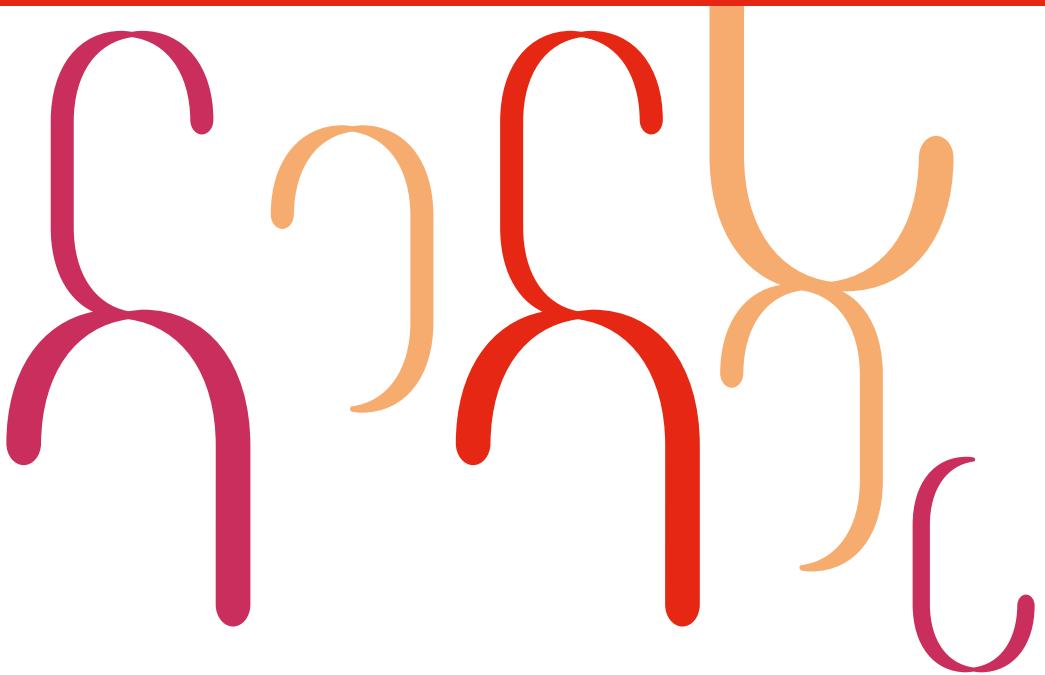


HVAD ER DET SÆRLIGE VED VUC?

- Kursisters erfaringer med læring, motivation og kulturen på VUC

Anne Görlich & Oliver A. Tafdrup



Hvad er det særlige ved VUC?

- Kursisters erfaringer med læring, motivation og kulturen på VUC

Forfattere

Anne Görlich & Oliver A. Tafdrup

Layout

Rasmus Johan Nielsen

ISBN:

Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet.
978-87-93058-73-6

Ophav:

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2020

Center for Ungdomsforskning (CeFU) er et forskningscenter på Aalborg Universitet i København, som forsker i unge og uddannelse, arbejdsliv, udsathed, ungdomskultur osv. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv. Hvis du vil vide mere om CeFU, har spørgsmål til vores forskning, er interesseret i at høre om mulighederne for at etablere et forskningssamarbejde eller blive medlem af vores forening, er du mere end velkommen til at kontakte os. www.cefu.dk

INDHOLD

| | |
|---|-----------|
| 1. INDLEDNING | 4 |
| Baggrund og formål | 4 |
| Empiri og metode | 5 |
| Kort læsevejledning | 7 |
| 2. KONKLUSION: HVAD ER DET SÆRLIGE VED VUC? | 8 |
| 3. VIDEN OM VUC OG KURSISTERNE | 13 |
| Viden om VUC | 13 |
| Viden om VUC-kursister | 15 |
| VUC-kursisterne i tal | 16 |
| Uddannelsesbaggrund | 18 |
| Kursisterne på VUC og deres motiver | 19 |
| OPSUMMERING | 20 |
| 4. KURSISTERNES OPLEVELSE AF VUC-KULTUREN | 21 |
| Kursisternes oplevelse af VUC som 'second chance' | 23 |
| Kursisternes oplevelse af rummelighed | 28 |
| Kursisternes oplevelse af fleksibilitet | 41 |
| OPSUMMERING | 48 |
| 5. KURSISTERNES MOTIVATION OG UNDERVISNINGSBEHOV | 50 |
| Kursister med høj faglig motivation | 50 |
| Kursister med mønsterbrydning som motivation | 53 |
| Kursister med balance som motivation | 57 |
| Kursister med nødvendigheden som motivation | 62 |
| OPSUMMERING | 66 |
| LITTERATUR | 68 |

1. INDLEDNING

Baggrund og formål

Voksenuddannelsescentrene (VUC) er, som navnet angiver, placeret i voksenuddannelsessystemet og har som kerneopgave at varetage uddannelsesstilbud på grundskole- og gymnasieniveau til voksne. Undervisningen på VUC er målrettet kursister, som af forskellige årsager ikke er gået den lige vej i det ordinære uddannelsessystem. Denne profil som udbyder af såkaldte 'second chance'-uddannelser og parallelle uddannelsesspor er en vigtig del af VUC-kulturen både i dag og historisk, hvilket for eksempel udtrykkes gennem et slogan som 'Du kan nå det endnu' (Klinkby 2004, s. 7). Årsagerne til at kursisterne har behov for 'en chance mere' er meget forskellige, ligesom deres motiver for at uddanne sig bunder i forskellige ønsker om for eksempel at gennemføre en uddannelse, at være bedre stillet på arbejdsmarkedet og personlig udvikling.

Den mangfoldighed, der kendetegner gruppen af VUC-kursister, stiller samtidig også krav til VUC's institutionelle rammer og pædagogiske tilgange samt til den kultur*, der præger hverdagen på VUC'erne. Tal fra Danske HF & VUC fremhæver, at antallet af VUC-kursister, der efter endt uddannelsesforløb fortsatte på en videregående uddannelse, er steget med 34 procent i perioden 2013-2017 (2017, s.11). Således ser det ud til, at VUC lykkes med at skabe uddannelsesmuligheder for personer, der ikke er gået den lige vej gennem uddannelsessystemet, og som i mange tilfælde kommer med negative erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb. Det er derfor også væsentligt at få et indblik i, hvad der kendetegner VUC-kulturen, og hvad der mere konkret tilbydes kursisterne, som gør en forskel, og som bidrager til, at et stigende antal kursister går fra VUC til en videregående uddannelse.

I dette forskningsprojekt undersøger vi, hvad der kendetegner 'VUC-kulturen' med det formål at indramme og komme tættere på en forståelse

*Vi forstår i denne sammenhæng kultur, som historisk formede forbindelser mellem mennesker, materialitet og sprog. Sådanne forbindelser former hverdagspraksisser ved at tilføje mening og formål til dem. (Hasse 2011, s. 149).

af, hvad det særlige ved VUC er. Vi er interesserede i at undersøge, hvad der gør, at VUC kan favne en mangfoldig kursistgruppe, og for en stor andels vedkommende også lykkes med at være et springbræt til videre uddannelse. Vi anlægger i projektet et kursistperspektiv, hvor vi tager udgangspunkt i fokusgruppeinterviews med kursister på VUC i aldersgruppen 20-30 år, der har det tilfælles, at de har afbrudte uddannelsesforløb bag sig. Mere specifikt undersøger vi følgende tre forhold:

- Hvad der karakteriserer de forskellige kursister på tværs af VUC (AVU, HF-enkeltfag og 2-årig HF)
- Hvad kursisterne oplever som det gode undervisningsmiljø
- Hvordan kursisterne oplever og forholder sig til specifikke VUC kulturmarkører

Samlet set vil analyser af disse tre temaer spore os ind på, hvad det særlige ved VUC-kulturen er og samtidig også nuancere dette i forhold til forskellige kursister. Det skal nævnes, at personer på den 2-årige HF i daglig tale omtales 'elever', mens personer på HF-enkeltfag og AVU omtales 'kursister'. Vi har valgt at bruge betegnelsen 'kursister' for læsevenlighedens skyld og skelner dermed ikke mellem elever og kursister.

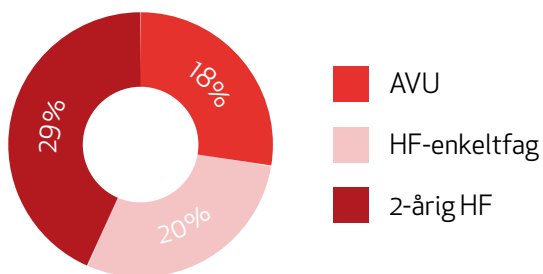
Empiri og metode

Som følge af, at vi tager udgangspunkt i kursisternes perspektiver og erfaringer, har vi valgt at tilrettelægge undersøgelsen som et interviewstudie bestående af semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Dette har givet os mulighed for at spørge ind til, hvorfor kursisterne har valgt VUC, hvordan de oplever at være VUC-kursist, og hvordan dette adskiller sig fra deres tidligere erfaringer med at være under uddannelse. Samtidig skaber fokusgruppeinterviewet også et rum, hvor kursisterne kan indgå i fælles refleksioner over den kultur, der kendetegner VUC som uddannelsesinstitution. Den fælles refleksion har givet et indblik i forskellige fortællinger blandt kursister, som både spiller sammen med og udfordrer den organisatoriske selvforståelse i VUC.

Det empiriske materiale består af ni fokusgruppeinterview med i alt 67 VUC-kursister, som er foretaget på tre forskellige VUC-institutioner. Derudover fordeler kursisterne sig på den 2-årige HF, HF-enkeltfag

og Almen voksenuddannelse (AVU). I udgangspunktet er kursisterne rekrutteret til interviewene med hensigten om at opnå lige fordeling af unge mænd og kvinder i aldersgruppen 20-30 år. Der er dog i nogle af fokusgrupperne kursister, som falder uden for denne aldersgruppe. Da de bidrager med væsentlige perspektiver på lige fod med de andre deltagere i fokusgruppeinterviewet, har vi valgt at inddrage dem i analyserne. I det endelige empiriske materiale er der 34 kvinder og 33 mænd, mens fordelingen af kursister fra de tre forskellige uddannelser ikke er helt så ensartet, hvilket fremgår af følgende figur.

Fig 1: Fordeling af informanter på uddannelse



Der er således en overvægt af kursister i de interviews, der blev foretaget på den 2-årige HF. På trods af at vi har tilstræbt en ligelig fordeling, er det ikke altid, at det kan lykkes i praksis, og i dette tilfælde var der altså flere kursister på den 2-årige HF, der dukkede op til fokusgruppeinterviewet end på de andre uddannelser. Udover alder og køn har vi valgt kursister til fokusgruppeinterviewene, som er startet på VUC med afbrudte og/eller afsluttede uddannelsesforløb i baggragen. Denne baggrund giver mulighed for at kunne sammenligne og perspektivere kursisternes erfaringer fra deres tidligere uddannelsesforløb med erfaringer på deres nuværende uddannelser. Dette gør det også muligt at fremanalysere tematikker, der går på tværs af de ni fokusgruppeinterview for dermed at give en indikation af, hvordan de oplever det særlige ved VUC samt hvilke problematikker, der samtidig også tegner sig i det tværgående materiale.

Kort læsevejledning

I **kapitel 1** redegør vi for forskningsrapportens perspektiver, ligesom de teoretiske begreber og forskningsdesign præsenteres.

I **kapitel 2** opsummerer vi rapportens konklusioner og giver på baggrund af analyserne i rapporten vores bud på, hvad det særlige ved VUC er.

I **kapitel 3** fremhæver vi en række nedslag i den viden om VUC-kulturen, som allerede foreligger. Hensigten med dette er at skitsere den kontekst, som undersøgelsen placerer sig i samt at fremhæve, hvilke kulturmarkører litteraturen forbinder med VUC.

I **kapitel 4** præsenterer vi analysen af kursisternes oplevelse af kulturmarkørerne: second chance-uddannelse, rummelighed og fleksibilitet.

I **kapitel 5** præsenterer vi en analyse af kursisternes forskelligheder i forhold til uddannelseserfaringer, livssituation samt motivation for at starte på VUC. Analysen viser endvidere, at de forskellige typer af kursistgrupper lægger forskellig vægt på de kulturmarkører, som blev præsenteret i kapitel 4.

2. KONKLUSION: HVAD ER DET SÆRLIGE VED VUC?

I dette forskningsprojekt har vi undersøgt, hvad der kendetegner 'VUC-kulturen' for dermed at kunne sætte fokus på det *særlige* ved VUC. Generelt undergår uddannelsessystemet hele tiden forandringer, og der vil således også ske forskydninger og ændringer for en uddannelsesinstitution som VUC, hvilket også vil forandre de karakteristika, som institutionen tidligere har været kendetegnet ved. Som vi beskriver i kapitel tre, har vi derfor valgt at tage udgangspunkt i allerede eksisterende kulturmarkører for at undersøge, hvordan disse opleves af kursisterne anno 2019/2020, for herefter at zoome yderligere ind på forskellighederne blandt kursisterne. Vi vil derfor i det følgende opsummere de centrale pointer vedrørende de tre kulturmarkører:

VUC som second chance. Generelt har både uddannelsespolitiske og beskæftigelsespolitiske reformer det seneste årti skabt forandringer for VUC's kernemålgrupper. Således ses der en stigning på AVU, HF-enkeltfag og den 2-årige HF af unge voksne med flygtninge- og indvandrerbaggrund, af unge der er faldet fra erhvervsuddannelserne, af unge med diagnoser og af yngre kursister. Selvom VUC altid har været et tilbud for kursister i alle aldre og fra forskellige baggrunde, ser disse forandringer alligevel ud til at øge diversiteten i kursistgruppen. Kursister, der er faldet fra erhvervsuddannelserne og gymnasiale uddannelser, får en chance mere for at få en uddannelse, der for tidligere erhvervsuddannelseselevs vedkommende giver dem nye muligheder med andre perspektiver end den erhvervsuddannelse, de har valgt fra. Som analysen viser, gælder dette især for kursister, der motiveres af mønsterbrydning og dermed har en stor drivkraft i at få en bedre fremtid. En helt anden gruppe af kursister, nemlig elever fra gymnasiale uddannelser, får tilsvarende også en chance mere for at få en gymnasial uddannelse, hvor rammerne er anderledes, og de ikke oplever sig selv som pressede og er i risiko for at opleve stress. For andre kursisters vedkommende er der tale om, at man kan sætte parentes om (second) chance. Kursister med flygtninge- eller indvandrerbaggrund, kursister som har gået på specialskole og kursister fra andre forberedende tilbud oplever ikke at

blot få en chance mere – men i det hele taget at få en chance for at få en uddannelse. Her spiller VUC fortsat en vigtig uddannelsespolitisk rolle som en institution, der formår at skabe veje videre i uddannelsessystemet for særligt sårbare grupper og for andre, hvis veje medfører, at de først senere har brug for en uddannelse. Dette hænger tæt sammen med rummeligheden på VUC.

Rummeligheden på VUC. Kursisterne i denne rapport fremhæver på et væld af forskellige måder, hvordan de oplever VUC som et rummeligt uddannelses tilbud. Dette hænger sammen med den sociale rummelighed i kraft af de mangfoldige fællesskaber, som dannes på tværs af alder, socioøkonomisk baggrund, livssituation, livsudfordringer, faglig kunnen etc. Kursisterne kommer fra væsentligt mere homogene sammensætninger af elevgrupper på deres tidligere uddannelser og værdsætter den mangfoldighed, de møder på VUC. Men dette kræver dog samtidig en pædagogisk rummelighed, som opstår, når underviserne anvender redskaber, der tager højde for den heterogene sammensætning af kursister. Således understøtter det rummeligheden, når underviserne formår at undervisningsdifferentiere i praksis og undervise med øje for de store faglige forskelle, der er blandt kursisterne. Analysen viser, at dette især fremhæves af kursister, der motiveres af høj faglighed, og som værdsætter, at de får mulighed for at fordybe sig og modtage undervisning på et højt fagligt niveau, samtidig med at andre kursister får hjælp med deres faglige udfordringer.

Tilsvarende kommer rummeligheden i spil, når underviseren skaber afveksling mellem selvstændige og kollaborative læreprocesser og kursisterne indgår i forskellige læreprocesser, som inddrager alle kursister og som gør, at de kan bruge hinandens forskelligheder til faglig udvikling. Derudover vil kursisterne gerne behandles som voksne mennesker, hvilket også medvirker til en del frustration, når dette udfordres. Det sker i tilfælde, hvor der er så meget uro og larm i klassen, at det er væsentlige forstyrrelser for undervisningen. Her er der eksempler på undervisere, som træder ind i en mere asymmetrisk magtrelation, hvor de for eksempel anviser kursisterne til faste pladser. Dette afføder oplevelsen af ikke at blive respekteret og behandlet som voksne mennesker og udfordrer dermed også rummeligheden. Det er især kursister, der motiveres af nødvendighed, som italesætter uroen som forstyrrende, ligesom de sætter ord på behovet for ro og struktur for, at de kan deltage i undervisningen.

Fleksibilitet på VUC. Rummeligheden hænger også tæt sammen med fleksibiliteten på VUC. Når en stor del af kursisterne kommer med udfordringer af forskellig art, er det et udtryk for en fleksibel institution, når den formår at imødekomme disse med tiltag, der understøtter kursisternes læring, uanset om der er tale om faglige, psykiske, læringsmæssige eller endog sociale udfordringer. Kursisterne oplever dermed en høj grad af inklusion, når de tilbydes ordblindeundervisning, særligt tilrettelagte HF-forløb, skriveværksteder såvel som koordinering af afleveringer eller lektieintegreret undervisning, der afbøder pres og gør det muligt at få en hverdag til at fungere. Analysen viser, at det især er kursister, der motiveres af balance, som værdsætter tiltag, der hjælper dem med at kunne tage en uddannelse og have en hverdag samtidigt. Når dette fremtræder som noget særligt for VUC, handler det om, at en del kursister ikke tidligere har oplevet samme grad af støttende foranstaltninger, både som særtilbud og som tiltag integreret i undervisningen. Især kursister fra tidligere gymnasiale uddannelser har erfaringer, hvor de har oplevet sig pressede og stressede, og det gør derfor en stor forskel for dem, at det kan lade sig gøre for dem at leve op til kravene på deres uddannelse uden at opleve dette pres.

Med denne opsummering af rapportens analyser, indkredser vi hermed det særlige på VUC:

DET SÆRLIGE VED VUC:

- VUC tilbyder et pædagogisk rummeligt læringsmiljø, hvor der tages højde for kursisternes udfordringer og hvor alle, som har oplevet sig selv som anderledes på andre ungdomsuddannelser eller af andre grunde har måttet afbryde deres uddannelse, inkluderes. Dette medvirker dels til, at kursister, som har diagnoser og dermed store psykiske vanskeligheder, får mulighed for at få en gymnasial uddannelse. Derudover ser det ud til, at nogle kursister, som har en baggrund med stofmisbrug og endog kriminalitet og som ellers kun starter af nødvendighed, faktisk oplever sig motiveret efter et stykke tid, fordi rummeligheden bidrager til, at de oplever sig inkluderet i læringsmiljøet.
- VUC tilbyder et socialt rummeligt læringsmiljø, hvor et velfungerende mangfoldigt fællesskab bidrager til, at mange kursister kommer

hver dag. Således er der ikke bare kursister i mange aldre og med mange baggrunde, men også kursister med mange forskellige livs- og uddannelsesmæssige erfaringer. Dette medvirker til, at kursister med både faglige, sociale og psykiske vanskeligheder ser bedre muligheder for at lykkes med at få en uddannelse, fordi de oplever, at der er plads også til dem.

- VUC tilbyder en fleksibel organisering af tiltag, der tilbyder støtte og hjælp, som modvirker pres og stress - samtidigt med at der tilbydes et højt fagligt niveau, hvor kursister kan fordybe sig og deltage aktivt for at indfri deres faglige ambitioner. Det betyder, at kursister som tidligere har været på gymnasiale ungdomsuddannelser, og som har oplevet et højt niveau af pres og stress, kan opnå en uddannelse, der svarer til deres faglige kunnen – uden at de samtidig udsættes for et pres, hvilket bidrager til, at de bedre kan gennemføre.
- VUC tilbyder læringsmæssige støttetiltag, der gør det muligt for kursister at finde en balance mellem at tage en uddannelse og have en velfungerende hverdag. Dette kan skyldes, at de er nødt til at varetage et arbejde, eller det kan skyldes, at de har stiftet familie og fået børn. På grund af et højere pres generelt på de gymnasiale uddannelser, medvirker det til, at kursister med børn og familie kan lykkes med at få en (ny) uddannelse.
- VUC tilbyder et struktureret læringsmiljø, hvor der undervises i et roligt tempo og tages højde for faglige udfordringer. Den høje grad af fleksibilitet bidrager til, at der kan tages højde for, at nogle kursister har brug for ekstra tid i deres læreprocesser. Dette medvirker til, at kursister, som har store faglige vanskeligheder, får mulighed for at få en uddannelse, og VUC bliver dermed en trædesten, der åbner muligheder for videre uddannelse og dermed bringer dem tættere på arbejdsmarkedet.
- VUC rummer kursister med en mangfoldighed af udfordringer, hvilket kan bidrage til den uro og forstyrrelser i læringsrummet, som fremhæves som det, der udfordrer rummeligheden på VUC. Det betyder, at det samtidig kræver et minimum af andre forstyrrelser såsom skiftende undervisere og manglende struktur i undervisningen. Hvis forstyrrelser sker på forskellige planer samtidigt, vil det

således have en negativ påvirkning på læringsmiljøet.

Denne rapport har et eksklusivt kursistperspektiv, og det er klart, at et tilsvarende underviserperspektiv ville have nuanceret en del af analysernes konklusioner. Det er dog samtidig en mulighed for at få et særegent blik ind i læringsrummet og i kulturen på VUC, som det opleves af kursisterne og dermed med de toninger og vinklinger, som er centrale for dem. Beskrivelserne af de forskellige kursistgrupper skal gerne bidrage til, at undervisere på VUC får mulighed for at se læringsrummet fra forskellige perspektiver og måske få nuanceret nogle af de pædagogiske overvejelser, som de selv står i hver dag. Derudover er det ment som en mulighed for at tage nogle af pointerne med ind kollegiale refleksioner over den undervisning, der tilbydes på VUC og som hele tiden forandrer sig i takt med samfundsmæssige og politiske forandringer.

Endelig bidrager rapporten med det eksklusive kursistperspektiv også til, at eksterne interessenter og beslutningstagere får et indblik i VUC-kulturen, og hvad den betyder for nogle kursister. Det er dermed også et indblik i, hvad VUC bidrager med i det samlede uddannelsesmæssige landskab, samt hvordan og hvorfor VUC har en betydning for nogle unge og voksne, som forsøger at navigere i dette.

3. VIDEN OM VUC OG KURSISTERNE

Inden vi påbegynder analysen om VUC-kulturen og kursisterne, vil vi præsentere en række nedslag i den viden, som allerede foreligger om emnet. For at rammesætte vores egen undersøgelse vil vi i det nedenstående dels skitsere, hvilken uddannelsespolitisk og pædagogisk tradition, som VUC vokser ud af, og dels kaste et statistisk blik på, hvem kursisterne er, og hvor de kommer fra.

Viden om VUC

Historien om VUC vidner om en uddannelsesinstitution, der er blevet til som en kompleks blanding af elementer fra den danske folkeoplysningstradition samt skiftende regerings ønsker om at opkvalificere befolkningen. Således blev VUC skabt som et forsøg på at imødekomme det stigende behov for kvalificeret arbejdskraft i efterkrigstidens industrisektor, hvilket i 1958 udmøntedes i 'den tekniske forberedelseseksamen'. Dette tilbud blev efterfølgende gjort til en del af den lovgivning, der regulerede folkeoplysende initiativer som eksamensfri aftenskoleundervisning m.m. (Klinkby 2004, s. 47ff). Dermed kom folkeoplysningsforbundene til at spille en stor rolle i den konkrete udvikling af kurserne. Den dag i dag bærer VUC-kulturen præg af dette i form af folkeoplysningens voksenpædagogiske idealer om ligeværdig dialog, rummelighed og inddragelse af kursisters livserfaringer, som stadig bliver brugt til at beskrive VUC-kulturen (Pless & Hansen 2010).

Parallelt med udviklingen i dansk uddannelsespolitik begyndte internationale organisationer som UNESCO og OECD i anden halvdel af det 20. århundrede at tale om 'lifelong education' og 'recurrent education' – begreber der sidenhen smelter sammen til det, vi i dag kender som 'livslang læring' (Ehlers 2009, Kristensen 2017, s. 359ff). Denne spænding mellem oplysningstænkning og strategisk arbejdsmarkedspolitik præger også VUC's historie. Oprindeligt udspringer diskussionen om livslang læring af UNESCOs ideer om uddannelse som vejen til international solidaritet, individuel selvrealisering og udbredelse af demokrati (UNESCO 1972). Men der ses i samme periode også politiske tiltag, der betoner

forbindelsen mellem investering i menneskelige ressourcer i form af kompetencer via uddannelse, arbejdsproduktivitet, indkomst og i sidste ende økonomisk vækst (Kristensen & Jensen 2017, s. 359ff).

Disse samtidige udviklingstendenser afspejles som nævnt også i VUC-kulturen. I modsætning til grundskolen og de andre gymnasiale uddannelser, er AVU og HF-enkeltfag VUC i dag placeret under voksen- og efteruddannelsessystemet, der netop er tæt knyttet til ideen om livslang læring, mens den 2-årige HF dog er placeret i ungdomsuddannelsessystemet. På denne baggrund varetager VUC rollen som udbyder af AVU (Almen voksenuddannelse), FVU (Forberedende Voksenundervisning), den 2-årige uddannelse til HF-eksamen, HF-enkeltfag, GSK (gymnasiale suppleringskurser, som udbydes på nogle VUC) samt OBU (Ordblindeundervisning for voksne). Ideen om livslang læring som både oplysningsprojekt og kompetenceudvikling har også sat sit præg på VUC's opgave og fokus på at give voksne en mulighed for at tilegne sig ny viden og kompetencer til både videre uddannelse og arbejdsmarkedet.

Tilsvarende påvirker det også VUC, at der fra 1990'erne føres en aktiv beskæftigelsespolitik med fokus på, at 95 procent af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet 1993). Dette intensiveres i kontanthjælpsreformen fra 2014*, hvor der fremsættes et krav om, at unge under 30 år uden erhvervskompetencegivende uddannelse får et såkaldt uddannelsespålæg og dermed skal være i en aktivitet, der hjælper dem til at deltage i ordinære uddannelsesforløb.

Aldersfordelingen på VUC blev påvirket markant med den såkaldte 'genopretningspakke' (Regeringen 2010), som trådte i kraft i 2011 og var den daværende regerings plan for at genoprette den offentlige økonomi efter finanskrisen i 2008. Genopretningspakken betød, at der blev indført deltagerbetaling for pensionister, efterlønnere og for folk med videregående uddannelser (Undervisningsministeriet 2011). Dette medførte at aldersgennemsnittet faldt markant på VUC, hvilket dermed har haft en stor indflydelse på kulturen på VUC. Samtidig hermed blev

*Kontanthjælpsreformen lægger sig i forlængelse af uddannelsespålægget, der første gang blev indført i 2006. Kontanthjælpsreformen udvider målgruppen således at alle unge under 30 år uden uddannelse får et uddannelsespålæg (DEA 2014, s. 4).

der i 2015 indført karakterkrav for optagelse på erhvervsuddannelserne, og VUC blev dermed central i uddannelsessektoren dels for at tilbyde opkvalificerende kurser på AVU specifikt til unge, der ikke kan komme ind på en erhvervsuddannelse og dels kurser mere generelt til unge, der gerne vil opkvalificere sig. Dette betyder også, at aldersfordelingen blandt VUC-kursister blev ændret (Lund 2015, s. 18), idet flere yngre kursister også søger mod VUC.

I 2019 trådte en reform om en ny Forberedende Grunduddannelse (FGU) for unge under 25 år i kraft (Regeringen 2017). Reformen ændrer også markant VUC's målgruppe, idet alle kursister under 25 år på AVU, FVU og OBU i udgangspunktet bliver visiteret til FGU. VUC præges dermed som uddannelsesinstitution i høj grad af politiske reformer, hvilket bidrager til den kompleksitet, der kendetegner den samlede kursistgruppe. Kursistgruppen er samlet set vidt forskellige mennesker med vidt forskellige motiver, socioøkonomiske baggrunde og livssituationer, hvilket også vil afspejle sig i deres tilgang til undervisningen og oplevelsen af VUC-kulturen generelt.

På den baggrund har denne rapport til hensigt at bidrage med mere dybdegående analyse af, hvad der kendetegner VUC kursistgruppen anno 2019/2020. Med andre ord vil vi undersøge, hvordan kursisterne beskriver deres oplevelser med at være VUC-kursister og det læringsmiljø, som de befinder sig i, når de modtager undervisning. Endvidere vil vi sætte fokus på deres oplevelser af den specifikke VUC-kultur, der træder frem, når de indgår i fællesskaber på VUC og benytter sig af de tilbud, som VUC tilbyder. Dette vil vi indkredse med to analytiske nedslag i materialet, som præsenteres i de efterfølgende kapitler. Men først skal vi dog tage et kig på den eksisterende statistiske viden om VUC-kursisterne.

Viden om VUC-kursister

VUC som uddannelsesinstitution er ikke noget underbelyst tema, hverken i den akademiske litteratur eller i de rapporter, der produceres i uddannelsessektoren. Formålet med dette forskningsprojekt er derfor ikke at afdække komplet uopdaget territorium, men derimod at bidrage med aktuel viden om, hvordan VUC-kursister anno 2019/20 oplever og

italesætter VUC-kulturen. Vi vil derfor her fremhæve en række nedslag i den viden om VUC-kulturen, som allerede er blevet produceret, og som denne rapport pointer bygger videre på.

VUC-kursisterne i tal

Vi starter indledningsvist med at kaste et blik på, hvad statistikken fortæller os om, hvem VUC-kursisterne er. Den statistik, der er til rådighed fra tidligere undersøgelser (VUC 2016, VUC 2017, Pless & Hansen 2010), samt tal fra Danmarks Statistik fra 2016/2017 kan blandt andet give os informationer om alder, uddannelse og uddannelsesbaggrund. Dette giver en statistisk indikation af, hvem VUC-kursisterne er, der kan danne grundlag og baggrund for analysen af det empiriske materiale.

Som indledningsvist nævnt er gruppen af VUC-kursister broget. Selvom VUC's profil henvender sig til voksne, er der reelt tale om en kursistgruppe, der spænder over unge i gymnasiealderen til ældre kursister. Ifølge tal fra Danmarks Statistik fremgår følgende aldersfordeling af VUC-kursister – her fordelt på AVU, HF-enkeltfag og 2-årig HF:

Fig 2: Aldersfordeling af VUC kursister*

| Alder | AVU | HF-enkeltfag | 2-årig HF | Hovedtotal |
|-------------|-----|--------------|-----------|------------|
| Uoplyst | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Under 18 år | 2% | 3% | 27% | 5% |
| 18-19 år | 20% | 16% | 32% | 20% |
| 20-24 år | 31% | 38% | 29% | 34% |
| 25-29 år | 18% | 19% | 7% | 17% |
| 30-34 år | 11% | 9% | 2% | 9% |
| 35-39 år | 7% | 6% | 1% | 6% |

*Materialet bygger på tal fra Dansk Statistik på baggrund af kursistdata for skoleåret 2016/2017.

| | | | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 40-49 år | 8% | 6% | 1% | 6% |
| 50-59 år | 2% | 2% | 0% | 2% |
| 60 år og derover | 1% | 0% | 0% | 1% |
| Hovedtotal | 100% | 100% | 100% | 100% |

Af tabellen fremgår det, at aldersgruppen 20-24 år i 2016/2017 udgør den største gruppe af kursister på hhv. AVU og HF-enkeltfag. I forhold til den 2-årige HF er det imidlertid aldersgruppen 18-19 år, der med 32 procent er den største. Dette skyldes formentligt, at den 2-årige HF-uddannelse udgør et samlet (men tidsmæssigt kortere) alternativ til de andre gymnasiale uddannelser. Tilbuddet appellerer dermed til en kursistgruppe, der aldersmæssigt overlapper med de gymnasiale uddannelser i det ordinære uddannelsessystem. Den 2-årige HF-uddannelse giver for nogle kursister muligheden for at få en uddannelse, hvis det i første omgang ikke er lykkedes dem at få en ungdomsuddannelse, hvis de af andre grunde har udskudt påbegyndelsen af deres ungdomsuddannelse, eller hvis de ønsker et alternativ til den 2-årige HF på gymnasierne. Det skal nævnes, at tallene er fra 2016/2017, og at disse som nævnt vil være markant ændret for AVU efter iværksættelsen af FGU i 2019, da en stor del af VUC's aktivitet på AVU overgår til FGU'en.

I denne rapport er størstedelen af kursister i fokusgruppeinterviewene i aldersgruppen 20-30 år. Denne aldersgruppe udgjorde i 2017 cirka 51 procent af den samlede masse af kursister på de respektive uddannelser. 25 procent af VUC-kursisterne er imidlertid yngre end denne aldersgruppe. Aldersfordelingen indikerer dermed, at VUC både fungerer som en anden chance for kursister, der i første omgang ikke er lykkedes med at få en grundskoleeksamen eller ungdomsuddannelse, men også som et tilvalg for kursister, som af flere forskellige årsager søger et mere voksent undervisningsmiljø. Det ser dermed ud til, at VUC tilbyder et alternativ for både voksne og unge, som oplever, at de ikke passer ind i den gymnasiekultur, som følger med andre gymnasiale uddannelser. Kursistgruppen består således ikke kun af kursister, der er faldet fra andre ungdomsuddannelser, men det er dog de kursister, som der er fokus på i denne rapport. Det skal også nævnes, at 25 procent af

VUC-kursisterne i 2016/17 har børn. Det er primært kursister på AVU eller HF-enkeltfag, hvorimod halvdelen af kursisterne på den 2-årige HF bor hjemme hos deres forældre.

Uddannelsesbaggrund

Ofte kommer nye kursister til VUC med erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb, der enten er blevet afbrudt eller gennemført, uden at det har ført til arbejde eller videre uddannelse. Tidligere forskning peger på, at 82 procent af HF-kursisterne (både den 2-årige HF og HF-enkeltfag) har erfaring fra arbejde eller andre påbegyndte uddannelsesforløb i perioden mellem afslutning af grundskolen og start på HF (Pless & Hansen 2010, s. 12). I tallene fra Danmarks Statistik fremgår følgende opgørelse over VUC-kursisternes erfaringer med afbrudte uddannelsesforløb. Statistikken giver et billede af, hvilke uddannelsesbaggrunde VUC-kursister har i baggrund.

Fig 3: Tidligere afbrudte uddannelser for VUC kursister

| Tidligere afbrudt uddannelse | AVU | HF-enkeltfag | 2-årig HF | Hovedtotal |
|------------------------------|-----|--------------|-----------|------------|
| Grundskole | 31% | 26% | 30% | 29% |
| Forberedende uddannelser | 2% | 2% | 0% | 2% |
| Gymnasielle uddannelser | 5% | 26% | 26% | 17% |
| Erhvervsfaglige uddannelser | 40% | 40% | 30% | 39% |

Ikke overraskende er det grundskolen, de gymnasielle uddannelser og erhvervsuddannelserne, der udgør de uddannelser, som VUC-kursister fra AVU, HF-enkeltfag og 2-årig HF har erfaringer med. Traditionelt har VUC tiltrukket kursister fra grundskolen og andre gymnasielle uddannelser, mens det er mere overraskende, at et stort antal VUC-kursister kommer fra afbrudte erhvervsuddannelser. Dette gør det interessant at undersøge disse kursisters motiver for at skifte spor fra en erhvervsrettet uddannelse til VUC's almindelige og studieforbereende uddannelser, der som eksplicit mål har at forberede kursisterne til videre

uddannelse. Dette vil være et fokus i analysen om forskelle mellem kursisterne på VUC, som det ser ud nu.

Kursisterne på VUC og deres motiver

CeFU har tidligere kortlagt en række problemstillinger relateret til HF-delen af VUC's uddannelses tilbud (Pless & Hansen 2010). Et af kapitlerne i rapporten "HF på VUC – et andet valg" omhandler kursisters motivationer for at vælge HF på VUC, heriblandt hvilke faktorer der spiller ind, når HF på VUC vælges til og hvilke langsigtede mål, som kursisterne lægger til grund for deres valg. Rapporten fremhæver blandt andet, at VUC ses som et positivt tilvalg, der anskues som en adgangsbillet videre i uddannelsessystemet eller til arbejdsmarkedet (Ibid. S. 13). Rapporten peger også mere generelt på, at der både politisk set og blandt HF-kursisterne er konsensus om, at uddannelse udgør en af de vigtigste veje til et godt liv (Ibid. S. 70). Et af kursisters langsigtede mål med at starte på VUC er – ikke overraskende – at komme videre i uddannelsessystemet og i sidste ende at fuldføre en videregående uddannelse, der kan danne grundlag for en karriere og den tryghed, der ligger i at være en del af arbejdsmarkedet. Dette skal ses i lyset af den politiske kontekst, der betoner den beskæftigelsespolitiske dimension ved uddannelse. Ud over dette mere overordnede og langsigtede mål, er det også karakteristisk for kursisterne på HF på VUC, at deres valg af VUC bunder i ønsket om at blive mødt som voksne mennesker i et undervisningsmiljø, der er præget af fleksibilitet samtidig med, at det udgør en vej til de videregående uddannelser (Ibid. S. 12). Det fremhæves også, at gruppen af VUC-kursister i alderen 20-24 år opfatter de andre gymnasiale ungdomsuddannelser som muligheder, man hurtigt bliver for gammel til (Ibid. S. 69). HF på VUC udgør dermed for denne kursistgruppe en mulighed for at deltage i undervisning med andre, der i overvejende grad er jævnaldrende. Imidlertid undersøger rapporten kun kursister på HF-uddannelser og ikke kursisterne på AVU, hvilket denne rapport dermed bidrager supplerende med.

I 2014 udarbejdede EVA en rapport (EVA 2014), der fremhæver, at AVU-kursisterne også ser VUC som et tilbud om ny chance for at komme videre i uddannelsessystemet og skabe en bedre fremtid for sig selv. Som tilfældet er for HF-uddannelserne, har kontanthjælpsreformen også

skabt en bredere kursistgruppe på AVU-området, ligesom at skærpede krav til indvandreres danskundskaber har fået personer til at søge mod VUC. Undersøgelsen, der orienterer sig om AVU og HF-enkeltfag, fremhæver desuden, at kursistgruppen generelt har fået svagere personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre et uddannelsesforløb (EVA 2014 s. 29). Mange kursister har fået et meget lavt udbytte af tidligere undervisning fra folkeskolen, ligesom flere kursister er udfordret af diagnoser samt sociale og økonomiske problemer. På trods af disse problematikker og på trods af store udsving i det faglige niveau blandt kursisterne, så fremhæver rapporten dog også, at der på tværs af dette er et udbredt ønske om at opnå faglig progression på trods af svingende engagement og forskellige forudsætninger for at deltage i undervisningen (Ibid. S. 32).

OPSUMMERING

Opsummerende kan vi fremhæve, at VUC i overvejende grad består af kursister under 30 år, der kommer med afbrudte uddannelser i bagagen og som har det tilfælles, at de anskuer VUC's uddannelser som springbræt til de videregående uddannelser eller til arbejde. Vi kan også fremhæve, at uddannelses- og arbejdsmarkedspolitiske tiltag har skabt en situation, hvor nye kursister med negative oplevelser fra arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet finder vej til institutionen. Der mangler imidlertid forskning, der giver et kvalitativt blik ind i VUC-kulturen, og som giver stemme til de unge kursister, der vælger VUC. I det følgende kapitel vil vi derfor se nærmere på, hvordan de omstændigheder, som statistikken antyder, kvalitativt sætter sig igennem i VUC-kulturen og mere specifikt, hvordan VUC-kulturen opleves af kursisterne.

4. KURSISTERNES OPLEVELSE AF VUC-KULTUREN

I det forgående kapitel har vi fremhævet litteratur, der beskriver, hvordan VUC-kulturen bygger på en bestemt selvforståelse, som blandt andet er knyttet til termerne rummelighed og fleksibilitet. Vi har også beskrevet, hvordan VUC som institution er vokset ud af en uddannelsespolitisk og -pædagogisk historie med et ben i folkeoplysningstraditionen og et ben i 'den human capital-tænkning', der også har præget forestillingen om livslang læring.

For at forstå hvordan kursisterne oplever det særlige ved VUC, har vi valgt at lave en analyse, der tager udgangspunkt i begrebet om *kulturmarkører*. Dette analytiske begreb er inspireret af antropologen Cathrine Hasse, der har følgende definition:

"En kulturmarkør er et synligt objekt, ord eller en handling, der peger hen mod en organisation af komplekse forbindelser, som vi kan kalde en kulturel model [...]"

(Hasse 2011, s. 149)

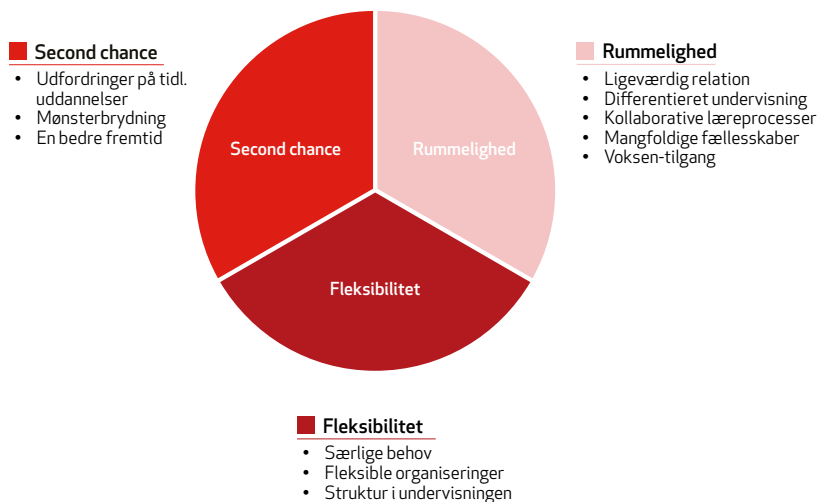
Vi antager dermed, at der på VUC er en række faktorer, der markerer det, der tilsammen udgør en bestemt kultur. I vores materiale vil kulturmarkørerne således træde frem som fortællinger om specifikke faktorer, der karakteriserer lige præcis VUC. Vi har valgt at bygge analysen på tre specifikke kulturmarkører, som allerede er defineret i forskningslitteraturen om VUC's kultur og historie. Disse kulturmarkører bliver imidlertid ofte beskrevet ud fra et overordnet perspektiv med fokus på VUC's historie og med fokus på underviseres fortællinger om deres arbejde på VUC. I vores analyse lader vi imidlertid kursistperspektivet træde frem og bidrager dermed med ny viden om, hvad det vil sige at være en del

af VUC-kulturen som kursist anno 2019/20. Grundlæggende for uddannelserne på VUC er den voksenpædagogiske tradition, hvor kursisterne adresseres som voksne myndige individer med erfaringer, der kan bringes i spil i undervisningen. Dette perspektiv udgør fundamentet i analyserne, der tager udgangspunkt i tre specifikke kulturmarkører.

- **'Second chance'-uddannelse**, som refererer til det, at VUC løfter opgaven med at tilbyde personer, der ikke er gået den lige vej i uddannelsessystemet en ny chance for at opnå eksamen på grundskole- og gymnasieniveau (Pless & Hansen 2010, s. 9.)
- **Rummelighed**, som refererer til det træk ved VUC-kulturen, der giver plads til en bred kursistgruppe med divergerende baggrunde, normer og værdier samt forskellige motiver for at uddanne sig (Klinkby 2004, s. 9).
- **Fleksibilitet**, som både refererer til muligheden for at læse enkeltfag og sammensætte sine egne fagpakker på både AVU og HF samt til, at VUC er en uddannelsesinstitution, hvor de forskellige uddannelsesforløb kan tilpasses den enkeltes livssituation.

Disse tre tematikker forstår vi som italesatte kulturmarkører, der udgør en såkaldt kulturel model for VUC-kulturen. Hasses analytiske begreb om kulturmarkører bidrager dermed til, at vi i krydsfeltet mellem markører i litteraturen og markører i empirien fremanalyserer en række træk ved VUC-kulturen, der fremhæves som specifikke VUC kulturmarkører. Vi vil dermed analysere kursisternes fortællinger om deres specifikke erfaringer med kulturmarkørerne på tværs af materialet. På denne måde indkredser og specificerer vi dermed det *særlige* ved VUC. Analysen viser, at der er et tæt samspil mellem de tre kulturmarkører, der alle spiller ind på læringsmiljøet på VUC. Dette er illustreret i følgende model, som danner udgangspunkt for resten af kapitlet.

Fig 4: Samspil mellem kulturmarkører



Kursistersnes oplevelse af VUC som 'second chance'

Som det fremgår ovenfor, kommer en stor del af kursisterne på VUC med afbrudte uddannelsesforløb særligt fra erhvervsuddannelserne. I dette afsnit vil vi beskrive deres erfaringer fra tidligere uddannelser, VUC som en form for mønsterbrydning, samt nogle kursisters oplevelse af en VUC-uddannelse som en måde at skabe mulighed for en bedre fremtid. VUC anses dermed for en institution, der for mange kursisters vedkommende giver dem en ny chance for at ændre deres livssituation til det bedre.

Udfordringer på tidligere uddannelser

En stor del af kursisterne i denne undersøgelse fortæller, at de er stoppet på en erhvervsuddannelse på grund af, at de ikke har kunnet finde en læreplads. En statistisk undersøgelse fra Styrelsen for IT og Læring (STIL) fra 2018 viser, at 9000 elever på erhvervsuddannelserne manglede en praktikplads (UVM.dk 2019). Denne virkelighed afspejler sig altså også i vores empiri, når kursisterne beretter om, hvad der fik dem til at afbryde deres erhvervsuddannelse og søge mod VUC:

"Jeg droppede ud, fordi der ikke var nogen lærepladser. Der går 20 i en klasse, og der er kun 9 eller sådan noget, der får en plads. Så kommer man jo så i skolepraktik, hvor man så kan få en læreplads, det er så en midlertidig læreplads. Der havde jeg så en virkelig irriterende svend, hvor man bare gik og blev mere og mere deprimeret jo mere, jeg var sammen med ham, og så gad jeg ikke mere."

(Casper, 2-årig HF)

"Jeg har søgt 140 uden at få en skid og det har været i hele landet, dog endda med karakteren 12, så jeg forstår ikke hvorfor, der ikke er nogen, der vil have mig, men det går nok."

(Erik, HF-enkeltfag).

Når nogle kursister har problemer med at finde en læreplads, bliver VUC for dem en løsning, der tilbyder et alternativ til at sidde fast på en erhvervsuddannelse, der opleves som værende uden fremtidsudsigter. En del kursister fortæller om en grundlæggende desorientering omkring uddannelse generelt, fordi de er nødt til at finde en ny retning, end den de oprindeligt ønskede. Denne desorientering ses tilsvarende blandt unge i forberedende projekter, der skal hjælpe dem videre i uddannelse (Görlich & Katznelson 2015; Pless & Görlich 2018). Manglen på lærepladser betyder altså, at mange kursister har været nødt til at gentænke deres uddannelsesforløb.

Der er blandt kursisterne på VUC mange fortællinger om oplevelser med undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne, som er både fællesskabsdannende og fagligt givende. Disse kursister fremhæver typisk den faglige stolthed som det positive ved læringsmiljøet på deres tidligere uddannelser og som det, der samler eleverne på erhvervsuddannelserne. Men nogle kursister fortæller også om udfordringer med undervisningsmiljøet på deres tidligere uddannelser.

"Det var jo bare nogle virkelig trælse undervisere. Jeg havde en, altså vi fik aldrig credit, for det vi havde lavet, om det så var godt eller skidt. Og så kunne man få en anden underviser og lave det samme, og de synes det var mega godt. Man fik aldrig den ros, og det var hele tiden noget stress. [...] Jeg endte med at melde mig syg på skolen, pakke mit værelse og så rejste jeg hjem."

(Mie, HF-enkeltfag)

Der er således tale om undervisningsmiljøer, som ifølge nogle kursister har været karakteriseret ved manglende anerkendelse, ringe muligheder for at understøtte faglig progression og sociale udfordringer i deres tidligere uddannelse. Dette præger dermed deres oplevelse af kulturen på VUC, fordi de med deres negative erfaringer fra en tidligere uddannelse lægger mærke til de positive ting på VUC. Disse erfaringer præger dermed også kursisternes oplevelse af rummeligheden på VUC, hvilket uddybes i næste afsnit.

En mindre del af kursisterne i undersøgelsen kommer fra afbrudte gymnasiale uddannelser og de fortæller om et presset læringsmiljø, der bidrog til at de oplevede sig stressede og ikke kunne følge med i undervisningen.

"Det var jo højt fagligt niveau fra dag et, det var jo ikke bare en glidende overgang, det var lige på og hårdt med de fag, jeg syntes var lidt hårde at gå igennem. (...) Jeg synes ikke, vi fik den rette hjælp. Jeg gik på mat-fys linje. Og der var rigtig mange drenge i den klasse, hvor de så kunne fortælle, at de havde ingeniørforældre og forældre, der var læger, havde en kæmpehøj uddannelse, hvor jeg ikke har nogle forældre, der ligesom kan hjælpe mig med de forskellige ting, som de kan sidde og snakke om, når de spiser aftensmad. Det havde jeg ikke. Så man kunne godt mærke, at lærerne ligesom delte os op, og det var jo lidt, der

er jo ikke nogen, der synes det er fedt at blive delt op i gode og dårlige."

(Katrine, HF-enkeltfag)

Nogle kursister har haft svært ved at følge med i undervisningen på den gymnasiale uddannelse, de kommer fra. Som eksemplet her viser, er det dels på grund af tilgangen med høje krav og forudsætninger om at kunne efterleve disse og dels på grund af, at de kommer fra en ikke-akademisk baggrund, hvilket de oplever som en barriere for at deltage på lige vilkår med de andre elever. For disse kursisters vedkommende er HF på VUC en ny chance for at tage en gymnasial uddannelse under andre og mindre pressede forhold.

Mønsterbrydning

Overordnet set ser det ud til, at en del kursister kommer til uddannelserne på VUC med erfaringer som sociale vanskeligheder, misbrug, kriminalitet og psykiatriske diagnoser samt faglige udfordringer. Især misbrug fylder en del i fortællingerne:

"Ja, så skete der det, som er sket i mange af mine uddannelser, som er det samme. Det er stofferne og misbrug. Jeg kunne vælge at tage en døgnbehandling eller blive smidt ud af skolen, og så valgte jeg en døgnbehandling, og så kom jeg aldrig tilbage på skolen, og så udviklede det sig bare. Så droppede jeg ud. Jeg var 17 år og sådan noget du ved, så sådan en ide om at stoppe med det var ligesom... det havde jeg ikke lige i tankerne."

(Erik, HF-enkeltfag)

Flere kursister har kæmpet med misbrug på tidligere uddannelser, men ifølge dem selv er dette stoppet, inden de starter på VUC. De

lægger eksplicit vægt på, at de har lagt stofferne bag sig, og at de har nået et stadie, hvor de bliver nødt til at få styr på sig selv og tage ansvar for deres fremtid og familie. En del er opsatte på at gribe den mulighed, som VUC giver dem for at få en uddannelse og skabe en positiv ændring af deres livssituation.

Der er en vis sammenhæng mellem disse kursisters tidligere udfordringer og de faglige udfordringer, de kæmper med på deres nuværende uddannelse på VUC. Flere fortæller, at de har problemer med at følge med i undervisningen, at få lavet deres lektier og nogle også mere generelt med at kunne se et klart formål med uddannelsen. Derfor hænger kulturmarkøren 'second chance' også uløseligt sammen med både 'rummelighed' og 'fleksibilitet', og som vi skal se, betyder det, at kursister med disse erfaringer med udfordringer på deres tidligere uddannelse har stort udbytte af netop disse kulturtræk ved VUC.

En bedre fremtid

Når kursister med afbrudte uddannelser bag sig optages på VUC, sættes de i en ny situation, der på mange måder adskiller sig fra erhvervsuddannelserne. VUC er først og fremmest et springbræt til videre uddannelse, hvorimod erhvervsuddannelserne er rettet specifikt mod arbejdsmarkedet. For disse kursister udgør VUC en anden chance. Dette giver noget ro og tid til at tænke sig om og overveje nye fremtidsmuligheder, men det kan også være præget af noget ambivalens, idet det for mange er uklart, hvad præcis denne anden chance retter sig mod:

"Jeg tror, det er det der med, at man er lidt mere rolig her, i forhold til det jeg har prøvet, hvor man har skulle være bange for at skulle ud og skaffe sig læreplads. Nu kan man bruge de tre år, man skal være her og bare fokusere på det. Men så er der det med, at man ikke ved hvad man skal bagefter, og det kan også godt fylde lidt på den negative side."

(Signe, HF-enkeltfag)

En del af kursisterne har således ikke et klart mål med at starte på deres uddannelse på VUC, og dermed får de også et behov for sideløbende at afklare dette. De vil dermed have behov for at benytte sig af den støtte til afklaring undervejs i deres uddannelsesforløb, der tilbydes på VUC. Andre kursister har dog relativt klare mål, og samlet set tegner kursisternes fremtidsovervejelser en palette af forskellige refleksioner, der nuancerer kulturmarkøren 'second chance'. Analysen viser, at VUC tilbyder en ny chance på flere niveauer. Dels en ny chance for overhovedet at få en uddannelse, men også en ny chance for at vise over for sig selv, at man kan gennemføre et uddannelsesforløb, en ny chance for at indgå i et socialt fællesskab og skabe meningsfulde relationer samt en ny chance for social mobilitet.

Kursisternes mere konkrete fremtidsplaner for, hvad der skal ske efter de har afsluttet deres respektive uddannelser på VUC viser, hvordan de mere konkret forvalter deres nye chance for at få en 9./10. klasse- eller gymnasial eksamen på trods af erfaringer med afbrudte uddannelsesforløb. Når vi spørger kursisterne, hvad de ser VUC som et springbræt til, så fremhæver mange de mellemlange og lange videregående uddannelser. Det tyder på, at kulturmarkøren 'second chance' faktisk bliver et væsentligt springbræt til en anden fremtid, som også tolkes som en bedre fremtid.

Kursisternes oplevelse af rummelighed

Overordnet er 'rummelighed' helt centralt som kulturmarkør på VUC. Rummelighed er det aspekt ved VUC-kulturen, der giver plads til en bred kursistgruppe med divergerende baggrunde, forskellige motiver for at uddanne sig samt forskellige normer og værdier (Klinkby 2004, s. 9). Dette afsnit indeholder forskellige tematiseringer, som grundlæggende handler om den diversitet, som kendetegner VUC's kursistgruppe, og som derfor præger undervisernes tilgang i undervisningen. Helt grundlæggende præges den rummelige undervisning af relationen mellem underviser og kursister.

Ligeværdig relation

Anlægger vi et overordnet blik på kursisternes italesættelser af, hvad

der positivt kendetegner det gode læringsmiljø på VUC, træder oplevelsen af engagerede og fagligt kompetente undervisere frem som den dominerende tematik. Vores analyser af det gode læringsmiljø på VUC understreger, at underviserne og kursisters relationer til dem er det centrale element i konstitutionen af det gode rummelige læringsmiljø:

"Jeg er så glad for matematikunderviseren her, jeg forstår mange ting. Der er forskel, fordi i 9. klasse efter min mening, underviser var ikke så god, fordi hun forklarede ikke så meget, så hun kun give opgaver ud, så jeg skal klare mig selv. Men i 10. klasse har vi en så dygtig underviser. Han forklarer mere og viser os, hvordan tingene er og hvordan man skal tænke."

(Fatima, AVU)

Særligt kursister fra den 2-årige HF anvender termen 'engagement' til at beskrive, hvordan underviserne bidrager til at skabe et godt læringsmiljø. I interviewene fremgår det, at kursisterne typisk karakteriserer underviserne som engagerede, når de er villige til at gå i faglig dialog med kursisterne, når de prioriterer at bruge tid på at hjælpe kursisterne på et individuelt plan, og når de generelt fremstår som vidende og optagede af det stof, som de formidler. Sådanne beskrivelser er ikke overraskende. Både forsknings- og evalueringsrapporter har tidligere fremhævet, at underviserens evne til at engagere sig aktivt i eleveres læreprocesser, at inddrage eleverne i undervisningen via dialogiske metoder, samt at understøtte struktur og variation i undervisningen er afgørende elementer ved et godt læringsmiljø (Fx Fibæk 2003, Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009, EVA 2014). Det fremhæves også her, at disse elementer er medkonstituerende for et godt læringsmiljø.

På tværs af de forskellige kursistgrupper udtrykkes endvidere et stærkt ønske om at blive mødt som en voksen myndig person. Dette er både relateret til, at mange kursister har negative erfaringer fra tidligere afbrudte uddannelser samt forventninger til netop VUC som værende en 'voksenuddannelse'. En ligeværdig relation mellem underviser og

"Ja, de [andre undervisere] kunne også godt lære lidt af hende, ikke? Hun er jo forberedt til hver dag, hun kan sætte gang i timerne, ja, hvad skal man sige, det står ud af hende, hun underviser, hun går ikke i stå eller noget som helst, og hun kommer også og hjælper, hun forklarer dig selv så, ja selv så et spædbarn kan følge med, ikke?"

(Morten, AVU).

kursister opleves som en forudsætning for et godt læringsmiljø: Der er her tale om en underviser, der er i stand til at skabe et læringsmiljø, hvor kursisternes spørgsmål og problemer bliver taget seriøst, og hvor de føler sig inkluderet som voksne mennesker. Dette relaterer sig til et spørgsmål, om underviseren formår at undervise ud fra, hvad der af kursisterne aflæses som et udtryk for rummelighed; altså at underviseren tilpasser sin undervisning og forklarer stoffet på forskellige måder, så det kan fortolkes og forstås af kursister med forskellige forudsætninger.

Differentieret undervisning

Zoomer vi ind på, hvad der sker i det rummelige læringsmiljø, fortæller kursisterne også om mere konkrete pædagogiske tilgange. Det kalder vi derfor for 'den pædagogiske rummelighed', idet der især er fokus på undervisernes tilgang til at imødekomme de ofte komplekse pædagogiske udfordringer, der opstår i et klasserum bestående af kursister med forskellige baggrunde, motiver og forudsætninger. Begrebet understreger dermed, at der er tale om den rummelighed, der har fokus på pædagogiske tilgange og redskaber.

Den pædagogiske rummelighed på VUC handler om, at mange kursister oplever, at VUC som institution har udviklet strategier for håndteringen af de pædagogiske udfordringer, der er forbundet med undervisningen af en heterogen kursistgruppe. Dette kommer især til udtryk gennem en oplevelse af, at underviserne formår at differentiere undervisningen, hvilket ses på forskellige måder på de forskellige uddannelser. På den 2-årige HF handler det især om, at der undervises med blik på, at

kursisterne kommer med meget forskellige faglige baggrunde, og at der er plads til at underviseren tager sig tid til de kursister, som har brug for ekstra opmærksomhed, samtidig med at de fagligt stærkere kursister undervises på et niveau, der passer til dem.

På AVU og HF-enkeltfag er undervisningsdifferentieringen relateret til de sprogforskelle, der opstår, når kursistgruppen indeholder en vis andel kursister, der for nyligt er kommet til landet. Særligt blandt AVU-kursisterne er en stor andel nytilkomne indvandrere og flygtninge, som først går på sprogskole for at lære dansk og senere kommer videre på AVU, der dermed bliver indgangen til det danske uddannelsessystem. Både på AVU og HF-enkeltfag blander denne kursistgruppe sig med etniske danskere, og analysen viser, at rummeligheden også kommer på spil her:

”Der er mange tosprogede også, og dem bliver der også taget hensyn til, de har nok mere brug for hjælp til de forskellige ting, fordi det danske sprog det er meget svært at forstå. Og så når du sætter dem sammen med nogle, som faktisk snakker dansk og godt kan forstå det, så sparrer de med os, og vi sådan støtter underviseren.”

(Andreas, HF-enkeltfag)

Underviseren skaber således et pædagogisk rum på tværs af sprogforskelle, idet kursisternes sproglige forskelle søges imødekommet ved at engagere dem i interaktion via fælles fagligt arbejde. Aktiviteten initieres i første omgang af underviseren, men understøttes også af kursisternes vilje til at indgå i undervisningen på de præmisser. Dette kendetegner generelt den pædagogiske rummelighed, som den kommer til udtryk blandt kursisterne. Den pædagogiske rummelighed kræver på den ene side en underviser, der har redskaber til at skabe differentierede læreprocesser, der tager højde for forskellige forudsætninger for at indgå i undervisningen. Det kræver på den anden side også opbakning til dette blandt kursisterne.

Det er dog helt centralt for den pædagogiske rummelighed, at underviserne understøtter undervisningsdifferentieringen:

”Så sammenligner hun [underviseren] os med folkeskolen – at det her, det er noget folkeskolen skulle lære os, og vi burde allerede været gået videre til et andet niveau. Og det er ikke alle sammen, der kan være med til det her niveau. Og så bliver hun sur, hvis vi siger til hende, at hun godt lige må tage det [niveauet] lidt ned med, hvor hurtigt vi skal lære nye ting, eller måske lige tage niveauet ned, så vi kan forstå det lidt nemmere.”

(Anna, 2-årig HF)

Kursisterne oplever underviseren som en aktør, der også nogle gange udfordrer rummeligheden ved ikke at differentiere niveauet i undervisningen. Dermed opstår der for kursisterne en følelse af at være hægtet af og at de pædagogiske rammer, som undervisningen bygger på, ikke kan rumme dem. Underviseren anses dermed som den væsentligste eksponent for pædagogisk rummelighed som kulturmarkør på VUC, idet oplevelsen af pædagogisk rummelighed hænger sammen med oplevelsen af, at underviseren er fleksibel i sin tilrettelæggelse af klasserumsundervisningen og formår at differentiere sin undervisning, så den adresserer de komplekse klasserumsmiljøer, der karakteriserer VUC. Fraværet af disse faktorer fører omvendt til en oplevelse af manglende pædagogisk rummelighed, hvilket gør, at underviserne må balancere mellem hensynet til behovet for at møde kursisterne på et niveau, hvor de oplever at kunne være med, og samtidig kunne leve op til fagmål m.m.

Kollaborative læreprocesser

På tværs af det empiriske materiale er det tydeligt, at kursisterne vægter, at underviserne tilrettelægger undervisningen med udgangspunkt i en vekslen mellem forskellige aktiviteter. Her bliver gruppearbejdet set som et hensigtsmæssigt alternativ til den tavlebaserede undervisning.

"Ja. Så også meget det der med, at nogle gange så kan man også lidt have det der gruppearbejde. Det er også meget rart, hvis der laves gruppearbejde, så kan man høre andres meninger."

(Tina, AVU)

Gruppearbejdet giver kursisterne mulighed for at engagere sig i kollaborative læreprocesser, hvor de via interaktionen med hinanden sætter ord og struktur på det stof, de arbejder med. Når denne form for samarbejde fungerer, bliver det en vigtig del af både de pædagogiske og sociale rammer i klasserummet.

Derudover ser vi dog også enkelte eksempler på kursister, der oplever gruppearbejde, som en arbejdsform der presses ned over hovedet på dem.

"Jeg fået at vide, at hvis jeg ikke deltager i det her gruppearbejde, så deltager man heller ikke i timen. Så melder man sig faktisk ud af klassen (...) selv om jeg sidder og laver præcis det samme som de andre. Jeg laver det bare for mig selv. Og jeg lærer mere selv end jeg ville lære i en gruppe, for der bliver altid snakket i en gruppe. Og det er jeg ikke så god til, for så bliver jeg ukoncentreret og så får jeg ikke lavet så meget, som jeg ville gøre, hvis jeg ikke blev tvunget til at sidde i en gruppe".

(Lasse, AVU)

At underviseren forventer, at kursisterne deltager i gruppearbejde, er set fra et didaktisk perspektiv et legitimt og velunderbygget krav. For kursister, der har svært ved at tilpasse sig undervisningsmiljøet, kan det imidlertid opleves som en form for tvang, der rummer en manglende anerkendelse af, hvordan de selv oplever, at de lærer bedst. Derfor vil

det fra et kursistperspektiv opfattes som en udfordring af den pædagogiske rummelighed. Det ser altså ud til, at gruppearbejde som afveksling fra tavleundervisning for en stor del af kursisterne anses som værende en del af et rummeligt læringsmiljø, men det er ikke nødvendigvis alle, der deler denne opfattelse. Underviseren står her i en situation, hvor vigtigheden af kollaborative læreprocesser skal balanceres med hensynet og anerkendelsen af den enkelte kursists behov.

Mangfoldige fællesskaber

Ud over den pædagogiske rummelighed på VUC handler rummelighed også om en accept blandt kursisterne af, at man på VUC socialt skal agere i et samspil med mennesker, der har mange forskellige baggrunde, historier, forudsætninger etc. Her rettes blikket fra selve undervisningen og pædagogiske tilgange til det sociale samspil mellem kursister. Man kunne kalde dette for 'den sociale rummelighed'.

Mange kursister oplever, at kulturen på VUC er i stand til at rumme en bred palette af adfærdsformer, motiver og reaktionsmønstre. Den sociale rummelighed kommer til udtryk som en fællesskabsdannende rummelighed, der muliggør, at kursister kan danne sociale bånd på tværs af alder, etnicitet, baggrund etc.:

"Jamen, det at du kan have alle samfundslag her på skolen, og selv om du tænker 'hende derovre er bare ikke en, jeg vil forvente at have noget med at gøre', hvis du sådan var hurtig, [så kan man] finde ud af, at vi klikker faktisk meget godt, der er meget god kemi. Så kommer man hurtigere i kontakt, i forhold til hvis du er ved erhvervsuddannelser eller går ud i byen, så ville du aldrig have mødt den person. Så ville du have sagt 'nå' og så videre. Her er du nødt til at snakke med en person, også for at du kan være i gruppe med den person. Så finder man hurtigt ud af, at man klikker ret godt, og så begynder man at snakke sammen."

(Søren, 2-årig HF)

Når underviseren tilrettelægger undervisningsaktiviteter, hvor kursister med forskellig alder og baggrund sættes sammen i kollaborative læreprocesser skabes samtidig fundamentet for, at man indgår i relationer med mennesker, som man ellers ikke ville komme i kontakt med. Dette fremhæves af flere kursister som en modsætning til erhvervsuddannelserne, der i højere grad er karakteriseret ved en homogen elevmasse:

"Lige på erhvervsuddannelse, der er man jo sådan fire-fem venner, der er sammen om ét emne, ét fag, som man gerne vil uddanne sig til, så opstår der bare en stor samhørighed, synes jeg. Jeg synes i hvert fald at fællesskabet på erhvervsuddannelserne er noget andet, end det er på skolen. [...] her i skolen er der jo mange forskellige typer, der kommer. Og så bliver man ligesom venner med de her forskelligheder."

(Daniel, 2-årig HF)

Der er en oplevelse af, at uddannelserne på VUC tilbyder en mindre homogen, men til gengæld også mere mangfoldig sammensætning af kursister, hvilket bidrager til den sociale rummelighed. Dette kommer også til udtryk i forhold til kursister med forskellige etniske baggrunde:

"Ja, for folk, der kommer fra udlandet, de har nok en anden tilgangsvinkel til skole, hvor de kommer fra. Og nogle af dem er også højt uddannet, selv om de ikke kan bruge det til noget her i Danmark, men er stadigvæk superkloge... kontra hvis man sidder i en helt dansk klasse, og folk de bare sidder og det bliver til noget... Jeg ville hellere ind i en gruppe og arbejde med udlændinge, fremfor at sidde i en hel gruppe med danskere, fordi der bliver ikke lavet noget i en hel gruppe med danskere."

(Lasse, AVU)

Det fremhæves her positivt, at den sociale rummelighed åbner op for, at kursister med forskellige etniske baggrunde arbejder sammen. Dette bidrager til mangfoldigheden og italesættes i flere interview som positivt, fordi man hører forskellige holdninger og arbejder sammen på forskellige måder. Som vi skal se i næste kapitel, har en del kursister stiftet familie og skal have hverdagen som VUC-kursist til at fungere logistisk, socialt og fagligt. Mange af de kursister oplever dog også den sociale rummelighed i form af at blive inkluderet i fællesskaber, som de i andre sammenhænge på ungdomsuddannelser ville være udelukket fra:

“Nu skal vi have noget juleklip og julefrokost næste weekend, og der tager jeg min datter med. Så er vi med til klip og spisning og så tager vi hjem, og dem der vil, kan jo så drikke eller tage i byen. Men der sagde jeg i min klasse, at jeg ville ikke med, fordi folk skal drikke og så sagde folk ‘jamen bare tag din datter med, kom’. Man føler sig lidt mere inkluderet.”

(Katrine, HF-enkeltfag)

Den sociale rummelighed giver dermed mulighed for at kunne træde ind i det sociale fællesskab på præmisser, hvor kursisterne oplever, at de på trods af forskelle i socioøkonomisk baggrund, alder, etnicitet og familiær situation kan indgå i et fællesskab, der grundlæggende har fleksible kriterier for inklusion. Det er dog bemærkelsesværdigt, at det også fremhæves i flere interviews, at der i de mangfoldige fællesskaber også er plads til, at kursister kan vælge, hvordan og hvornår de vil indgå i de sociale og faglige fællesskaber, der gør sig gældende på deres VUC. Den sociale rummelighed kommer dermed også til udtryk som muligheden for at deltage i fællesskabet med forskellig intensitet og samtidig være til stede i klasserummet. Den fleksibilitet, der ligger i den sociale rummelighed på VUC, bidrager til, at man som kursist har en høj grad af frihed til at træde ind og ud af sociale fællesskaber, uden at det nødvendigvis fører til eksklusion.

Det er fremtrædende på tværs af kursistgrupperne, at et godt læringsmiljø også afhænger af det fællesskab, der opstår mellem kursisterne på holdene. Fællesskabet opleves af kursisterne både som fagligt og socialt understøttende. Kursisterne fremhæver, at et godt fungerende fællesskab fører til, at man som kursist engagerer sig i faglige diskussioner med hinanden og til, at man har lyst til at dele viden og hjælpe andre kursister:

“Det sociale generelt [fungerer godt på VUC]. Det gør, at man måske gør det færdigt, hvis man har nogle kammerater at støtte sig op af. Hvis der er et eller andet, der er svært. [...] I forhold til det med det sociale og gruppearbejdet... det her med at du sidder og kan give hinanden de forskellige kompetencer. Man har måske en bestemt kompetence og kan hjælpe hinanden.”

(Mathilde, 2-årig HF)

Når kursisterne danner sociale relationer med hinanden, der går dybere en blot det faglige fællesskab, bliver fællesskabet også fremhævet som en af de primære motivationer for at møde op til undervisningen hver dag. Dette er yderligere med til at styrke fortællingen om VUC som et rummeligt uddannelsessted.

Voksen-tilgang

Når kursister giver udtryk for, at det betyder meget for oplevelsen af rummelighed at blive mødt som ligeværdige voksne mennesker af både undervisere og medkursister, har det omvendt negative implikationer, når dette ikke er tilfældet. Der er i analysen flere eksempler på, hvordan rummeligheden udfordres af kursisterne med en adfærd, der opleves som distraherende, og som modarbejder den sociale dynamik i klasseværelserne og forstyrrer underviserprocesserne og dermed det faglige udbytte af undervisningen:

"Da vi startede sidste år, havde vi et par stykker, som kun var 17, og det kan godt være rigtig svært, både for dem, men også for dem, som er lidt ældre. (...) man har bare nogle andre erfaringer og væremåder end dem, som er lidt yngre. Nogle gange er det lidt svært på det sociale plan at kommunikere."

(Astrid, 2-årig HF)

Aldersdiversiteten på VUC kan med andre ord opleves ambivalent, og det ser ud til, at bare et par års forskel i den aldersgruppe kan opleves som en kløft mellem kursisterne. Selvom alderen kan være en faktor, der skaber en form for modsætningsforhold i den sociale dynamik mellem forskellige VUC-kursister, finder vi dog i empirien ikke eksempler på, at aldersforskellen fører til større konflikter. Tværtimod kan rummeligheden ved VUC også ses som et kulturelement, der giver plads til at aldersmæssige modsætningsforhold og relaterede mindre konflikter får lov til at udfolde sig, uden at det nødvendigvis fører til mere substantielle konflikter. Hvad der derimod kan føre til større konflikter er, når forskelle i kursisters motivation og engagement for at deltage i undervisningen udmønter sig som uro i klassen.

"(...) når folk begynder at sidde og pjatte for meget og stille dumme spørgsmål, kaste med ting, det er jo bare spild af tid."

(Lasse, AVU)

Der er således forskellige grader af forstyrrende uro, og det er interessant at bemærke, at det typisk er kursister, som har faglige udfordringer, der italesætter larm og uro i klassen, som et overskyggende problem, der forstyrrer deres læring. Som vi skal se i næste kapitel, har de især brug for ro i undervisningen og dermed er det også dem, der sætter fokus på dette. Generelt kædes undervisningsforstyrrende uro

sammen med, at elever ikke finder skolearbejdet meningsfuldt, forbin-der uddannelse med nederlag eller oplever en form for magtesløshed i forhold til deres uddannelses- og (mere generelt) livssituation (Plauborg 2019 s. 15). Det er derfor interessant, at det netop er kursister, der er præget af sådanne erfaringer, som påtaler det som en væsentlig faktor i undervisningen.

Teknologi træder yderligere frem som et centralt tema, der knytter sig til oplevelsen af uro. Flere kursister fortæller om, at skærmen på compu-teren, på telefonen eller iPaden bliver til fristende veje ud af under-visningssituationer, der opleves som kedelige, meningsløse eller for udfordrende. Dermed bliver teknologier til 'opmærksomhedsmagne-ter', der aktiveres som ureflekterede vaner (Aargaard 2018). Hvis man som kursist af den ene eller anden grund finder undervisningen kedelig eller meningsløs, forstærkes tilbøjeligheden til den eskapisme, der ligger i at kunne tilgå virtuelle rum gennem skærmen. Dette fører til uro og distraktion, der udfordrer rummeligheden:

"Der er jo nogle der er på de sociale medier, selvom man har time. Og det forstyrrer så meget, selv om de har fået at vide, at de ikke skal. Det forstyrrer faktisk rigtig meget, mere end de nok lige regner med. Og det er også blevet sagt, men man kan bare tydeligt høre, også når man skal sidde og høre efter, hvad underviseren står og siger ved tavlen, så er det jo ikke meningen, at man skal sidde og skrive alt muligt, vel."

(Susanne, HF-enkeltfag)

De forstyrrende elementer ved brugen af sociale medier i undervis-ningen forstyrrer dermed den sociale rummelighed, men det kan også forstyrre nogle kursisters 'second chance', når nogle kursister har valgt VUC for at lykkes med et uddannelsesforløb. Derfor kan forstyrrelser i undervisningen opfattes som særlige problematiske for denne gruppe af kursister.

Men der er også mere generelt fortællinger blandt kursisterne om oplevelser, hvor det voksenpædagogiske ideal på VUC bliver udfordret. Dette sker særligt, når kursisterne oplever, at underviserne gør brug af deres autoritet til at tage beslutninger, der for kursisterne synes uretfærdige. Kursisterne er tilbøjelige til at fortolke sådanne tilfælde som et brud på den ligeværdige undervisningsrelation, som VUC's voksenpædagogiske grundlag bygger på:

"Det negative er, at der var en periode, hvor der var meget uro i klassen og sådan noget, og det var egentlig kun et par personer, der sådan råbte op og ikke rigtig kunne følge med, de forstyrrede de andre. Det gik så ud over hele klassen. Og så blev vi opdelt i sådan nogle grupper, og så skulle vi sidde der hele tiden, det var vores faste siddeplads. (...) det syntes jeg var lidt børnehavementalitet måske."

(Morten, AVU)

"Altså vi har været nødt til i vores klasse, vores dansklærer var nødt til at lave faste pladser til os, fordi ellers sætter folk sig i de små grupper, man nu er i, og så begynder de bare at snakke, sådan så man ikke kan høre, hvad læreren siger nogle gange"

(Betina, HF-enkeltfag)

Som nævnt er det at blive behandlet som en ligeværdig voksen vigtigt for mange kursister på tværs af VUC's uddannelser, og dermed opleves det omvendt som et brud på denne 'kontrakt', når underviseren fremstår mere disciplinerende, således at en mere asymmetrisk magtrelation træder frem. Dette stiller selvfølgelig underviseren i en svær pædagogisk situation, da der på den ene side kan være behov for, at underviseren fastlægger rammer og spilleregler og på den anden

side gerne vil leve op til forventningerne om ligeværdige relationer og rummelighed. Fra kursisternes perspektiv vil sådanne situationer dog være medkonstituerende til et mindre rummeligt læringsmiljø og potentielt dårlige underviser-elevrelationer. Det er derfor tydeligt, at idealet om ligeværdige læringsrelationer forudsætter et fagligt og relationelt engagement fra begge sider, og hvor altså både underviser og kursister er til stede i undervisningsrummet med hensigten om at opretholde de ligeværdige relationer.

Kursisternes oplevelse af fleksibilitet

Fleksibilitet som kulturmarkør for VUC handler om, at VUC er en uddannelsesinstitution, hvor uddannelsesforløb tilpasses den enkeltes livssituation. Som modellen viser, hænger de forskellige kulturmarkører sammen og det er tydeligt, at fleksibilitet og rummelighed er vanskeligt at skille ad. I denne analyse er det derfor også samspillet mellem kulturmarkørerne, som vi interesserer os for. I dette afsnit vil fleksibiliteten blive beskrevet dels som tiltag til kursister med særlige behov og dels som konkrete redskaber såsom fleksible afleveringer og lektieintegreret undervisning.

Kursister med særlige behov

Fleksibiliteten handler overordnet set om, at VUC tilpasser deres uddannelser til de enkelte kursisters livssituation og dermed også til kursister med særlige behov. I denne undersøgelse er der særligt to tilbud, som kursisterne fremhæver som særlige for VUC; tilbud til støtte for ordblindede og tilbud til støtte for kursister med psykiske diagnoser. For det første er ordblindhed udbredt blandt kursister på VUC, hvilket der i høj grad er fokus på de enkelte institutioner:

"Jeg fandt ud af, da jeg startede på erhvervsskole, at jeg rent faktisk var ordblind. Det havde jeg så ikke vidst før, men jeg har jo altid haft nogle udfordringer. Men jeg har jo altid bare troet, at jeg ikke var intelligent nok. Så det var også derfor jeg startede på erhvervsskole, for jeg troede ikke, at jeg kunne gennemføre

en HF eller et eller andet. Og når man så kommer her, så har jeg fået noget helt anderledes, end jeg ellers nogensinde har prøvet. Jeg har fået rigtig meget hjælp."

(Christian, 2-årig HF)

Der iværksættes således forskellige tiltag, som VUC har udviklet for at give kursisterne redskaber til at deltage i undervisningen. Dette drejer sig blandt andet om obligatorisk ordblindedtest, når de starter på uddannelsen, om IT-rygsæk og om skrivetræning. Det sidste omtales af kursisterne som 'skrivefængsel', der trods ordets negative klang faktisk opleves som et positivt tiltag, hvor der er mulighed for at få hjælp med skriftlige afleveringer og få trænet sine skriftlige kompetencer. Det beskrives nærmere i næste kapitel, hvordan det er en stor motivationsfaktor for kursister, som kæmper med ordblindhed. Med disse tiltag skabes der dermed et miljø, hvor der sker en positiv inklusion. Følelsen af at være en del af en institution, der forstår de udfordringer og behov, som man som kursist har, er med til at skabe rammerne for faglig udvikling. På tværs af interviewene ser vi en tendens til, at kursisterne fremhæver VUC's fokus på ordblinde som et positivt særtræk ved institutionen.

For det andet er kursister med psykiske lidelser også relativt udbredt på VUC. Generelt ses en stigning i unge med psykiske lidelser (Ottesen m.fl. 2018, Due m.fl. 2014), og dermed er uddannelsesinstitutionerne nødt til at tage højde for dette. I denne undersøgelse fortæller kursister også om forskellige diagnoser og tilskriver dem en del af årsagen til, at de har eller tidligere har haft svært ved at fungere i studielivet og i undervisningssituationer. Diagnoser kan være svære at tage højde for pædagogisk, når der samtidig skal tilrettelægges og udføres undervisning målrettet kursister uden diagnoser. På tværs af interviewene finder vi dog, at kursister med diagnoser generelt oplever VUC som en fleksibel og rummelig uddannelsesinstitution, der langt hen ad vejen kan imødekomme en række af de særlige behov, som de har qua deres diagnose. På flere VUC-institutioner tilbydes særligt tilrettelagte HF-forløb specifikt målrettet kursister med psykiske lidelser, hvilket gør en stor forskel:

"Jeg har bare nogle flere fraværsdage, men det forstår de så også i min klasse. De er virkelig forstående der. Det er en treårig, det er jo en i gåseøjne en specialklasse, hvor man skal have en diagnose for at gå - om det så er ordblindhed eller skizofreni, som jeg har." (Tina, HF-enkeltfag).

"Ulrik: Man føler sig ikke set ned på, hvis man ikke er her en dag. Rune: Ja, og de siger jo også, at det er i orden, hvis man har en 'off dag' og kommer og siger det, at det måske ikke lige er i dag, at man er til gruppearbejde.

Lise: Eller hvis det er, at man er ked af noget eller måske skal forvente et opkald om en, der er gået bort eller andet. Så er det meget rart, at de siger, at 'ok, så kan du godt tage tidligere fri, hvis det endeligt er.'"

(Susanne, HF-enkeltfag)

Det er afgørende for nogle kursister, at rummeligheden giver mulighed for at strække uddannelsen og tage højde for de udfordringer, som opstår som følge af at lide af en psykisk sygdom. Når VUC som institution vælger at tilbyde særligt tilrettelagte HF-forløb anses det som værende en del af fleksibiliteten på VUC generelt.

Fleksibel organisering

På tværs af interviewene italesættes en række refleksioner over de pædagogiske rammer, som karakteriserer undervisningen og klasserumsmiljøet, hvor underviserens villighed til en vis fleksibilitet i undervisningen anses for centralt. Det er fremtrædende, at især fleksible afleveringer og lektieintegreret undervisning italesættes som noget, der markerer kulturen på VUC. For det første fremhæver flere kursister fleksibilitet omkring afleveringer som en nødvendig pædagogisk rummelighed. Disse kursister har oplevet pres på deres foregående uddannelse og har behov for denne fleksibilitet for at undgå at blive pressede og dermed også stressede:

"Og de er også meget forstående, synes jeg, hvis man har et eller andet, der gør, at man ikke lige har fået afleveret en aflevering til tiden. Ikke lige kom i går... så er de meget forstående, 'selvfølgelig skal du blive hjemme, når din søn er syg'. Det er ikke sådan, at man får et rap over fingrene, fordi du er væk eller får afleveret lidt for sent. Det er meget sådan rummeligt. De er meget forstående, synes jeg."

(Katrine, HF-enkeltfag)

"Der er en stor fleksibilitet, man kan snakke med underviserne, og de kan forstå en, hvis man har noget derhjemme, der fylder lidt mere end lige den aflevering. Så er de gode til at sætte det til side og sige 'så kan du lige få en uge mere.'"

(Valdemar, 2-årig HF)

For det første italesættes en bestemt type fleksibilitet, som handler om, at underviserne generelt er gode til ikke at presse, men i højere grad prioriterer at give grundige forklaringer, når der er ting, kursisterne ikke forstår. Derudover oplever nogle kursister det som helt centralt, at der er en vis fleksibilitet i forhold til at nå det, de skal og samtidigt tage sig af andre ting i deres liv. Det italesættes dermed som vigtigt, at der tages hensyn til, at kursisterne kan have perioder, hvor der er andre ting, der kræver deres opmærksomhed og stadig have tillid til, at de afleverer deres opgave.

Fleksibiliteten beskrives også i forhold til undervisningstilrettelæggelsen på tværs af fag, hvor der tages hensyn til andre afleveringer, så de ikke ender med at have mange afleveringer i samme uge for eksempel. Dette fortæller kursister, der tidligere har gået på gymnasiale uddannelser, at det var tilfældet på deres tidligere uddannelse, hvilket medvirkede til, at de oplevede sig pressede. Når der tages højde for de enkelte

kursisters livssituation ved, at underviserne er fleksible med deadlines for aflevering, opleves dette i høj grad af kursisterne som noget særligt for VUC. Det er således en central kulturmarkør generelt, ligesom fleksible afleveringer som specifikt redskab er centralt for kursisternes oplevelse af den pædagogiske rummelighed.

Tilsvarende er lektieintegreret undervisning også et pædagogisk tilbud, som tilbyder fleksibilitet i forhold til lektiebyrden, der er en stor hjælp især for kursister, der prioriterer at få hverdagen til at fungere. Oplevelsen af at kunne arbejde med lektierne i selve undervisningen udgør et fleksibelt træk ved tilrettelæggelsen af undervisningen, idet det frigiver mere tid på andre tidspunkter af døgnet, og det opleves som en del af den pædagogiske rummelighed:

"Jamen det er jo, at man i selve undervisningen, der inkorporerer man lektierne. Så i stedet for at lave matematikopgave 8 til næste gang, så laver du dem her på skolen, og så er det det. Så det eneste du skal lave derhjemme, det er afleveringer og rapporter. Det synes jeg rigtig godt om, for netop for mit vedkommende med barn og de ting derhjemme, jamen når jeg kommer hjem fra skolen her, så har jeg fri."

(Nikolaj, 2-årig HF)

Det er ikke overraskende kursister med børn og arbejde ved siden af VUC, der fremhæver den lektieintegrerede undervisning, som et fleksibelt træk ved VUC. Det er imidlertid ikke på alle VUC'er, at konceptet benyttes. I vores fokusgruppeinterviews ser vi også flere eksempler på en mere traditionel model, hvor pensum gennemgås i undervisningen, og lektierne laves derhjemme. De kursister, som går på uddannelser, hvor dette er tilfældet, giver oftere udtryk for, at uddannelsen fylder meget i deres liv. Særligt kombinationen af lektier, der skal laves derhjemme, samt meget transporttid kan føre til en situation, hvor det at være VUC-kursist kan komme til at fylde 'det hele':

"Altså jeg føler, at min uddannelse fylder rigtig, rigtig meget. Jeg har ikke tid til ret meget andet når jeg kommer hjem end lektier, men det er også fordi min bus går, den går virkelig sjældent, og der er ret langt, og så har jeg ikke ret meget tid tilbage, når jeg kommer hjem, til andet end at lave lektier. Så på det punkt fylder den jo mere eller mindre det hele."

(Sidsel, 2-årig HF)

I ovenstående tilfælde er transporten en del af problematikken, men vi ser også, at andre fremhæver hensynet til familie, venner og arbejde som elementer, der skal balanceres i forhold til undervisning og lektiebyrde. Lektieintegreret undervisning kan altså fungere som et pædagogisk initiativ, der er med til at frigive tid til andre aktiviteter, hvilket kan være med til at gøre studielivet mindre tungt for en gruppe af kursister, der føler sig presset af balancen mellem krav fra skolen og øvrige hensyn.

Struktur i undervisningen

For kursisterne handler et godt læringsmiljø også mere generelt om, at der fra institutionen gives plads til, at kursisternes læreprocesser kan udspille sig i fleksible om end stadig strukturerede rammer, hvor de enkelte uddannelsesforløb kan tilrettelægges og tilpasses kursisternes livssituation. I denne sammenhæng kobler kursisterne dette særligt til struktur og fraværet af struktur i undervisningen:

"Jamen jeg havde, jeg tog 9. klasse sidste år, der havde jeg en engelskunderviser, hun var stort set syg hele tiden. Så var hun syg en dag, så var hun rask dagen efter, så var hun syg to dage, og så var hun rask igen, og vi skulle ikke lave noget, der var heller ikke nogen opgaver, vi skulle aflevere... Og det eneste hun kunne finde ud af, det var at sidde på sin stol og sidde på sin computer, og hvis man spurgte om hjælp, så skulle man komme

op til hende, hun kom ikke ned til en."

(Morten, AVU)

Gennemgående fortæller kursisterne om vigtigheden af stabile strukturer for at fastholde motivationen for deltagelse i undervisningen. Særligt rod i skemaet og problemer med logistikken fremhæves som demotiverende og som årsager til, at kursisterne kan komme til at mangle lysten til at engagere sig i uddannelsen. Omvendt opleves det positivt, hvis underviserne lægger en plan og en struktur for undervisningen:

"De skal lægge en plan. F.eks. en af mine undervisere, hun viser os, hvad skal vi lære, og hvordan skal vi lære, og hvordan skal vi gøre det. Så jeg synes, det går rigtig godt, hvis hun lægger en plan."

(Mehmet, AVU)

"Jeg tænker, at det er vigtigt for undervisningen, at der er strukturering. At underviseren ved, hvad der skal ske i timen, [...] hvis der er meget strukturering, er der også ofte mere tid til at gennemgå de ting, som klassen kan have sværere ved."

(Astrid, 2-årig HF)

Struktur bliver altså dels kædet sammen med evnen til at disponere hensigtsmæssigt over den tid, der er til rådighed, og dels med overskuelighed. Det er vigtigt for nogle kursister, at der er kendte og definerede rammer, hvilket gør det lettere for dem at manøvrere i. Tid og struktur

ser ud til at være en særlig vigtig faktor i undervisningssammenhænge præget af en heterogen kursistgruppe med forskellige erfaringsgrundlag, forskellige behov for faglig støtte og forskellige forudsætninger for at arbejde med tilegnelsen af fagligt stof.

OPSUMMERING

Som det er fremgået af dette kapitel, er der et tæt samspil mellem de tre kulturmarkører, som danner baggrund for denne analyse. Det er centralt for VUC, at det at uddannelsen tilbyder en uddannelsesmæssig chance mere og det, at der tilbydes et rummeligt læringsmiljø med fokus på fleksibilitet, tilsammen udgør det samspil, som bidrager til, at VUC lykkes med at flere unge får en kompetencegivende uddannelse. Vi har set, hvordan unge, som er endt i en blindgyde i uddannelsessystemet, eller som har kæmpet på andre ungdomsuddannelser, får mulighed for at bevise for sig selv og andre, at de faktisk kan lykkes med at få en uddannelse, der giver videre adgang til erhvervsuddannelser, samt korte, mellemlange og lange videregående uddannelser.

Når det lykkes, skyldes det ifølge kursisterne i høj grad den rummelighed, som VUC tilbyder og især den pædagogiske rummelighed, hvor undervisningsdifferentiering som helt central komponent anvendes til at undervise en meget mangfoldig kursistgruppe. Med dette redskab er det muligt at undervise de fagligt udfordrede kursister, som har behov for ekstra tid for at deltage på lige fod med de andre, samtidig med at de fagligt stærke kursister ikke mister motivationen. Den pædagogiske rummelighed handler også om afveksling i undervisningen, hvor kursisterne engageres i en vekslen mellem selvstændige læreprocesser og i kollaborative læreprocesser. Dette understøttes af den sociale rummelighed, hvor det ses som en værdi at være mange forskellige mennesker i samme læringsrum. Det er en kultur, som kursisterne ser som karakteristisk for VUC, og som bidrager til deres motivation og læring.

Rummeligheden kommer også til udtryk i den form for fleksibilitet, der kendetegner uddannelserne på VUC. Kursisterne beskriver, hvordan VUC skaber uddannelser, der tager højde for mange forskellige kursisters livssituationer. Således er der særlige tilbud til kursister, der kæmper med ordblindhed, med psykiske udfordringer, med store

faglige vanskeligheder såvel som særlige tiltag, der tager højde for at få hverdagen til at fungere. Dette gøres via tiltag som lektieintegreret undervisning og en vis grad af fleksibilitet i forhold til afleveringer, hvor det anerkendes, at nogle kursister har dage eller perioder, hvor det ikke kan lade sig gøre at leve op til de fælles krav. Denne fleksibilitet er tæt forbundet med rummeligheden og bidrager til, at kursisterne oplever sig selv som inkluderet, hvilket for manges vedkommende står i kontrast til tidligere erfaringer i uddannelsessystemet.

Oplevelsen af at være inkluderet kommer også til udtryk, når kursisterne møder den rummelige tilgang, som kendetegner VUC. Dette betyder, at de selv møder underviseren med stor respekt for den rummelige, fleksible og dialogiske tilgang, de kommer med på den ene side, men også på den anden side selv forventes at blive mødt med respekt som voksne mennesker. Dette lykkes for det meste. Men der er også fortællinger om uro og larm i undervisningen, der afstedkommer så meget forstyrrelse, at underviseren iværksætter tiltag, som står i kontrast til idealet om ligeværdige relationer. Det ser ud til, at dette kompromitterer den pædagogiske rummelighed og altså også kursisternes oplevelse af den særlige kultur på VUC.

Overordnet er der dermed en lang række punkter, der kendetegner VUC og gør dette til en særlig uddannelsesinstitution, som rummer en mangfoldig gruppe af kursister. For at komme tættere på, hvad disse forskellige kursister oplever som det særlige ved VUC, vil vi i det næste kapitel tage et skridt tættere på de forskellige kursister.

5. KURSISTERNES MOTIVATION OG UNDERVISNINGSBEHOV

For at komme tættere på kursisterne på VUC anno 2019/20, har vi lavet en analyse, der fokuserer på kursisternes forskelligheder på en række parametre. Vi har undersøgt empirien med spørgsmål, der fokuserer på kursisternes alders- og boligmæssige baggrund, deres motivation for at tage den uddannelse, de er i gang med, deres generelle udfordringer i forhold til at gennemføre en uddannelse, deres tidligere uddannelseserfaringer samt deres nuværende erfaringer med den uddannelse, de er i gang med. Dette viser ikke overraskende en kursistgruppe med store variationer, men også hvordan disse forskellige kursistgrupper motiveres forskelligt, og hvordan dette påvirker de behov, de har i undervisningsrummet.

Kursister med høj faglig motivation

I analysen af det empiriske materiale tegner denne gruppe sig tydeligst på den 2-årige HF og er kendetegnet ved yngre kursister, som går på HF med en klar og relativt høj faglig motivation. Det betyder, at de motive-res af udsigten til at få en eksamen med et relativt højt karaktermæssigt gennemsnit, som giver dem adgang til lange eller mellemlange videregående uddannelser.

Aldersmæssigt er det den gruppe, der rummer de yngste kursister på mellem 16 og 21 år samt enkelte på 25-26 år. De fleste bor typisk hjemme hos deres forældre og enkelte bor alene. I interviewet bad vi kursisterne om at angive i en cirkel, hvor meget deres nuværende uddannelse fylder i deres liv. I denne gruppe er det tydeligt, at uddannelse fylder rigtig meget med den specifikke motivation, at de skal gøre det godt. Deres ambitionsniveau er højt, og de stiler efter uddannelser som for eksempel statskundskab, finansøkonomi, ingeniør. Flere taler også om, at de oplever et pres fra deres familier om at gøre det godt. Det er udpræget for denne gruppe, at dette italesættes mere end i andre kursistgrupper i denne analyse:

"Jeg vil gerne have, at jeg selv arbejder hårdt nok til, at jeg får et godt snit. I min uddannelse er jeg meget presset fra min familie at jeg skal gøre det godt."

(Casper, 2-årig HF)

*Altså jeg kan godt mærke det der pres meget. Mest fra hjemme-
fronten af, fordi hele min familie er stort set meget veluddannet.
Og de ser gerne, at jeg går lidt i samme fodspor. Min mor er læge
og min far er chef i et firma."*

(Sisse, 2-årig HF)

Det høje ambitionsniveau gør også, at disse kursister bruger meget tid på skolearbejde og for nogles vedkommende i en grad, at de tidligere har været presset over det, enten fordi der var mange eksamensfag, eller fordi der også var andre ting i deres liv, der stressede dem, og som påvirkede deres uddannelse. Flere har tidligere oplevet stress i en grad, så de er meget opmærksomme på ikke at lade skolearbejdet fylde alt for meget nu.

Kursisterne med en høj faglig motivation deler sig i to, hvad angår deres uddannelsesmæssige erfaringer. En del af kursisterne kommer fra et eller flere grundforløb på EUD, som de droppede ud af, enten fordi den pågældende uddannelse ikke var noget for dem, eller fordi de ikke kunne finde en læreplads. Kendetegnende for denne gruppe er, at flere fremhæver, at det faglige niveau på erhvervsuddannelsen var lavere end på deres nuværende uddannelse på VUC, og flere oplevede ikke at blive udfordret nok. Den anden del af kursisterne har tidligere gået på STX, HTX eller HF på et gymnasium. Disse kursister oplevede det faglige niveau som højt, men også et pres enten fagligt eller socialt, som bidrog til, at de valgte at skifte til HF på VUC. De omtaler undervisningen og underviserne positivt, men fortæller også, at der manglede fleksibilitet i

forhold til afleveringer. Og enkelte fortæller, at de oplevede, at det sociale samspil enten med undervisere eller med andre elever ikke fungerede i en grad, der påvirkede deres fravær, deltagelse og karakterer.

Mindre pres

Når kursisterne med høj faglig motivation går på den 2-årige HF for at nå et vist ambitionsniveau, men samtidig også med risiko for at opleve sig presset, vil det påvirke de faktorer ved undervisningen, som de fremhæver. Overordnet set fremhæver de to ting, som er vigtige for lige præcis disse kursister: fleksibilitet, der modvirker pres og tiltag, der tilgodeser et højt fagligt niveau. Som beskrevet i forrige kapitel er fleksibilitet i afleveringer centralt for nogle kursister og samtidig noget, der i høj grad markerer netop deres nuværende uddannelse i forhold til tidligere. Kursisterne i denne gruppe fremhæver den form for fleksibilitet, der gør, at de ikke oplever sig selv som pressede. Tilsvarende fremhæves lektieintegreret undervisning også positivt, fordi det gør, at kursisterne har 'fri når de har fri', hvilket også letter presset. For det andet fremhæves det positivt, at der er tiltag, der tilgodeser et højt fagligt niveau. Kursisterne med høj faglig motivation beskriver både, at de godt kan lide at fordybe sig, og at de kan lide at deltage aktivt i undervisningen. De værdsætter undervisning, der veksler mellem at være aktivt inddragende og selvstændigt fordybende. Konkret nævnes det også som positivt, når en underviser aktivt undervisningsdifferentierer og giver elever på et højt fagligt niveau ekstra opgaver, som de kan løse, mens underviseren tager sig af andre kursister, der har brug for mere støtte og forklaring.

Derudover fremhæves det af disse kursister – som også er tilfældet i de andre grupper – at uddannelsen tilbyder hjælp, hvis man har behov for det. En kursist fremhæver specifikt ordblindhjælpen på den pågældende uddannelse, hvor alle screenes for ordblindhed den første uge. Derudover tilbydes skrivetræning, der som tidligere nævnt, opleves som en stor hjælp for de kursister, der har brug for det:

"Så dukker jeg op og tager en af mine afleveringer med og får hjælp til at rette den igennem. Så jeg får sat fokus på, hvad jeg

laver af små fejl, stavning, komma, alt det her. Det hjælper til at få mere fokus på det, også her til eksamen, for så ved jeg, hvad jeg skal kigge efter. Den hjælp har jeg aldrig nogensinde fået før. (...) Der er rigtig meget støtte og rigtig meget fokus på en. Så man kommer godt igennem det og ikke føler, at man bliver hægtet af."

(Christian, 2-årig HF)

Denne meget konkrete og tekstnære feedback opleves dermed som værdifuld af kursisterne. Kursister med høj faglighed som motivation giver dermed også udtryk for, at de har behov for at modtage forskellige former for hjælp og støtte for at kunne nå de ambitioner om deres uddannelse, som de har.

DET SÆRLIGE VED VUC er for denne gruppe af kursister, at VUC tilbyder fleksibilitet og hjælp, der modvirker pres og stress og samtidig tilbyder et højt fagligt niveau, hvor de kan fordybe sig og deltage aktivt for at indfri deres faglige ambitioner.

Kursister med mønsterbrydning som motivation

Denne gruppe tegner sig også på den 2-årige HF samt på HF-enkeltfag og er - ligesom kursister med høj faglighed som motivation - kendetegnet ved, at uddannelse fylder relativt meget. Men for denne gruppe handler motivationen for at vælge og gennemføre HF primært om at være mønsterbryder i forhold til deres familiemæssige baggrund. Det at få en uddannelse og en fremtid, der kan give dem et andet liv, end det de kommer fra, er det centrale for deres motivation.

Kursisterne i denne gruppe spænder over 19-31 år, men hovedparten er i slutningen af 20'erne. Alle bor uden for barndomshjemmet sammen med en kæreste, nogle med børn. De fleste af kursisterne i denne gruppe kommer fra familiemæssige baggrunde, som har været udfordrende for dem, og dette bidrager stærkt til deres motivation. Uddannelse

fylder meget i deres liv, fordi de har ambitioner om at gøre noget andet i deres liv, end det de selv har oplevet:

"Jeg vil gerne tage denne her for at sikre min fremtid. Der har været meget i min familie, hvor de har været lidt uheldige. Det er egentligt det, der gør, at jeg tager i skole hver dag, også fordi jeg gerne vil det her, jeg vil gerne videre i mit liv og vise min datter, at du skal altså i gang med en uddannelse."

Tanja, 2-årig HF

"Uddannelse betyder meget for mig, da resten af min familie ikke har været så gode i skolen. Så jeg tænker meget på, at jeg gerne vil nå, hvad jeg vil nå, så jeg ikke ender ligesom resten af min familie"

(Kristine, 2-årig HF)

Mange af kursisternes udfordringer hænger som nævnt sammen med svære familieproblematikker med alkoholmisbrug, vold og kriminalitet, ligesom flere kæmper med psykiatriske diagnoser som depression, og en del er desuden ordblinde. Det at være et forbillede for deres børn omtales af flere kursister som en stærk motivation for at deltage i undervisningen og gøre det godt. En del af kursisterne vil gerne tage en pædagoguddannelse og arbejde med udsatte unge eller stofmisbrug, hvilket for en stor dels vedkommende også motiveres af deres egen baggrund med misbrug, vold og kriminalitet. En anden del af kursisterne har også høje ambitioner om en lang videregående uddannelse primært inden for det naturvidenskabelige felt.

De fleste kursister, som har mønsterbrydning som motivation, har taget forskellige grundforløb på EUD. Nogle kursister fortæller om gode faglige og sociale erfaringer med tidligere EUD uddannelse. De motiveres af kombinationen mellem teori og praksis og værdsatte den faglige

stolthed ved faget på deres tidligere uddannelse. Andre kursister har dog relativt dårlige sociale erfaringer, der ofte fortælles i sammenhæng med udbredelsen af stoffer på uddannelsen og i branchen. Årsagen til at de droppede ud af deres tidligere uddannelse hænger, som tidligere nævnt, sammen med mangel på lærepladser, misbrug og sociale såvel som faglige udfordringer.

Underviserne tager sig tid

Kursister med mønsterbrydning som motivation italesætter især rummeligheden som central for deres oplevelse af undervisningen. De oplever, at underviserne er gode til at lære fra sig, hvilket betyder, at de tager sig tid til at forklare det, som kursisterne synes er svært:

"De vil sgu gerne sætte sig ned og forklare det og skære det ud i pap. De tager sig tid til at gøre det og sørger for at få alle elever med."

(Kristine, 2-årig HF)

Når disse kursister har tidligere erfaringer med faglige udfordringer, er det dermed vigtigt for dem at møde denne rummelige og inkluderende tilgang på VUC. Der er tid til, at underviserne kan prioritere at sørge for at hjælpe alle kursister, så alle oplever at være med. Der bliver her taget højde for kursisternes udfordringer, hvilket især er vigtigt for dem, der motiveres af at gennemføre uddannelsen for at få en anden fremtid end deres familie. Det er en central del af det at opnå dette mål, idet de har forskellige udfordringer, som de er nødt til at have hjælp til, for at det overhovedet er muligt for dem at gennemføre. Flere kursister kæmper med ordblindhed og fremhæver dermed det, de kalder 'ordblindeklassen' som et betydningsfuldt tiltag.

"Det med at de har det tilbud med at have en ordblindeklasse, hvor de tager det lidt mere stille og roligt, det er rigtig godt. Det er lidt mere chill og dem, der ikke er så gode rent bogligt, de også har en god chance for at følge med."

(Tore, 2-årig HF)

HF for ordblinde er i udgangspunktet 2-årig, men som ordblind har kursisterne mulighed for at tage uddannelsen over tre år, hvilket som fremhævet her betyder, at tempoet er lavere, og kursisterne får den hjælp, de har brug for. Det er en stor motivationsfaktor for de kursister, der motiveres af mønsterbrydning.

Samtidig fremhæves det også som positivt for deres deltagelse i undervisningen, at underviserne varierer undervisningen ved at bruge forskellige undervisningsmetoder. Dette tiltaler denne gruppe af kursister især, fordi det bidrager til at holde sig i gang og undgå at komme til at kede sig i undervisningen. Omvendt ser det ud til, at især disse kursister er følsomme overfor manglende struktur i undervisningen, rod med planlægningen og mangel på undervisere, som fremhæves i flere interviews, og udfordrer den rummelig, som de har behov for.

Godt sammenhold

Ud over de faglige behov for rummelighed og afveksling i undervisningen, fremhæves det især blandt disse kursister positivt, at det gode sammenhold og den gode stemning betyder meget for dem:

"Det, der motiverer mig til at komme hver dag, det er sammenholdet, man har i klassen. Den gode stemning, der er. Og så helt klart mine fremtidsplaner med, at hvis jeg gerne vil nå målet, som jeg har sat, så skal jeg igennem det her. Og så er man bare nødt til at møde op. Og i og med at man har en god klasse, hvor man har god kemi med stort set alle, så gør det det bare meget,

meget nemmere."

(Tore, 2-årig HF)

Som det beskrives her, har målet om at gennemføre uddannelsen høj prioritet, hvilket betyder, at det er vigtigt at komme hver dag. Det er derfor betydningsfuldt, at der er et fællesskab at møde op til, og netop sammenholdet bidrager til motivationen for at møde op og deltage. Dette fremgår tydeligt som et stort behov for de kursister, der motive-res af mønsterbrydning, hvilket kædes sammen med, at de kommer med 'noget i bagagen', og derfor er ekstra sensitive overfor dårligt fællesskab og at føle sig udenfor. Det betyder samtidigt, at den gode stemning er en central del af det at tage en uddannelse. Det nævnes da også blandt kursisterne, at de gerne ville have, at skolen var mere opmærksomme på at lave sociale arrangementer, især i starten af uddannelsen.

DET SÆRLIGE VED VUC for kursister med mønsterbrydning som motivation er dels, at VUC tilbyder et læringsmiljø, hvor der tages højde for deres udfordringer. Dette gælder naturligvis for alle, men det ser ud til, at særligt denne gruppe anser det for centralt. Dels er det vigtigt, at der er et godt socialt sammenhold, som bidrager til, at de kommer hver dag og kan nå deres mål om at få en uddannelse.

Kursister med balance som motivation

Denne gruppe tegner sig både på den 2-årige HF, på HF-enkeltfag og på AVU og er kendetegnet ved kursister, som enten bor med en kæreste og/ eller har børn og går på HF eller AVU med en tilgang, der er præget af, at det skal fungere for dem at tage en uddannelse og klare deres liv ved siden af. De motiveres af at finde en god balance mellem det at være på uddannelsen og det at have et liv ved siden af med eller uden børn. Kursisterne i denne gruppe fordeler sig i alderen 22 til 33 år, og bor alle enten alene eller med en kæreste, nogle med børn. Det kendetegner især denne gruppe af kursister, at uddannelse fylder jævnt i deres liv. Uddannelse og skolearbejde fylder væsentligt mindre end kursister med

høj faglighed som motivation, men mere end kursister med nødvendighed som motivation, hvilket beskrives nedenfor. I stedet er det fremtrædende, at de forsøger at finde en balance, der tilgodeser flere områder af deres liv:

"Procentmæssigt vil jeg sige, at uddannelse fylder 40 procent. 40 procent til mine børn og familien og 20 procent til fritidsaktiviteter. Fordi den har en stor indflydelse på, hvordan mit liv skal være. Så jeg går meget op i, hvordan min uddannelse skal være, ligeså vel som jeg går op i mine børn og familien derhjemme."

(Sandra, 2-årig HF)

Familien eller livet uden for skolen generelt betyder altså lige så meget som uddannelse, og især for kursister med børn er det af betydning, at de skal tage hensyn til børn og familie. Kursister med balance som motivation går på HF eller HF-enkeltfag med relativt specifikke mål om at gennemføre en mellemlang videregående uddannelse som for eksempel pædagog, fysioterapeut, datatekniker og inden for forsikring. Kursisterne på AVU har for de flestes vedkommende også et langsigtet mål om en videregående uddannelse og regner med at gennemføre VUC's uddannelser med det mål for øje.

Kursisterne i denne gruppe har alle tidligere gået på forskellige grundforløb på EUD og motiveres i undervisningen af det praktiske, hvilket da også for de flestes vedkommende kendetegner deres fremtidige jobønsker. De har været tilfredse med deres uddannelser, men er droppet ud enten på grund af problemer med at finde en læreplads eller på grund af helbredsmæssige problemer.

En hverdag der fungerer

Når disse kursister således motiveres dels af at få skolearbejdet til at hænge sammen med livet uden for skolen og dels af det praktiske arbejde og kombinationen mellem teori og praksis, betyder det også, at det er de to ting, de fremhæver i forhold til det, der fungerer motiverende

for dem på deres nuværende uddannelse. Flere kursister fortæller, at den lektieintegrerede undervisning bidrager til, at de kan få hverdagen til at hænge sammen, fordi de har fri, når de kommer hjem og kan tage sig af familielivet. Når denne gruppe af kursister, for en dels vedkommende, oplever, at de er afhængige af at få hverdagen til at fungere, så rammes de hårdt af skiftende undervisere, som især fremhæves for denne gruppe af kursister:

”Skiftet af undervisere, det synes jeg er demotiverende. Vi havde seks forskellige matematikundervisere sidste år, fordi hende vi egentlig skulle have haft, hun blev sygemeldt, og så havde vi T, så havde vi V, så fik vi så en rimelig fast en, indtil han blev sygemeldt lige efter nytår, og så stod vi igen og manglede matematikundervisere. Så var det vi fik en vikar, men han var så bare rigtig dårlig til at få alle i klassen med. Så skift af undervisere er rigtig skidt.”

(Sandra, 2-årig HF)

Dette eksempel er et relativt voldsomt skift af undervisere, men ikke desto mindre noget af det, især denne gruppe af kursister taler frem som demotiverende. Når hverdagen er afhængig af, at der er en god balance mellem uddannelse og familie, fremstår de særligt sensitive overfor skiftende undervisere, fordi det skaber uforudsigelighed i undervisningen og dermed kan forstyrre den delikate balancering mellem uddannelse og familieliv. Det andet, der motiverer dem, nemlig det praktiske, går også igen i deres motivation for undervisningen på deres nuværende uddannelse:

"Nu kommer jeg fra en branche, hvor man arbejder med hænderne og så sidder man ikke stille. Så er man ikke vant til at sidde på skolebænken i for lang tid. Og f.eks. når vi har naturfag, at vi går i laboratoriet, laver et eller andet, det kan jeg godt lide."

(Bo, 2-årig HF)

Disse kursister værdsætter, at man har undervisningsaktiviteter, hvor man arbejder praktisk med faget, er aktive og ikke sidder stille. Tilsvarende fortæller de positivt om undervisning, der er afvekslende og energisk, samtidig med at stoffet forklares på måder, som de kan relatere til. For eksempel fremhæves en underviser som 'den gode underviser':

"Når han skal forklare noget af de der samfundsfaglige termer, så kan han godt stå og mangle lige det rigtige ord, men så kobler han det her svære ord med noget, vi alle kender til. Så man kan se, at selv den dummeste elev, kan man sige, i klassen sidder jo og nikker med og forstår det, der bliver sagt. For det bliver lige vendt til noget, man kender."

(Thomas, 2-årig HF)

Det er dermed motiverende, når stoffet bliver relevant for kursisterne, og de kan forbinde det med noget, de kender. De værdsætter en konkret tilgang, hvilket hænger sammen med den aktive praktiske tilgang, som motiverer disse kursister.

Sproglige udfordringer

En del af kursisterne med balance som motivation på AVU har udenlandsk baggrund, og ligesom de andre kursister i den gruppe, har de mange andre ting som familie og arbejde i deres liv end skole. Mange

har løse ansættelser og fortæller, at de har prøvet at få fast fuldtidsarbejde, men at det er svært for dem at få faste ansættelser, og derfor vil de gerne have en uddannelse for at sikre deres fremtid bedre. Flere kursister på AVU er under 25 år, fordi de lever op til en af undtagelserne, som giver dem mulighed for at være på AVU, hvis de har 20 timers arbejde om ugen. Det betyder, at de har mindre tid til uddannelsen, men de fortæller, at de hellere vil være på AVU end på FGU, som de ellers er i målgruppen for.

Nogle kursister på AVU har gennemført et grundforløb på en erhvervsuddannelse, men har svært ved at få lærepladser. De fortæller om at have søgt mange lærepladser i et meget stort geografisk område, men at de har fået så mange afslag, at de har valgt at starte på VUC for i stedet for på sigt at tage en mellemlang videregående uddannelse. En central motivation hos disse kursister er at bruge uddannelsen som løftestang til at få adgang til det danske arbejdsmarked.

Kursisterne med udenlandsk baggrund er præget af deres sproglige udfordringer og værdsætter undervisning, hvor de kan lære i et langsomt tempo, og hvor underviserne tager sig god tid til at forklare.

"Det er bare det, at de sidder ved en og forklarer det stille og roligt, det er fantastisk."

(Jasmin, AVU).

Derudover fremhæver de det som centralt, at der bliver talt dansk indbyrdes med de andre kursister, og at underviserne går rundt og taler direkte til dem, så de får øvet deres danske.

DET SÆRLIGE VED VUC er for denne gruppe af kursister, at VUC gør det muligt for dem at gå på en kompetencegivende uddannelse samtidig med, at der er plads til et hverdagsliv, der ofte indebærer et familieansvar. Disse kursister værdsætter i særdeleshed, når VUC tilbyder praktisk og konkret undervisning, men rammes hårdt af uregelmæssigheder som

skiftende undervisere, fordi det også påvirker balancen i hverdagen og dermed deres motivation.

Kursister med nødvendigheden som motivation

Denne gruppe af kursister rummer en bred gruppe af kursister på både AVU, HF-enkeltfag og den 2-årige HF, som er på deres uddannelse, fordi de oplever det som en nødvendighed at få en uddannelse. Derudover er der et lille antal kursister på AVU (tre ud af i alt 18 interviewede på AVU), som har haft store faglige vanskeligheder og tidligere har modtaget specialundervisning. Aldersmæssigt spænder de over en bred gruppe fra 20 år og op til 30 år. Denne kursistgruppe minder om kursister med mønsterbrydning som motivation, idet mange af kursisterne har kæmpet med svære udfordringer som stofmisbrug, kriminalitet, depression og angst, faglige vanskeligheder samt svære udfordringer i familien. Forskellen på de to grupper er dog, at kursister med nødvendighed som motivation, fortæller, at skole og uddannelse fylder meget lidt for dem. De beskriver, at de primært er på uddannelsen, fordi de 'skal', og fordi det er uundgåeligt, hvis man 'vil opnå' noget. Det betyder enten, at det er nødvendigt, fordi de 'skal' have en uddannelse, fordi de skal være i gang og ikke ved, hvad de ellers skulle lave, eller fordi det er nødvendigt for at undgå at være i kontanthjælpssystemet.

"Det fylder alt for meget, men sådan er det hvis man vil opnå noget. Jeg prøver at sigte højere end at sidde på et jobcenter og aktiveres."

(Thomas, 2-årig HF)

I udgangspunktet er det ikke med den store lyst til læring, at de er på uddannelsen, men mere med en ambition om blot at gennemføre uddannelsen, hvilket går igen i mange af disse kursisters fortællinger om at gå på deres uddannelse. Der er dog også sprækker i den fortælling. En del af kursisterne, som i udgangspunktet primært er på

uddannelsen af nødvendighed, fortæller også, at de faktisk deltager aktivt og får noget ud af det:

"Min motivation, det er, at jeg ikke skal have fravær, så jeg ikke kan blive smidt ud, så jeg ikke mister min fremtid. Det er egentligt ikke fordi, jeg har lyst til at gå her, altså jeg gider ikke rigtig, men jeg er nødt til det for at komme videre i livet. Så jeg tror faktisk min motivation den ligger i at gennemføre, og komme hjem hver dag med følelsen af, at jeg har lært noget nyt."

(Ida, 2-årig HF)

På den ene side er disse kursister ikke motiveret for at være på uddannelsen, men på den anden side knyttes uddannelse til fremtidsmuligheder og det at komme 'videre i livet', ligesom nogle faktisk også oplever en motivation ved at have rykket sig, lært og mestret noget nyt. Det er dermed med nogen ambivalens, at de er til stede på uddannelsen.

Kursister med nødvendigheden som motivation har udtalte negative erfaringer med skolegang, mange har haft højt fravær og mange har flere gange droppet ud af uddannelser på grund af deres udfordringer med at være i skolesammenhænge. Flere er blevet smidt ud af deres tidligere uddannelser. De fleste kursister med nødvendigheden som motivation har tidligere gået på EUD. De motiveres af at lære praksisorienteret, men har været fagligt og/eller socialt udfordret, og mange har haft et højt fravær. Derudover har nogle valgt VUC, fordi de ikke kan få en læreplads og ikke ved, hvad de skal i stedet for.

Rummeligheden motiverer

De negative erfaringer kan på den ene side skabe en vis modstand mod uddannelse, som skitseret ovenfor, men samtidig er det tydeligt, at læringskulturen på VUC udgør en positiv kontrast til deres tidligere uddannelseserfaringer:

"I folkeskolen, der fik jeg altid at vide, jeg var en idiot, og jeg skulle bare klare mig selv. Sådan er det ikke her."

(Lars, AVU)

Mange fortæller om en rummelig inkluderende tilgang, hvor der er plads til alle. Det gør en stor forskel for disse kursister. Det samme gør afveksling i undervisningen, hvor der veksles mellem tavleundervisning og gruppearbejde, hvilket gør det nemmere for dem at bevare koncentrationen og deltage i undervisningen. Tilsvarende er det vigtigt for en stor del af kursisterne, at der er struktur i undervisningen og ro til at lære. Det fremhæves også, at underviserne er tålmodige, er stille og rolige og tager sig tid til at forklare. Dette er en nødvendighed for denne gruppe af kursister.

Kursisterne med svære faglige udfordringer har typisk gået i specialklasse i grundskolen og har enten været på STU eller EGU. De er på AVU for at tage en 9. klasse og rette op på deres karakterer. Det er centralt for dem, at undervisere er gode til at forklare 'så et spædbarn kan følge med'. På grund af deres faglige udfordringer har de brug for, at underviserne kan tage sig ekstra god tid til dem. Det er tydeligt, at de har brug for et klart engagement fra underviserne:

"Altså det kan godt gøre den helt store forskel på, om de er interesserede i at undervise os. Det kan man hurtigt mærke på dem, om de er, eller om det bare er nogen, som møder op for at få deres løn."

(Tina, AVU)

Disse kursister med faglige udfordringer er opmærksomme på undervisernes engagement og villighed til at forklare tingene grundigt. En

kursist fortæller om, hvordan en underviser i udpræget grad ikke formåede at forklare så grundigt som de fleste andre:

"Hun forklarer ikke noget faktisk, altså når hun forklarer noget i 2-3 minutter, ikke? Og hvis jeg ikke forstår, så siger hun kig på YouTube."

(Tina, AVU)

Det fremhæves dermed som helt centralt, at underviserne engagerer sig og viser interesse for deres perspektiv. Disse kursister har behov for stilladsering både i forhold til læreprocesser og til at holde interessen, hvilket den rummelige tilgang på VUC tager højde for. Tilsvarende ser vi i andre forskningsprojekter, at de elever, som kæmper mest med skolen, har behov for stilladsering og struktur, fordi meningen med skolen ellers let forsvinder for dem (Pless m.fl. 2015).

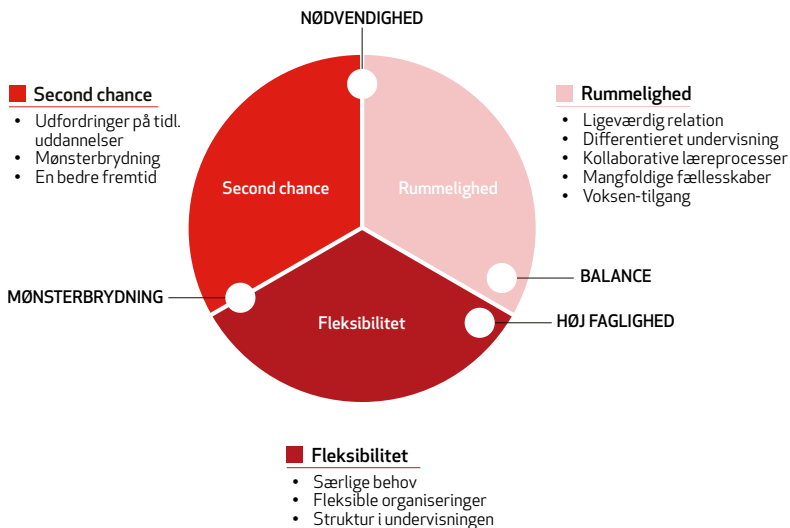
Som beskrevet i forrige kapitel, er det overvejende denne gruppe af kursister, der italesætter larm og uro i klassen. Uroen består dels i snak, der ikke handler om undervisningen, om bevægelse i rummet og om teknologien, der forstyrrer. Dette fremhæves i alle interview, men af analysen fremgår det, at det især er denne gruppe af kursister, som det tydeligvis fylder meget for, og som også er kritiske over for tiltag som faste pladser. De problematiserer, at VUC især omtales som en 'voksen-uddannelse', men at de oplever, at de ikke altid bliver behandlet som voksne. Igen er det tankevækkende, at det præcis er denne gruppe af kursister, der omtaler dette, men samtidigt kan det tolkes som et udtryk for netop det behov for ro og struktur, som de også fremhæver som centralt. De bliver i udpræget grad påvirket negativt af uro og manglende struktur, da det kompromitterer vilkårene for, at de kan koncentrere sig om at lære noget. Det påvirker også deres motivation. Ud over larm og uro italesættes også mangel på undervisere og sygemeldinger som et relativt stort problem, fordi det går ud over den ro og struktur, som de har brug for. Man kan således sige, at hvis disse forstyrrelser sker samtidigt, vil det have en negativ påvirkning på læringsmiljøet.

DET SÆRLIGE PÅ VUC for kursister som motiveres af nødvendighed er, at VUC tilbyder struktur, rummelighed og undervisning i et roligt tempo, hvor der tages højde for deres faglige udfordringer. Omvendt er larm og uro samt skiftende undervisere meget forstyrrende især for disse kursister. Tilsvarende kan det understreges, at disse kursister i udgangspunktet er på uddannelsen af nødvendighed, men det ser også ud til, at den rummelige tilgang kan bidrage til, at de genvinder motivationen for uddannelse.

OPSUMMERING

Som analysen af de forskellige former for motivation og undervisningsbehov blandt kursisterne på VUC viser, er der ikke overraskende både overlap såvel som store forskelle mellem de forskellige kursistgrupper. Det er derfor også tydeligt, hvordan kulturmarkørerne kommer i spil på forskellige måder. Der er således forskydninger i kursisternes betoning af vigtigheden i de forskellige kulturmarkører. Dette kan illustreres med udgangspunkt i den oprindelige model i starten af kapitel 3 om kursisternes oplevelse af VUC-kulturen:

Fig 5: Samspil mellem kulturmarkører med kursistgrupper



Det fremgår her, hvordan de fire grupperinger af kursister placerer sig forskellige steder i forhold til forskellige kulturmarkører og deres kendetegn. Således betoner kursister, der motiveres af **høj faglighed** primært fleksibiliteten og sekundært rummeligheden. Dette kommer til udtryk ved, at de værdsætter forskellige former for fleksibilitet i forhold til afleveringer, særlige tiltag der tilgodeser faglige udfordringer samt undervisningsdifferentiering, der tager højde for deres behov for faglige udfordringer, fordybelse og aktiv deltagelse. Kursister, der motiveres af **balance**, har mange fællestræk med dette, idet de også betoner fleksibiliteten, men i lige så høj grad den pædagogiske rummelighed i form af afvekslende undervisning og kollaborative læreprocesser, men også tiltag der gør det muligt at få hverdagen til at hænge sammen.

Kursister, der motiveres af **mønsterbrydning**, har en lidt anden betoning af kulturmarkørerne, hvor især rummeligheden træder frem, men også hænger sammen med, at de motiveres af at få en chance mere, der kan forbedre deres fremtid. Disse kursister værdsætter både den pædagogiske rummelighed med et læringsmiljø, hvor der tages højde for deres udfordringer og tid til læring. Men de værdsætter også den sociale rummelighed og det mangfoldige fællesskab, som er en stor motivationsfaktor for, at de deltager i undervisningen og når deres mål om at få en uddannelse.

Kulturmarkørerne betones derimod mere bredt af kursister, som motiveres af **nødvendighed**. De betoner både rummeligheden på VUC, som ser ud til at kunne være en central motivationsfaktor. Denne gruppe er særligt opmærksomme på larm, uro og skiftende undervisere, som opleves som meget forstyrrende især for disse kursister. Derudover betones fleksibiliteten af kursister, som har store faglige udfordringer og dermed behov for, at der undervises i et roligt tempo, hvor der tages højde for deres faglige udfordringer.

Denne model viser således sammenhængen mellem de tre kulturmarkører, og hvordan de opleves af kursisterne som samlet gruppe. Hermed fremkommer yderligere nuancer, hvad angår kursisternes motivation og behov i undervisningen, og hvordan de tre kulturmarkører er vigtige for forskellige kursistgrupper.

LITTERATUR

DEA (2018). *Erhvervsuddannelserne: Status, styring og reformer*. [Tilgået: d. 25-03-2020 på https://dea.nu/sites/dea.nu/files/erhvervsuddannelser_nordea.pdf]

Due P, Diderichsen F, Meilstrup C, Nordentoft M, Obel C, Sandbæk A. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. København: Vidensråd for Forebyggelse. 1-184.

EVA (2014). *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. [Tilgået: d. 25-03-2020 på <https://www.eva.dk/grundskole/motiverende-undervisning-taet-paa-undervisningspraksis-paa-mellemtrinnet>]

Ehlers, S. (2009). Livslang læring. I I. Juul (red.), *Leksikon for det 21. århundrede* København: Leksikon for det 21. århundrede.

Fibæk, P. (2003). *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal

Görlich, A. & Katznelson, N. (2015). Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan møder de kravet om uddannelse, p. 57-84 in Sørensen, N. U. & Pless, M (2015) (red.): *Brydninger i ungdomslivet*, Bogserien Ungdomsliv nr. 3, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer – begreber, metoder og forløbende lærerprocesser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Klinkby, E. (2006). *Historien om VUC – fra teknisk forberedelse til Livslang Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kristensen, J. E. (2017). Globalisering og livslang læring. I O. Korsgaard, J. E. Kristensen, & H. Siggaard Jensen (red.), *Pædagogikkens idehistorie* (s. 359-416). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Lund, L. (2015). *Lærerenes verden – almindidaktiske refleksioner over klasse- rumserfaringer*. Aarhus: Aarhus uni-versitet.

UVM (2019). <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/okt/191024-aarsstatistik-for-praktikpladser>

Ottosen, M. H., Andreasen, A.G, Dahl, K. M., Hestbæk, A.D, Lausten, M., & Rayce, S.B. (2018). *Børn og unge i Danmark*. Velfærd og trivsel. VIVE: 2018.

Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende uro i skolen. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik, Nr. 1.

Pless, M. & Hansen, N.M. (2010). *HF på VUC – et andet valg*. Aalborg: Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitetsforlag.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg: Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitetsforlag.

Pless, M & Görlich, A (2018). *Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde. Erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende tilbud i Guldborgssund*. København: Center for Ungdomsforskning.

Regeringen (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. [Tilgået: d. 27.03.2020 på <https://www.regeringen.dk/media/4282/171013-aftale-om-bedre-veje-til-uddannelse-og-job-justeret.pdf>]

Regeringen (2010). *Genopretningspakken*, Danmark ud af krisen, regningen betalt. [Tilgået: d. 20.04.2020 på <https://www.regeringen.dk/tidlige-re-publikationer/genopretningspakken/>]

Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2011). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.*[Tilgået

d. 20.04.2020 på <https://onlaw.dk/lovbekendtgørelse/lbk-nr-596-af-16-05-2019>]

Undervisningsministeriet (1993). *Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til folketinget*, Undervisningsministeriets forlag.

VUC (2016). *Danske HF og VUC årsrapport 2016*. [Tilgået: d. 25-03-2020 på <https://vuc.dk/om-os/vuc-i-tal/>]

VUC (2017). *Danske HF og VUC årsrapport 2017*. [Tilgået: d. 25-03-2020 på <https://vuc.dk/om-os/vuc-i-tal/>]

UNESCO (1972). *Learning to Be. Paris: UNESCO*

Aargaard, J. (2018). Magnetic and multistable: reinterpreting the affordances of educational technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15(4).

