nielsen, K., & Koudahl, P. D. (2012). *Frafald og engagement: Foreløbige resultater. Den kvalitative del*. Århus: Aarhus Universitet.
- Lederforeningen for VUC (2015): *VUC Årsrapport 2014*. København: Lederforeningen for VUC
- Nordenbo, S.E., Larsen, N.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet
- Ozmeç, Martha Nina og Hansen, Niels-Henrik M. (2010). *Kursistbaggrunde på Frederiksberg hf*. København: Center for Ungdomsforskning
- Pedersen, S., Høyrup, Voigt, J.R., Gundersen, P. (2009). *Motivation og læringsform: En oversigt over eksisterende forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling
- Pless, Mette (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. København: Forskerskolen DOCSOL - DPU

- Pless, Mette; Katznelson, Noemi; Madsen, Peder Hjort; Nielsen, Anne Mette (2015): *Unge motivation i udskolingen – et bidrag til teori og praksis om unges list til læring i og udenfor skolen*. København; Aalborg Universitets Forlag – Tidsskriftserien Ungdomsliv. Vol. 2
- Pless, Mette og Hansen, Niels-Henrik M. (2010). *Hf på VUC – et andet valg*. København: Center for Ungdomsforskning
- Rasmussen, M. og Due, P. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Forskningsprogrammet for Børn og Unge Sundhed (FoBUS), Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. København: Akademisk forlag
- Stauber, Barbara (2007): Motivation in Transition, in: *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 15, No 1, 1/2007, S. 31-47
- Sørensen, Niels Ulrik; Katznelson, Noemi og Hutter, Camilla (2013). *Unge motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reizels forlag
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer – lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Aarhus: Systime

Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse

Af Niels Ulrik Sørensen og Niels-Henrik M. Hansen

1. Open access udgave

© Forfatterene og Aalborg Universitetsforlag, 2016

Omslag og grafisk tilrettelægning: Connie Thejll Jakobsen

ISBN: 978-87-7112-570-2

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

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