Avu-fagevaluering

Læreplaner, karakterer og gennemførelse på almen voksenuddannelse

2014

Avu-fagevaluering

Læreplaner, karakterer og gennemførelse
på almen voksenuddannelse

Avu-fagevaluering

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-760-1

Indhold

Forord 6

1 Resume 7

2 Indledning 10
2.1 Formål 10
2.2 Metode 11
2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse 11
2.2.2 Undersøgelse af gennemførelse og frafald 12
2.2.3 Undersøgelse af karakterer 12
2.2.4 Caseundersøgelse med interview og observation 12
2.3 Projektets organisering 13
2.4 Rapportens opbygning 13

3 Formålet med avu og avu's kursister 14
3.1 Formålet med avu 14
3.2 Fremme af kursisternes interesse for uddannelse 15
3.3 Styrkelse af kursisternes muligheder for uddannelse 16
3.3.1 Hf-vejen 17
3.3.2 Erhvervsuddannelsesvejen 17
3.3.3 Andre grunde til at være på avu end videre uddannelse 17
3.4 Frafald og gennemførelse 18
3.5 Faglig dokumentation 21
3.6 Karakterniveau 21
3.7 Deltagernes forudsætninger for at deltage i avu 24
3.8 Rammer for undervisningen på avu 26
3.9 Afrunding 28

4 Tværgående om læreplanerne 29
4.1 Fagenes mål og indhold 29
4.1.1 Lærerne omfavner de faglige mål – som idé 29
4.1.2 Lærernes praksis omkring målstyret undervisning 30
4.1.3 Udfordringer med at nå de faglige mål 31
4.1.4 Kernestoffet nås ikke helt, og det supplerende stof inddrages kun delvist 31
4.2 Tilrettelæggelse af undervisningen 32
4.2.1 Didaktiske principper – det beskrevne og selvskrevne 32
4.2.2 Principper om didaktik giver mening at have i bekendtgørelsen 33
4.2.3 Didaktikkens betingelser 34
4.2.4 Virtuel undervisning og fleksundervisning 36
4.3 Brug af it 36
4.3.1 Måder at inddrage it på 36
4.3.2 Lærernes vurdering af kravet om it-inddragelse 37
4.3.3 En forbeholden tilgang versus en "just-do-it"-mentalitet 37
4.3.4 Ledelsesfokus og it-infrastruktur 38
4.3.5 Deltagere på avu, demokrati og digitaliseringsstrategi 38
4.4 Samspil mellem fagene 39

4.4.1 Eksempler på tværfagligt samarbejde trods strukturelle udfordringer 39
4.4.2 Krav og forventninger om tværfagligt samarbejde i fremtiden 40
4.5 Evaluering af kursisternes læring 41
4.5.1 En praktisk udfordring – og måder at imødegå den på 41
4.5.2 Betydningen af løbende evaluering 42
4.6 Undervisningsevaluering 43
4.6.1 Udbyttet af undervisningsevaluering varierer 43
4.6.2 Evaluering som læreproces 44
4.7 Prøveformer og bedømmelseskriterier 45
4.7.1 Prøvernes forskellighed 45
4.7.2 Prøver kan noget! 46
4.7.3 Foretrukne prøveformer samt aspekter ved prøverne, som efterspørges 47
4.8 Faglig dokumentation 48
4.8.1 Delte vurderinger 48
4.8.2 Faglig dokumentation er stadig en udfordring 49
4.9 Særlige indsatsområder 50
4.9.1 Faglig læsning indgår oftere i undervisningen end bæredygtig udvikling 50
4.9.2 Måder at inddrage indsatsområderne i undervisningen på 51
4.9.3 Fra uintenderet til bevidst inddragelse af indsatsområder 52
4.10 Afrunding 52

5 Avu-fagene 54
5.1 Læsevejledning 54
5.2 Dansk 55
5.3 Dansk som andetsprog 61
5.4 Engelsk 67
5.5 Matematik 73
5.6 Naturvidenskab 78
5.7 Samfundsfag 83

Appendiks
Appendiks A: Litteraturliste 89
Appendiks B: Metodeuddybning 90
Appendiks C: Tabelrapport 94

Forord

Fagevalueringen af avu er gennemført fra april 2013 til april 2014 af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på opdrag fra Undervisningsministeriet. Fagevalueringen ligger i forlængelse af EVA's evaluering af avu-loven, *Almen voksenuddannelse – Evaluering af reformen fra 2009*, der blev offentliggjort i april 2013.

Reformen af avu fra 2009 indebar en ændring af avu-loven og avu-bekendtgørelsen. Denne evaluering beskæftiger sig med avu-læreres og VUC-lederes syn på avu-bekendtgørelsen med særligt fokus på læreplanerne. Evalueringen stiller skarpt på elementerne i læreplanerne og på den praksis, der udfolder sig på VUC'erne på baggrund af kravene i læreplanerne. Det betyder, at evalueringen giver et billede af, hvordan lovgrundlaget og den pædagogisk-didaktiske praksis i forening bidrager til, at avu kan opfylde sit formål om at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig.

1 Resume

Denne evaluering har fokus på læreplanerne i avu-bekendtgørelsen, praksis i undervisningen på avu og avu's resultater i form af gennemførte forløb og karakterer. Den består dels af en samlet analyse, dels af beskrivende analyser af udvalgte fag.

Hovedresultater
Avu-lærerne kender og bruger læreplanerne og vurderer i vid udstrækning, at elementerne i læreplanerne er relevante. Det er den overordnede konklusion i vores analyse af spørgeskemadata og de kvalitative data. Men mens nogle lærere bruger læreplanerne som et løbende arbejdsredskab, bruger andre dem mere som orienteringspapirer, der konsulteres en sjælden gang imellem.

Når lærerne tilrettelægger undervisning, er deres fokus i forhold til læreplanerne primært rettet mod beskrivelserne af kernestoffet, prøverne og til dels de faglige mål. Mens de fx er mindre optaget af beskrivelserne af de didaktiske principper, arbejdsformer og it.

Læreplanerne og avu's overordnede formål
Evalueringen viser, at samspillet mellem lærernes undervisning og læreplanerne fungerer bedre i forhold til nogle elementer i læreplanerne end andre. Samlet set er det dog EVA's vurdering, at læreplanerne generelt giver nogle hensigtsmæssige rammer for undervisningen, og at både lovgrundlag og praksis derfor bidrager til, at avu opfylder sit formål om at styrke kursisternes muligheder for fortsat uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig.

Avu fungerer som en krumtap for mange voksnes videre uddannelsesmæssige færd. Ved at avu er en kompetence- og adgangsgivende uddannelse, spiller uddannelsen en central rolle i forhold til at styrke kursisternes muligheder for at fortsætte med anden uddannelse efterfølgende. Det er derfor en udfordring, at det kun var 42 % af samtlige holdkursister i kursusårene 2009/10, 2010/11 og 2011/12, der gennemførte med prøve i de fag og på de niveauer, der afsluttes med prøve. 33 % gennemførte uden at gå til prøve, og 25 % afbrød forløbet undervejs.

En anden udfordring handler om, at mange kursister gennemfører avu med et karaktermæssigt beskedent resultat, især i forbindelse med de skriftlige prøver. I forårssemesteret 2013 var det således kun i syv ud af 33 fag- og niveauspecifikke prøveformer, at karaktergennemsnittet var på 7,0 eller derover. Hertil kommer, at karaktergennemsnittet fra 2010 til 2013 er faldet i 21 ud af 33 fag- og niveauspecifikke prøveformer. Og disse omfatter blandt andet store kernefag som dansk, dansk som andetsprog, matematik og engelsk. Tendensen til fald i karaktergennemsnittet kan bl.a. hænge sammen med, at en stigende andel kursister går til prøve.

De resultater, vi ser på avu, bør dog ses i lyset af såvel de forudsætninger, kursisterne har, når de starter på avu, som rammerne for undervisningen.

Kursistforudsætninger, timetal og faglige mål
Avu-lærerne vurderer, at mange af deres kursister kommer med svage faglige og sociale forudsætninger. I spørgeskemaundersøgelsen vurderede avu-lærerne således, at der på omkring to ud af tre hold var mindst tre kursister, der ved kursusstart manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Det var også en problematik, der fyldte meget i lærernes bevidsthed i forbindelse med den kvalitative undersøgelse.

Forholdsvis mange lærere oplever, at de udfordres med hensyn til den tid, der er til rådighed til undervisningen: På 41 % af holdene vurderer lærerne, at timetallet var for lille, mens det på 58

% af holdene blev vurderet som passende for størstedelen af kursisterne i forhold til at nå de faglige mål. De kvalitative data peger i forlængelse heraf på, at lærerne oplever en sammenhæng mellem kursisternes forudsætninger for at deltage i undervisningen, timetallet og de faglige mål. Samlet set stiller disse vilkår store krav til avu-lærernes professionalisme – fagligt, didaktisk og pædagogisk. Rapporten belyser udfordringer i relation hertil, men giver også en række gode eksempler på, at kravene i læreplanerne ofte indfries, selvom det kan være svært at få enderne til at nå sammen.

Resultater vedrørende elementer i læreplanerne
Evalueringen viser, at brugen og vurderingen af læreplanerne overvejende er positiv, men der er elementer i bekendtgørelsen, der med fordel kan revideres, ligesom der på institutionerne er rum for en skærpet opmærksomhed på visse elementer i læreplanerne og de lokale undervisningspraksisser.

De faglige mål og fagenes stof
Spørgeskemaundersøgelsen tegner et billede af, at lærerne både kender de faglige mål og oplever dem som relevante, ligesom de vurderer, at det beskrevne kernestof for de enkelte fag og niveauer er relevant i forhold til at nå de faglige mål. De kvalitative data peger på, at lærerne oplever det som en stor udfordring at få kursisterne til at nå de faglige mål, og der er lærere, der fokuserer mere på at gennemgå kernestof og emner end på de faglige mål og kursistkompetencer.

Didaktik og tilrettelæggelsen af undervisningen
I spørgeskemaundersøgelsen svarer det store flertal af lærerne, at de finder de didaktiske principper i bekendtgørelsen relevante, og at de bruger dem til at tilrettelægge undervisningen efter. Men de kvalitative data viser mange eksempler på, at lærerne faktisk ikke kender læreplanernes didaktiske principper. Lærernes forklaring er, at de sjældent orienterer sig i principperne, fordi didaktik og tilrettelæggelse er så implicit en del af lærergerningen. Men når lærerne samtidig vurderer, at mange kursister har svært ved at nå de faglige mål inden for den fastsatte tid, er det et tegn på, at der er didaktiske udfordringer. Der kunne derfor være behov for, at VUC'erne sætter mere fokus på bekendtgørelsesformuleringerne om de didaktiske principper.

Inddragelse af it
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne i meget høj grad inddrager it i undervisningen. Men lærernes tilgang til kravet om it-inddragelse varierer: Mens nogle lærere inddrager it i al deres undervisning, også når nogle kursisters it-færdigheder ikke er tilstrækkelige i udgangspunktet, er der andre lærere, der ikke er indstillet på at bruge for meget tid på at lære kursisterne grundlæggende it-færdigheder. Selvom inddragelse af it er nødvendigt i alle fag i dag, fordi it-kompetencer er så centrale for borgerne, kan det overvejes, om grundlæggende it ikke samtidig bør være et kernefag frem for et tilbudsfag, som det er i dag. Det ville give god mening i en voksenpædagogisk sammenhæng og med digitaliseringsstrategien in mente.

Evaluering af undervisningen og af kursisternes læring
Kravet om evaluering af undervisningen og kursisternes læring fungerer godt som overordnet krav. I hvert fald er der på stort set alle hold foregået undervisningsevaluering og løbende evaluering af kursisternes læring. Ikke alle lærere oplever et lige stort udbytte af undervisningsevalueringerne. Det kan blandt andet have med spørgsmålene, som lærerne stiller til kursisterne, at gøre – de er måske ikke målrettede nok, eller den viden, de giver, ikke anvendelig nok til at kunne ændre praksis. Men kursisterne skal også vænne sig til det at evaluere. De skal lære at se det, de foretager sig, lidt udefra, at forholde sig kritisk til noget og at argumentere for og imod en sag. Selve den øvelse skal måske ses som en central funktion i undervisningsevalueringen, hvilket kunne tilføjes i bekendtgørelsen. De kvalitative data viser desuden, at det er udfordrende for en del af lærerne i løbet af de relativt korte undervisningsforløb at få den løbende evaluering af kursisterne lagt ind i undervisningen, men når det lykkes, oplever lærerne en positiv virkning i forhold til den enkelte kursist og det sociale klima på holdene.

Prøver og bedømmelseskriterier
Flertallet af lærerne på de hold, der afsluttede med prøver, vurderer, at prøveformerne er hensigtsmæssige i forhold til at bedømme, om kursisterne har nået de faglige mål. Ligesom stort set

alle lærerne vurderer, at prøverne styrker kursisternes forudsætninger for efter avu at fortsætte med uddannelse. Et meget stort flertal mener desuden, at bedømmelseskriterierne er hensigtsmæssige i forhold til at måle, om kursisterne har nået de faglige mål. De kvalitative data viser dog, at nogle prøveformer vurderes mere positivt end andre, fx fremhæves den kombinerede skriftlige og mundtlige matematikprøve på G-niveau af lærerne som velfungerende.

Faglig dokumentation
Flertallet af lærerne på de hold, der afsluttede med faglig dokumentation, vurderer, at det fungerede godt eller overvejende godt. Et lidt mindre flertal vurderer desuden, at faglig dokumentation styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse. Men lærerne deler sig i to lige store grupper, når de skal vurdere, hvorvidt de niveauer, der afsluttes med faglig dokumentation, hellere burde afsluttes med prøve. De kvalitative data viser, at nogle lærere savner sanktionsmuligheder i forhold til faglig dokumentation, mens andre er glade for, at faglig dokumentation har fokus på proces og på at styrke kursisternes selvrefleksion over læring.

Fremadrettede perspektiver på udviklingen og brugen af læreplanerne
Samlet set peger evalueringen på, at læreplanerne opleves som gode instrumenter til at strukturere undervisningen. Vi har peget på enkelte punkter, der fra Undervisningsministeriets side kan revideres eller præciseres. Men det vigtigste er måske, at både lærere og ledere på VUC'erne løbende forholder sig til samspillet mellem læreplanernes krav og den undervisningspraksis, der finder sted.

De kvalitative data har givet indikationer på, at læreplanernes krav kan opleves som et bagtæppe, der ikke behøver at blive brugt i den daglige praksis, i takt med at lærere bliver mere erfarne. Men selvom lærererfaring bør vægtes højt, kan det være givtigt for ledere og lærere med jævne mellemrum at trække læreplanerne frem og se dem i et andet lys. Læreplanerne bør i høj grad være lærernes arbejdsredskab til at tilrettelægge undervisningen, men de er også ledelsens styringsredskab, der kan bruges til at rammesætte diskussioner om målstyring, didaktik, it-pædagogik, samspil mellem fag og andre vigtige temaer.

Datagrundlag
Evalueringen er baseret på data fra følgende delundersøgelser:
- Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærerne
- Undersøgelse af gennemførelse og frafald baseret på data fra Danmarks Statistik
- Undersøgelse af karakterer baseret på data fra VUC'erne
- Caseundersøgelse med interview og observation på de tre VUC'er KVUC, VUC Aarhus og VUC Syd.

2 Indledning

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en fagevaluering af almen voksenuddannelse (avu) med fokus på avu-bekendtgørelsen. Evalueringen skal ses som et supplement til EVA's evaluering af avu-loven[1], som mundede ud i rapporten *Almen voksenuddannelse – Evaluering af reformen fra 2009*, der blev offentliggjort i foråret 2013.

Den første evaluering fokuserede på reformelementerne og på en række strukturelle nyskabelser i avu-loven fra 2009, men berørte kun i begrænset omfang de enkelte fag og niveauer. Denne evaluering af avu har derfor specifikt fokuseret på læreplanerne (fagbilagene) med henblik på at få afdækket, hvordan de fungerer i praksis.

Evalueringen skal sammen med den første evaluering tegne et grundigt billede af VUC'ernes arbejde med og udfordringer i forhold til den undervisning, der finder sted inden for rammerne af avu-loven, samt danne grundlag for at vurdere, om der er behov for justeringer af loven med bekendtgørelse og læreplaner.

2.1 Formål

Evalueringens overordnede sigte er at undersøge, i hvor høj grad avu-bekendtgørelsens krav til fag og niveauer understøtter uddannelsens overordnede formål, som er at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig (avu-loven § 1, stk. 1).

Evalueringen skal give Undervisningsministeriet grundlag for at vurdere, om der er behov for justeringer af bekendtgørelsen med særligt fokus på læreplanerne, og/eller om der på særlige områder er behov for at udvikle praksis i dialog mellem ministeriet og institutionerne.

Evalueringen har fokuseret på to hovedspørgsmål:

- I hvilken grad fungerer læreplanerne som et redskab, der kan styre kursisternes vej gennem almen voksenuddannelse og sikre, at de gennemfører med tilfredsstillende læringsudbytte og dermed får mulighed for at uddanne sig yderligere?
- Hvilke elementer i læreplanerne fungerer særligt godt, og hvilke mindre godt, i forhold til at motivere kursisterne og fremme deres interesse for at uddanne sig?

Evalueringens to undersøgelsesspørgsmål er belyst fra tre sider: For det første har vi taget udgangspunkt i læreplanerne med fokus på relevansen og hensigtsmæssigheden af kravene i lyset af uddannelsens overordnede formål. For det andet er mønstre, der tegner sig i forhold til karakterer og frafald fordelt på fag og niveauer, blevet undersøgt. Og for det tredje har vi undersøgt praksis på tre VUC'er med henblik på, hvilke udfordringer kursister, lærere og ledere på avu oplever i forbindelse med undervisningen, og hvordan arbejdet med at nå de mål, bekendtgørelsen sætter, i praksis håndteres.

[1] *Lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven), LOV nr. 311 af 30/04/2008, og Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), BEK nr. 292 af 01/04/2009.*

2.2 Metode

Der er gennemført følgende delundersøgelser med henblik på at besvare evalueringsspørgsmålene og indfri evalueringens formål:

2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærerne, der har sigtet mod at identificere særlige bekendtgørelsesrelaterede udfordringer i fag og niveauer. Lærerne har således besvaret spørgsmål om følgende temaer:

- Faglige mål
- Kernestoffet og det supplerende stof
- Didaktiske principper
- Arbejdsformer
- Inddragelse af it
- Tværfagligt samarbejde
- Evaluering af kursisternes læring
- Undervisningsevaluering
- Prøver og bedømmelseskriterier samt faglig dokumentation
- Timetal (uddannelsestid)
- Kursisternes forudsætninger
- Særlige indsatsområder (faglig læsning og bæredygtig udvikling).

Population

De lærere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, har dels minimum ét års anciennitet og har dels haft undervisning på avu i det sidste kursusår inden spørgeskemaundersøgelsen (2012/13). Lærerne fik tilsendt links til spørgeskemaet til deres mailadresser indhentet via VUC'erne.

Populationen omfattede i alt 697 lærere. Lærerne har besvaret et skema for hvert hold, de har haft i kursusåret 2012/13. Hvis læreren har haft mere end tre hold, blev der trukket lod om, hvilke tre hold læreren skulle besvare spørgsmål om, så læreren maksimalt har besvaret tre skemaer. Enheden for analysen er derfor hold, mens den samme lærer kan indgå mere end en gang.

Svarprocent

Der blev udsendt i alt 1861 skemaer, hvoraf 841 skemaer blev besvaret af i alt 338 lærere. Det giver en svarprocent på 45. EVA må konstatere, at svarprocenten er lav på trods af en meget omfattende rykkerprocedure. EVA vurderer, at der er flere forhold, der kan have haft betydning for den lave svarprocent.

Spørgeskemaundersøgelsen har fundet sted samtidig med en travl semesterstart i starten af kursusåret 2013/14 og fulgte kort tid efter lockouten på lærerområdet i forsommeren 2013. Desuden har det været en betydelig besvarelsesbyrde for de lærere, der har besvaret 3 skemaer. På trods af den lave svarprocent kan vi se, at undersøgelsen er repræsentativ i forhold til besvarelser fordelt på fag og niveauer. EVA's bortfaldsanalyse viser altså ikke tegn på, at besvarelserne ikke er repræsentative (for uddybning se metodeappendiks). På trods af den lave svarprocent vurderer EVA, at data giver et retvisende billede af lærernes vurderinger, om end det ikke kan afvises, at der kan forekomme skævheder i datamaterialet.

Usikkerhed

Da avu samlet set omfatter 47 fag og niveauer og aktiviteten på disse er meget forskellig, har det ikke været muligt at indhente nok besvarelser til at belyse alle fag og niveauer. Hertil kommer, at den lave svarprocent generelt set har øget usikkerheden af tallene fra spørgeskemaundersøgelsen.

Usikkerheden bliver særligt stor, når man fordeler respondenterne på fagniveauer. Datagrundlaget giver derfor ikke mulighed for at analysere forskelle mellem niveauer inden for samme fag. Spørgeskemaundersøgelsens datagrundlag tillader i stedet at analysere besvarelser opdelt på avu's seks største fag. De metodiske udfordringer bliver uddybet i indledningen til kapitel 5, der omhandler fagspecifikke forhold, samt i metodeappendikset.

Lockouten på lærerområdet
Da lockouten på lærerområdet havde konsekvenser for undervisningen på en del af de hold, som respondenterne skulle svare i forhold til, indgik der et spørgsmål i spørgeskemaet, som lød: "Har dele af undervisningen på [fag] [niveau] været aflyst på grund af lockouten i april 2013?" EVA har efterfølgende sammenlignet svarene fra dem, der svarede ja og nej til, om der var blevet aflyst undervisning på grund af lockouten, i forhold til de spørgsmål, hvor det kunne have betydning.

Vi har her kunnet konstatere signifikante og væsentlige forskelle i svarene på to spørgsmål:
- Cirka hvor stor en andel af kernestoffet blev gennemgået i undervisningen? Her svarede 29 % af dem, hvor der var blevet aflyst undervisning, at man havde nået det hele, mens dette var tilfældet for 42 % på de hold, hvor der ikke var blevet aflyst undervisning på grund af lockouten.
- I hvilken grad foregik der tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen? Her svarede 82 % af dem, hvor der var blevet aflyst undervisning, at der i mindre grad eller slet ikke havde foregået tværfagligt samarbejde, mens dette var tilfældet for 90 % på de hold, hvor der ikke var blevet aflyst undervisning på grund af lockouten.

Der er således kun tale om mindre forskelle i de to gruppers besvarelser. Der, hvor forskellen er størst, er i forhold til, om man har nået alt kernestoffet i undervisningen, og her giver det god mening, at man i højere grad har nået dette, når der ikke har været aflyst undervisning. I forhold til vurderinger af fx timetallet, faglig dokumentation m.m. er der derimod ikke tale om signifikante forskelle de to grupper imellem. Samlet set vurderer EVA derfor, at lærerlockouten generelt set ikke har haft en væsentlig påvirkning på datakvaliteten.

2.2.2 Undersøgelse af gennemførelse og frafald
Formålet med denne delundersøgelse har været at identificere mønstre med hensyn til gennemførelse med og uden prøve samt frafald i de enkelte fag og på de enkelte niveauer for herigennem at belyse, hvordan avu lever op til sit formål. Talgrundlaget, der omfatter de tre kursusår 2009/10, 2010/11 og 2011/12, stammer fra Danmarks Statistik (for uddybning se metodeappendikset). Analysen giver et godt grundlag for at belyse mønstre både samlet set og i forhold til fag og niveauer.

2.2.3 Undersøgelse af karakterer
Formålet med denne delundersøgelse har været at identificere mønstre i prøvekarakterer i de enkelte fag og niveauer, der afsluttes med prøve, for herigennem at belyse, hvordan avu lever op til sit formål. Når avu skal styrke kursisternes muligheder for fortsat uddannelse, er det interessant at se på, dels hvor mange der reelt gennemfører, og dels med hvilke resultater. Analysen har skullet supplere spørgeskema- og interviewdata og belyse karakterniveauet både samlet set og i forhold til fag og niveauer. Talgrundlaget, der omfatter fire kursusår fra 2009/10 til og med 2012/13, stammer fra de enkelte VUC'er (for uddybning se metodeappendikset).

2.2.4 Caseundersøgelse med interview og observation
Formålet med casebesøgene har været at få en dybere og mere sammenhængende forståelse af, hvordan kursister, lærere og ledelser håndterer, oplever og vurderer særlige udfordringer i forbindelse med undervisningen og det at skulle arbejde efter læreplanerne. Desuden har det været intentionen, at interviews og observationer har skullet supplere og eksemplificere resultaterne fra de kvantitative undersøgelser.

EVA har udvalgt tre af landets største VUC'er i tre forskellige regioner. Det drejer sig om KVUC, VUC Aarhus og VUC Syd, som hver især er blevet besøgt over to dage i efterårssemestret 2013. På KVUC var der særligt fokus på fagene dansk som andetsprog og naturvidenskab, på VUC Aarhus var der særligt fokus på dansk og matematik, og endelig var der på VUC Syd fokus på engelsk og samfundsfag.

Tilsammen har EVA på disse tre VUC'er observeret undervisning i de seks nævnte fag. Observationerne har strakt sig over to til fire klokketimer og har haft fokus på, hvordan lærerne underviste

indenfor rammerne af læreplanerne. I tilknytning til observationerne af undervisningen er der gennemført interviews med de pågældende lærere, hhv. før og efter undervisningen.

Desuden er der under de tre casebesøg gennemført fokusgruppeinterview a minimum to timers varighed med to faggrupper på hvert VUC, i alt seks faggrupper, for at få et billede af, hvordan faggrupperne oplever arbejdet med at bruge bekendtgørelsen i undervisningen. Endelig er ledelserne på de tre VUC'er blevet interviewet i en til to timer for at afdække, i hvilken grad de vurderer, at læreplanerne understøtter kursisternes opnåelse af fagenes mål og dermed uddannelsens overordnede formål. I alt har EVA interviewet 34 personer.

Samlet set har de tre casebesøg med observationer og interview givet et godt grundlag for at belyse praksis såvel som for at analysere vurderinger af de seks udvalgte fag på de tre udvalgte institutioner. Omvendt indebærer udvælgelsen af såvel fag som institutioner, at de kvalitative data ikke kan betegnes som dækkende i forhold til at belyse alle fag eller alle former for undervisningspraksis, der finder sted på VUC'erne indenfor rammerne af avu-bekendtgørelsen. Analysen er derfor en påpegning af en række interessante perspektiver, praksisser og problematikker, men ikke et udtømmende billede af, hvad der rører sig inden for avu.

2.3 Projektets organisering

Et udkast af rapporten er blevet sendt til kommentering i Undervisningsministeriet i starten af februar 2014 og er derefter som led i kvalitetssikringen af rapporten blevet sendt i høring på de tre VUC'er, som EVA har besøgt i forbindelse med dataindsamlingen. Rapporten er offentliggjort d. 2. april 2014.

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe bestående af:
- Evalueringskonsulent Ida Marie Behr Bendiksen (projektleder)
- Specialkonsulent Michael Andersen
- Metodekonsulent Niels Peter Mortensen
- Evalueringsmedarbejder Nicoline Johansen
- Evalueringsmedarbejder Signe Neerup Lassen.

EVA takker LUDUS-superbruger på VUC Lyngby Susanne Gullander og systemansvarlig Per Allan Langkilde fra KVUC for at vejlede projektgruppen om tekniske aspekter i forbindelse med indsamling og analyse af karakter- og gennemførelsesdata.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten omfatter efter indledningen tre hovedkapitler med hver sin vinkel på evalueringens formål:
- Kapitel 3 lægger en *overordnet optik på avu* med fokus på formålet med avu og resultater i form af gennemførelse og karakterer, samt hvordan avu styrker kursisternes muligheder og fremmer deres interesse for fortsat uddannelse. Desuden belyser kapitlet deltagernes forudsætninger for at gennemføre avu samt rammerne for avu, herunder timetallet.
- Kapitel 4 fokuserer på kravene i læreplanerne og den undervisningspraksis, der er på VUC'erne. Kapitlet er tværgående i forhold til fag og niveauer.
- Kapitel 5 præsenterer på en *deskriptiv og datanær måde seks udvalgte fag på avu* med særligt henblik på lærernes vurderinger af udfordringer, der relaterer sig til læreplanerne. Kapitlet henvender sig således særligt til de læsere, der har brug for oplysninger om de enkelte fag som supplement til de tværgående analyser i de foregående kapitler.

3 Formålet med avu og avu's kursister

Avu's formål er at fremme kursisternes muligheder og interesse for uddannelse, men avu har også et bredere og mere alment dannende og demokratisk sigte. I dette kapitel ser vi på, hvordan og hvorvidt avu *samlet set* lever op til formålet for uddannelsen *ud fra en overordnet optik*. Mens vi i det følgende kapitel 4 går ned i de temaer, som læreplanerne omhandler.

Gennem avu styrkes kursisternes muligheder for fortsat uddannelse, men som vi skal se, er avu samtidig præget af et stort frafald. Mange kursister gennemfører uden at gå til prøve, og der er et relativt lavt karakterniveau for dem, der går til prøve. Særligt de skriftlige prøver volder mange kursister vanskeligheder. Disse resultater på avu hænger sammen med de forudsætninger, kursisterne har, når de starter på avu. Men de rammer, der kendetegner avu og ikke mindst den pædagogiske praksis på VUC'erne, har ligeledes stor betydning. Disse aspekter ser vi derfor nærmere på i kapitlet.

Evalueringen tegner et billede af, at mange kursister har store udfordringer med at nå de faglige mål indenfor de fastlagte rammer. Det stiller store krav til lærere og ledere på VUC'erne, der på forskellige måder arbejder med at styrke kursisternes muligheder for uddannelse, deres motivation for uddannelse og deres almene dannelse.

3.1 Formålet med avu

Det overordnede formål med avu er, som det fremgår af avu-loven af 2009, at styrke voksnes muligheder for uddannelse og fremme deres interesse for at uddanne sig. Dette fokus på, at avu skal føre kursisterne videre i uddannelsessystemet, skal blandt andet ses i lyset af skiftende regeringers målsætning om, at mindst 95 % af en årgang skal have en ungdomsuddannelse.

Udover det overordnede tosidede formål, der ligger i dels at styrke de voksnes muligheder, dels at fremme deres interesse, har avu også et bredere og mere alment dannende sigte og skal herunder styrke kursisternes "forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund" og bidrage til, at kursisterne "med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng". Rapportens fokus er dog primært på den første del af formålet.

Figur 1
Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse mv.
(Avu-loven, lov nr. 311 af 30. april 2008 med ændringer)

Kapitel 1	Uddannelsens formål
§ 1.	*Almen voksenuddannelse har til formål at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig. Uddannelsen udbydes som undervisning i enkeltfag, der afsluttes med prøver og eksamen efter national standard.*
Stk. 2	*Almen voksenuddannelse skal styrke kursisternes faglige indsigt, viden og kompetencer samt deres kritiske sans. Gennem uddannelsen skal kursisterne tilegne sig mundtlige og skriftlige udtryksmåder, der sætter dem i stand til at kommunikere nuanceret og målrettet. Kursisterne skal tillige lære at anvende forskellige arbejdsformer, og deres kreative og innovative evner skal udvikles.*
Stk. 3	*Undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Undervisningen tilrettelægges, så kursisterne styrker deres forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund. Uddannelsen skal bidrage til, at kursisterne med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng.*

Avu retter sig primært mod personer, der er fyldt 18 år[2], og som enten har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber og/eller er tosprogede kursister uden tilstrækkelige dansk- og/eller andre kundskaber. Fagrækken omfatter en vifte af fag, der kan udbydes på et, to, fire eller fem af følgende niveauer: basisniveau, der ligger under folkeskolens 9. klasse, til niveauerne G, F, E og D, hvor G-niveauet svarer til folkeskolens 9. klasse og E-niveauet svarer til folkeskolens 10. klasse. Niveauerne F og D svarer til de tilsvarende niveauer på erhvervsuddannelsernes grundfag. På den måde blev der med avu sikret en faglig progression og sammenhæng, dels i forhold til erhvervsuddannelserne, dels i forhold til de gymnasiale uddannelser, herunder enkeltfags-hf, der udbyder fag på niveauerne C, B og A[3].

Udover at avu således formelt set er en krumtap i voksenuddannelsessystemet, er det også et væsentligt element i VUC'ernes egen forståelse af avu, at det skal være et tilbud, der samler de mindst uddannede voksne op og bringer dem videre i uddannelsessystemet[4]. Som EVA's reformevaluering fra 2013 viste, føler VUC'erne sig i høj grad ansvarlige i forhold til at løfte 95-%-målsætningen. Men som evalueringen også viste, er det en udfordring for VUC'erne at finde balancen mellem et godt læringsmiljø for flertallet af kursisterne og hensynet til de fagligt allersvageste, der ofte har sociale, psykiske og andre problemer, som kan være vanskelige at håndtere indenfor rammerne af avu.

I de to næste afsnit ser vi nærmere på avu's overordnede formål, først arbejdet med at fremme kursisternes interesse for uddannelse og dernæst de uddannelsesmuligheder og -perspektiver, kursisterne enten har, før de begynder på avu, eller får undervejs i avu-forløbet.

3.2 Fremme af kursisternes interesse for uddannelse

Interviewundersøgelsen giver en række eksempler på, hvordan VUC'erne arbejder med at fremme kursisternes interesse for uddannelse. Det ser vi kort og mere generelt på i dette afsnit uden at gå nærmere ned i læreplanernes bestemmelser. Overordnet er de ord, lærerne sætter på deres praksis i forhold til denne ambition, at de forsøger at motivere, at skabe tillid og gode relationer, at vække deres nysgerrighed og at lave undervisning, der aktiverer kursisterne og får dem til at tage stilling til verden omkring dem.

En lærer giver således denne vurdering af, hvordan i alt fald nogle kursister får påvirket deres motivation for at lære i en positiv retning gennem avu:

> *Jeg synes faktisk, at vi når at give nogle af dem lyst. De har den ikke, når de kommer. De er helt tilbage ved den gamle tankpassermodel. De sætter sig ned og venter på at blive fyldt på. Det der med, at de selv skal yde en indsats for at lære, det ligger dem virkelig fjernt, når de kommer. De fleste af dem.*

På et spørgsmål om, hvad det er, der styrker kursisternes motivation for læring, har et par lærere følgende vurderinger:

> **Lærer 1:** *Det er vigtigt, at de føler sig mødt som mennesker. Det er noget af det, der batter allermest.*
>
> **Lærer 2:** *Og så succesoplevelser. At man oplever, at man kan mestre det, man bliver udsat for. Og det synes jeg ikke, at bekendtgørelsen fordrer. Det synes jeg ikke på nogen måde. Det er tiden og de krav, som de bliver mødt med.*
>
> **Lærer 1:** *Mange af dem har dårlige skoleoplevelser med sig. Og det har også handlet om relationen til de andre elever i skolen og til lærerne og sådan noget. Så hvis man kan starte en god relation, så er det, vi kan bryde det mønster, de har, med at give op.*

[2] Med avu-loven fra 2009 blev der åbnet op for, at VUC'erne også kunne optage unge under 18 år

[3] Jf. bemærkningerne til lovforslaget fremsat den 24. januar 2008

[4] Se fx VUC Årsrapport 2012

Lærer 2: *Men vi har ikke så meget tid til relationsarbejde og til pædagogisk arbejde generelt. Det eneste, vi har, er på klasseforløbene, hvor vi har en kontaktlærerordning, hvor hver kursist bliver tilknyttet en kontaktlærer. En slags klasselærer. Ellers er det ikke noget.*

Den virkelighed, de to lærere oplever, er med andre ord, at mange af deres kursister har et særligt behov for konstruktive sociale relationer og succesoplevelser, som fx kan kompensere for negative skoleoplevelser, der lægger hindringer i vejen for deres interesse og muligheder for læring. Det er sigende for deres opfattelse af udfordringerne, de står overfor, at der peges på en "klasselærerordning", som mere kendes fra folkeskolens pædagogiske arbejde med børn end fra enkeltfagssystemets tilgang til voksnes læring. Og når dette giver mening, skal det ses i lyset af den ændring, der er sket med deltagerprofilen på VUC'erne igennem de senere år (se også EVA's rapport om avu-loven fra 2013 om den øgede målretning af avu mod unge voksne, som var en af intentionerne med reformen af avu i 2007).

Som det fremgik af citatet ovenfor, oplevede den ene informant, at bekendtgørelsen ikke var tilstrækkeligt befordrende i forhold til de udfordringer, de har, med at fremme kursisternes motivation. Vi vender i næste kapitel tilbage til lærernes vurderinger af bekendtgørelsens enkelte dele. Mens vi her nøjes med at konstatere, at der blandt lærerne er forskellige vurderinger af bekendtgørelsen. Der er således også informanter, der peger på, at det ikke nødvendigvis er bekendtgørelsen, der er noget i vejen med, men at udfordringerne også handler om traditioner på VUC og bestemte måder at tænke læreropgaven på inden for de eksisterende rammer. En lærer folder dette ud på følgende måde:

> *Det er spørgsmålet, om det er en tradition på VUC, som har bidt sig fast, for jeg synes ikke nødvendigvis, at bekendtgørelsen udelukker, at du kan lave det meget mere varieret. Det synes jeg ikke, det gør. Men det er en skoling, der foregår hos os (…) Og så bliver det meget fokuseret, fordi der er så kort tid, og så bliver det på en bestemt måde. Og vi har også det problem, uden at skulle gøre det alt for stort, men der er en vis forventning i vores kursistgruppe om, at det er læreren, der styrer. (...) Så det er vores problem. Vi har haft supervision, og det har vi desværre ikke mere. Det er evigt tilbagevendende, at læreren taler for meget. Du ved, jeg står her og er helt udmattet, når jeg kommer ud efter at have undervist, og de har ikke lavet en skid (...) De skal på banen hele tiden. Det er derfor, cooperative learning er skidegodt for os. Fordi det aktiverer så mange som muligt på samme tid (...) Og det udelukker bekendtgørelsen ikke.* (Lærer).

Men en ting er, hvorvidt og hvordan den enkelte kursist får påvirket sin lyst til at fortsætte med uddannelse efter avu, noget andet er de uddannelsesveje, som kursisterne vælger efter – og måske på grund af – avu. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

3.3 Styrkelse af kursisternes muligheder for uddannelse

Avu bidrager i selve sin bekendtgørelsesmæssige udformning med sine successive niveauer til at styrke kursisternes muligheder for videre uddannelse, i og med at avu er en kompetencegivende uddannelse, der er adgangsgivende til ungdomsuddannelserne. Derved opfylder avu *for så vidt* sit formål.

Men hvis vi hæver blikket og ser på den kontekst, avu-bekendtgørelsen praktiseres i, kan vi konstatere, at vores datamateriale såvel som andre undersøgelser viser, at det især er to uddannelsesveje, nemlig hf og forskellige erhvervsuddannelser, herunder fx SOSU, der er aktuelle, når kursisterne fortsætter med uddannelse efter avu.

En undersøgelse, som DAMVAD offentliggjorde i 2013, viste, at 14 % af de deltidskursister, der afsluttede avu i 2010, var under uddannelse et år efter, mens det tilsvarende tal for heltidskursister var 30 %[5]. Dette peger på, at det især er fuldtidskursisterne, som i gennemsnit er yngre end

[5] DAMVAD 2013 for DEA, lederforeningen for VUC og VUC videnscenter, appendiks 2, s. 57-58. I årene 2005-10 var andelen af fuldtidskursister hhv. 9 %, 13 %, 12 %, 19 %, 21 % og 20 % af alle årets cpr-kursister. Da fuldtidskursister har flere timer end deltidskursister, vil andelene målt på holdkursister være væsentligt større.

deltidskursisterne og oftere ikke er i beskæftigelse, før de starter på avu, der fortsætter med uddannelse efter avu.

Af fuldtidskursisterne fra årgang 2010, der et år efter var i gang med en uddannelse indenfor det ordinære uddannelsessystem, var 59 % i gang med en erhvervsuddannelse, mens 28 % var i gang med en gymnasial uddannelse (primært hf), og 13 % var i gang med en videregående uddannelse. Denne undersøgelse pegede således også på, at såvel erhvervsuddannelsesvejen som hf og herefter videregående uddannelser er vigtige uddannelsesveje for mange kursister, når de er færdige med avu.

3.3.1 Hf-vejen

Avu peger på flere måder – indholdsmæssigt, strukturelt og institutionelt – frem mod hf: Dels passer enkeltfags- og niveaustrukturen på hhv. avu og hf sammen, for så vidt at C-B-A-niveauerne på hf ligger i direkte forlængelse af basis- og G-F-E-D-niveauerne på avu, dels peger fagene på avu indholdsmæssigt i retning af fagene på hf, og dels finder undervisningen på avu og hf ofte sted på de samme VUC'er. Det gør alt andet lige, at kursister og lærere på avu og hf lettere kan mødes, end hvis uddannelserne var placeret på forskellige institutioner. Som avu-kursist kan hf derfor fremstå som et nærliggende næste uddannelsesskridt.

Et eksempel på, hvordan en lærer oplever dette fokus på hf blandt avu-kursisterne, er en dansklærer, der siger det på denne måde:

> *De fleste tænker hf, og så skal de videre. Og tit, hvis man spørger næsten hvilken som helst avu-klasse: "Hvad skal du?" – "Jeg skal på hf." Og det er fuldstændig ureflekteret, for de har slet ikke gjort sig tanker om, hvad hf egentlig er (...) Det er sådan et refleks-svar, vi får fra langt de fleste.* (Lærer).

For nogle kursister er ønsket om at komme på hf dog ikke et "reflekssvar", men et bevidst ønske, der peger i retning af en bestemt videregående uddannelse. Som eksempler på videregående uddannelser i forlængelse af avu og hf, som kursister ifølge deres lærere drømmer om, kan nævnes fysioterapeutuddannelsen og pædagoguddannelsen.

3.3.2 Erhvervsuddannelsesvejen

Mange af de kursister, der gennemfører avu, vælger efterfølgende en erhvervsuddannelse frem for hf. Interviewundersøgelsen viser da også, at VUC'erne i stigende grad og på forskellige måder understøtter denne videre vej i uddannelsessystemet. En leder formulerer det på denne måde:

> *Vi ved, at rigtig mange af dem går videre på en erhvervsuddannelse, så noget af det, vi er opmærksomme på, er, at når vi snakker niveauer på avu, så vil der være mange, som skal have et G-niveau for at komme videre i erhvervsuddannelse. Og så er der en del, der skal have E-niveau for at komme ind. Det vil sige, at den tilrettelæggelse, vi laver på vores uddannelse, at den skal være sådan, at man kan afslutte på et E-niveau. […] man skal være opmærksom på, hvor man sætter overliggeren for den enkelte kursist. Man skal have lærerne til at være bevidste om, at ikke alle kursister skal slutte med et D-niveau.* (Leder).

Citatet viser, hvordan tilrettelæggelsen af udbuddet af niveauer og den vejledning, der finder sted, af kursisterne, kan målrettes de efterfølgende uddannelsesmuligheder, herunder hvilke niveauer man efter avu har brug for på de uddannelser, man søger ind på.

3.3.3 Andre grunde til at være på avu end videre uddannelse

Interviewundersøgelsen peger dog også på, at en del kursister på avu ikke altid er der, fordi de har en klar forventning om at skulle fortsætte på hf eller en erhvervsuddannelse efter avu.

En vejleder, der også underviser i dansk som andetsprog, fortæller, at de ofte møder tosprogede kursister, som de har svært ved at vejlede videre i uddannelsessystemet:

> *Vi ved ikke i vejledningen, hvor vi skal sende dem hen. Vi tænker: "Hvor fanden skal vi vejlede dem hen?" Sprogligt er det eneste sted, de kan gå, hos os. Mange af dem sidder der jo ikke for at komme på gymnasiet, men for sprogligt at udvikle sig. Så tager de F og E mange gange. Men hvor fanden skal de gå hen og få udviklet det sprog?* (Lærer og vejleder).

Eksemplet viser, at der kan være andre motiver end fortsat uddannelse bag det at gå på avu, i dette tilfælde sproglig udvikling. I det hele taget findes der en række motiver for at gå på avu, der handler om andet end fortsat uddannelse. Fx vurderer en lærer, at nogle kursister går på avu af blandt andet økonomiske grunde:

> *Jeg tror, at det primære mål [med kursisternes tilstedeværelse] er, at de først og fremmest på én eller anden måde skal være i beskæftigelse for at få den indkomst, de får. Men deres vinkel på det er også, at så kan de hjælpe deres børn med matematikundervisningen. Det har jeg hørt dem sige, men jeg ved ikke, om der også er andre hensigter bag.* (Lærer).

Disse andre bevæggrunde for at gå på avu viser, at selvom avu principielt giver kursisterne muligheden for at fortsætte med en ungdomsuddannelse, kan kursisterne have forskellige mål med at tage avu, der ikke nødvendigvis er sammenfaldende med uddannelsens overordnede formål. Hertil kommer, at selvom uddannelsen formelt giver kursisterne en mulighed for at komme videre i systemet, er selve uddannelsen en stor mundfuld for mange af de kursister, der går på avu.

3.4 Frafald og gennemførelse

Vi skal i det følgende se, at der er mange kursister, der falder fra på avu, samtidig med at der også er mange kursister, der gennemfører med beskedne prøveresultater. Dette siger dog ikke i sig selv noget om, hverken hvor stor en indsats VUC'erne gør i forhold til avu, eller hvor stort et læringsudbytte kursisterne får af at deltage i undervisningen. Disse forhold kan være vanskelige at belyse, blandt andet fordi det afhænger af de forudsætninger, som kursisterne møder op med. Det vender vi tilbage til.

Som tabellen nedenfor viser, var der samlet set 42 % ud af i alt 148.251 holdkursister[6], der i de tre kursusår 2009/10, 2010/11 og 2011/12 gennemførte med prøve i de fag og på de niveauer, der afsluttes med prøve. 33 % gennemførte uden at gå til prøve, og 25 % afbrød forløbet undervejs. Tallene peger med andre ord på to markante resultater: dels at der er et stort frafald, hvor hver fjerde falder fra uden at gennemføre, dels at en meget stor andel af dem, der gennemfører undervisningen, ikke går til prøve. Men det springer også i øjnene, når man ser på tallene, at der er meget store forskelle fagene og niveauerne imellem.

[6] En holdkursist er en kursist, der har gået på et hold. Da mange kursister går på flere hold igennem et år, er antallet af holdkursister væsentligt større end antallet af cpr-kursister.

Tabel 1
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i de fag og på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Dansk som andetsprog, niveau D	73	11	15	100	1.983
Dansk, niveau D	64	18	18	100	12.130
Dansk som andetsprog, niveau G	61	14	25	100	6.188
Matematik, niveau D	61	22	18	100	10.243
Engelsk, niveau D	57	25	18	100	13.546
Latin, niveau D	57	25	19	100	53
Naturvidenskab, niveau D	51	32	17	100	969
Formidling, niveau D	50	26	24	100	510
Dansk, niveau G	49	18	34	100	10.392
Matematik, niveau G	47	21	32	100	13.717
Naturvidenskab, niveau G	45	17	38	100	8.558
Samfundsfag, niveau G	44	25	31	100	9.459
Samfundsfag, niveau D	42	26	32	100	2.984
Psykologi, niveau D	38	30	32	100	3.512
Engelsk, niveau G	37	31	32	100	17.859
Samarbejde og kommunikation, niveau G	36	45	19	100	2.036
Tysk, niveau D	35	45	21	100	356
Historie, niveau D	31	41	29	100	2.332
Tysk, niveau G	27	37	36	100	1.843
Fransk, niveau G	22	39	39	100	566
Billedkunst, niveau D	22	59	19	100	2.655
Livsanskuelse, niveau D	21	50	29	100	1.246
Fransk, niveau D	15	78	7	100	72
Idræt, niveau D	14	59	27	100	1.276
Grundlæggende it, niveau G	13	73	14	100	23.766
Total	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

Kilde: Danmarks Statistik

Fagene og niveauerne i tabellen er sorteret efter, hvor stor en andel der gennemførte og gik til prøve, og som det ses, svinger dette tal ganske meget, fra 13 % i grundlæggende it på G-niveau til 73 % i dansk som andetsprog på niveau D.

Der er en tendens til, at andelen af kursister, der gik til prøve, var størst i de fag, der normalt skal være bestået for at give adgang til den toårige hf, det vil sige dansk eller dansk som andetsprog, engelsk og matematik på D-niveau samt naturvidenskab og et af fagene historie, samfundsfag, fransk eller tysk på G-niveau eller derover (www.ug.dk). I øvrigt skal man for at blive optaget på et fag på enkeltfags-hf (fx et fag på C-niveau) normalt have fulgt undervisning i faget på det nærmeste underliggende niveau, det vil sige D-niveau (jf. Hf-enkeltfagsbekendtgørelsens § 7).

Selvom det i gennemsnit er hver fjerde kursist, der afbryder uden at gennemføre undervisningen på et hold på avu, er der en række fag, hvor det er omkring hver tredje kursist, der afbryder undervisningsforløbet undervejs. Dette gælder dansk på niveau G, matematik på niveau G, naturvidenskab på niveau G, samfundsfag på niveau G og D, psykologi på niveau D[7], engelsk på niveau G, tysk på niveau G og fransk på niveau G. Med andre ord er der en tendens til, at frafaldet er større på de lavere niveauer (G-niveau) end de højere niveauer (D-niveau) blandt de fag, der afsluttes med prøve. Dette kan hænge sammen med, tænker vi, at mange kursister har gennemført

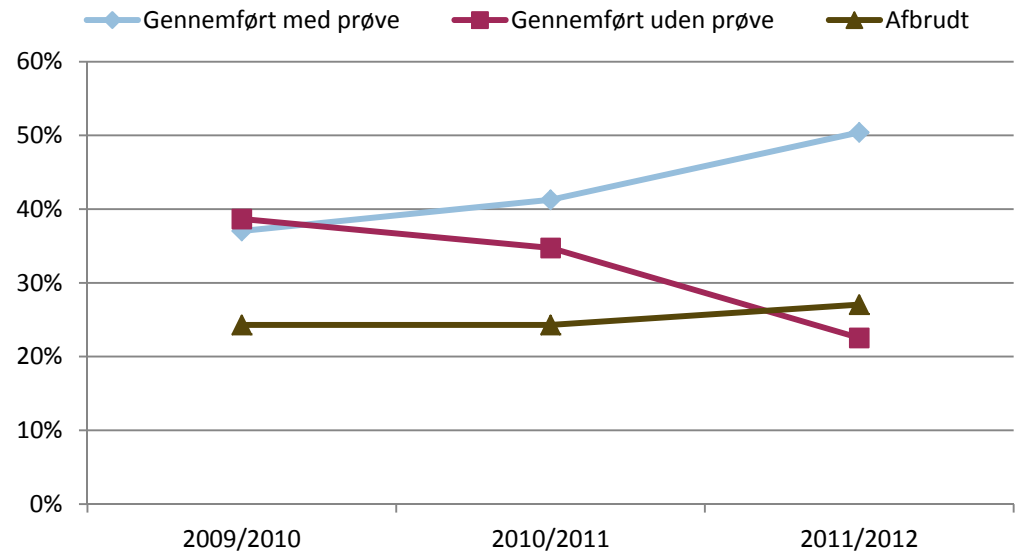
[7] *Psykologi findes kun på niveau D*

fag på lavere niveauer, før de påbegynder højere niveauer. Det betyder, at de svageste kursister ofte vil være faldet fra på lavere niveauer og aldrig når til de højeste niveauer på avu.

Undersøgelsen her giver ikke grundlag for at gå nærmere ind i de konkrete årsager til det store frafald, men der kan tænkes at være både positive og negative årsager til frafaldet. Af de positive årsager kan nævnes, at kursisterne måske kommer i beskæftigelse eller finder mere relevante uddannelsesmuligheder i forhold til deres ønsker og situation. Men som andre dele af undersøgelsen peger på, er det også sandsynligt, at en del kursister oplever, at de mangler forudsætninger for at følge undervisningen.

Figur 2 viser tendenser over tre kursusår fra 2009/10 til 2012/13 i forhold til andelen af kursister, der gennemførte med prøve, gennemførte uden prøve og afbrød et avu-fag.

Figur 2
Procentdele af kursisterne, der hhv. gennemførte med prøve, gennemførte uden prøve og afbrød et avu-fag i de tre kursusår 2009/10, 2010/11 og 2011/12



Kilde: EVA's beregninger på baggrund af tal fra Danmarks Statistik

Figuren viser, at andelen af kursister, der gennemfører med prøve, stiger markant i perioden, mens andelen, der gennemfører uden prøve, er faldet tilsvarende. Denne positive tendens kan hænge sammen med, at VUC'erne er blevet mere opmærksomme på at opfordre kursisterne til at gå til prøve. Men det er ikke noget, vi kan sige med sikkerhed på det foreliggende datagrundlag.

Frafaldet har til gengæld været svagt stigende, så det i forårssemesteret 2012 nåede op på 27 %. En mulig forklaring på dette kan være, at VUC'erne har optaget flere kursister med svage forudsætninger for at gennemføre.

Der kan være forskellige forklaringer på, hvorfor mange kursister vælger ikke at gå til prøve. Som en leder peger på, er en af forklaringerne givetvis, at nogle kursister vurderer, at de vil have svært ved at bestå prøven. Men der kan også være forskel på, hvor meget den enkelte lærer og det enkelte VUC lægger vægt på, at man som kursist normalt går til prøve, når man har fulgt undervisningen:

> *Jeg ved godt, at der er tusind forklaringer på, at de ikke går til prøve, og de falder fra undervejs, men der er jo sikkert også nogle af dem, som selv har vurderet, at de ikke har færdighederne til at gå op. (...) vi har prøvet internt at gøre en indsats for at få flere til at gå til prøve. Da jeg startede med den gamle bekendtgørelse, var der rigtig mange lærere, der sagde til deres kursister: "Du er ikke klar til at gå til prøve, og du behøver ikke at gå til prøve." Hvor vi nu siger, at det skal man. Og vi har også skrevet det i kursisthåndbogen. Vi vil gerne have nogle flere til at gå til prøve.* (Leder).

3.5 Faglig dokumentation

En række niveauer afsluttes ikke med prøve men med faglig dokumentation. Den følgende tabel viser frafaldet på disse niveauer for samme treårsperiode, som vi før så på, for de fag og niveauer, der afsluttes med prøve.

Tabel 2
Frafald i de fag og på de niveauer, der afsluttes med faglig dokumentation, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Frafald i procent	Antal kursister
Fransk, basis	34	655
Tysk, basis	29	1.419
Naturvidenskab, niveau F	27	1.904
Dansk, basis	25	7.981
Matematik, basis	25	13.103
Engelsk, basis	24	16.133
Matematik, niveau F	24	12.409
Dansk, niveau F	23	12.819
Dansk som andetsprog, niveau F	23	2.792
Matematik, niveau E	23	12.458
Engelsk, niveau F	22	17.137
Dansk, niveau E	22	14.205
Tysk, niveau F	21	608
Engelsk, niveau E	21	17.906
Naturvidenskab, niveau E	21	1.178
Dansk som andetsprog, basis	20	6.848
Introducerende undervisning	20	55.474
Tysk, niveau E	20	634
Latin, niveau E	18	424
Dansk som andetsprog, niveau E	18	2.512
Grundlæggende it, basis	14	11.986
Fransk, niveau F	10	220
Fransk, niveau E	7	216
Total	**21**	**211.021**

Kilde: Danmarks Statistik

Ser man på det samlede frafald, var dette 21 % for de tre kursusår for de fag og niveauer, der afsluttes med faglig dokumentation, mens frafaldet på de fag, der afsluttes med prøve, var på 25 %, når man ser på alle fag og niveauer under et. Dette giver god mening ud fra en antagelse om, at det at skulle til prøve i sig selv for nogle kursister kan give anledning til frafald. Sammenligner man de enkelte niveauer, er der en tendens til, at frafaldet er mindst på niveau D, der afsluttes med prøve, og størst på niveau G, der også afsluttes med prøve. Mens frafaldet på de tre niveauer basis, F og E, der afsluttes med faglig dokumentation, ligger derimellem.

3.6 Karakterniveau

Tabellen nedenfor viser forårskaraktererne i de fag og på de niveauer, hvor der var mindst 10 kursister, der fik en karakter, på landsplan. Bemærk, at vi har markeret de karaktergennemsnit, der ligger under karakteren 7, der "gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler". Når vi har valgt at fremhæve karaktererne under 7, er det for at vise, at karakterniveauet generelt set er relativt lavt på avu, da 7 er middelkarakteren på 7-trinsskalaen. For den enkelte kursist kan det være mere interessant, om man mindst får karakteren 02, der gives for den tilstrækkelige præstation og er den karakter, man skal have for at bestå.

Tabel 3
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i fag og på niveauer på avu i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Formidling, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 60, 63, 25 og 17)	9,2	4,7	10,9	10,0
Grundlæggende it, niveau G – mundtlig og praktisk prøve (n er hhv. 1117, 862, 167 og 86)	7,5	8,8	7,9	9,6
Tysk, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 38, 64, 28 og 32)	9,3	9,0	7,1	8,8
Samarbejde og kommunikation, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 133, 150, 55 og 45)	8,4	8,3	9,8	8,5
Idræt, niveau D – mundtlig og praktisk prøve (n er hhv. 18, 46, 20 og 51)	7,9	8,5	8,7	7,4
Naturvidenskab, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 15, 96, 212 og 232)	6,8	5,9	6,6	7,2
Engelsk, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 2017, 2315, 2470 og 2414)	7,2	7,2	7,4	7,0
Billedkunst, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 174, 191, 30 og 43)	8,7	8,6	8,8	6,9
Samfundsfag, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 507, 787, 916 og 1215)	7,0	6,9	6,8	6,8
Psykologi, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 191, 325, 133 og 163)	7,3	6,8	6,7	6,7
Fransk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 61, 36, 19 og 17)	7,2	7,7	4,7	6,4
Dansk, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 1983, 2293, 2506 og 2466)	6,7	6,5	6,6	6,3
Tysk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 182, 160, 130 og 111)	6,3	7,3	5,9	6,2
Samfundsfag, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 337, 375, 461 og 595)	7,2	6,9	6,7	6,0
Engelsk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 1914, 1969, 1726 og 1777)	6,2	6,0	6,1	6,0
Dansk som andetsprog, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 894, 1165, 1072 og 1135)	5,9	5,8	5,9	5,9
Historie, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 107, 168, 208 og 320)	7,5	7,2	6,8	5,8
Naturvidenskab, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 896, 1057, 1190 og 1412)	6,4	6,4	6,3	5,8
Dansk som andetsprog, niveau G – sproglig prøve (andet) (n er hhv. 904, 1181, 1062 og 1175)	5,2	5,8	4,8	5,7
Dansk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 1570, 1545, 1382 og 1353)	6,1	6,1	5,8	5,7
Tysk, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 41, 64, 27 og 21)	7,2	7,1	6,2	5,6
Matematik, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 1523, 1806, 1966 og 2036)	6,0	5,9	5,7	5,6
Dansk som andetsprog, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 399, 457, 500 og 510)	5,6	5,1	5,7	5,4
Engelsk, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 1884, 2008, 1930 og 2026)	4,4	5,5	6,3	5,3
Engelsk, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 2025, 2367, 2571 og 2758)	4,9	5,3	5,0	4,9
Matematik, niveau G – mundtlig og skriftlig prøve (n er hhv. 2019, 2129, 2099 og 2223)	5,2	5,1	5,2	4,6
Dansk, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 2013, 2309, 2543 og 2549)	4,8	5,1	4,8	4,5
Dansk som andetsprog, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 410, 458, 515 og 512)	4,6	4,4	4,4	4,3
Dansk, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 2013, 2309, 2543 og 2549)	4,6	4,7	4,8	4,1
Matematik, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 1694, 1996, 2159 og 2245)	4,1	4,2	4,3	4,1
Dansk, niveau D – sproglig prøve (n er hhv. 1993, 2320, 2545 og 2527)	2,5	3,7	3,7	4,1
Dansk som andetsprog, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 919, 1176, 1097 og 1172)	4,1	3,9	4,1	4,1
Dansk, niveau G – sproglig prøve (andet) (n er hhv. 1551, 1530, 1390 og 1548)	3,0	3,9	2,1	3,0

Kilde: VUC'erne.

Note: Fransk, niveau D, mundtlig og skriftlig prøve, latin D, mundtlig prøve, samt livsanskuelse, niveau D, mundtlig prøve, er ikke medtaget i tabellen, fordi der i mindst en af terminerne var under ti kursister, der fik karakter.

Hvis man sammenligner tabel 1 over gennemførelser mv. og tabel 2 over karaktergennemsnit, springer det i øjnene, at der er en tendens til, at de fag og niveauer, der ligger lavt i den ene, ligger højt i den anden. Det kan hænge sammen med, at nogle af de fag og niveauer, der ligger lavt, i forhold til hvor stor en andel der gennemfører og går til prøve, er fag, som den enkelte kursist ikke nødvendigvis skal følge for at komme videre i uddannelsessystemet. Derfor kan der være en tendens til, at det kun er de dygtigste, der går til prøve. Omvendt med andre fag som

dansk, matematik og dansk som andetsprog, hvor der kan være et større pres på kursisten for at gå til prøve, og hvor flere derfor får dårligere karakterer.

Som det også ses af tabellen, var det i forårssemesteret 2013 kun i syv ud af 33 fag- og niveauspecifikke prøveformer, at karaktergennemsnittet var på mindst 7,0. Og de seks, der ligger øverst på listen, er alle fagniveauer med relativt få kursister (mellem 17 og 232 i forårssemesteret 2013). Det er således kun den mundtlige prøve i engelsk på niveau D, som har et karaktergennemsnit på mindst 7,0, og hvor faget samtidig hører til blandt de store fag (2.414 holdkursister i forårssemesteret 2013).

Sammenligner man karaktergennemsnittet fra 2010 til 2013, ses det, at det i 7 fag/på 7 niveauer er steget og i 5 fag/på 5 niveauer er uændret, mens det i 21 tilfælde er faldet. De syv tilfælde, hvor karaktergennemsnittet er steget, er især i mindre fag eller fag, hvor gennemsnittet i forvejen lå relativt lavt. Omvendt er det i høj grad i store kernefag som dansk, dansk som andetsprog, matematik og engelsk, at der har været et fald i karaktergennemsnittet i perioden. Denne tendens til fald i karaktergennemsnittet kan hænge sammen med det, vi så ovenfor, at en stigende andel kursister går til prøve. Det behøver således ikke at være et udtryk for, at kursisterne generelt set er blevet svagere.

Den følgende tabel sammenkæder karaktergennemsnittet med de forskellige prøveformer i form af mundtlige prøver, skriftlige prøver og andre prøver, herunder kombinationer af mundtligt og skriftligt samt såkaldte sproglige prøver.

Tabel 4
Sammenkædning af prøveform og karaktergennemsnit i 2013

	Mundtlige prøver	Skriftlige prøver	Sproglige og andre prøver*
Karaktergennemsnit på 7,0 og derover	• Formidling D (10,0) • Tysk D (8,8) • Samarbejde og kommunikation G (8,5) • Naturvidenskab D (7,2) • Engelsk D (7,0)		• Grundlæggende it G (9,6) • Idræt D (7,4)
Karaktergennemsnit på mindst 5,0 men under 7,0	• Billedkunst D (6,9) • Samfundsfag G (6,8) • Psykologi D (6,7) • Fransk G (6,4) • Dansk D (6,3) • Tysk G (6,2) • Samfundsfag D (6,0) • Engelsk G (6,0) • Dansk som andetsprog G (5,9) • Historie D (5,8) • Naturvidenskab G (5,8) • Dansk G (5,7) • Matematik D (5,6) • Dansk som andetsprog D (5,4)	• Tysk D (5,6) • Engelsk G (5,3)	• Dansk som andetsprog G (5,7)
Karaktergennemsnit på under 5,0		• Engelsk D (4,9) • Dansk D (4,5) • Dansk som andetsprog D (4,3) • Dansk G (4,1) • Matematik D (4,1) • Dansk som andetsprog G (4,1)	• Matematik G (4,6) • Dansk D (4,1) • Dansk G (3,0)

** Bekendtgørelsens terminologi er anvendt. Kolonne 4 indeholder de prøveformer, der i bekendtgørelsens bilag benævnes hverken "mundtlig prøve" eller "skriftlig prøve". Det gælder fx kombinationer af mundtlig og praktisk prøve (som i idræt D), skriftlig og mundtlig prøve (som i matematik G) eller sproglig prøve (som i dansk D).*

Oversigten viser, at der er en tydelig sammenhæng mellem prøveform og karaktergennemsnit, idet karaktererne generelt set ligger højere i de mundtlige prøver og lavere i de skriftlige prøver, mens feltet er mere spredt, når vi ser på de andre typer prøver: Karaktergennemsnittet i de mundtlige prøver spænder således fra 5,4 i dansk som andetsprog på D-niveau til 10,0 i formidling på D-niveau, mens karaktergennemsnittet i de skriftlige prøver spænder fra 4,1 i dansk som andetsprog på G-niveau til 5,6 i tysk på D-niveau. Ser vi på de andre typer prøver, er der tale om et meget stort spænd fra 3,0 i den sproglige prøve i dansk på G-niveau og til 9,6 i den mundtlige og praktisk prøve i grundlæggende it på G-niveau.

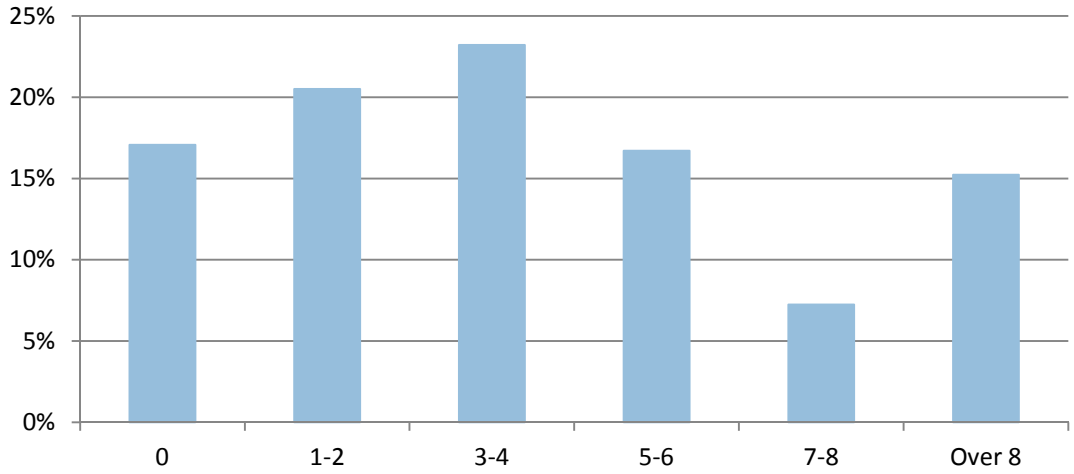
Det ligger udenfor rammerne af denne evaluering at vurdere årsagerne til disse mønstre, men de kan hænge sammen med både bedømmelseskriterierne og de faglige forudsætninger hos de kursister, der går til prøve på avu, herunder fx at der kan være en tendens til, at kursisterne er svagere funderet med hensyn til skriftlig formidling end med hensyn til mundtlig formidling. Vi vil dog i næste kapitel vende tilbage til erfaringerne med de forskellige prøveformer.

3.7 Deltagernes forudsætninger for at deltage i avu

Ifølge avu-loven er det uddannelsesinstitutionen, der ud fra en vurdering af ansøgerens forudsætninger for at følge undervisningen afgør, om vedkommende kan optages på avu, og hvilket niveau der i givet fald kan være tale om. For så vidt burde alle avu-kursister have tilstrækkelige forudsætninger for at deltage i undervisningen. Imidlertid viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, at en relativt stor andel af kursisterne efter lærernes vurderinger ikke har de nødvendige forudsætninger for at følge undervisningen.

Som figuren nedenfor viser, svarede omkring to ud af tre af respondenterne, at der på det pågældende hold (det sidste, de underviste på i 2012/13 på det pågældende niveau), vi har spurgt om, var mindst tre kursister, der efter lærerens vurdering ikke havde forudsætninger for at følge undervisningen.

Figur 3
Lærernes vurderinger af, hvor mange af deres kursister der reelt ikke havde forudsætninger for at følge undervisningen på holdet ved undervisningens start



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. I alt har 814 respondenter angivet et cirkatal. Figuren viser, at 17 % (= 139) fx har svaret "0 kursister", mens 15 % (= 124) har svaret "Over 8 kursister". I kapitel 5 er tallene under de enkelte fag omregnet til relative tal i forhold til det antal kursister, der var på holdet ved kursets start.

Resultatet er ret markant og peger på en central udfordring for avu: På den ene side er det alvorligt, når lærerne generelt oplever, at de som hovedregel har kursister på deres hold, der ikke kan følge undervisningen. Det stiller store krav til den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, og det risikerer at gå ud over de kursister, der kan følge undervisningen.

På den anden side har vi at gøre med mennesker, der ofte reelt ikke har andre steder at gå hen, hvis de skal have en uddannelse. Og som EVA's reformevaluering af avu viste, er opgaven med at uddanne den fagligt set svageste del af de enkelte årgange en opgave, som VUC'erne har taget

på sig og forsøger at løfte. Og som flere lærere og ledere også understregede i interviewundersøgelsen, så tager man udgangspunkt i de kursister, der er, og forsøger at få det bedste ud af det.

> *[D]e er alle sammen svage på én eller anden måde, ellers sad de ikke her, vel? Så havde de afsluttet folkeskolen. Så det er jo de 2-3 dårligste fra en folkeskoleklasse, der så er samlet her. Så er der en meget stor gruppe udlændinge, som ikke har gået i folkeskole her, som er kommet hertil senere.* (Leder).

For at anskueliggøre, hvilke udfordringer lærere og ledere også oplever i forhold til kursisternes forudsætninger for undervisning, følger nedenfor en skematisk segmentering af grupper med særligt svage forudsætninger for undervisning, som vi har kunnet identificere igennem interviews og observationer.

Tabel 5
Kursister med svage forudsætninger for at følge undervisningen på avu

Tosprogede kursister med svage sproglige og kulturelle forudsætninger	En vurdering, der går igen i interviewundersøgelsen, er, at de sproglige udfordringer blandt kursisterne er blandt de største barrierer for at få et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen. En del af de tosprogede kursister er fagligt dygtige, og nogle af dem har uddannelser fra deres hjemlande, men de har svært ved at følge undervisningen, der foregår på dansk. Hertil kommer, at de tosprogede kursister kan være en særligt heterogen gruppe i forhold til nationalitet, land-by-herkomst, religiøsitet, demokratiopfattelse mv.
De uddannelsesfremmede kursister	En del kursister har været ude af uddannelsessystemet i en længere årrække og har glemt meget af det, de lærte i folkeskolen. En dansklærer giver som eksempel, at mange ikke ved, hvad et navneord er, eller hvad en novelle er. Hertil kommer, at der kan være udlændinge, der har en meget begrænset skolebaggrund, som for nogles vedkommende mest har bestået af udenadslære, fx koranlære. Men de uddannelsesfremmede omfatter også personer, der ikke forbinder det at tilegne sig teoretisk eller bogligt stof med noget positivt. Det kan være en indstilling med rødder tilbage til dårlige minder fra folkeskolen eller en familie, hvor man har klaret sig uden uddannelse.
De læsesvage og/eller ordblinde	Nogle kursister har generelt svært ved at læse. I nogle tilfælde, fordi de er ordblinde, men der kan også være mange andre grunde til, at kursister er læsesvage. En dansklærer fortalte fx, at hun tit oplever, at der er kursister, der aldrig har læst en bog. Og selvom nogle kursister måske godt kan læse en tekst ord for ord, kan de ikke nødvendigvis huske eller forstå, hvad de har læst.
Personer med psykiske diagnoser	En del kursister har forskellige psykiske diagnoser såsom ADHD, ADD, Aspergers syndrom, depressioner, angst mv. Det kan fx afstedkomme, at lærerne oplever store udfordringer i forhold til at få kursister til at fremlægge for de andre kursister, og kursister med meget lavt selvværd er fx vanskelige at få til at tage del i undervisningen.
Kursister med generelle indlæringsvanskeligheder	Nogle deltagere har generelt svært ved fx at tænke abstrakt. Det betyder, at de måske kan klare et basisniveau eller et G-niveau, hvor de kan klare sig med at referere det, de har læst eller hørt, men får problemer på et højere niveau, når de fx skal lære at fortolke, diskutere eller vurdere forskellige udsagn. Med til denne gruppe hører også personer, der måske har fået specialundervisning i folkeskolen, og som altid har haft vanskeligt ved at tilegne sig teoretisk eller bogligt stof. Til denne gruppe hører også personer, der har taget det samme basisniveau flere gange, uden at de bliver væsentligt bedre.
De generelt umotiverede kursister	En del kursister beskrives af lærerne som generelt umotiverede. De er måske kun til stede, fordi fx jobcenteret har fortalt dem, at de skulle begynde på VUC. Nogle af de generelt umotiverede har svært ved det at gå i skole eller på kursus: De har måske ikke deres ting med, de møder ikke til tiden og deltager helst ikke aktivt i undervisningen.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Kursister med udfordrende sociale vilkår	Lærerne i interviewundersøgelsen fortæller også om kursister, der lever et liv, som kan være svært at forene med en uddannelse, fordi sociale begivenheder som vold, skilsmisser, bandekriminalitet, afhængighed af stoffer m.m. fylder deres tilværelse. Det kan også være fx enlige forældre, herunder unge mødre, der kan have svært ved at få en uddannelse passet ind i den daglige tilværelse.

Det er vigtigt at påpege, at der udover de kursister, der er beskrevet ovenfor, også er mange kursister, der ikke mangler forudsætninger for eller ikke er særligt udfordret i forhold til at tage del i undervisningen. Det er ikke muligt ud fra datagrundlaget at sige noget om, hvor store de enkelte grupper er. Det, vi dog kan konstatere, er, at der er tale om kursistgrupper, som fylder meget i de samtaler, vi har haft med lærere og ledere om undervisningen på avu. Bemærk i øvrigt, at grupperne ikke gensidigt udelukker hinanden, og at listen ikke nødvendigvis er udtømmende.

Dette afsnit har vist, at kursistgruppen på avu omfatter en bred vifte af personer, hvoraf mange har store udfordringer, der kan gøre det vanskeligt at gennemføre en uddannelse. Men som det følgende citat også viser, er det vigtigt ikke kun at fokusere på de problemer, mange kursister har, men også at fokusere på, at mange kursister faktisk kommer videre:

> *Nu fokuserer vi rigtig meget på det her med, hvor få der gennemfører, og hvor mange der falder fra. Men jeg synes også, man bliver nødt til at kigge på, at vi jo rent faktisk også løfter en opgave. Fordi alle de kursister, der går her, som faktisk kommer igennem, er jo kursister, som ikke har haft de forudsætninger for at gå videre i anden uddannelse, eller hvad det nu er, de skal. Vi kan da hvert semester finde solstrålehistorier. Der er selvfølgelig kursister, der mangler lidt, som så kommer igennem. Men der er også dem der, der virkelig rykker sig fra … katastrofe til rent faktisk at være i stand til at komme videre til hf eller en erhvervsskole. Så jeg synes faktisk også, at vi løfter en væsentlig samfundsopgave.* (Leder).

I det følgende afsnit ser vi nærmere på rammerne for undervisningen på avu, fordi de har betydning for de resultater, man opnår på avu.

3.8 Rammer for undervisningen på avu

Undervisningen på avu finder sted inden for nogle rammer, som på forskellige måder er med til at skabe de muligheder, der er, for at nå de faglige mål med de kursister, der er optaget på holdene. I det følgende vil vi belyse enkeltfagsstrukturen, den faste uddannelsestid samt øvrige rammers betydning for at løfte uddannelsesopgaven på avu.

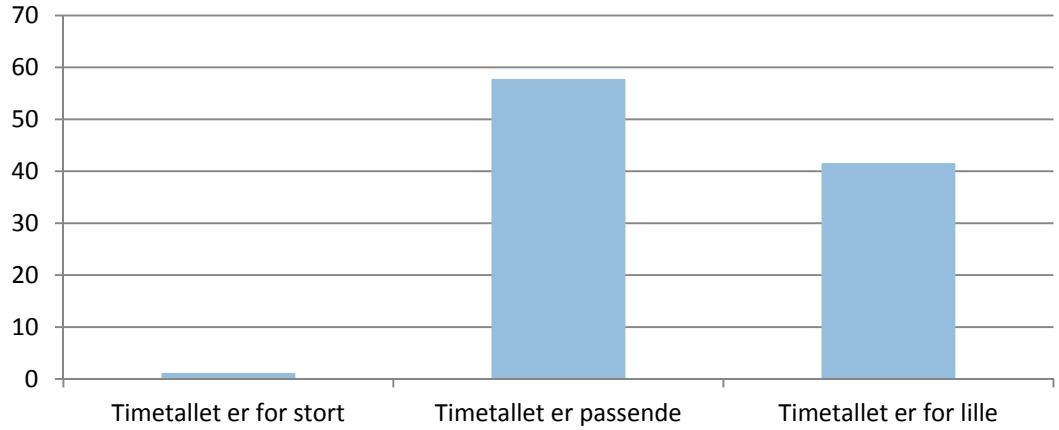
Enkeltfagsstrukturen

En af de helt overordnede rammer er enkeltfagsstrukturen, der indebærer, at kursisterne i høj grad deltager i individuelle forløb. Det betyder fx, at selvom læreplanerne indeholder bestemmelser om samspil med andre fag, kan det i praksis være svært at etablere tværfagligt samarbejde. Denne udfordring vender vi tilbage til i næste kapitel.

Fast uddannelsestid

En anden ramme handler om de faste timetal, der er tildelt de enkelte fag og niveauer, og som fremgår af bekendtgørelsens bilag 2. Som det ses af figuren nedenfor, er lærerne delt i to store grupper i vurderingen af, hvorvidt timetallet er passende i forhold til at nå de faglige mål for størstedelen af de kursister, lærerne havde på holdene i 2012/13: Hvor 58 % af respondenterne vurderede, at timetallet er passende, vurderede 41 % af respondenterne, at timetallet er for lille.

Figur 4
Lærernes vurderinger af timetallet (n = 826)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013. Spørgsmålet lød: "Er timetallet for [fag] [niveau] for stort, passende eller for lille for størstedelen af de kursister, du havde på holdet, i forhold til at nå de faglige mål?"

Interviewundersøgelsen giver mange eksempler på, at lærere og ledere vurderer, at timetallet er for lille, eller at det er passende for i det mindste en del af kursisterne. I praksis betyder det, at nogle kursister er nødt til at tage samme niveau mere end en gang. Nogle informanter peger i den forbindelse på, at et vejledende timetal ville gøre, at avu blev et mere fleksibelt tilbud, der lettere kunne tilpasses de enkelte kursisters behov. En leder formulerer det på denne måde:

> *Der er nogle, der ikke når de faglige mål på basis. Så må de tage en tur i møllen igen. (...) Hvis en kursist ikke kan nå de faglige mål på den fastsatte tid, så er det sådan. Jeg havde gerne set et vejledende timetal i stedet for et absolut timetal. Jeg synes, det er stift, når man taler om tilrettelæggelser, hvor man gerne vil planlægge det inden for lidt kortere tidshorisont. At man ikke lige kan hugge en hæl og klippe en tå. Men sådan er det.* (Leder).

Der er dog også informanter, der vurderer timetallet som passende ud fra den argumentation, at man som lærer altid kan bruge mere undervisningstid. De ser udfordringen på den måde, at det gælder om at benytte den tid, der er til rådighed, til at støtte kursisternes læreproces *i retning af* de faglige mål. Og nogle påpeger desuden, at selvom lærerne kunne tænke sig mere uddannelsestid, er det ikke sikkert, at dette ønske deles af kursisterne. Nogle kursister ønsker måske snarere at blive hurtigt færdige, og en forlængelse af uddannelsestiden kan derfor have den modsatte effekt.

Fysiske og andre rammer

Rammer for undervisningen handler om fysiske rammer i form af lokaler og faciliteter, som kan være mere eller mindre befordrende for mulighederne for at tilrettelægge god, inspirerende og varieret undervisning. En lærer påpeger denne pointe i et interview:

> *Jeg synes også, at man skal skelne mellem, hvad der er muligt inden for institutionens rammer, og hvad der er muligt inden for bekendtgørelsens rammer. (...) Institutionens rammer er styret af økonomi mere end af evaluering. Sådan er det. (...) Man kan godt have de bedste intentioner og synes, at det, der står i bekendtgørelsen, er godt. Hvis man havde lang tid til at fordybe sig, så tror jeg, det ville være meget godt. Og institutionens rammer er afgørende for, hvor meget og hvor lidt man kan (...) Så kunne man godt tænke sig alt muligt, men det kan jo ikke altid lade sig gøre. (...) I hvert fald ikke inden for de rammer, vi har.* (Lærer).

Vores data viser desuden, at fysiske rammer kan virke positivt ind på fx undervisningsvariationen, men der er ikke nogen en-til-en-sammenhæng: Selv i de mest innovative og inspirerende lokaliteter har vi oplevet meget traditionel, lærerstyret undervisning.

Men også støttefunktioner i tilknytning til undervisningen er vigtige. Det gælder fx tilbud som lektieværksteder med mulighed for faglig støtte, og det gælder den vejledning, som tilbydes kursisterne, både før de starter på et hold, og undervejs i undervisningsforløbene i form af gennemførelsesvejledning.

3.9 Afrunding

Vi har i dette kapitel taget afsæt i formålet med avu og set på, hvad avu resulterer i – i form af gennemførte og ikke gennemførte forløb, karakterniveauet for dem, der går til prøve, og uddannelsesveje, som kursister følger efter avu. Vi har konstateret, at mange kursister har svage forudsætninger for at gennemføre og nå de faglige mål på avu inden for de fastlagte rammer. Endelig har vi konstateret, at mange lærere finder, at timetallet er for lille i forhold til en stor del af deres kursister.

Når lærerne oplever, at udfordringerne i undervisningen i forhold til at motivere kursisterne er store, er forklaringsmodellerne ofte, at rammerne for undervisningen er uhensigtsmæssige, eller at de faglige mål er for ambitiøse. Selvom der kan argumenteres for dette, er det interessant, at der også er mange gode eksempler på, at undervisningen alligevel lykkes, og at kursisterne når i mål trods svære odds.

Dette vender vi tilbage til i det kommende kapitel, hvor vi vil vende blikket mod den praksis, der udspiller sig på avu inden for de givne rammer, med særligt fokus på de bekendtgørelsesmæssige rammer og med særligt henblik på at identificere både de muligheder, der er for at opfylde formålet med avu, og de udfordringer, som mødet mellem kursister, rammer og undervisningspraksis skaber.

Kapitlet peger på, at der kan være grund til at overveje følgende udfordringer nærmere:

- Hvordan man kan styrke lærernes muligheder for at fremme kursisternes motivation for uddannelse. Dette handler både om, hvordan lærerne i praksis gør brug af de pædagogiske og didaktiske muligheder, som bekendtgørelsen åbner op for, og om det fokus, det enkelte VUC har på, hvordan mødet mellem kursister og lærere påvirker kursisternes syn på uddannelse.
- Hvordan man kan styrke kursisternes realistiske vurderinger af deres uddannelsesmuligheder, herunder med hensyn til, om de skal vælge erhvervsuddannelse eller hf efter avu. Denne udfordring handler både om den vejledning, kursisterne får på VUC'erne, og om den måde, lærere og ledere italesætter kursisternes uddannelsesmuligheder på.
- Hvordan man på samme tid kan mindske frafaldet på avu og nå frem til, at flere kursister afslutter prøverne på avu med et bedre resultat. Undersøgelsen giver ikke mulighed for at forklare årsagerne til det store frafald eller de lave karakterer, men det er oplagt, at årsagerne hertil skal findes i sammenhængen mellem kursisternes forudsætninger, timetallet og de faglige mål.
- Hvordan man kan fortsætte den gode udvikling med, at stadig flere kursister afslutter med prøve. Undersøgelsen peger på, at det, at man på det enkelte VUC har en eksplicit målsætning om, at kursisterne normalt går til prøve, kan påvirke kursisternes tilbøjelighed til at vælge at afslutte med prøve.
- Om der er uhensigtsmæssige forskelle mellem kravene i hhv. mundtlige og skriftlige prøveformer. Eller om forskellene i karakterniveau afspejler, at kursisternes skriftlige forudsætninger er svagere end deres mundtlige forudsætninger, og at der derfor er behov for at opprioritere det skriftlige arbejde.
- Hvad der kan gøres for at sikre, at de kursister, der starter på avu, har de fornødne forudsætninger for at følge undervisningen – og hvilke studieunderstøttende indsatser man kan sætte i værk for de kursister, hvis forudsætninger for at deltage i undervisningen er mangelfulde. Dette kan blandt andet gøres gennem introducerende undervisning og supplerende differentierende undervisning som konkrete muligheder for at støtte kursister med svage forudsætninger, jf. EVA's tidligere rapport om avu.

4 Tværgående om læreplanerne

Der knytter sig en række pointer til læreplanernes elementer på tværs af fag og niveauer, som vi derfor samlet vil præsentere i dette kapitel. Hertil kommer, at datagrundlaget med hensyn til spørgeskemaundersøgelsen og det kvalitative materiale også egner sig bedst til at understøtte en mere generel analyse af praksis i fagene[8]. Derfor er det næste kapitel 5 mere deskriptivt i brugen af data vedrørende de seks udvalgte fag, mens dette kapitel i højere grad analyserer fag og niveauer samlet i forhold til de enkelte elementer i bekendtgørelsen med særligt henblik på læreplanernes temaer. De to kapitler supplerer således hinanden og er derfor også struktureret, så de let lader sig læse på tværs.

4.1 Fagenes mål og indhold

Alle læreplanerne indeholder en beskrivelse af det pågældende fags og niveaus indhold og mål. Indholdet består af hhv. kernestof og supplerende stof, mens målene er beskrevet som kompetencemål – det vil sige det, kursisterne skal have lært og kunne ved undervisningsforløbets afslutning.

4.1.1 Lærerne omfavner de faglige mål – som idé

Resultaterne fra vores spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere viser, at lærerne både kender de faglige mål, oplever dem som relevante og tilrettelægger deres undervisning efter dem. 99 % af lærerne angiver, at de i høj eller nogen grad kender de faglige mål for fag og niveauer, 94 % finder målene relevante, og 92 % tilrettelægger deres undervisning efter dem (jf. tabel 5 nedenfor).

Tabel 6
Avu-lærernes kendskab til, relevansvurdering af og tilrettelæggelse efter de faglige mål

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total %
I hvilken grad kender du de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen? (n = 840)	86 %	13 %	1 %	0 %	*	100 %
I hvilken grad er de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til det overordnede formål med avu? (n = 832)	46 %	48 %	4 %	0 %	2 %	100 %
I hvilken grad tilrettelagde du undervisningen på holdet efter de faglige mål i læreplanen? (n = 831)	62 %	30 %	4 %	0 %	*	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

* Svarkategorien "Ved ikke" figurerede ikke i dette spørgsmål i spørgeskemaet.

Det kan med andre ord konstateres, at lærerne har taget arbejdet med de faglige mål til sig, hvilket i reformens optik må vurderes positivt. Både interviewene og observationerne tegner også et billede af, at lærerne jævnligt læser og bruger læreplanernes formuleringer om de faglige mål. Lærerne vurderer samtidig, at sammenhængen mellem de faglige mål og kernestoffet er god: 96

[8] De metodiske udfordringer er præsenteret i afsnit 2.2 i indledningen, i afsnit 5.1 og i metodeappendikset. Fx er der af anonymitetsmæssige hensyn grænser for, hvor tæt vi kan gå på de kvalitative data på fagniveau, når alle interview og observationer, der belyser et fag, har fundet sted på kun et VUC.

% af lærerne vurderer, at det kernestof, der er beskrevet i læreplanen, i høj eller nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål.

En pointe, som det kvalitative materiale belyser i den sammenhæng, er, at selvom lærerne oplever læreplanerne som gode og instruktive i forhold til at tilrettelægge undervisningen, så er der for lærerne et vist oversættelsesarbejde fra bekendtgørelsen og vejledningerne[9] til det konkrete arbejde med målstyring. Under interviewene med faggrupperne var der eksempler på, at de lokalt i fællesskab havde drøftet og udviklet retningslinjer for forståelsen af de faglige mål og for, hvordan de konkret skal bruges på deres VUC. Faggrupperne vurderede, at det havde givet dem en øget bevidsthed om at arbejde med kursisternes læringsmål og i nogen grad også bidraget med en konsensus om, hvilke elementer undervisningen skal indeholde.

Evalueringens kvalitative materiale sætter imidlertid også spot på en række udfordringer og opmærksomhedspunkter, som spørgeskemaundersøgelsens resultater ikke belyser. Det drejer sig blandt andet om lærernes tilgang til, hvordan balancen mellem målstyring og gennemgang af kernestof sker i praksis, og om oplevelsen af de faglige mål som delvist uopnåelige. Der ser vi nærmere på nedenfor.

4.1.2 Lærernes praksis omkring målstyret undervisning

EVA's forrige evaluering (2013) af avu-reformen pegede på, at reformens bestemmelser om målstyret undervisning, ifølge lærere og ledere, rummer store didaktiske fordele, men at styringen efter faglige mål også er en daglig udfordring for lærerne. Denne evaluering bekræfter det billede.

Det kvalitative materiale viser især, at der er store forskelle på, hvor meget lærerne omfavner det at undervise efter faglige mål – i praksis. Omstillingen fra at være optaget af at *gennemgå* indhold, stof, emner og afvikle aktiviteter til at tænke, *hvad man skal have ud af* at arbejde med stof, emner og aktiviteter, er ikke enkel. Og for nogle volder det kvaler at give slip på tankegangen om, at man har løst sin opgave, hvis man som lærer kan sætte kryds ved at have gennemgået det kernestof, der står i bekendtgørelsen.

Det følgende citat fra en lærer viser et eksempel på, at nogle lærere føler sig mere hjemme i kernestof- end i læringsmålstankegangen:

> *Det er mere kernestoffet, der ligger i min bevidsthed, når jeg planlægger, end det er flyvske mål […] jeg tænker, det, der står som kernestof, er det, jeg prøver at omsætte til det, jeg underviser i. Jeg kigger næsten altid først på kernestoffet i læreplanen, fordi det er så simpelt bygget op. Bagefter går jeg op og kigger på de faglige mål. […] Jeg synes, det er lidt abstrakt. Jeg kan undervise i hvad som helst og så sige, at jeg har opfyldt målene. Jeg kan ikke bruge det som værktøj, synes jeg.* (Lærer).

Når læreren siger, at han kan undervise i hvad som helst og opfylde de faglige mål, rammer han i virkeligheden hovedet på sømmet. De angivne mål eller kompetencer kan nås på mange måder, og sådan anskuet er der mange veje til Rom. Dialektikken mellem stof og mål og vægtningen af dem repræsenterer skiftet fra indholdsstyring til målstyring, som kom med reformen.

Det kan for lærerne synes mere overskueligt at tjekke, hvilket stof man har gennemgået, end det er at få overblik over, hvor langt 25 kursister er i forhold til at nå et mål om at kunne fx "redegøre for og vurdere faktorer, der påvirker menneskets sundhed" eller "anvende en grundviden om kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande". Men hvis målstyringen for alvor skal realiseres, er det det skift, der skal til.

[9] *Der findes vejledninger til alle fag på Undervisningsministeriets hjemmeside:*
http://Undervisningsministeriet.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse

Som vi ved fra andre undersøgelser[10], er bevægelsen fra indholds- til målstyring ikke en enkel manøvre. Selvom tankegangen om målstyring mange steder er godt på vej, peger denne evaluering på, at skridtet ikke er taget fuldt ud for alle lærere på alle VUC'er. Det er en udvikling, der tager tid og kræver opmærksomhed.

4.1.3 Udfordringer med at nå de faglige mål

For avu-lærerne kan det give god mening at tilrettelægge undervisningen efter det, kursisterne skal kunne – kompetencemålene, men lærerne oplever generelt, at mange af deres kursister langtfra når de mål, der er beskrevet. Her beskriver henholdsvis en lærer og en leder den problematik, at målene for så vidt er gode nok, men at målene ikke kan nås af mange af de kursister, VUC'erne har:

> *Problemet er ikke, at der er målstyring, problemet er måske, at der er for mange mål. […] Men det er jo også svært. Vi bliver også nødt til at have nogle forventninger til, hvad vores kursister skal kunne, og hvis man sammenligner med folkeskolen, altså, så er det jo det, man skal kunne på det niveau, og D er endda højere end 10.-klassesniveau. Så et eller andet sted ved jeg ikke, om man kan sige, at der er noget galt med målene. De stemmer bare ikke overens med det [kursist]materiale, vi har at arbejde med. De matcher bare ikke.* (Lærer).

> *Jeg mærker da en gang imellem frustration hos lærerne: Skal jeg prioritere at tage den tid, som kursisterne har brug for, eller skal jeg prioritere, at jeg i hvert fald kan dokumentere, at vi har arbejdet med alt det, der forventes i forhold til de faglige mål? Men de er jo rutinerede, vores lærere, så det er ikke sådan, at de går og sukker hele tiden, men det bliver da sagt, at det der med de faglige mål, det er problematisk.* (Leder).

Lærerne og lederne peger under interviewene på, at der er flere grunde til, at kursisterne kan have svært ved at nå de faglige mål. Mange af grundene er allerede beskrevet i forrige kapitel i afsnittet om deltagerforudsætninger. De handler dels om, at nogle kursisters faglige niveau er for lavt, når de starter på et specifikt fag og niveau, dels handler de om, at nogle kursisters evne til faglig progression, herunder evnen til at udvikle analytisk og kritisk sans, er begrænset eller foregår langsomt.

4.1.4 Kernestoffet nås ikke helt, og det supplerende stof inddrages kun delvist

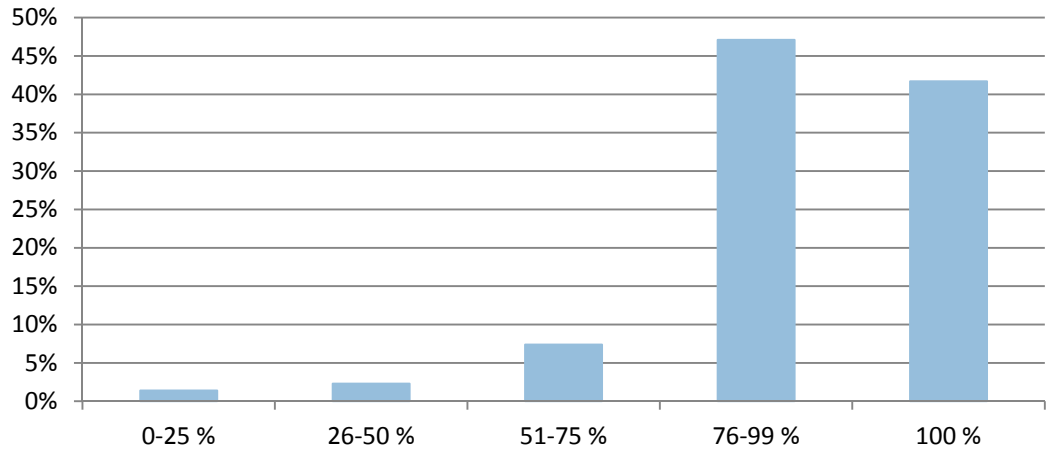
Lærerne beskrev under interviewene, at når en række af kursisterne har svage faglige udgangspunkter og langsom faglig progression, kan det bevirke, at de ikke når at gennemgå alt kernestoffet i deres undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen peger i sammen retning, som det ses af den følgende figur[11]: Kun 42 % af lærerne vurderer, at de nåede igennem alt kernestoffet på det hold, de sidst afsluttede i kursusåret 2012/13, dog angiver 89 %, at de nåede mindst 75 % af kernestoffet[12].

[10] Fx Fælles Mål i folkeskolen – en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål (EVA, 2012)

[11] Det skal i den sammenhæng pointeres, at foråret 2013 var præget af lockout blandt lærerne, og at det kan have været en medvirkende årsag til, at lærerne ikke har været omkring alt kernestoffet.

[12] Da der er statistisk signifikant forskel på, hvad lærerne har svaret i forhold til de hold, der var ramt af lockouten, og de hold, der ikke var, har vi valgt i forhold til dette spørgsmål kun at se på de hold, der ikke var ramt af lockouten.

Figur 5
Cirka hvor stor en andel af kernestoffet blev gennemgået i undervisningen? (n = 350)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013. Bemærk, at der kun er medtalt de lærere, der ikke har fået undervisning aflyst på grund af konflikten.

En lærer beskriver det dilemma, hun som lærer står i, i forhold til at prioritere mellem at tage udgangspunkt i bekendtgørelsens krav om gennemgang af kernestof eller i kursisternes reelle forudsætninger for læring:

> *Der er så meget kernestof på hvert niveau. Hvis vi skynder os igennem det, så lærer de det ikke. Det når ikke at bundfælde sig hos dem, inden vi er videre. Så lærer de faktisk mindre, end hvis vi gennemgik meget mindre. […] Man står hele tiden i det dilemma med, at enten kører vi igennem det, vi skal, og så lærer de måske ikke så meget af det, eller også stopper vi op og går i dybden, så de trods alt lærer noget, men så når vi ikke alle de faglige mål, som vi skal. Det er et kæmpe dilemma.* (Lærer).

Ifølge bekendtgørelsen skal alt kernestof gennemgås, ligesom det i bekendtgørelsen beskrives som nødvendigt at inddrage supplerende stof, hvis de faglige mål skal nås. Det supplerende stof udgjorde ifølge lærernes besvarelser af spørgeskemaet en mindre del af det samlede stof. På 12 % af holdene blev der således slet ikke inddraget supplerende stof, mens det på 40 % af holdene udgjorde mellem 1 og 10 % og på 25 % af holdene udgjorde mellem 11 og 20 %.

De kvalitative data supplerer billedet, ved at lærerne forklarer, at de først og fremmest prioriterer at nå kernestoffet – hvilket de som nævnt ofte ikke når fuldt ud. Hvis de inddrager supplerende stof, kan det fx være i tilfælde, hvor lærerne oplever, at der i det beskrevne kernestof decideret mangler emner. Fx peger samfundsfagslærerne på, at arbejdsmarkedets indretning er fraværende som emne i samfundsfag på niveau G, og at det opleves som en mangel.

4.2 Tilrettelæggelse af undervisningen

En betydelig del af læreplanerne handler om, hvordan undervisningen på avu bør tilrettelægges. Der er således fra centralt hold formuleret didaktiske principper og krav til brug af arbejdsformer, brug af it samt tværfagligt samarbejde, der af lærerne skal efterstræbes i deres tilrettelæggelse af undervisningen.

4.2.1 Didaktiske principper – det beskrevne og selvskrevne

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne vurderer, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante i forhold til at nå de faglige mål: 80 % vurderer, at principperne i høj eller i nogen grad er relevante (jf. tabel 6), og det betyder altså, at de generelt anser de anbefalede læringsmetoder som meningsfulde i forhold til læringsmålene. Der er samtidig 74 % af lærerne, der gjorde brug af de didaktiske principper på det hold, de senest underviste i kursusåret 2012/13 (jf. ligeledes tabel 6).

Tabel 7
Avu-lærernes vurdering af relevansen af læreplanernes didaktiske principper og deres brug af principperne i undervisningen

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total %
I hvilken grad er de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til at nå de faglige mål? (n = 830)	23 %	57 %	14 %	1 %	6 %	100 %
I hvilken grad gjorde du brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen? (n = 828)	17 %	56 %	20 %	3 %	4 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som de er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

Spørgeskemaresultaterne kunne isoleret set give indtryk af, at lærerne jævnligt læser de didaktiske principper og nøje tilrettelægger deres undervisning efter dem. Interviewene viste imidlertid, at mange af de interviewede lærere sjældent læser de didaktiske principper i læreplanerne og sjældent bruger dem, når de planlægger deres undervisning.

Selvom lærerne finder principperne relevante, mødte EVA den vurdering, at principperne er så indlysende, at de kan virke overflødige i en bekendtgørelse. Nogle lærere forklarede, at i det omfang, at de i spørgeskemaundersøgelsen havde svaret, at de brugte principperne, var det, fordi de retrospektivt set tjekkede, at det, de havde foretaget sig i undervisningen, var i overensstemmelse med bekendtgørelsens forskrifter. En lærer beskriver det således:

> *Jeg tænker, at det jo er det, vi gør som lærere. Det er det, vi er uddannet til at gøre – og prøver at gøre. Det, der er i bekendtgørelsen, er sådan lidt "skåltaleformuleringer".*
> (Lærer).

Flere lærere formulerer det under interviewene på en lignende måde, og de kredser om samme pointe: Det at tilrettelægge undervisningen efter gode didaktiske principper og variere arbejdsformerne er en del af en iboende lærerfaglighed, det vil sige en naturlig del af "det, man gør" som lærer – en slags faglig habitus, om man vil. De ser derfor de beskrevne principper som mere eller mindre selvskrevne.

4.2.2 Principper om didaktik giver mening at have i bekendtgørelsen

Når nu principperne om didaktik og varierende arbejdsformer i undervisningen opleves som selvfølgelige, er det så ensbetydende med, at de ikke bør stå i en bekendtgørelse? Interviewene og observationsdata peger på, at der er flere gode grunde til at have dem beskrevet i bekendtgørelsen.

Flere lærere fortalte, at de ikke læser eller kan huske de didaktiske principper i bekendtgørelsen, men at de som nye lærere læste eller i hvert fald orienterede sig i dem. Flere mente derfor, at det især for nye og uprøvede lærere kan være en hjælp, at principperne står der. Selvom det kan være en særlig stor hjælp for nye lærere, er der en styrke i, at såvel nye som erfarne lærere – og deres ledere – har et dokument som læreplanerne, der kan sætte rammen for diskussioner af tilrettelæggelse og didaktik.

Andre lærere mente, at selvom principperne ikke nødvendigvis opleves som direkte inspirerende eller nytænkende, er det en god ting, at der fra officielt hold er en holdning til, hvordan man gerne ser, at undervisningen forløber. En lærer pointerede, at man i princippet kan undervise på mange måder i samme stof, og at det derfor er godt, at bekendtgørelsen fx fastslår, at kursisterne i timerne skal være aktive og selv producere.

Endelig bør bekendtgørelsen fortsat indeholde principper om didaktik af den grund, at det, man siger, man gør, og det, man faktisk gør, ikke altid er det samme. Selvom man som lærer forstår

sig selv som en, der altid tager udgangspunkt i kursisterne, engagerer dem og varierer undervisningen, er det ikke sikkert, at undervisningen rent faktisk er kursistengagerende og varieret. Vi har således kunnet konstatere eksempler på, at interviewdata og observationer vedrørende samme fag/lærer har talt imod hinanden, hvad dette angår. Der bør derfor vedblivende være en ledelsesmæssig opmærksomhed på, at lærerne forholder sig til de didaktiske principper, diskuterer dem og forsøger at efterleve dem. Principperne skal med andre ord løbende aktiveres for at være virkningsfulde.

4.2.3 Didaktikkens betingelser

Interviewene og observationsmaterialet anskueliggør desuden, at der er andre grunde til, at lærerne ikke altid direkte bruger de principper vedrørende didaktik og arbejdsformer, der står beskrevet i bekendtgørelsen. Grundene har med betingelserne for undervisningen at gøre, og de handler dels om lærernes oplevelse af den tid, der er til rådighed, dels om deres oplevelse af kursisternes forudsætninger for at være medspillere i den ønskede didaktik, dels om prøver som en strukturerende faktor for didaktikken, og endelig handler de om den heterogene sammensætning af kursister, der gør en høj grad af differentiering nødvendig.

Tiden til rådighed, kursistforudsætninger og mulighederne for alternativ tilrettelæggelse

Interview- og observationsundersøgelsen peger helt grundlæggende på, at lærerne oplever den tid, de har til rådighed på de enkelte niveauer, som begrænset, hvilket vi også så i kapitel 3. Ifølge lærerne influerer oplevelsen af tid på, hvilke former for tilrettelæggelse og didaktiske tilgange der er mulige at benytte sig af. Samtidig vurderer lærerne, at de didaktiske principper, som læreplanerne beskriver, ikke altid er lige hensigtsmæssige i forhold til de aktuelle kursistgrupper, der er på avu i dag.

Under et fokusgruppeinterview diskuterede to lærere deres ideer om og idealer for tilrettelæggelse, hvilket synliggjorde nogle af de didaktiske udfordringer, avu-lærere oplever i forhold til undervisningen:

> **Lærer 1:** *Man kunne sagtens gøre det anderledes, men det ville kræve en fuldstændig reformering af hele systemet. Hvis vi skulle have flere igennem, så skulle vi tænke det fuldstændigt anderledes. Vi skulle lave meget mere værkstedsundervisning, mange flere tværfaglige forløb – også med andre uddannelsesinstitutioner, brobygning osv.*
>
> **Lærer 2:** *Og så skulle man have mere tid til det, man skal, så fx grammatikundervisning … Altså, når de ikke kan grammatik, så nytter det ikke at give dem mere af det, de fik i folkeskolen – mere af den samme type undervisning. Så skal de da have en anden type undervisning. For der er nok en grund til, at de ikke har fanget det endnu. Så skal de måske ud og bruge kroppen i grammatikundervisningen. Men det kræver både plads, og det kræver tid.*
>
> **Lærer 1:** *Ja, der er ingen tvivl om, at det, de efterspørger, det er meget mere praksisnær undervisning. Det synes jeg ikke, at reformen ligger op til. Den lægger virkelig op til røv-til-bænk-undervisning.*

Samtalen illustrerer en strømning blandt flere af de interviewede lærere, der handler om, at det kunne give god mening at undervise kursisterne på nye og anderledes måder, fx lave et bedre samspil mellem fagene og benytte mere kropsintegrerende didaktiske metoder. Men lærerne er i den sammenhæng bevidste om, at det hurtigt kan blive en meget tidskrævende øvelse, som der ikke er tid til inden for rammerne af den undervisningstid, som den nuværende bekendtgørelse beskriver.

Prøveorienteret undervisning

Interviewundersøgelsen belyser en række andre men relaterede betingelser, der er afgørende for, hvordan didaktikken udfolder sig. Det handler ikke mindst om prøver, som lærerne fremhæver som en styrende faktor, der kan have både positive og mindre positive sideeffekter.

Under EVA's observationer af avu-undervisningen, som fandt sted i november måned, var der mange af holdene, der på forskellig vis var i gang med at forberede sig til prøverne. Det viste sig blandt andet ved, at lærerne talte om, hvilke forventninger der stilles til kursisterne, ved, at kursisterne prøvede at løse tidligere eksamensopgaver, og ved, at de talte om bedømmelseskriterierne ved prøven. Intentionen fra lærerne var, at kursisterne skulle få et klarere indtryk af, hvilke mål de samlet set og hver for sig skulle fokusere på indtil undervisningens afslutning.

Men interviewundersøgelsen peger også på, at undervisningen mere generelt er prøveorienteret. Det, mener nogle lærere, har en positiv virkning på undervisningen, da denne orientering kan fungere som et disciplineringsmiddel, fordi "pisken til tider virker bedre end guleroden", som en lærer under et interview udtrykte det.

En af de mindre positive ting ved at orientere undervisningen mod prøverne, som lærerne fremhæver, er, at spillerummet for didaktisk tilrettelæggelse, tid til refleksion og til at tænke ud af boksen opleves som begrænset. En lærer udtrykker det således:

> *De skal jo op til de prøver. Og jeg ved lige præcis, hvad det er, der bliver spurgt om. Også til den mundtlige eksamen. Det er det, jeg underviser i først og fremmest. Og så kigger jeg i bekendtgørelsen og sørger for, at jeg har fået det hele med. Men det er 100 % prøveorienteret undervisning. Det er det først og fremmest. Og så kommer der nok lidt dannelse og refleksioner indeni […] Men når vi har dem 4 måneder, så er det klart, at det bliver prøveorienteret. De skal op om 14 dage, og de føler næsten, de lige er begyndt.* (Lærer).

Undervisningsdifferentiering som grundvilkår

Ikke alle læreplaner indeholder eksplicit udtrykket undervisningsdifferentiering, men i dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk er det understreget i de didaktiske principper med en vis formuleringsmæssig variation – henholdsvis som noget, der *inddrages*, eller som noget, der er *uomgængeligt*.

Nogle af de årsager, der er til, at lærerne bliver nødt til at differentiere undervisningen, er for det første, at nogle kursister som udgangspunkt har et svagt fagligt niveau, på trods af at de vejledes til optagelse på et bestemt niveau, hvor alle principielt skulle have de samme forudsætninger for at følge undervisningen. For det andet skyldes det, at kursisternes progressionstempi varierer, hvilket kan have med deres forudgående forudsætninger for at deltage at gøre. For det tredje er der i praksis løbende optag på avu, hvilket gør, at lærerne langt ind i semesteret kan modtage nye kursister, der skal opdateres med hensyn til det gennemgåede stof.

Interviewundersøgelsen viser, at lærerne i vid udstrækning oplever, at undervisningsdifferentiering er en nødvendighed i undervisningen. I vores observationer kan vi dog se, at der er forskel på, hvor meget man rent faktisk praktiserer det i timerne. I nogle timer arbejdede kursisterne således selvstændigt og med materialer af forskellig sværhedsgrad, alt imens læreren gik rundt og vejledte individuelt eller parvist. Andre lærere valgte ikke at differentiere undervisningen, men gennemførte i stedet klasseundervisning trods synligt store faglige forskelle kursisterne imellem. I sidste tilfælde mente læreren, at det var bedre at tilrettelægge efter laveste fællesnævner for at være sikker på, at alle var med.

Så selvom relativt homogene hold tilstræbes af både ledere, lærere og vejledere, oplever de lærere, vi talte med, at de fagligt set spænder meget vidt. Flere steder har man taget konsekvensen af det i faggrupperne og udviklet tilgængelige og varierede materialer til de forskellige niveauer:

> *Det er meget nemmere i dag, fordi vi har det virtuelle. Vi har holdmapper online, og så kan man også differentiere med tekster. Det hele ligger parat, så vi bare kan uddele, hvis nogen er hurtigere end andre, eller nogen skal have et lidt lavere startniveau.* (Lærer).

Lærerne i den pågældende faggruppe fortalte, at det havde taget lang tid at udvikle materialer i to-tre sværhedsgrader på niveau, men at det var fordelagtigt for lærerne, at det nu lå samlet og tilgængeligt online for både lærere og kursister.

4.2.4 Virtuel undervisning og fleksundervisning

Avu-bekendtgørelsen muliggør, at op til 80 % af uddannelsestiden på et fag/niveau tilrettelægges som virtuel undervisning. Som vi så i EVA's reformevaluering fra 2013, var det i kursusåret 2011/12 knap halvdelen af landets VUC'er, der udbød avu tilrettelagt som virtuel undervisning.

På linje hermed viser spørgeskemaundersøgelsen, at det i kursusåret 2012/13 var de færreste hold på avu, der i stort omfang benyttede sig af virtuel undervisning. Til gengæld indgik virtuel undervisning i begrænset omfang på mange avu-hold. På 52 % af holdene blev undervisningen tilrettelagt helt uden brug af virtuel undervisning. Mens det på 36 % af holdene udgjorde op til 1/5 af undervisningstiden og på 12 % af holdene mere end 1/5 af undervisningstiden.

Interviewundersøgelsen viste, at der i dag er lærere, der har stor erfaring med at tilrettelægge deres undervisning som virtuel undervisning. Samtidig belyste de kvalitative data, at praksisser for fleksundervisning og virtuel undervisning varierer VUC'erne imellem – ligesom de vejledende centrale retningslinjer tolkes forskelligt. Nogle er meget opmærksomme på at supplere virtuel undervisning med fysiske møder mellem lærer og kursister. Andre fortalte, at de aldrig møder deres kursister face-to-face:

> *Al min undervisning er fjernundervisning. Jeg har ikke nogen fysisk kontakt til mine kursister. Det giver jo en helt anden rammeforudsætning, end hvis de er til stede. Derfor bliver fagene også lidt anderledes, for der kommer jo mere skriftlighed ind i det, men det er nødvendigt, når det er fjernundervisning. […] Dem, der bor i nærheden, de har mulighed for, hvis de er interesserede i det, at dukke op fysisk. Men det har der faktisk ikke været nogen i år, der har gjort.* (Lærer).

Og han fortsætter med at fortælle om, hvordan han alligevel skaber en tillidsrelation og opnår viden om kursisterne, selvom han ikke møder dem personligt.

> *Jeg forsøger også, når det nu er fjernundervisning, at lave den første aflevering som en sludder for en sladder om dem selv, hvad de har arbejdet med før, deres tidligere skolegang, forventninger … Så vi får talt lidt sammen. Fordi det er oprigtigt rart at have i baghovedet, hvilken baggrund kursisten har.* (Lærer).

4.3 Brug af it

It har en central placering i avu-bekendtgørelsen. Det ses på flere måder: For det første er it et selvstændigt fag, der hedder grundlæggende it, og som udbydes på basis- og G-niveau. Grundlæggende it er siden reformen blevet et tilbudsfag, og ligesom en række af de andre tilbudsfag har det haft en nedadgående udvikling i kursistantallet, hvilket mange informanter kæder sammen med en relativt stor deltagerbetaling. For det andet indgår it som et krav i samtlige læreplaner, hvor der med en vis formuleringsmæssig variation fagene imellem står, at it skal inddrages, hvor det er hensigtsmæssigt, og med henblik på at understøtte undervisningen og de faglige mål.

Som vi så i tabel 1, er grundlæggende it det fag, der i perioden 2009-2012 har haft den mindste andel af kursister, der har gennemført med prøve, nemlig 13 %, mens 73 % har gennemført uden prøve og 14 % er faldet fra. Det tyder på, at grundlæggende it kan have fungeret som en form for støttefag for de øvrige avu-fag. Det kan dog også være udtryk for, at andre målgrupper, som fx pensionister, har taget faget, hvor det ikke har skullet bruges til videre uddannelse.

4.3.1 Måder at inddrage it på

Nedenfor af tabel 7 fremgår det, hvordan lærerne inddrager it i undervisningen, og på hvilke måder det bruges hyppigst. Måske ikke overraskende er der flest, der svarer, at de på deres hold brugte internettet til informationssøgning mv. It-programmer til tekstbehandling, it til kommunikation/e-mails samt it-programmer til præsentationer var de tre næsthyppigste måder at anvende it på. På 1 % af holdene blev it ikke benyttet. Der er dog forskelle fagene imellem i forhold til, hvordan man bruger it, hvilket vil fremgå af næste kapitel.

Tabel 8
Avu-lærernes måder at inddrage it i undervisningen på (n = 841)

(Flere markeringer var muligt)	Antal	Procent
Internettet til informationssøgning og lign.	742	88 %
It-programmer til tekstbehandling, fx Word	612	73 %
Internettet til kommunikation, fx e-mails	488	58 %
It-programmer til præsentation, fx PowerPoint	445	53 %
E-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje	339	40 %
It-programmer til talbehandling, fx Excel	242	29 %
It-programmer til andre formål, fx simulation	195	23 %
Internettet til sociale medier, fx Facebook og Twitter	157	19 %
Anden anvendelse af it, skriv venligst hvad:	131	16 %
It indgik ikke i undervisningen	11	1 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

4.3.2 Lærernes vurdering af kravet om it-inddragelse

Interview- og observationsundersøgelsen viste en betragtelig variation i, hvordan lærerne vurderer bekendtgørelseskravet om it-inddragelse, og hvordan deres egen praksis er i forhold til at anvende it i undervisningen. En samtale mellem to lærere under et fokusgruppeinterview illustrerer dels de problematikker, der kan være i forhold til at inddrage it i undervisningen, dels synliggør den lærernes til tider modsatrettede holdninger til, hvorvidt de som lærere bør se det som deres opgave at forbedre kursisternes it-færdigheder:

> **Lærer 1:** *Vi har jo alle mulige muligheder for at inddrage it, men det kommer også an på, hvilket hold du får. Det er jo ikke et krav, at de skal bruge it, når de skal op til eksamen. Der vælger langt størstedelen at skrive i hånden. Men vi SKAL bruge meget it, og det springer jeg meget elegant henover. Hvis jeg kan mærke på kursisterne, at deres it-kundskaber er dårlige, så ser jeg det ikke som min opgave at lære dem det på mit hold. Der ser jeg det som min opgave, at jeg skal lære dem en masse dansk.*
>
> **Lærer 2:** *Jeg er uenig. Der har vi for eksempel Fronter. Jeg kræver simpelthen, at de afleverer der, og de skal lære systemet at kende som et eksempel på et it-system. Det er jo bare et lille eksempel. Men de skal kunne søge på internettet og sådan nogle ting. […] Jeg synes, at når de går i 9. klasse, så skal de igennem samme ting, som andre […] har været igennem i folkeskolen. Ellers gør man dem en bjørnetjeneste. Jeg mener, de har jo noget, de skal indhente, mange af dem, og det skal vi hjælpe dem med, synes jeg.*
>
> **Lærer 1:** *Jeg synes, at det er et problem, at vi som dansklærere skal lære dem it … Og det eneste, kravet i bekendtgørelsen giver mig, er dårlig samvittighed.*

Samtalen viser en problematik, som mange lærere på avu står over for i forhold til bekendtgørelsens krav om it-inddragelse: Lærerne skal undervise i et bestemt fag på et bestemt niveau, og de skal nå de faglige mål på den fastsatte uddannelsestid – hvilket vi har set kan udfordre dem. Samtidig skal de inddrage it i undervisningen og herunder få kursisterne til selv at arbejde med it-programmer mv. som et naturligt og understøttende redskab. Udfordringen for nogle lærere er, at de i den proces kan opleve it som et benspænd frem for et hjælpemiddel. Vi ser nærmere på lærernes tilgang til it nedenfor.

4.3.3 En forbeholden tilgang versus en "just-do-it"-mentalitet

Lærernes tilgang til udfordringen med at hæve kursisternes it-kompetenceniveau varierer: Mens nogle tænker, at det er en for stor mundfuld at opgradere kursisternes it-kundskaber samtidig med at skulle nå fagenes faglige mål, og derfor er forbeholden over for it-kravene, er der andre, der slet ikke sætter spørgsmålstegn ved, om det er deres opgave.

Der er således både eksempler på, at it-integration ses som noget selvfølgeligt, og eksempler på det modsatte, hvilket illustreres i følgende citater:

Det ligger jo helt naturligt for mig. Også for dem. It er jo arbejdsformen her. Det kan jeg slet ikke se anderledes på. Det er det, vi arbejder i. Det er vores værktøj […] Selvfølgelig har kursisterne forskelligt kendskab til it. Der vil altid være nogle, der ikke kan finde ud af det overhoved. Så hjælper vi dem, og kursisterne hjælper hinanden med at gøre det. (Lærer).

For det første, så oplever jeg, at jeg skal bruge ekstremt lang tid på at sætte dem ind i hele computersystemet, som jeg kunne bruge på alt muligt andet. Jeg synes, at hvis man er visiteret til [G-niveauet], og du ikke har de kundskaber … Det synes jeg allerede er et problem, at det ikke er ordnet inden. Men når det så ikke er i orden, så kan jeg ikke bruge … Altså, jeg føler ikke, at jeg har teknikken eller viden eller dygtighed nok til at kunne lave en masse it-kurser til dem, der ikke kan finde ud af det. (Lærer).

Disse to citater illustrerer den spændvidde, der er lærere imellem, i forhold til at integrere it i fagene. En del af lærerne peger på – i tråd med sidste citat – at deres eget niveau med hensyn til it-færdigheder (hvad enten det er højt eller lavt) kan have betydning for, i hvilket omfang de lykkes med løbende at inddrage it i undervisningen.

4.3.4 Ledelsesfokus og it-infrastruktur

Evalueringen viser, at selvom der er forskellige grader af it-inddragelse, er it på dagsordenen. De interviewede ledere understregede, at der er fokus på it som indsatsområde. Her fortæller en leder om et udviklingsforløb for lærerne på sit VUC:

It har været et af vores store indsatsområder sidste år. Vi har bestemt ikke haft førertrøjen på i forhold til at inddrage it eller tænke it ind i vores didaktiske planlægning, men det har vi gjort rigtig meget de senere år. Lige nu er alle lærere involverede i sådan nogle aktionslæringsforløb, hvor de parvis skal tænke it ind i deres didaktiske planlægning og prøve noget, de ikke har prøvet før, og så ligesom supervisere hinanden. (Leder).

Men it-inddragelse kræver også en vis it-infrastruktur som forudsætning for at finde sted, og det kan i sig selv være en udfordring pladsmæssigt og økonomisk:

Med den bekendtgørelse, vi har nu, er der jo et øget krav i forhold til it, så det har betydet, at vi har måttet investere i flere computere, men mange af vores lokaler har stadig ikke computere. Og her i bygningen har de slet ikke lokaler i en størrelse, hvor der er plads til, at man så bare propper computer ind i lokalerne. Så det er da nogle gange et puslespil. (Leder).

4.3.5 Deltagere på avu, demokrati og digitaliseringsstrategi

It bør ifølge bekendtgørelsen spille en central rolle på VUC – hvilket it også gør i praksis. Men lærere og kursister har forskellige it-forudsætninger, og det skaber nogle gange en slags stopklodser i undervisningen.

Derudover er en af nutidens betingelser for at følge med og deltage i samfundslivet et relativt godt kendskab til og brugerniveau af it. I det lys er det værd at overveje, om mulighederne for på avu at erhverve de fornødne it-kompetencer er tilgængelige nok. Selvom det er meningsfuldt at inddrage it i alle fag, er det værd at overveje, om grundlæggende it burde ændre status fra tilbuds- til kernefag.

Set i et lidt bredere samfundsperspektiv er der i hvert fald noget, der peger på, at sammenhængen mellem avu's formål om at "styrke kursisternes forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund", regeringens digitaliseringsstrategi (der indebærer en digital omlægning af al kontakt mellem borgere og det offentlige) og de reelle muligheder for at erhverve it-færdigheder på avu kunne styrkes.

4.4 Samspil mellem fagene

I bekendtgørelsens læreplaner står der under hvert fag med lidt varierende formuleringer, at faget kan indgå i samspil med andre fag, hvor det er relevant og muligt, og at de faglige mål for fagene i forbindelse med tværfagligt arbejde skal tilgodeses.

I forbindelse med vores spørgeskemaundersøgelse har vi spurgt avu-lærerne om, hvorvidt der i undervisningen foregik tværfagligt samarbejde – ikke tværfagligt *arbejde*, som ellers er det begreb, der står i bekendtgørelsen. Selvom de to begreber er tæt på hinanden, er der alligevel en forskel: Mens tværfagligt arbejde *kan* implicere samarbejde mellem to eller flere lærere, behøver der ikke være flere lærere indblandet. Tværfagligt arbejde kan således ske, ved at én lærer med flere fag selv kan tilrettelægge et fagligt samspil. Tværfagligt samarbejde derimod indebærer, at der er to eller flere lærere (og hold), der arbejder sammen. Det kræver alt andet lige en anderledes organisering, end tværfagligt arbejde behøver at gøre.

I det følgende fokuserer vi således på tværfagligt samarbejde, og i den forståelse er der i datamaterialet to ret klare pointer: Dels er det tydeligt, at tværfagligt samarbejde ikke i særlig vid udstrækning finder sted på avu, dels peger evalueringen på, at det principielt kunne give god mening, at det i højere grad fandt sted, men at det besværliggøres af avu's enkeltfagsstruktur.

Af nedenstående tabel 7 fremgår det, at der på 15 % af holdene i 2012/13 i høj eller i nogen grad foregik tværfagligt samarbejde, mens der på 86 % af holdene i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde. Tværfagligt samarbejde var altså nærmere undtagelsen end reglen.

Tabel 9
Samspil mellem fagene i praksis og lærernes vurderinger af, hvorvidt det styrker kursisternes læring

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total %
I hvilken grad foregik der tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen? (n = 840)	2 %	13 %	28 %	58 %	*	100 %
I hvilken grad styrkede det tværfaglige samarbejde kursisternes læring? (n = 346)	12 %	37 %	32 %	4 %	16 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

* Svarkategorien "Ved ikke" figurerede ikke i dette spørgsmål i spørgeskemaet.

Note: Kun de respondenter, der har svaret 'I høj grad', 'I nogen grad' eller 'I mindre grad' til, at der foregik tværfagligt samarbejde i forbindelse med undervisningen, har besvaret spørgsmålet om, hvorvidt det styrkede kursisternes læring.

Samtidig viser tabel 7, at lærerne – på de hold, hvor der foregik tværfagligt samarbejde – har delte meninger om, hvorvidt det gav et udbytte i forhold til kursisternes læring: 49 % vurderer, at det i høj eller nogen grad styrkede kursisternes læring, 36 %, at det i mindre grad eller slet ikke styrkede deres læring, og 16 % ved det ikke. Svarene i spørgeskemaundersøgelsen viser ikke, hvilke former for tværfagligt samarbejde der har fundet sted, og om formen eventuelt har haft en betydning for, hvorfor nogle lærere i spørgeskemaundersøgelsen synes, at det tværfaglige samarbejde i mindre grad eller slet ikke har styrket kursisternes læring. Det kvalitative materiale giver nogle bud på, hvordan det tværfaglige kan organiseres, ligesom det illustrerer perspektiverne i og udfordringerne med at få et samspil mellem fagene realiseret.

4.4.1 Eksempler på tværfagligt samarbejde trods strukturelle udfordringer

Det, som lærere og ledere først og fremmest fremhæver, når man spørger dem om bekendtgørelsens ambition om samspil mellem fagene, er, at det ikke i særlig vid udstrækning finder sted, fordi avu's enkeltfagsstruktur i en vis forstand spænder ben. To ledere diskuterede denne problematik under et interview:

Leder 1: *Vores organisering lægger jo slet ikke op til det. Det kan slet ikke lade sig gøre, sådan rent organisatorisk. […] For det første giver det kun mening på klasseforløbene. På enkeltfagsforløbene deler man jo ikke kursister i et team. Og på klasseforløbene er der igen det begrænsede timeantal. Så det er ikke ret meget, vi gør i sådan noget overhovedet.* (Leder).

Leder 2: *Det virker lidt som en kunstig overførsel fra folkeskoleregi. […] Og grunden til, at det ikke er så udbredt, er nok en konsekvens af, at det er et enkeltfagssystem.* (Leder).

En anden leder konstaterer, at tværfagligt samarbejde ikke finder sted, men mener, at det af didaktiske grunde burde ske i langt højere grad:

Projektarbejde og tværfagligt samarbejde, det ser vi jo ikke skyggen af her! Men det er jo nogle kompetencer, de nærmest forventes at have, når de kommer på en erhvervsuddannelse. Og jeg tænker, at hvis der var én eller anden rød tråd i det, man arbejdede med i fagene her, altså noget tværfaglighed, så ville det ligesom give mening for kursisten. Og så også en rød tråd til det, der sker, når de skal i gang med noget andet … For mange af vores kursister, viser undersøgelser, er erhvervsuddannelserne jo et rigtig godt sted at fortsætte med uddannelse. (Leder).

Selvom tværfagligt samarbejde langtfra er udbredt, er der dog eksempler på, at det alligevel forekommer. Det er i de fleste tilfælde i forbindelse med klassestrukturer, hvor kursisterne følges i flere fag. Fx kører nogle VUC'er med projektuger i relation til avu-klasser, hvor der er et overordnet tema, som alle klassens fag kredser om på den ene eller den anden måde. En lærer og en leder fortæller om sådanne tværfaglige forløb:

Sidste år var der en klasse på skolen, som havde en projektuge om organdonation. Alle deres lærere var helt oppe at køre over, hvor meget de fik ud af det. (Lærer).

Jeg synes, at det giver god mening at arbejde med det samme tema alle sammen. Det kunne være bæredygtig udvikling, fordi hvis man skal arbejde med det, som bekendtgørelsen har fastlagt, så giver det rigtig god mening, at man arbejder med det som et tværfagligt tema. Det er også med til at gøre undervisningen anvendelsesorienteret, fordi vi så får dem til at tænke: "Hvad er det i virkeligheden, vi skal bruge det her til?" (Leder).

Når lærere underviser i flere fag, sker der ofte et samspil mellem fagene, når de bruger deres viden fra et fag i et andet fag. Fx er der lærere, der inddrager matematik i samfundsfag eller omvendt inddrager samfundsrelevante emner som fx lønindtægter i matematik. Andre eksempler handler om, at emner fra naturvidenskab som fx sundhed og body mass index inddrages i engelsk. Et andet tværgående eksempel er bekendtgørelsens indsatsområde med hensyn til faglig læsning, som er født som en tværfaglig ambition, hvor alle fag har et fælles ansvar for at udvikle kursisternes kompetencer i at læse tekster med fagligt udbytte.

4.4.2 Krav og forventninger om tværfagligt samarbejde i fremtiden

Overordnet peger evalueringen på, at tværfagligt samarbejde i avu-regi principielt giver god mening og ville være efterstræbelsesværdigt, men at det strukturelt er svært at få til at ske. Det er derfor værd at se nærmere på ambitionen i læreplanerne om, at fagligt samspil kan finde sted, hvor det er relevant og muligt. Som sætningen står nu, er den for vag til at være forpligtende (det er ikke et krav, ligesom it-inddragelse er et krav i alle fag), men ambitionen er alligevel en sten i skoen for VUC'erne, der godt kan se, at der er gode grunde til at arbejde tværfagligt.

Hvis ministeriet ønsker, at tværfaglighed skal fremmes, er der brug for nye strukturelle måder at tænke det ind på. Hvis det nuværende niveau af tværfagligt samspil er tilfredsstillende, kan det være relevant blot at justere sætningen, så den mere specifikt adresserer avu-klassestrukturen, som især er der, hvor samspillet foregår.

4.5 Evaluering af kursisternes læring

Evaluering er i bekendtgørelsen en treleddet praksis – dels skal lærerne løbende evaluere kursisternes læring, dels skal kursisterne evaluere undervisningen, og dels er prøverne en afsluttende evaluering af kursisternes læringsudbytte. Nedenfor ser vi først på, hvordan bekendtgørelseskravet om den løbende evaluering af kursisternes læring tager sig ud i praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne vurderer, at evaluering af kursisternes læring er noget, der finder sted på næsten alle hold: På 93 % af holdene evaluerede lærerne i høj eller i nogen grad kursisternes læring.

Den måde, feedbacken til kursisterne finder sted på (jf. tabel 9), er først og fremmest via mundtlig tilbagemelding, hvor læreren er alene med kursisten (89 %). Dernæst er skriftlig tilbagemelding i forbindelse med opgaver og lign. den mest udbredte form for feedback (83 %), efterfulgt af mundtlig tilbagemelding i grupper eller på holdet (64 %).

Tabel 10
Avu-lærernes måder at give feedback til kursisterne på (n = 833)

	Procent
Mundtlig tilbagemelding, hvor du var alene med kursisten	89 %
Skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l.	83 %
Mundtlig tilbagemelding i grupper eller på holdet	64 %
Anden form for skriftlig tilbagemelding	11 %
Andet	10 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad gav kursisterne løbende evaluering, har besvaret spørgsmålet.

4.5.1 En praktisk udfordring – og måder at imødegå den på

Selvom mange i spørgeskemaundersøgelsen har svaret, at de løbende evaluerer kursisternes læring, viser interviewundersøgelsen, at det kan være en udfordring at få gennemført den løbende evaluering på en tilfredsstillende måde. Nogle udtrykker, at det er en praktisk udfordring at få tid til at give hver kursist en personlig feedbacksamtale, samtidig med at de skal undervise, ligesom andre lærere udtrykker, at de oplever, at tiden til evaluering kan tage tid fra arbejdet med de faglige mål. Omvendt kan man sige, at hvis lærerne ikke evaluerer kursisternes læring og progression, bliver det svært at få et billede af, hvor kursisterne er nået til i forhold til de faglige mål, og dermed svært at udpege, hvad de næste mål for kursisternes læring bør være.

Der er i vores interview- og observationsundersøgelse en række gode eksempler på, at lærerne får etableret rum for at give kursisterne løbende evaluering af deres læreproces på trods af de praktiske udfordringer.

På nogle VUC'er prioriteres den løbende evaluering af kursisternes læring så højt, at man har etableret tolærerordninger i de lektioner, hvor evalueringerne er planlagt. Det giver ro til, at holdets lærer kan koncentrere sig om at være til stede i samtalerne med kursisterne, mens en anden lærer sørge for at undervise de andre kursister.

Andre lærere tilrettelægger undervisningen, så kursisterne arbejder selvstændigt, fx i form af gruppearbejde eller med individuelle opgaver, så læreren på den måde får mulighed for at give kursisterne individuel feedback. En lærer fortæller om, hvordan hun skaber mulighed for løbende evaluering:

> *Ca. en gang om måneden sætter jeg en time af til, at de evaluerer sig selv i forhold til de mål, de satte for sig selv i starten – sproglige, skriftlige og kulturmål. Og så går jeg rundt og snakker med dem. Det er meget noget med at minimere klasseundervisning og det med, at det er mig, der snakker og styrer det. De sidder ofte i grupper eller hver for sig li-*

gesom i dag, hvor de laver en slags prøveeksamen, og så går jeg meget rundt og snakker med dem individuelt, kigger på deres ting. (Lærer).

En anden lærer fortæller, at den måde, hun primært opfylder kravet om løbende evaluering af kursisternes læring på, er gennem en slags månedlige tests, der har karakter af skriftlige selvevalueringer. Efterfølgende giver hun feedback på det, kursisterne har afleveret. Testene ligger som afslutning på hvert emne i undervisningen og indgår i et kompendium. Ifølge læreren er fordelen ved testene, at kursisterne er nødt til mentalt at gå nogle lektioner tilbage og huske, hvad de har lært.

En anden måde at klare udfordringen med at give løbende feedback på er at gøre lidt ekstra ud af den skriftlige feedback, som kursisterne får i forbindelse med opgaver. En lærer fortæller nedenfor om, at hun har udviklet en måde at sikre sig på, at kursisterne læser og tager stilling til hendes kommentarer:

Jeg har faktisk indlagt en ekstra runde i min skriftlige respons, for hver gang de har afleveret, så retter jeg inde i opgaven, og så har jeg sådan et skema, hvor jeg udfylder de første tre bokse, som handler om, hvordan det, de har skrevet, passer til genren. Og den 4. boks hedder: 'Hvad vil jeg arbejde videre med næste gang?'. Når jeg giver den tilbage, så beder jeg dem bruge 5-10 minutter på selv at skrive, hvad de vil have fokus på. Så på den måde tvinger jeg dem til at læse kommentarerne. (Lærer).

Et sidste eksempel på at håndtere kravet er at gøre den individuelle skriftlige feedback til genstand for kollektiv diskussion af udvalgte faglige pointer på holdet. Flere pointerer, at kommentarerne i den skriftlige feedback ofte strander, hvis ikke den følges op mundtligt. Som en lærer konstaterer:

Mange af dem laver den med, at de kigger på karakteren, smider opgaven ud og glemmer kommentarerne. Det er jo, fordi hvis der ikke er opfølgning på det, der skal arbejdes med, så er det jo ligegyldigt. (Lærer).

4.5.2 Betydningen af løbende evaluering

Lærerne i interviewundersøgelsen, der prioriterede den løbende evaluering af kursisternes læring højt, forklarede, hvorfor de anså den for vigtig, selvom den kræver et stort arbejde. Forklaringerne handler om, både at evalueringen kan løfte den enkelte fagligt, og at den løbende evaluering betyder noget i en social og relationel optik:

Jeg tænker, det har betydning på to forskellige planer: Det ene er det faglige. Det er jo mange forskellige steder, de har brug for et løft. Der er også brug for den der én-til-én nogle gange. Hvor man kan sidde og pege på – lige dér, der kunne du gøre sådan og sådan. Eller lige der, der viser det problem sig, og så hjælpe dem til at komme igennem det. Så rent fagligt betyder det noget. Rent relationsmæssigt betyder det også noget. Med den kursistgruppe, vi har, så er det meget vigtigt med relationen, at de føler en relation til læreren, for at de kan modtage undervisningen. Så først og fremmest den faglige, men jeg synes ikke, man skal undervurdere relationsdelen af det. At de føler en kontakt til læreren. (Lærer).

En anden lærer har en lignende pointe med hensyn til det, den løbende evaluering giver i forhold til det sociale klima på et hold, som igen har betydning for, hvordan holdet arbejder:

Der er en rigtig god stemning på det hold, I var inde at se. Jeg tror, der skete et skifte, da jeg i slutningen af F havde en personlig samtale. Der skete et ryk. Lige præcis omkring det tidspunkt, der sker det hver eneste gang, fordi jeg lige har haft fat i dem individuelt alle sammen. De har følt sig set alle sammen. Det betyder noget både i forhold til holdstemningen og for relationen til mig og for, hvordan hele arbejdet kører, faktisk. Det er påfaldende! Hver eneste gang, jeg har haft samtaler med dem på F, så hænger holdet bedre sammen bagefter. (Lærer).

Samlet set viser dette afsnit, at den løbende evaluering af kursisternes læring finder sted på en række forskellige måder, og at lærerne vurderer, at selvom det kan være en stor praktisk udfordring at få den til at forløbe systematisk, står udbyttet ofte mål med anstrengelserne.

4.6 Undervisningsevaluering

Ifølge bekendtgørelsens § 19 skal undervisningen løbende evalueres for at sikre, at planlægning og gennemførelse af undervisningen lever op til fagets mål og uddannelsens formål. Resultaterne af evalueringen skal drøftes med kursisterne og anvendes til at justere undervisningens progression og tilrettelæggelse i forhold til kursisternes faglige formåen.

Ligesom med den løbende evaluering af kursisternes læring kan undervisningsevaluering foregå på forskellige måder, ligesom der kan være forskellige rationaler bag at vælge bestemte evalueringsformer i bestemte situationer. Nogle lærere vurderer, at mundtlig evaluering af undervisningen med kursisterne er mest brugbart, andre synes, at de skriftlige evalueringer, fx spørgeskemaer, giver bedre og klarere resultater. Nogle foretrækker en kombination. Desuden kan der være behov for at tilpasse formen til kursisterne, fx i forhold til deres evne til at tale, læse eller skrive dansk.

Som det fremgår af tabel 9, er det mest udbredte evalueringsredskab mundtlig evaluering på holdet (86 %), hvorefter skriftlig evaluering ved hjælp af et spørgeskema benyttes mest (52 %). 24 % bruger portfolio, og 25 % bruger andre former for skriftlig evaluering.

Tabel 11
Evalueringsredskaber, som holdene gjorde brug af i forbindelse med undervisningsevaluering (n = 841)

	Procent
Mundtlig evaluering på holdet	86 %
Skriftlig evaluering på holdet ved hjælp af spørgeskema	52 %
Andre former for skriftlig evaluering	25 %
Portfolio	24 %
Andre måder at evaluere på	9 %
Kursisterne evaluerede ikke undervisningen	4 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

Evalueringsredskaberne kan variere på forskellig måde: Fx kan mundtlig evaluering variere i omfang og således dække over en større afsluttende evaluering, der indebærer referat, men det kan også være små løbende mundtlige opsamlinger efter hver undervisningslektion, der placeres som et programpunkt 5-10 min. før timens afslutning.

4.6.1 Udbyttet af undervisningsevaluering varierer

Denne og den forrige evaluering af avu-reformen (2013) peger på, at en del lærere oplever, at det udbytte, de opnår ved at evaluere undervisningen, ikke altid står mål med den indsats, det kan kræve at gennemføre den. Interviewundersøgelsen viste, at nogle lærere oplever, at den viden, de opnår via undervisningsevalueringerne, er mindre brugbar i forhold til at ændre noget indholdsmæssigt eller didaktisk i undervisningen. Samtidig kan lærerne opleve, at de ting, som kursisterne peger på i deres evalueringer, tit går igen, hvilket læreren i følgende citat påpeger:

> *Det er svært at få et validt og brugbart resultat ud af det, for hvad skal man egentlig spørge dem om? Nu er forløbet alligevel snart slut, og vi skal have dem op til prøve om 14 dage, så hvad kan vi nå at ændre? Det er svært, for de er så søde. Alting er godt [sagt med ironi]. De vil bare gerne have mere disciplin, og de vil have, at man lukker døren tidligere, så folk ikke kommer for sent, læreren skal være lidt mere skrap. Og det er altid de andre, der ikke laver deres ting og kommer for sent. Det er lige før, jeg kan skrive evalueringen selv.* (Lærer).

Det handler måske i sådanne tilfælde om at udelade evalueringsspørgsmål, som man dybest set er mindre interesseret i, og som i mindre grad giver en viden, der kan bruges fremadrettet i undervisningen. For at kunne handle på evalueringsviden skal det være en viden, der kan gøres noget med. Interviewene giver i den forbindelse en række eksempler på lærere, der har haft god brug af undervisningsevalueringerne. Fx fortæller en dansklærer, hvordan hun har brugt dem:

> *Jeg bruger dem faktisk til at justere undervisningen. Der var en, der sagde, hun godt kunne tænke sig flere fysiske aktiviteter og mere variation. Så går jeg ind og prøver at planlægge ud fra det og tage noget op på den måde, hun gerne vil havde det.* (Lærer).

Eksemplet peger på, at de lærere, som er villige til at bruge input til at ændre praksis, også finder disse vigtige. En anden lærer oplever fx, at hendes kursister har været gode til at give hende feedback, som hun har kunnet bruge som ny lærer på avu:

> *Jeg har evalueret på det hold, jeg havde sidste år, og afsluttede med at sige, at jeg gerne ville have feedback på undervisningen. Ikke for at få at vide, om det var godt eller skidt, men for at få noget, jeg kan bruge til at gå videre med, fordi jeg er så ny i faget. Så er det rart for mig at vide, hvordan jeg kan gøre det bedre. Det har de også været gode til. Det er det, jeg skal bruge for at gøre det bedre næste gang.* (Lærer).

Der er altså gode eksempler på, at lærerne får noget brugbart ud af kursisternes evaluering af undervisningen, men der er omvendt også lærere, der oplever, at det, de tager med fra evalueringen, er meget begrænset. Det kan give anledning til en refleksion over, hvad man kan bruge undervisningsevaluering til. Er det vigtige, at læreren indholdsmæssigt får et brugbart evalueringsresultat, der ideelt set identificerer udviklingspunkter (på linje med hvad en kollega fx kan sige under en supervision)? Eller er målet måske i højere grad, at undervisningsevalueringen er en læreproces, der skal træne kursisternes kompetencer i forhold til at reflektere, vurdere og give konstruktiv kritik? Den del af evalueringens formål forfølger vi i det næste afsnit.

4.6.2 Evaluering som læreproces

Et perspektiv, der trådte frem i interviewundersøgelsen, var, at der i forbindelse med undervisningsevaluering kan være udtalte og uudtalte formål. Det vil sige på den ene side intentioner, der står beskrevet i bekendtgørelsen, og på den anden side intentioner, som ikke er eksplicitte, men som alligevel giver god mening, og som kan spille en central rolle i lærerens evalueringspraksis.

En lærer fremførte fx den pointe, at nok justerede hun en sjælden gang imellem undervisningen, men det, hun først og fremmest brugte undervisningsevaluering til, var at klæde kursisterne på til at vurdere og tage stilling til det, der sker omkring dem. For hende var selve det *at lære kursisterne at evaluere* i centrum, mens hun var mindre optaget af, at om evalueringsresultaterne var brugbare i forhold til at ændre undervisningspraksis. Hun gav et eksempel fra en evaluering, hun for nylig havde gennemført på et hold:

I den mundtlige evaluering af undervisningen fremførte et par kursister, at de var utilfredse med, at de i timerne ikke måtte høre musik i deres høretelefoner, mens de løste matematikopgaver. De mente, at de kunne koncentrere sig bedre med musik i ørene. Der var andre kursister, der mente, at det var dårlig stil at lukke sig inde – når man er i klassen, skal man være til stede. Læreren lod diskussionen udfolde sig uden at tage stilling for eller imod, men opfordrede de uenige parter til at finde argumenter for deres holdninger. Hun bragte også overvejelser på banen over, hvorvidt flertallet bør tage hensyn til mindretallets særlige behov (fx evnen til at koncentrere sig). Som læreren pointerede under interviewet:

> *Det var faktisk en ret fed diskussion. Og det er jo også en måde, hvorpå de faktisk får opdraget på hinanden og talt om grænser og hensyn og sådan noget. Jeg synes, at det er alle tiders måde at lære dem at argumentere på… Der er også noget demokratisk dannelse i det.* (Lærer).

Man kunne overveje at skrive dette i bekendtgørelsen lidt uudtalte formål frem og derved gøre det til ét ud af to eksplicitte formål med undervisningsevalueringen. Det ville samtidig gøre, at lærerne i højere grad kan imødekomme en række af de mere implicitte formål med avu, herunder de dele, der handler om at styrke kursisternes kritiske sans, sætte dem i stand til at kommunikere nuanceret og målrettet og styrke deres forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

4.7 Prøveformer og bedømmelseskriterier

Lærerne vurderer, at prøverne i altovervejende grad er hensigtsmæssige i forhold til at bedømme, om kursisterne har nået de faglige mål. Som det ses i tabel 10, mener 90 % af lærerne, at prøveformen/-formerne i høj eller i nogen grad er hensigtsmæssige.

Desuden vurderer lærerne på 94 % af holdene, at prøver styrker kursisternes forudsætninger for efter avu at fortsætte med uddannelse (se også tabel 10).

Tabel 12
Avu-lærernes vurdering af prøveformer og af, hvorvidt prøver styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total %
I hvilken grad oplever du prøveformen (samlet set), som beskrevet i læreplanen, som hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål? (n = 408)	43 %	47 %	7 %	1 %	2 %	100 %
I hvilken grad vurderer du, at det at afslutte undervisningen med en prøve/flere prøver styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu? (n = 408)	65 %	29 %	3 %	1 %	1 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med prøve som afslutningsform, har besvaret spørgsmålene.

4.7.1 Prøvernes forskellighed

VUC'erne mener altså her fem år efter reformen, at de eksisterende prøveformer i langt overvejende grad er hensigtsmæssige. Det kvalitative materiale tilbyder imidlertid et indblik i nogle af de aspekter af prøverne, som diskuteres af lærere og ledere, og som kunne gøres til genstand for nærmere undersøgelser.

De forskellige prøveformer giver mulighed for at imødekomme forskellige læringsstile hos kursisterne. En af de ting, som nogle ledere vurderer som udfordrende, er imidlertid, at der er så mange forskellige typer af prøver. Det illustreres nedenfor i en samtale mellem to ledere:

> **Leder 1:** *Jeg synes, det er problematisk, at prøverne er så forskellige på alle fagene. Og jeg synes, at der er nogle fag, hvor det er helt ude i det ekstreme, at der skal være så mange prøver. Fx i dansk og dansk som andetsprog, hvor der er både skriftlig, sproglig og mundtlig prøve. Plus at det virker lidt, som om at da man lavede den her bekendtgørelse, så har man sat en gruppe, der skulle kigge på matematik, og én der skulle kigge på DSA, og bla-bla-bla, men de glemte ligesom at tale sammen.*
>
> **Leder 2:** *Ja, jeg kan heller ikke se det faglige argument for, at det skal være så forskelligt. Og jeg synes også, at det er at gøre det urimeligt svært for kursisterne at navigere i det og for lærerne at forklare dem, at i det her fag er det denne her prøveform.*
>
> **Leder 1:** *Jeg tænker, harmonisering ville være en god ting. Jeg synes, det er forvirrende, og jeg synes, det er et bombastisk setup. Jeg så gerne, man arbejdede med udviklingsprojekter, hvor man kiggede på, om man kunne forestille sig andre [prøve]former med fuld adgang til nettet. Jeg synes ikke, prøverne i dag afspejler den undervisning, der foregår i*

virkeligheden. Det synes jeg, er problematisk, fordi der står, at prøverne skal afspejle daglig praksis, og det gør de ikke.

Mens disse ledere ikke konkret omtaler specifikke prøver, peger de på, dels at de mange prøver kan være forvirrende for kursisterne og lærerne, dels at prøverne ikke altid afspejler undervisningen og daglig praksis. Der er i denne evaluering ikke belæg for at sige, hvor udbredte disse holdninger er, men eksemplet illustrerer en problematik, man kunne se nærmere på.

Der er i interviewundersøgelsen desuden eksempler på, at lærere i fx sprogfag (dansk, dansk som andetsprog og engelsk) kunne tænke sig en større integration af prøverne, så det sproglige, skriftlige og mundtlige blev bedømt i forbindelse med én prøve.

Der peges i interviewundersøgelsen også på, at harmonisering, hvad angår hjælpemidler, ville mindske forvirringen omkring prøveregler og -krav for både kursister, lærere og ledere. Et eksempel er dansk, hvor man til den skriftlige prøve på G-niveau får udleveret et teksthæfte 24 timer før, som man *ikke* må medbringe til prøven, idet man får udleveret et identisk teksthæfte, når man møder op til prøven. Til den skriftlige prøve i dansk, D-niveau, får man også 24 timer før et teksthæfte, som man imidlertid *skal* medbringe til prøven, mens man på det tilsvarende niveau i dansk som andetsprog, nemlig til den skriftlige prøve på D-niveau, *ikke* må medbringe det teksthæfte, der uddeles 24 timer før.

Informationssøgning
Den manglende mulighed for informationssøgning på nettet i forbindelse med prøverne møder kritik i interviewundersøgelse. De nuværende regler giver udelukkende mulighed for, at eksaminanderne på nettet har adgang til at anvende egne læremidler, egne notater og egne arbejder, men ikke foretage egentlig informationssøgning. Der lurer som bekendt en række risici ved, at kursisterne får adgang til informationssøgning, blandt andet plagiat, men fordelene er større end risiciene, vurderer nogle af de lærere, EVA har talt med. For lærerne giver det god mening at gøre kursisterne fortrolige med nettet og lære dem at vurdere forskellige informationskilder. En dansklærer siger fx sådan:

> *De [Undervisningsministeriet] går jo meget op i, at opgaven skal være realistisk og skrives i realistiske genrer. Men det er jo ikke en realistisk arbejdssituation, de sidder og arbejder i. Så der ville jeg synes, at det var bedre, hvis de fik lov til at søge information på nettet, og så skulle de vise, at de kunne håndtere den informationssøgning.* (Lærer).

En lempeligere tilgang til søgning på nettet i forbindelse med prøverne ville ifølge flere lærere skabe en mere realistisk situation, hvor kursisterne ville skulle træne kompetencer i at vurdere informationers kvalitet, ophav og validitet. Kompetencer, som er centrale at have som kursist – og som borger.

4.7.2 Prøver kan noget!
Mange lærere og ledere har gode ting at sige om, hvordan prøver virker på avu-kursisterne. Helt overordnet vurderer lærerne da også, at de undervisningsforløb, der i dag afsluttes med prøve, fortsat skal afsluttes med prøve: På 88 % af holdene mener lærerne således, at det *ikke* ville være hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for prøve. 5 % mener, at faglig dokumentation ville være mere hensigtsmæssigt, og 6 % ved ikke, om det ene eller det andet ville være bedst.

Prøverne giver ifølge lærerne anledning til en repetition af stoffet og de vigtigste læringspunkter. Ligesom prøverne kan fremme kursisternes motivation og give dem det skub, der skal til, for at de tager undervisningen alvorligt. Det afspejles i nedenstående citater:

> *Det med eksamen, det er seriøst. Der sker noget den sidste måned før eksamen med mange af vores kursister.* (Lærer).

> *Prøver er mere forpligtende. Kursisterne betragter en prøve med en noget anden respekt, hvis jeg må bruge det ord, end faglig dokumentation.* (Leder).

4.7.3 Foretrukne prøveformer samt aspekter ved prøverne, som efterspørges

Prøver vurderes altså som givtige i forhold til at sende kursisterne godt videre, men der er nogle prøver, som lærerne vurderer klæder kursisterne bedre på til deres videre uddannelser. I det følgende giver vi et kort overblik over de aspekter, som informanterne i interviewundersøgelsen trækker frem som vigtige i forhold til prøver. Vi skal understrege, at EVA ikke har vurderet eventuelle fordele eller ulemper ved forslagene. Det skal også pointeres, at forskellene mellem fag og niveauer betyder, at vurderingerne i det følgende kun er relevante i nogle tilfælde. Alligevel har vi valgt at se på temaer frem for konkrete fag og niveauer, da datamaterialet ikke giver grundlag for at give specifikke anbefalinger ift. at justere på eventuelle prøveformer.

Realistiske og tidssvarende setupper

Det, som informanterne betoner, når de skal fremhæve ting, der kunne karakterisere 'den gode prøve', er, at den skal være tidssvarende og afspejle realistiske arbejdssituationer. Nogle lærere mener ikke, at alle avu-prøver lever op til disse idealer, fx oplever denne lærer, at de mundtlige prøver i dansk som andetsprog har for meget fokus på udenadslære:

> *Prøverne er gammeldags. Det er meget mærkeligt, at de ikke laver synopsis og andre prøveformer, ligesom man må i folkeskolen. I folkeskolen har man bevæget sig derhen, fordi man kunne se, at der var meget mere læring i det. Det handler ikke om at huske udenad, læse en tekst og så referere. Altså, så jeg synes, det er meget mærkeligt, at man med voksne mennesker laver sådan nogle udenadseksaminer.* (Lærer).

En anden lærer oplever også, at prøverne i dansk som andetsprog kunne være mere tidssvarende i forhold til fx præsentationsformer:

> *Hvis man kunne lave noget på smartboard som fx Prezi, så ville det være fantastisk! Det kan man jo for eksempel i sådan noget som samfundsfag. Altså, mine samfundsfagskursister kører det hele på smartboard. Det synes jeg også, man kunne gøre i dansk som andetsprog.* (Lærer).

Synopsis og dispositioner

Nogle af de mundtlige prøver indebærer (i modsætning til eksemplet ovenfor), at kursisterne skal forberede en synopsis eller en disposition før prøven, som fungerer som forlæg for en diskussion eller videre spørgsmål fra eksaminator til prøven[13]. Det er et element ved prøverne, som mange lærere vurderer positivt, fordi de oplever, at det giver kursisterne en vis mental forberedelse og mulighed for at fokusere på noget, kursisterne selv synes er spændende.

> *At arbejde med synopsis synes jeg faktisk fungerer godt, og det giver også en tryghed og ro. Det er noget, vi har snakket om og har arbejdet med. […] Det giver god mening, at man kommer med noget selv, man har forberedt sig på, men som så knytter an til noget fremmed, men kendt inden for stofområdet. Det giver en mere fair bedømmelse af, om det er en allroundviden, de har, eller om de bare er enormt gode til at have forberedt en diskussion.* (Lærer).

Projektorienteret og tværfagligt

Nogle informanter ønsker, at prøverne kunne tage form af større projekter, og ideelt set, at projekterne kunne være delvist tværfaglige. Fx fortæller en erfaren lærer om, at han førhen havde god gavn af, at der var indbygget et projektforløb i hans fag:

> *I gamle dage havde vi en egentlig projektopgave. Men projektorienteret undervisning, det er jo blevet et fyord. Men jeg synes, at den der abstraktionsevne og selvstændig stillingtagen, at du kan vælge et emne, fordybe dig i noget, og du er mere ansvarlig. Du skal ikke repetere læren på samme måde … hele den proces er virkelig god for vores kursister. Det mangler der i dag.* (Lærer).

[13] Ved prøverne efter matematik på D-niveau og grundlæggende it på G-niveau indgår der fx arbejde med synopser. På samfundsfag D, naturvidenskab G og D samt tysk D indgår der arbejde med dispositioner i forbindelse med prøverne.

24-timers forberedelse
Desuden fremhæver en række lærere og ledere, at prøver med et døgns forberedelse ser ud til at fungere godt[14]. Citatet her giver et bud på, hvorfor prøver med en relativt lang forberedelsestid er gode:

> *Helt generelt, så de her prøver, hvor man har lov til at forberede sig 24 timer til en eksamen, det er mere tidssvarende, fordi det er den måde, de unge også arbejder på. De er lidt mere trygge i forhold til, hvad det er, de skal ind og beskæftige sig med. De har selv researchet og haft tankerne med i den retning.* (Leder).

Andre informanter fremhæver i forlængelse heraf, at prøverne især er gode, fordi de er mere i tråd med, hvad der venter kursisterne efterfølgende, fx på arbejdspladser og på andre uddannelsesinstitutioner såsom erhvervsskolerne. Og fordi både de fagligt dygtige og de mindre dygtige får udbytte af at have 24 timers forberedelse[15].

Matematikprøven på G-niveau er forbilledlig
Prøven på matematik G-niveau fremhæves af mange som et eksempel på en god prøveform: Det er en totimers kombineret mundtlig og skriftlig prøve, hvor lærer og censor går rundt og taler enkeltvist med eksaminanderne, og hvor eksaminanderne mellem samtalerne arbejde skriftligt med opgaverne. Der skal desuden indgå it i opgaveløsningen.

Det fremhæves som positivt, at prøven kombinerer og skal vurderes på både det skriftlige og det mundtlige, at prøven foregår som en samtale mellem kursisten og eksaminator og censor, og at it er integreret som et naturligt redskab. Det skaber samlet set en mere "naturlig" arbejdssituation, hvilket også er det, som flere informanter fremhæver som positivt:

> *Prøven synes jeg fungerer så godt, som noget overhovedet kan. De dygtige kursister når rigtig langt, og de svage kursister får også noget ud af det. Vi sidder stille og roligt og snakker om det, de laver […] Det er ikke så eksamensagtigt.* (Lærer)

Bedømmelseskriterier
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de fleste lærere enten i høj grad (29 %) eller i nogen grad (58 %) oplever, at bedømmelseskriterierne er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål.

Interviewundersøgelsen efterlader et tilsvarende indtryk. Det betyder dog ikke, at der ikke er lærere, der kan berette om vanskelige bedømmelsessituationer, men disse har ofte handlet mere om, hvordan bestemte eksaminatorer og censorer har tolket kriterierne forskelligt på baggrund af deres egne erfaringer, end om kriterierne som sådan. I den forbindelse er der lærere, der beklager, at der ikke gøres mere fra centralt hold for at skabe konsensus censorerne imellem.

4.8 Faglig dokumentation
Med reformen fra 2009 blev der indført faglig dokumentation, som er en formativ evalueringsform, der erstatter prøverne på basis-, F- og E-niveau. Kursisten skal som faglig dokumentation udarbejde og fremlægge et produkt, der er egnet til vurdering, og som evalueres af læreren, men det skal ikke bestås.

4.8.1 Delte vurderinger
Fra EVA's reformevaluering fra 2013 ved vi, at ledelserne på 24 ud af 29 VUC'er vurderer, at faglig dokumentation i høj eller nogen grad medvirker til at øge kursisternes faglige udbytte. EVA har i denne evaluering stillet lærerne et lignende spørgsmål og har fået besvarelser, der afspejler

[14] Der er indlagt 24 timers forberedelse i forbindelse med de skriftlige prøver i dansk niveau G og D, samt DSA niveau D og i forbindelse med de mundtlige prøver i samfundsfag niveau G og D.
[15] EVA's undersøgelse "Prøver med 24 timers forberedelse" fra 2013 underbygger denne pointe. Her konstateres det, at prøver med 24 timers forberedelse ikke er socialt skævvridende, hvilket der ellers har været en udtalt bekymring for.

nogenlunde samme mønster: På 70 % af holdene vurderer lærerne, at faglig dokumentation har fungeret godt eller overvejende godt i forhold til at styrke kursisternes læring. På 22 %, at det fungerede dårligt eller overvejende dårligt, mens det for 9 % af holdene gælder, at lærerne ikke ved det.

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen desuden spurgt lærerne om, i hvilken grad de vurderer, at faglig dokumentation styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu, og det mener 59 %, at det gør. 37 % mener i mindre grad eller slet ikke, at faglig dokumentation styrker kursisternes forudsætninger for fortsat uddannelse, og 5 % ved det ikke. Der er altså mere end en tredjedel, der mener, at faglig dokumentation ikke er det mest oplagte redskab til at klæde kursisterne på til at gå videre i uddannelsessystemet. Er det så, fordi lærerne mener, at det ville være bedre at afslutte de pågældende niveauer med prøver i stedet for faglig dokumentation? Det er lærerne ikke enige om: 43 % mener, at det ville være mere hensigtsmæssigt, mens 44 % mener, at det ikke ville. 13 % har angivet, at de ikke ved det.

Det, lærerne altså først og fremmest er enige om med hensyn til faglig dokumentation, er, at det styrker kursisternes læring, mens de i lidt mindre grad er enige om, at det styrker deres videre færd i uddannelsessystemet. Lærerne deler sig i to ca. lige store halvdele, når det gælder, hvorvidt niveauerne basis, F og E burde afsluttes med prøver eller faglig dokumentation.

4.8.2 Faglig dokumentation er stadig en udfordring

Evalueringen viser, at lærernes og ledernes syn på faglig dokumentation varierer. Det samme billede så vi i EVA's reformevaluering fra 2013. Ligesom lærerne kan finde det udfordrende at arbejde i en målstyret frem for en indholdsstyret logik, er faglig dokumentation med sin vægt på det formative frem for det summative element også fortsat en udfordring.

I interviewundersøgelsen stødte vi på lærere, der ønsker, at deres faglige vurdering i forbindelse med faglig dokumentation havde en større betydning, og at de som lærere har en vis sanktionsmulighed over for kursisterne. Det viser følgende samtale mellem nogle matematiklærere:

> **Lærer 1:** *Der er ingen sanktioner. Vi har ikke noget at skulle have sagt. Om de så afleverer et papir, hvor der kun står "M" på, så er det også egnet til vurdering. Vi kan vurdere, at det noget møg. Men det er der, og det er vurderet. Det eneste, der ikke er egnet til vurdering, det er noget, der ikke er der. Så …*
>
> **Lærer 2:** *Personligt synes jeg, at det er fint, at de kan gå videre, hvis det er det, de vil. Det har jeg ikke så meget imod. Det, der frustrerer mig, er, at jeg ikke har mulighed for at sige, at det ikke er godt nok. At jeg ikke har mulighed for at sige officielt, det ikke er godt nok. Jeg vil bare gerne have mulighed for at sige, at jeg ikke synes, de skal gå videre til næste niveau. Jeg vil også have mulighed for at sige, at de måske ikke har fået det hele med, at de har nogle mangler. De må gerne gå videre, men bare så jeg har sagt det.*

Interviewundersøgelsen gav en række eksempler på lærere, der oplever, at de vurderinger, de gør sig umage med at give kursisterne i tilknytning til den faglige dokumentation, kan opleves som spildte kræfter. Ligesom der er ledere, der ser kritisk på den rolle, faglig dokumentation spiller:

> *Jeg synes, at faglig dokumentation er det mærkeligste koncept, jeg nogensinde er stødt på. Det synes jeg simpelthen! Det der med, at man på én eller anden måde består et niveau – nej, det hedder det ikke! – man gennemfører et niveau, som man kan få et kryds for, som også betyder, at man kan få udskrevet et bevis på, at man har gennemført niveauet. Men den faglige dokumentation skal bare være noget, der kan godkendes, som om det kunne være et prøveoplæg, men det skal ikke godkendes. Du kan i princippet lave noget, der ville give -3, men det betyder ikke noget. Det er noget mærkelig noget. Der må man sgu bestemme sig. Vil man spare de der prøver væk, eller vil man ikke? Enten skal der være en prøve efter alle tre, F, E og D, synes jeg, eller også skal der ikke være noget. Det er bare min personlige holdning …* (Leder).

Men ifølge bekendtgørelsen og fx Undervisningsministeriets Inspirationsskrift fra april 2013 er faglig dokumentation ikke født som en summativ, men en formativ evalueringsform. Den er tænkt som mulighed for, at kursisterne får feedback fra læreren på en konkret præstation, der kan stimulere en refleksionsproces hos kursisten. Og der er da også både lærere og ledere, der er meget glade for faglig dokumentation, netop af denne årsag:

> *Faglig dokumentation er Guds gave til menneskeheden. Det synes jeg, fordi det er et godt evalueringsredskab. [Kursisterne kan] aflevere noget, der egner sig til en evaluering og til at blive evalueret på. Og så er det det. Det giver lidt kant på, så det ikke bliver lal det hele. Vi laver nogle checkpoints […] Det er en drøftelse med et fremadrettet sigte for kursisten.* (Leder).

Hvis man tager disse intentioner med faglig dokumentation i betragtning, bliver det måske tydeligt, at udfordringen er, at faglig dokumentation repræsenterer en særlig måde at tænke læring på, som langtfra alle kursister er fortrolige med. Når faglig dokumentation kan synes særligt udfordrende for nogle lærere, kan det være, fordi kursisterne kan have svært ved at koble sig på den tankegang, som den repræsenterer. Det er for så vidt den samme udfordring, som vi skitserede i afsnit 4.6.2 om evaluering som læreproces.

Derfor vil en mulig tilgang til det at praktisere faglig dokumentation være, at man som lærer har fokus på, at faglig dokumentation først og fremmest er en proces, hvor man lærer kursisterne at tænke med omkring deres egen læring og progression i forhold til de faglige mål, end fokus på at vurdere, om kursisterne nu også er klædt på til at tage næste niveau på avu, starte på en ungdomsuddannelse eller andet.

I den optik er faglig dokumentation et af de bekendtgørelseselementer, der i hvert fald i princippet rummer mulighed for at opfylde nogle af de mere dannelsesorienterede (og underliggende) formål med avu.

4.9 Særlige indsatsområder

Avu-bekendtgørelsens bilag 50 handler om emner, der indgår i fagenes uddannelsestid, hhv. faglig læsning og bæredygtig udvikling. De omtales også som særlige indsatsområder, en betegnelse, vi også har valgt i denne rapport. Det skyldes, at faglig læsning kan opfattes som en faglig disciplin, mens bæredygtig udvikling lettere kan ses som et emne. Fx kunne faglig læsning også indgå som en integreret del af læreplanernes underoverskrifter om tilrettelæggelse, mens bæredygtig udvikling kunne være en del af kernestoffet i et eller flere fag.

4.9.1 Faglig læsning indgår oftere i undervisningen end bæredygtig udvikling

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at faglig læsning som indsatsområde i højere grad end bæredygtig udvikling inddrages i undervisningen: På 2/3 af holdene i kursusåret 2012/13 har faglig læsning i høj eller nogen grad indgået i undervisningen, mens bæredygtig udvikling som emne i undervisningen i høj eller i nogen grad indgik på knap 1/3 af holdene.

Tabel 13
Avu-lærernes vurdering af, i hvilket omfang *faglig læsning* og *bæredygtig udvikling* indgik i uddannelsestiden

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total %
I hvilket omfang indgik der faglig læsning i undervisningen? (n = 828)	18 %	48 %	27 %	5 %	2 %	100 %
I hvilket omfang inddrog du perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen? (n = 826)	5 %	25 %	41 %	25 %	3 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt avu-lærere, 2013.

Det kvalitative materiale giver en række bud på, hvorfor faglig læsning i højere grad end bæredygtig udvikling inddrages som emne. En af årsagerne er, at faglig læsning opleves som mere nødvendig eller naturlig at inddrage. Alle fag rummer faglige begreber og udtryk, der kræver, at kursisterne forstår dem for at komme videre i den faglige tilegnelse. Mange lærere oplever, at en del kursister har dårlige læsefærdigheder, samtidig med at en del kursisters forforståelse af faglige domæner er begrænset. Derfor giver faglig læsning god mening.

4.9.2 Måder at inddrage indsatsområderne i undervisningen på

Faglig læsning og perspektiver på bæredygtig udvikling indgår, som vi kan se, ikke på alle hold på avu. I det kvalitative materiale kan vi se forskellige eksempler på, hvordan man arbejder med indsatsområderne.

Observationerne gav blandt andet et eksempel på en naturvidenskabslærer, der inddrog perspektiver på bæredygtig udvikling, da han gennemgik kvælstofprocesser og lavede test af vandprøver fra omkringliggende søer med kursisterne i timerne. Læreren satte således spørgsmål om dambrug og konsekvenserne af opdræt af fisk i damme på dagsordenen. Han bad kursisterne udregne kvælstofprocenter i forskellige vandprøver samt diskutere og forholde sig til, hvad produktionen af mad betyder for vandmiljøet forskellige steder i verden.

Flere lærere og ledere fremhævede, at faglig læsning i stigende grad bliver integreret i undervisningen. Fx pointerede en dansklærer, at der på vedkommendes VUC er et øget fokus på faglig læsning. Det betyder i praksis, at de i videre udstrækning end før tænker "førlæsning" ind i opbygningen af lektionerne. Når en opgave skal løses, investeres der en del tid i selve læsningen og forståelsen af opgaven, før selve løsningen af opgaven igangsættes. Tilsvarende fremhævede en naturvidenskabslærer, at han bruger en del tid på faglig læsning, da han mener, at læse- og forståelsesniveauet på holdene generelt er lavt. Han gør derfor en indsats for at få grundlæggende naturvidenskabelige begreber på plads i undervisningen.

Nedenfor ses et mere udførligt eksempel, der bygger på observation såvel som interviewdata, og som illustrerer, hvordan faglig læsning inddrages i en matematiklektion på E-niveau:

Praksiseksempel vedrørende faglig læsning i matematik på E-niveau

Læreren fortæller kursisterne, at han vil uddele en række eksamensopgaver til dem i dag som led i at øve sig til prøven. Holdet skal til prøve efter afsluttet D-niveau, men læreren vil allerede nu på E-niveauet gerne ruste dem til prøven. Dagens program går ud på, at kursisterne i grupper skal tale om eksamensopgaven i ca. en halv time uden at løse den. Det vil sige, at de skal drøfte, hvad der egentlig står, så de har fokus på at forstå hver sætning og hvert begreb, inden de går i gang.

Kursisterne fordeler sig i de grupper, læreren præsenterede. De får alle to stykker printet papir i farver. Der er to forskellige opgaver, som læreren fordeler tilfældigt mellem grupperne. På den ene side papir er der lærerens instrukser, og på den anden er der opgavens tekst med informationer og billeder. Selve opgavespørgsmålene er endnu ikke uddelt. Dem får kursisterne først, når de i en halv time har koncentreret sig om at forstå teksten og oplysningerne. Læreren vil komme rundt og tale med grupperne og høre, om de har forstået tekst og oplysninger korrekt.

Efterfølgende forklarer læreren sin praksis omkring faglig læsning og bevæggrundene for, hvorfor det VUC, han arbejder på, i år fokuserer på faglig læsning:

> *"Kursisterne har for vane ikke at nærlæse, hvad det er, der står. Så det skal på en eller anden måde indarbejdes i deres forståelse af, hvordan man arbejder med matematik. Og det er sådan set derfor, vi bruger ressourcerne på det. Erfaringen kommer altså fra, at jeg tidligere har set, at nogle, der egentlig godt kan se en matematisk pointe, ikke altid kan omsætte den matematiske viden til noget, der er virkeligt, hvis det er teksttunge opgaver. Så det er ikke kun det der med, at de skal fokusere*

på at læse, de skal også lære, at når de har læst noget, så at have en erkendelse af, at der er noget, de ikke forstår. Hvordan kommer man videre? Have nogle strategier for, hvordan de hele tiden kan komme et skridt videre for at hjælpe sig selv." (Lærer).

Læreren bruger i ovenstående eksempel godt og vel en fjerdedel af tiden i en 2-timers lektion på at klæde kursisterne på til at forstå en opgave, førend de giver sig i kast med at løse den. Læreren oplevede det som en god investering, da mange af grupperne kom ind på at diskutere fx måleenheder og begreber som størrelsesforhold og skitsers versus billeders anvendelighed i beregninger. Forudsætninger han mener, er nødvendige at have på plads, inden det hele samlet set skal tages i brug i udregning af opgaverne.

4.9.3 Fra uintenderet til bevidst inddragelse af indsatsområder

Det kvalitative materiale viser desuden, at selvom lærerne ikke altid er bevidste om at inddrage indsatsområderne i deres undervisning, kan elementer af faglig læsning og perspektiver på bæredygtig udvikling stadig forekomme. Af kombinationen af observation og interview af enkelte lærere fremgik det blandt andet, at bæredygtig udvikling godt kunne indgå i engelskundervisningen i form af fælles snakke om vindenergi vs. energi fra fossile brændstoffer, samtidig med at læreren i det efterfølgende interview mente, at vedkommende aldrig kom ind på bæredygtig udvikling. Et andet eksempel var en dansklærer, der i behandlingen af en novelle kom ind på begreber om kultur og natur og menneskets udnyttelse af jordens ressourcer, samtidig med at vedkommende i det opfølgende interview mente, at undervisningen aldrig berørte emnet bæredygtig udvikling. Det samme gjorde sig i enkelte tilfælde gældende for faglig læsning.

Det kunne dels tyde på, at indsatsområderne ligger lærerne på sinde, selvom de ikke altid tager form af eksplicitte indsatser, dels kunne det tyde på, at et lærer- og ledelsesmæssigt fokus på de tværgående emner ville synliggøre og målrette noget af det, der allerede finder mere implicit sted i undervisningen. Det er vigtigt, at arbejdet med faglig læsning og inddragelsen af perspektiver på bæredygtig udvikling gøres til en bevidst handling fra lærernes side. For hvis lærerne kun tilfældigvis og mere eller mindre uintenderet behandler emnerne, får de ikke sat rammen for, hvad kursisterne skal lære af det, og derved bliver kursisternes udbytte langt mindre, end det kunne være.

4.10 Afrunding

Evalueringen viser, at læreplanerne overordnet set giver en hensigtsmæssig ramme for undervisningen. Der er dog enkelte elementer, der med fordel kan justeres eller ekspliciteres, ligesom der er grundlag for, at Undervisningsministeriet i dialog med institutionerne sætter fokus på, hvordan bestemte elementer i læreplanerne udfoldes i praksis:

Overvejelser over justeringer i bekendtgørelsen – og yderligere opfølgning

- Ud over at it fortsat bør inddrages i alle fag, er det værd at overveje at ændre grundlæggende it fra tilbuds- til kernefag, da der i forbindelse med den kvalitative analyse er blevet peget på, at nogle kursister mangler tilstrækkelige basale it-færdigheder til at følge undervisningen.
- Tværfagligt samarbejde finder på avu kun sted i begrænset omfang, og det antager ret forskellige former. Der kan derfor være grund til at overveje og præcisere, hvad der forventes af VUC'erne på dette punkt, og hvad der ligger i opfordringen til samspil mellem fagene, fx hvor vidtrækkende ambitionen om tværfaglighed er.
- Evaluering af avu-undervisningen praktiseres ifølge EVA's spørgeskemaundersøgelse i vidt omfang, men der er blandt lærerne forskellige vurderinger af, hvorvidt evalueringernes resultater fører til reelle justeringer i undervisningen – hvilket i bekendtgørelsen er det eksplicitte formål. Et sekundært sigte i forhold til evaluering, som kunne tydeliggøres i bekendtgørelsen, er, at evaluering skal bidrage til kursisternes refleksion over undervisningen og egen læring.
- Samlet set vurderer lærerne, at prøverne er hensigtsmæssige, men de kvalitative data peger på, at mere dybtgående undersøgelser af vurderinger af prøvernes specifikke krav og indhold kan være relevante at foretage.

- I relation til de to særlige indsatsområder, faglig læsning og bæredygtig udvikling, er der to veje at gå: Enten kan man gøre dem mere forpligtende, eller også kan man stille sig tilfreds med det niveau, hvorpå de i dag inddrages, hvilket i sidste ende afhænger af, hvor nødvendige de vurderes at være som fortløbende indsatser i de enkelte fag. En realistisk løsning i forhold til at gøre indsatserne mere forpligtende ville være at gøre faglig læsning til et fast princip i alle fag og på alle niveauer, med andre ord gøre faglig læsning til en del af de didaktiske principper. Tilsvarende kunne bæredygtig udvikling skrives ind som emne i kernestoffet i de fag, hvor det vurderes relevant.

Overvejelser med henblik på en styrket dialog mellem Undervisningsministeriet og VUC'erne vedrørende læreplanselementer

- VUC'erne er på vej i forhold til at arbejde med målstyret frem for indholdsstyret undervisning. Mens lærerne i spørgeskemaundersøgelsen vurderede, at de kender og tilrettelægger undervisningen efter de faglige mål, viste besøgene en række eksempler på, at kernestof, emner og undervisningsaktiviteter i højere grad end de faglige mål har lærernes fokus. VUC'erne bør derfor fortsætte indsatsen med at få undervisningen til at tage udgangspunkt i kursisternes læringsmål.
- Lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de finder bekendtgørelsens didaktiske principper for undervisningen relevante, og at de bruger dem, men de kvalitative data har givet indblik i, at kendskabet til principperne måske er mere begrænset. Selvom lærererfaring er yderst værdifuld, kan der alligevel være god grund til lokalt på VUC'erne i højere grad at konsultere de didaktiske principper i bekendtgørelsen samt diskutere og eksemplificere dem i faggrupperne med jævne mellemrum. Det samme gælder for bekendtgørelsens beskrivelser og lærernes konkrete brug af varierede arbejdsformer.
- It spiller en central rolle på avu. Evalueringen har dog også vist, at det alligevel er vigtigt fortsat at have et tydeligt ledelsesfokus på at klæde *alle* lærere på til opgaven med at integrere it i undervisningen.
- Tværfagligt samarbejde på avu finder kun sted i begrænset omfang, men ideen om tværfaglighed får positive ord med på vejen fra lærere og ledere. Der foreligger derfor VUC'erne og Undervisningsministeriet en opgave i forhold til at tænke videre over, hvordan de tværfaglige ambitioner kan styrkes på avu – også selvom enkeltfagsstrukturen kan være en barriere.
- Løbende evaluering af undervisningen og kursisternes læring er bekendtgørelseskrav, som ifølge avu-lærerne i høj grad finder sted i praksis. Undersøgelsens kvalitative data viser dog tegn på, at tilrettelæggelsen og anvendeligheden af undervisningsevalueringerne i forhold til at justere undervisningen kan styrkes. Det samme gælder den løbende evaluering af kursisternes læring, som lærerne vurderings- og tilrettelæggelsesmæssigt går forskelligt til. Der kan derfor være brug for at understøtte en udveksling af erfaringer samt best practice omkring evaluering VUC'erne imellem.

5 Avu-fagene

I dette kapitel ser vi nærmere på seks af de største fag på avu, nemlig dansk, dansk som andetsprog, engelsk, matematik, naturvidenskab og samfundsfag. Selvom evalueringen som udgangspunkt dækker den samlede fagrække på alle niveauer, er datagrundlaget meget forskelligt i de enkelte fag og på de enkelte niveauer. Dette uddybes i afsnittet nedenfor om metodiske forbehold.

Gennemgangen af de enkelte fag i dette kapitel er primært beskrivende og supplerer de foregående to tværgående og analytiske kapitler med faktuel viden om de enkelte fag, herunder med hensyn til, hvordan lærerne vurderer de forskellige elementer i bekendtgørelsen. Der er i kapitlet brugt en række citater i kapitlet fra ledere og lærere på de tre besøgte VUC'er. Citaterne tjener til at illustrere og eksemplificere lærernes og ledernes vurderinger og er ikke nødvendigvis udtryk for EVA's vurderinger.

5.1 Læsevejledning

En væsentlig kilde til vurdering af fagene har været lærernes besvarelser af spørgeskemaer i forhold til de hold, de sidst havde undervist i kursusåret 2012/13. Da hver lærer højst skulle svare på tre spørgeskemaer, nåede vi op på i alt 841 besvarelser. Det siger sig selv, at når disse besvarelser ikke bare skal fordeles på 47 fag og niveauer, men også fordeler sig meget uens på store og små fag, så vil der være fag og niveauer, hvor talgrundlaget er for spinkelt til at sige noget validt om, hvad fagets lærere mener.

Ser man på de seks udvalgte fags niveauer, er der mindst 24 respondenter (samfundsfag G) og højst 56 respondenter (dansk D), der har vurderet disse. Det betyder, at hvis fx 25 % af samfundsfagslærerne på et bestemt niveau har vurderet et eller andet, så er der en usikkerhed på plus/minus 17 procentpoint, med andre ord kan vi med 95 % sikkerhed sige, at den sande værdi ligger mellem 8 % og 42 %. For dansk D er usikkerheden noget mindre, nemlig plus/minus 11 procentpoint, hvilket betyder, at 25 % i det tilfælde vil dække over et interval på 14-36 %. For de øvrige fag og niveauer ligger usikkerhedsintervallet herimellem. Denne store usikkerhed i lærernes besvarelser *for specifikke niveauer* inden for bestemte fag gør, at datagrundlaget ikke giver mulighed for at undersøge, om der er statistisk sikre forskelle mellem lærerbesvarelser på forskellige niveauer.

EVA har derfor valgt at slå besvarelserne i forhold til niveauerne sammen indenfor hvert af de seks fag, således at man får *et samlet tal for fagets besvarelser*. På denne måde får vi nogle gennemsnitstal med væsentlig mindre usikkerhed (se nærmere under figurerne i de enkelte hovedafsnit). Til gengæld kan disse tal dække over væsentlige forskelle niveauerne imellem. Forskellene niveauerne imellem, som er nævnt i en række noter, hvor det har givet mening, kan derfor udelukkende bruges som indikationer af, hvor der kan være forskelle mellem niveauerne. EVA fraråder derfor, at man handler direkte med afsæt i disse forskelle.

Gennemførelses- og karakterdata er i modsætning til spørgeskemadata af en sådan karakter, at det her er muligt at sammenligne både fag og niveauer. Dette skyldes, at der er tale om totalopgørelser på kursistniveau, hvortil der ikke knytter sig tilsvarende usikkerheder. Tallene vedrørende gennemførelse stammer fra Danmarks Statistik, mens karaktertallene stammer fra VUC'erne.

De kvalitative data i dette kapitel har primært karakter af eksempler på, hvordan lærere og ledere forklarer og vurderer forskellige bekendtgørelsesaspekter i de enkelte fag.

De seks hovedafsnit om hvert sit fag er disponeret med de samme bekendtgørelsesrelaterede overskrifter for overskuelighedens skyld og for, at man lettere kan læse kapitel 4 og 5 på tværs. Hvert af afsnittene indledes med en opsummering af de vigtigste resultater.

5.2 Dansk

Danskfaget på avu udbydes på basisniveau og niveauerne G, F, E og D. Danskfaget er et af de store fag på avu, hvor mange kursister går til prøve. Alligevel var det kun halvdelen af kursisterne på G-niveauet, der afsluttede med prøve i perioden 2009-12, mens 34 % afbrød og andre 18 % ikke gik til prøve. På D-niveauet var det dog 64 %, der gennemførte med prøve, og væsentligt færre, nemlig 18 %, der faldt fra.

Dansklærerne har vurderet, at der på 75 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt lave karakterniveau såvel som det store frafald og de mange kursister, der ikke går til prøve. Dansklærerne er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor lærerne på 44 % af holdene fandt det for lille, mens de på 54 % af holdene fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Dansklærerne finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Dansklærerne bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen. Flertallet af dansklærerne vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig kritisk til denne måde at afslutte et niveau på.

Gruppen af dansklærere har en anciennitetsprofil, der ligner gennemsnittet af avu-lærerne: 28 % har undervist i dansk på avu i 1-3 år, 25 % har undervist i 4-9 år, mens 47 % har undervist i 10 år og derover[16].

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to danskniveauer, der afsluttes med prøve, niveau G og D, ses det, at frafaldet på G-niveauet er større, mens frafaldet på D-niveauet er mindre, end gennemsnittet for alle fag. Andelen af kursister, der går til prøve, er højere på begge niveauer – men især på D-niveauet – i forhold til gennemsnittet for alle fag på avu. Omvendt er andelen, der gennemfører uden at gå til prøve, mindre end gennemsnittet for alle fag.

Tabel 14
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald på danskniveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Dansk, niveau D	64	18	18	100	12.130
Dansk, niveau G	49	18	34	100	10.392
Alle fag	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

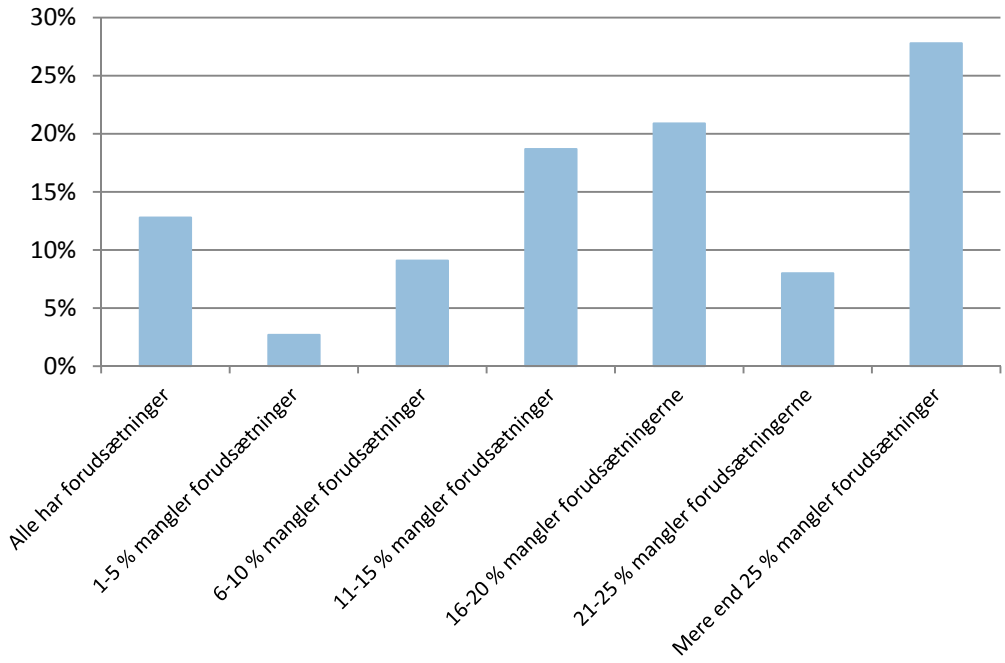
Kilde: Danmarks Statistik

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres danskhold er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

[16] *Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.*

Figur 5
Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i dansk (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 187)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 28 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 6 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 22-34 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 6 ud af 29 lærere (= 21 %) vurderet, at der på deres danskhold på basisniveauet højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 21 % plus/minus 15 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 6-36 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at det kun er på 13 % af holdene, at lærerne vurderer, at alle har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne vurderer, at det på 28 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 59 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. Dette billede af, at mange kursister som udgangspunkt mangler forudsætninger for at følge undervisningen, er, som vi tidligere har vist, ikke et specifikt forhold for dansk-faget men et generelt fænomen på tværs af fagene.

En dansklærer i interviewundersøgelsen beskriver, hvad det kan betyde for undervisningen og progressionen, at nogle kursister ikke har de faglige forudsætninger, når de starter på avu:

> *Jeg har nogle på mit hold, der ikke har gået i skole i 10 år, som kommer og skal have en 10.-klasse for at komme videre med noget andet uddannelse. Mange af de faglige begreber, dem har de fuldstændig glemt, selvom de har gået i 9. klasse. Så de starter på et F-E-D-forløb uden at have en danskfaglig basisviden. Mange af dem, der kommer, ved ikke, hvad et navneord er, hvad et tillægsord er, og de husker ikke, hvad en novelle er. […] Det gør blandt andet, at vi skal bruge enormt meget tid på at få styr på nogle af de her faglige begreber, inden vi kan begynde at arbejde mere analyserende og fortolkende.* (Lærer).

De faglige mål i læreplanen
Alle dansklærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og de fleste af lærerne (96 %) finder dem i høj grad eller i nogen grad relevante i forhold til det overordnede formål med avu.

Interviewundersøgelsen viste, at nogle dansklærere finder de faglige mål urealistiske i forhold til de kursister, de har, og som vi vender tilbage til nedenfor, peger det generelt lave karakterniveau da også på, at mange kursister har svært ved at nå de faglige mål. En dansklærer beskriver, at målene for nogle kursister indebærer analytiske og skriftlige kompetencer, de har svært ved at tilegne sig:

> *Bekendtgørelsen lægger meget op til, at de skal være selvstændige i forhold til at kunne gennemføre analyser i alle deres faser. Og gennemføre skriftligt arbejde i alle dets faser. Hvor jeg har en fornemmelse af, at jeg bliver nødt til at være meget mere håndholdt og hjælpe dem igennem langt mere, end læreplanen egentlig lægger op til.* (Lærer).

Kernestof
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder dansklærerne på 94 % af holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 94 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Interviewundersøgelsen peger delvist på samme historie om lærernes syn på kernestoffet, som den gjorde med de faglige mål. Fx forklarer en dansklærer om kernestoffet på F:

> *Hvis vi tager et konkret eksempel, så på niveau F, der skal vi gennemgå avisen som værk og alle de her avisgenrer, som også er det, de kommer til eksamen i på D. Men man kan ikke nå at gennemgå alle de avisgenrer i dybden, sådan at de rent faktisk selv kan skrive i de genrer på det antal timer, vi har, når vi også skal nå andre emner på niveau F.* (Lærer).

Supplerende stof
Der er stor forskel på, i hvilket omfang der anvendes supplerende stof i danskundervisningen. På 14 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 32 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 34 % af holdene udgjorde 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 20 % af holdene udgjorde supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder
Der er stor forskel på, i hvilket omfang dansklærerne i undervisningen inddrager de to særlige indsatsområder, faglig læsning og bæredygtig udvikling, der nævnes i bilag 50 i avu-bekendtgørelsen. I danskfaget inddrages faglig læsning normalt, mens bæredygtig udvikling som hovedregel ikke inddrages.

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede dansklærerne på 73 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen[17]. Mens der på 24 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen[18].

At faglig læsning indgår i så relativt høj grad, giver en dansklærer følgende forklaring på i interviewundersøgelsen:

> *De kan måske godt læse ord for ord, men de kan ikke huske, hvad de læser. Så læseteknikker, det bliver man nødt til at bruge en hel del tid på ud af de timer, vi har […] Vi sidder jo tit med mennesker, der fortæller, at de aldrig har læst en bog. […] Samtidig tror jeg på, at vi skal tænke mere i at forklare, hvad de kan bruge danskfaget til, når de skal videre på uddannelse, fx hvis en vil være elektriker. Hvad kan du så bruge dansk til? Jeg kan godt forstå, det er svært at se, hvorfor man skal kunne skrive en kronik, hvis man gerne vil være*

[17] *Tallet svinger fra 69 % på niveau F og D til 83 % på niveau G*
[18] *Tallet svinger fra 11 % på niveau F til 33 % på niveau G*

elektriker. Så hvis man kan lave en meningsfuld kobling til deres verden og det, som de gerne vil, er det godt. (Lærer).

Timetallet

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede dansklærerne på 44 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål[19]. Mens de i forhold til 54 % af holdene fandt timetallet passende[20].

Interviewundersøgelsen giver mange eksempler på, at dansklærerne finder det svært at nå de faglige mål inden for det afsatte timetal. På et spørgsmål om, hvad de ville bruge mere tid på, hvis de fik mulighed for det, svarede en dansklærer, at hun ville opprioritere det skriftlige arbejde:

> *Jeg tror, jeg ville bruge tiden på det skriftlige arbejde. Helt klart. Fordi det er noget, som fylder en del, men det er rigtig svært at få tid til i den daglige undervisning. (...) Både det med at lægge nogle skriveøvelser ind i den daglige undervisning, men også at gå mere i dybden med de skriftlige genrer, som de skal kunne til eksamen, og have mulighed for som lærer at være meget mere vejleder på de skriftlige afleveringer og kunne give meget mere respons i skriveprocessen.* (Lærer).

Tilrettelæggelse og didaktik

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at dansklærerne i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Dansklærerne svarer, at de i forhold til 99 % af holdene i høj grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. I forhold til 81 % af holdene svarer de, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevante for at nå de faglige mål[21]. Og på 73 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen[22].

Fokusgruppeinterviewet med dansklærerne tegnede et lidt andet og mere kritisk syn på, hvorvidt man som lærer gør brug af det, der står i læreplanerne om de didaktiske principper. En dansklærer finder principperne indlysende, men føler alligevel ikke, at hun helt indfrier dem:

> *Det med at tale, lytte, læse og skrive med viden om sprog, kommunikation, litteratur og medier. Altså… Det er det, jeg ville ønske, jeg havde tid til hele vejen. Men det er alligevel en ret stor mundfuld, og man forsøger at nå det hele, men…* (Lærer).

Arbejdsformer

Langt de fleste dansklærere anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet (92 %), skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (92 %), gruppearbejde i undervisningslektionerne (90 %), kursistfremlæggelser (85 %) og til dels skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (73 %). Ekskursioner (34 %), gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (30 %) og it-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (29 %), bruges i et vist omfang.

I praksis vil der ofte indgå forskellige arbejdsformer i løbet af en lektion, hvilket den følgende observation er et eksempel på. Eksemplet viser også, hvordan arbejdsformerne i praksis kan være tilpasset deltagergruppens faglige forudsætninger (læreren læser op og forklarer begreber) og udmønter arbejdet med kernestof for at nå de faglige mål:

> *Dansklæreren siger, at hun vil læse et essay op, og at de bagefter skal arbejde i grupper og svare på de spørgsmål, der står i hæftet. Læreren læser først den overordnede opgave op og siger, at kursisterne blandt andet skal finde ud af, hvilket afsæt forfatteren af essayet har for at skrive, som hun gør. En etnisk dansk, ung kvinde spørger, hvad "afsæt" betyder.*

[19] *Tallet svinger fra 31 % på basisniveauet til 56 % på niveau D*

[20] *Tallet svinger fra 42 % på niveau D til 66 % på basisniveauet*

[21] *Tallet svinger fra 77 % på niveau E til 86 % på niveau G.*

[22] *Tallet svinger fra 66 % på niveau E til 86 % på niveau G.*

Hun prøver at forklare, at afsæt har med forfatterens grund til eller motivation for noget at gøre. Essayet hedder Glæden ved strandkanter. Læreren begynder at læse og siger, at de enten kan læne sig tilbage, hvis de er typen, der er god til at lytte, eller de kan følge med i teksten, hvis de bedst forstår det, hvis de selv følger med. Hun læser op i små 10 minutter. Bagefter beder hun kursisterne om at finde sproglige billeder og sammenligninger i sproget. De fleste kursister har svært ved den opgave. Læreren siger, at det er noget, de må øve noget mere, og at de må tale om det igen snart.

Anvendelse af it i undervisningen
Alle dansklærerne svarede, at der indgik it i deres undervisning. Næsten alle lærerne svarede, at de bruger it-programmer i undervisningen til tekstbearbejdning (96 %) og internettet til informationssøgning og lignende (96 %). Mens mange bruger it-programmer til præsentation (56 %) og kommunikation (71 %) samt e-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje (48 %). Endelig er der en del, der bruger internettet til sociale medier som fx Facebook og Twitter (29 %).

Selvom dansklærerne inddrager it i undervisningen, kan det være en udfordring, når ikke alle kursister som udgangspunkt har forudsætninger for at arbejde med it. En dansklærer giver følgende beskrivelse:

Jeg har for første gang krævet, at alle skulle aflevere elektronisk. Jeg plejede at godtage, at der var et par stykker, der hellere ville aflevere i hånden. Men den her gang har jeg krævet det elektronisk, også fordi de skal lære at bruge det it. (…) selvfølgelig med den hjælp, der skal til for dem, der er totalt lost i forhold til it. Det er også en ting i den her bekendtgørelse. Den forudsætter jo, at de kan noget it, når de kommer. Det er det så bare ikke alle sammen, der kan. Og nogle af dem, der selv tror, de kan, de kan gå på Facebook, men de kan ikke bruge Word. (Lærer).

Virtuel undervisning
Dansklærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 49 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning[23]. Mens det på 38 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt[24].

Tværfagligt samarbejde
Dansklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 82 % af holdene[25].

Evaluering af kursisters læring
Dansklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring[26]. Næsten alle giver kursisterne feedback i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (95 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (59 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (93 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer kun i mindre omfang (13 %). En dansklærer giver i interviewundersøgelsen et eksempel på, hvordan hun har struktureret den løbende evaluering:

Jeg har været med til at planlægge et forløb nu her med noveller, hvor kursisterne selv har opstillet mål i forhold til, hvad de gerne vil arbejde med, og hvad de gerne vil lære, og hvilke arbejdsformer de gerne vil bruge. Og så evaluering […] Og det synes jeg faktisk fungerede godt. Selvfølgelig skal man vejlede dem en del i forhold til at få dem rettet ind. Men jeg har oplevet, de har været mere motiverede, fordi de selv har været med til at bestemme. (Lærer).

[23] Tallet svinger fra 42 % på niveau F og E til 66 % på basisniveauet.

[24] Tallet svinger fra 31 % på basisniveauet til 42 % på niveau E.

[25] Tallet svinger fra 77 % på niveau F til 90 % på basisniveauet.

[26] Tallet svinger fra 93 % på niveau D til 97 % på basisniveauet og niveau G

Et perspektiv, som kom frem under interviewet med dansklærergruppen, var, at kravet om inddragelse af portfolio i den løbende evaluering vurderes som et lidt rigidt krav, der kan være svært at få til at fungere i forhold til alle kursister. Portfolio er en mulig måde at evaluere på, men ikke nødvendigvis den bedste, vurderer de.

Evaluering af undervisningen
Næsten alle dansklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (98 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (88 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (63 %). Nogle benytter portfolio (39 %) og/eller andre former for skriftlig evaluering (26 %).

Faglig dokumentation
Basisniveauet, niveau F og niveau E afsluttes ikke med prøve, men med faglig dokumentation. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at flertallet af dansklærerne vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et ganske stort mindretal forholder sig mere kritisk.

Dansklærerne vurderede i spørgeskemaundersøgelsen, at faglig dokumentation på 69 % af holdene fungerer godt eller overvejende godt i forhold til at styrke kursisternes læring[27]. Mens 23 % svarede, at den fungerer dårligt eller overvejende dårligt.

Hertil kommer, at dansklærerne vurderer, at faglig dokumentation i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu på 56 % af holdene[28]. Mens 39 % svarede "I mindre grad" eller "Slet ikke".

I forlængelse heraf vurderer dansklærerne på 36 % af holdene, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med prøve i stedet for faglig dokumentation[29].

Prøver
På niveau G og niveau D afsluttes med prøve, og spørgeskemaundersøgelsen viser, at dansklærerne generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Dansklærerne oplever på 85 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[30].

Hertil kommer, at lærerne på 96 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu[31].

Endelig oplever dansklærerne på 84 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[32]. Interviewundersøgelsen giver dog også eksempler på, at der er dansklærere, der oplever store forskelle på bedømmelser, fordi det ikke altid er klart, hvordan man skal vægte forskellige kriterier.

I forlængelse heraf er det derfor heller ikke overraskende, at dansklærerne på 86 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve[33].

Som tabellen nedenfor viser, er karakterniveauet generelt lavt i dansk. Dette gælder især i de såkaldte sproglige prøver. Mønsteret er det samme som det, der ses for fagene under et, at de skriftlige karakterer er lavere end de mundtlige karakterer.

[27] Tallene er 59 % på basisniveauet, 63 % på niveau E og 81 % på niveau F.
[28] Tallene er 48 % på basisniveauet, 56 % på niveau E og 63 % på niveau F.
[29] Tallene er 28 % på basisniveauet, 47 % på niveau E og 32 % på niveau F.
[30] Tallene er 92 % på niveau G og 81 % på niveau D
[31] Tallene er 95 % på niveau D og 97 % på niveau G
[32] Tallene er 82 % på niveau D og 86 % på niveau G
[33] Tallene er 84 % på niveau D og 89 % på niveau G.

Tabel 15
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i dansk på avu i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Dansk, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 1983, 2293, 2506 og 2466)	6,7	6,5	6,6	6,3
Dansk, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 2013, 2309, 2543 og 2549)	4,8	5,1	4,8	4,5
Dansk, niveau D – sproglig prøve (n er hhv. 1993, 2320, 2545 og 2527)	2,5	3,7	3,7	4,1
Dansk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 1570, 1545, 1382 og 1353)	6,1	6,1	5,8	5,7
Dansk, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 1570, 1549, 1404 og 1562)	4,6	4,7	4,8	4,1
Dansk, niveau G – sproglig prøve (andet) (n er hhv. 1551, 1530, 1390 og 1548)	3,0	3,9	2,1	3,0

Kilde: VUC'erne.

Det lave karakterniveau i de sproglige prøver matcher med nogle af de vurderinger, som dansklærerne kom med i interviewundersøgelsen:

> *Den sproglige prøve er nok mest den, jeg synes er kritisk i forhold til at udløse karakterer. Ellers er den jo bare svær. Også FOR svær.* (Lærer).

I forhold til den skriftlige prøve kom lærerne med et konkret eksempel, der handlede om de centralt stillede prøveopgaver:

> *Der er mange eksempler på genrebrud. […] Der var en skriftlig eksamen, hvor man skulle redegøre for genretræk i et eventyr i en anmeldelse. […] I anmeldelsen skal du skrive fiktionsskriftens genretræk. Det gør man jo ikke i en anmeldelse. Det vil sige, man stiller dem jo faktisk en umulig opgave. Man skal skrive en anmeldelse, og man skal skrive om genretræk, men det passer ikke sammen. Det opstår igen og igen i de her opgaver fra centralt hold. Man kan lave genrebrud, hvis man er meget, meget fortrolig med genrer.* (Lærer).

Et andet kritikpunkt, der kom frem under fokusgruppeinterviewet med dansklærerne, handler om at have tidssvarende prøver. Dels efterlyste lærerne brug af it og mulighed for informationssøgning i forhold til den skriftlige eksamen, dels at de mundtlige prøver kunne opdateres på linje med folkeskolens prøver:

> *I den mundtlige eksamen synes jeg også, vi bliver begrænsede, fordi det er så gammeldags en tilgang, at man skal ind og trække en ukendt tekst, og så har man nogle minutter til at analysere den og forberede sig. Og så skal man ind og præsentere det over for lærer og censor. Jeg synes, det er håbløst gammeldags, og jeg synes, det begrænser os i den måde, vi underviser på. (...) Det er meget bedre, som man gør i folkeskolen, hvor man har den der B-prøve, hvor kursisterne trækker et fordybelsesområde, og så har de 10 dage til at forberede sig på det. Jeg synes overhovedet ikke, at eksamen her er tidssvarende.* (Lærer).

Interviewundersøgelsen giver således et noget mere kritisk indtryk end spørgeskemaundersøgelsen, hvilket kan hænge sammen med, at dansklærerne som udgangspunkt er positive overfor prøvesystemet, men samtidig finder, at der er behov for såvel indholds- som formmæssige justeringer og/eller forandringer.

5.3 Dansk som andetsprog

Dansk som andetsprog på avu udbydes på basisniveau og niveauerne G, F, E og D. I det følgende vil faget blive beskrevet samlet set, når der anvendes data fra spørgeskemaundersøgelsen. Dog er tal vedrørende basisniveauet og niveau G i et vist omfang nævnt i noterne, hvor der har været grundlag for det.

Kursisterne i dansk som andetsprog går i højere grad til prøve, end det er tilfældet, når man ser på alle fag på avu under et. På D-niveauet var det således 73 % og på G-niveauet 61 %, der gennemførte med prøve i perioden 2009-2012. Frafaldet på D-niveauet er mindre og på G-niveauet det samme som gennemsnittet for alle fag.

Lærerne i dansk som andetsprog har vurderet, at der på 74 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt lave karakterniveau. Lærerne er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor lærerne på 46 % af holdene fandt det for lille, mens de på 53 % af holdene fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Lærerne i dansk som andetsprog finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Lærerne i dansk som andetsprog bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen. Flertallet af lærerne vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig mere kritisk til denne måde at afslutte et niveau på.

Gruppen af dansk som andetsprog-lærere har en anciennitetsprofil, der adskiller sig fra gennemsnittet af avu-lærerne ved, at de generelt har lavere anciennitet: 44 % af lærerne har undervist i dansk som andetsprog på avu i 1-3 år, 31 % har undervist i 4-9 år, mens 24 % har undervist i 10 år og derover[34].

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to niveauer for dansk som andetsprog, der afsluttes med prøve, niveau G og niveau D, ses det, at frafaldet på G-niveauet er det samme, mens frafaldet på D-niveauet er mindre end gennemsnittet for alle fag. Og for begge niveauer gælder det, at en større andel gennemfører med prøve sammenlignet med gennemsnittet for alle fag.

Tabel 16
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i dansk som andetsprog på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Dansk som andetsprog, niveau D	73	11	15	100	1.983
Dansk som andetsprog, niveau G	61	14	25	100	6.188
Total	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

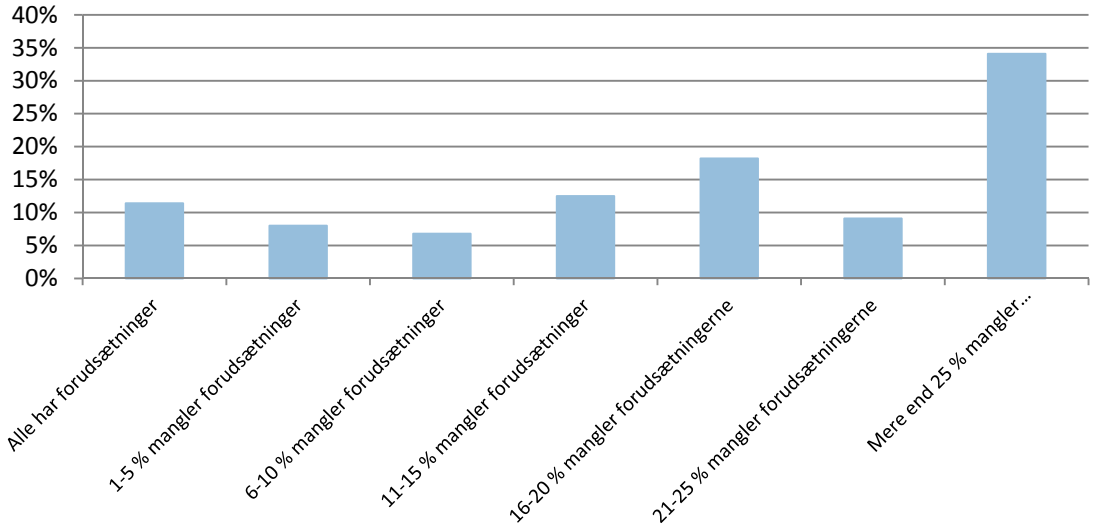
Kilde: Danmarks Statistik

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres dansk som andetsprog-hold er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

[34] *Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.*

Figur 6
Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i dansk som andetsprog (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 88)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 34 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 10 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 24-44 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 6 ud af 24 lærere (= 25 %) vurderet, at der på deres hold i dansk som andetsprog på basisniveauet højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 25 % plus/minus 17 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 8-42 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at det kun er på 11 % af holdene, at lærerne vurderer, at alle har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne på den anden side vurderer, det på 34 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 55 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. Dette billede af, at mange kursister som udgangspunkt mangler forudsætninger for at følge undervisningen, er, som vi tidligere har vist, ikke et specifikt forhold for dansk som andetsprog men et generelt fænomen på tværs af fagene.

De kvalitative data viser, at en af udfordringerne for dansk som andetsprog er, at VUC'erne modtager kursister, som er blevet henvist fra sprogskolerne, men som ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen:

> *Vi har et konkret problem på basis, fordi vi får det fyldt op med kursister, der ikke længere kan gå på sprogskolen, fordi de har opbrugt deres kvote. Det vil sige, at det er sprogskolens svageste kursister, som kommer ind. Så det er enormt tungt at løfte. De har ikke kunnet rykke dem på sprogskolen, så hvorfor skulle vi kunne rykke dem?* (Lærer).

De faglige mål i læreplanen
Stort set alle lærerne i dansk som andetsprog (98 %) svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og at de i høj grad eller i nogen grad finder dem relevante i forhold til det overordnede formål med avu (90 %).

Lærerne i faggruppen for dansk som andetsprog pegede på, at både de faglige mål og kernestoffet var meget udpenslende. Det anser nogle som en fordel, mens andre oplever, at det kan begrænse handlefriheden som lærer. De kompetencer, kursisterne skal opnå, skal de opnå på særlige måder, mener en lærer:

Det er meget eksplicit. Jeg synes, det er for eksplicit. Også fordi vi er tidspressede. Hvis du hellere ville bruge noget andet litteratur for eksempel, og du ikke vil bruge så meget tid på sagprosa, men hellere ville tage opinion. Eller kun tage nyhedsartikler, eller kun tage essays. Så har du bare ikke den mulighed, fordi du skal igennem det hele. Du skal have nyhedskriterier, du skal have argumentation, du skal have ditten, datten, dutten. (Lærer).

Men der skal ikke slækkes på kravene og niveauet af den grund. Det italesætter denne dansk som andetsprog-lærer:

Hvad der er dansk i 9. klasse, det skal vi stå ved. Der er det her, vi gerne vil lære jer. Selvom I har svært ved at metatænke, så vil vi gerne prøve at lære jer at være reflekterende. Det er det, der er hele pointen med at have dansk, det er at tænke og opleve. (Lærer).

Kernestof

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder lærerne i dansk som andetsprog på 93 % af holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 91 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Faggruppen, vi interviewede, havde lavet sit eget fortolkningsarbejde i forhold til det påkrævede kernestof og fremdrog som eksempel en af pindene på niveau E og D, som den havde undret sig over:

Vi har jo lavet vores egne fortolkninger, og derfor er vi også blevet enige om, at der er noget, vi går lidt let hen over. (...) tekster skrevet i forskellige sociokulturelle kontekster. Hvad er det? Det er der ikke nogen, der ved, og det er der aldrig blevet lavet materialer til. Det står der heller ikke noget om i danskfagshåndbogen. Om den sociokulturelle kontekst. Så bum bummelum. Så laver man et eller andet. Den er faktisk ikke penslet ud. Den står som overskrift, og så står der noget om sociolekt og etnolekt og sådan noget, men det er meget løst. Altså, ville Yahya Hassans lange digt være et eksempel på det? (Lærer).

Supplerende stof

Der er stor forskel på, i hvilket omfang der anvendes supplerende stof i dansk som andetsprog. På 11 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 28 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 18 % af holdene 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 43 % af holdene udgjorde supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder

Der er stor forskel på, i hvilket omfang lærerne i dansk som andetsprog inddrager de to særlige indsatsområder i undervisningen (faglig læsning og bæredygtig udvikling, der nævnes i bilag 50 i avu-bekendtgørelsen). I dansk som andetsprog inddrages faglig læsning normalt, mens bæredygtig udvikling som hovedregel ikke inddrages.

I spørgeskemaundersøgelsen svarede lærerne i dansk som andetsprog på 74 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen[35]. Mens der på 23 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen[36].

Timetallet

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede lærerne i dansk som andetsprog på 46 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål[37]. Mens de på 53 % af holdene fandt timetallet passende[38]. En lærer konkretiserer, hvad han oplever som udfordringerne ved, at timetallet ifølge hans vurdering er for lille:

[35] *Tallet er 56 % på niveau G og 80 % på basisniveauet.*
[36] *Tallet er 25 % på niveau G og 33 % på basisniveauet.*
[37] *Tallet er 29 % på basisniveauet og 44 % på niveau G.*
[38] *Tallet er 52 % på niveau G og 71 % på basisniveauet.*

Der er to hovedproblemstillinger, som er svære at løse inden for den tidsramme, der er. Den ene er ordforråd. […] Den anden er, at de, der har været meget vant til udenadslære, skal lære at analysere og tænke abstrakt. (Lærer).

Faggruppen for dansk som andetsprog peger desuden på, at skriftligheden er udfordrende for kursisterne, og hvis de havde mere tid, ville de opprioritere det skriftlige arbejde.

Tilrettelæggelse og didaktik

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne i dansk som andetsprog i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Lærerne svarer, at de på 96 % af holdene i høj grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. Lærerne i dansk som andetsprog vurderer på 81 % af holdene, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevante for at nå de faglige mål[39]. Og på 76 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen[40].

Flere dansk som andetsprog-lærere nævner, at de ikke kigger på de didaktiske principper, men bruger deres egne. En af dem peger i øvrigt på, at hun godt kunne tænke sig at tilrettelægge undervisningen mere kreativt, men føler et tidspres:

Jeg kunne godt i min egen undervisning savne noget lidt mere kreativt. Man skal hele tiden tænke på, at tilegnelsen ligger i, når de selv får fingre i tingene. Nogle gange fylder man måske lidt for meget på med noget tavleundervisning. Det er svært, når der er 6 noveller, 4 digte, 3 eventyr og X antal sagprosatekster, man skal nå igennem på et semester samtidigt med alt det andet skriftlige arbejde. Skrivegenrerne og grammatikken. Der er virkelig meget. Jeg siger ikke, man skal fjerne noget af det. Man skal blive ved med at have det. Men… kreativiteten kunne man godt savne, der var mere tid til. (Lærer).

Oplevelsen af tidspres influerer på oplevelsen af, om man didaktisk kan nå at tilrettelægge undervisningen på den måde, man som lærer ønsker.

Arbejdsformer

Langt de fleste lærere i dansk som andetsprog anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet (99 %), skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (99 %), gruppearbejde i undervisningslektionerne (98 %), kursistfremlæggelser (92 %) og til dels skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (85 %). Ekskursioner (37 %), gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (29 %) og it-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (13 %), bruges i et vist omfang.

Anvendelse af it i undervisningen

Næsten alle lærerne i dansk som andetsprog svarede, at der indgik it i deres undervisning (96 %). De fleste lærere bruger it-programmer i undervisningen til tekstbearbejdning (91 %) og internettet til informationssøgning og lignende (86 %). Mens mange bruger it-programmer til kommunikation (59 %) og præsentation (42 %) samt e-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje (31 %). Endelig er der en del, der bruger internettet til sociale medier som fx Facebook og Twitter (24 %).

Interviewene pegede på, at selvom nogle kursister med dansk som andetsprog har begrænsede it-færdigheder, kan der være fordele at hente ved at tvinge kursisterne til at bruge en computer i undervisningen og i forbindelse med skriveopgaver. En lærer forklarer her hvorfor:

Jeg oplever, at it på G-niveau er en større og mere krævende opgave. Men jeg vil sige, jeg prøver at bruge tid på det, for jeg synes, det er nødvendigt. Særligt når de skriver på computer i dansk som andetsprog, så sker der et eller andet i processen med sproget, når de ser ordene på skærmen. (Lærer).

[39] *Tallet er 79 % på basisniveauet og 84 % på niveau G.*

[40] *Tallet er 76 % på niveau G og 79 % på basisniveauet.*

Virtuel undervisning
Lærerne i dansk som andetsprog svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 59 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning[41]. Mens det på 35 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt[42].

Tværfagligt samarbejde
Lærerne i dansk som andetsprog svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 98 % af holdene[43].

Evaluering af kursisters læring
Lærerne i dansk som andetsprog svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 89 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring[44]. Næsten alle giver kursisterne feedback i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (91 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (76 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (94 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer kun i mindre omfang (16 %).

Evaluering af undervisningen
Næsten alle lærerne i dansk som andetsprog svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (97 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (88 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (51 %). Nogle benytter portfolio (42 %) og/eller andre former for skriftlig evaluering (18 %).

Faglig dokumentation
Basisniveauet, niveau F og niveau E afsluttes ikke med prøve, men med faglig dokumentation. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at flertallet af lærerne i dansk som andetsprog vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et ganske stort mindretal forholder sig mere kritisk.

Lærerne i dansk som andetsprog, der havde undervist på mindst et af de tre niveauer, vurderede i spørgeskemaundersøgelsen, at faglig dokumentation på 67 % af holdene fungerer godt eller overvejende godt i forhold til at styrke kursisternes læring[45]. Mens det på 21 % af holdene fungerer dårligt eller overvejende dårligt.

Hertil kommer, at lærerne vurderer, at faglig dokumentation i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu på 67 % af holdene[46]. Mens de svarede "I mindre grad" eller "Slet ikke" på 31 % af holdene.

I forlængelse heraf vurderer lærerne på 43 % af holdene, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med prøve i stedet for faglig dokumentation[47].

Prøve
På niveau G og niveau D afsluttes med prøve, og spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne, der underviser på de to niveauer, i dansk som andetsprog generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Lærerne oplever på 82 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[48].

[41] Tallet er 46 % på basisniveauet og 57 % på niveau G.
[42] Tallet er 35 % på niveau G og 42 % på basisniveauet.
[43] Tallet er 96 % på niveau G og på basisniveauet.
[44] Tallet er 88 % på niveau G og D.
[45] Tallet er også 67 % på basisniveauet. Datagrundlaget er for svagt for de andre to niveauer.
[46] Tallet er 71 % på basisniveauet. Datagrundlaget er for svagt for de andre to niveauer.
[47] Tallet er 44 % på basisniveauet. Datagrundlaget er for svagt for de andre to niveauer.
[48] Tallet er 84 % på niveau G. Datagrundlaget er for svagt for niveau D.

Hertil kommer, at lærerne i dansk som andetsprog på 97 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu[49].

Endelig oplever lærerne på 85 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[50].

I forlængelse heraf er det derfor helle ikke overraskende, at lærerne i dansk som andetsprog på 95 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve[51].

Som tabellen nedenfor viser, er karakterniveauet generelt lavt i dansk som andetsprog. Mønsteret er det samme som det, der ses for fagene under et, at de skriftlige karakterer er lavere end de mundtlige karakterer. Der er ikke nogen entydig tendens over de fire år.

Tabel 17
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i dansk som andetsprog på avu i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Dansk som andetsprog, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 399, 457, 500 og 510)	5,6	5,1	5,7	5,4
Dansk som andetsprog, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 410, 458, 515 og 512)	4,6	4,4	4,4	4,3
Dansk som andetsprog, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 894, 1165, 1072 og 1135)	5,9	5,8	5,9	5,9
Dansk som andetsprog, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 919, 1176, 1097 og 1172)	4,1	3,9	4,1	4,1
Dansk som andetsprog, niveau G – sproglig prøve (andet) (n er hhv. 904, 1181, 1062 og 1175)	5,2	5,8	4,8	5,7

Kilde: VUC'erne.

Interviewundersøgelsen peger på, at mange kursister generelt har svært ved det skriftlige arbejde. Det kan man blandt andet også aflæse i karaktergennemsnittet i de skriftlige prøver i tabellen ovenfor.

En lærer fremhævede en problematik omkring de mundtlige prøver, hvor der bruges ikkekendte tekster:

> *Den sproglige prøve kan måske ikke gøres anderledes, men særligt den mundtlige kunne godt være mere synoptisk. Det kunne også være andre prøveformer, alternative prøveformer end at gå ind og trække en tekst, når du er tosproget. Det er jo fandeme nærmest en umulig opgave. Du kan jo ikke vise, at du kan lave en analyse, når du ikke kan forstå teksten. Det er jo umuligt!* (Lærer).

5.4 Engelsk

Engelskfaget på avu udbydes på basisniveau og niveauerne G, F, E og D. I det følgende vil faget blive beskrevet samlet set, når der anvendes data fra spørgeskemaundersøgelsen. Engelskfaget er et af de store fag på avu, hvor mange kursister går til prøve. Alligevel var det kun 37 % af kursisterne på G-niveau, der afsluttede med prøve i perioden 2009-12, mens 32 % afbrød og andre 31 % ikke gik til prøve. På D-niveauet var det dog 57 %, der gennemførte med prøve, og væsentligt færre, nemlig 18 %, der faldt fra.

[49] *Tallet er 96 % på niveau G. Datagrundlaget er for svagt for niveau D*

[50] *Tallet er 88 % på niveau G. Datagrundlaget er for svagt for niveau D*

[51] *Tallet er 84 % på niveau G. Datagrundlaget er for svagt for niveau D*

Engelsklærerne har vurderet, at der på 73 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt lave karakterniveau, når vi ser bort fra den mundtlige prøve på D-niveauet, der ligger på et middelniveau, såvel som det store frafald og de mange kursister, der ikke går til prøve på især G-niveauet. Engelsklærerne er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor en tredjedel af lærerne fandt det for lille, mens to tredjedele fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Engelsklærerne finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Engelsklærerne bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen. Flertallet af engelsklærerne vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig mere kritisk til denne måde at afslutte et niveau på.

Gruppen af engelsklærere har en anciennitetsprofil, der ligner gennemsnittet af avu-lærerne: 29 % har undervist i dansk som andetsprog på avu i 1-3 år, 24 % har undervist i 4-9 år, mens 48 % har undervist i 10 år og derover[52].

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to engelskniveauer, der afsluttes med prøve, niveau G og niveau D, ses det, at frafaldet på G-niveauet er større og frafaldet på D-niveauet er mindre end gennemsnittet for alle fag. De to niveauer adskiller sig også fra hinanden med hensyn til, hvor stor en andel der gennemfører med prøve, idet andelen på D-niveauet er større end gennemsnittet for alle fag, mens andelen på G-niveauet er mindre.

Tabel 18
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i engelsk på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Engelsk, niveau D	57	25	18	100	13.546
Engelsk, niveau G	37	31	32	100	17.859
Alle fag	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

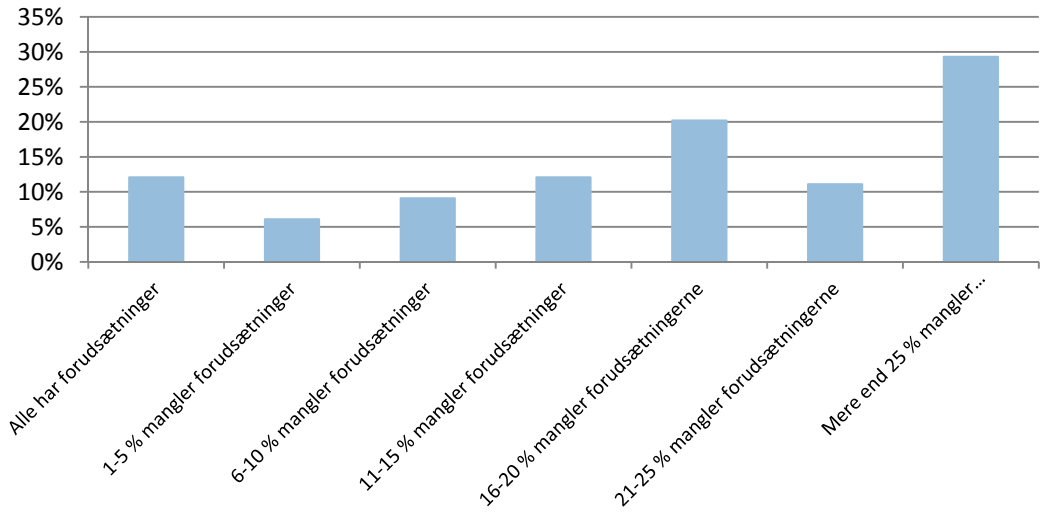
Kilde: Danmarks Statistik

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres engelskhold er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

[52] *Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.*

Figur 7
Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i engelsk (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 198)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 29 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 6 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 23-35 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 4 ud af 34 lærere (= 12 %) vurderet, at der på deres engelskhold på basisniveauet højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 12 % plus/minus 11 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 1-23 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at det kun er på 12 % af holdene, at lærerne vurderer, at alle har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne på den anden side vurderer, det på 29 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 59 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. Dette billede af, at mange kursister som udgangspunkt mangler forudsætninger for at følge undervisningen, er, som vi tidligere har vist, ikke et specifikt forhold for engelskfaget men et generelt fænomen på tværs af fagene.

Engelskfaggruppen pointerer under fokusgruppeinterviewet, at den oplever de største udfordringer, hvad angår forudsætninger i forhold til basisniveauet. Mens læreplanerne forudsætter, at kursisterne kan engelsk på et grundlæggende niveau, er realiteterne, at en del kursister kommer uden noget forudgående kendskab til engelsk overhovedet. En lærer giver et eksempel på problematikken:

> *Det er en lidt voldsom differentiering. Jeg har haft kursister, som kun kunne sige 'hello' og "I love you" og ikke andet. Det er virkelig fra bunden af. Jeg sagde til vejledningen: "Det kan da ikke være meningen – har I læst bekendtgørelsen?" Men de sagde: "Ja, hvad skal vi gøre med dem? Giv dem en chance."* (Lærer).

De faglige mål i læreplanen
Stort set alle engelsklærerne (99 %) svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og at de i høj grad eller i nogen grad finder dem relevante i forhold til det overordnede formål med avu (95 %).

Og under interviewet med engelskfaggruppen udtrykkes der generel tilfredshed med de faglige mål, men ét perspektiv, der blev diskuteret, var, at der på basisniveauet mangler et faglig mål om skriftlighed:

På engelsk basis synes jeg, det er en mangel, at der ikke er nok fokus på skriftlighed. Der er kun fokus på mundtlighed, og det svarer ikke til 9.-klasses engelskniveau. (Lærer).

Kernestof
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder engelsklærerne på 94 % af holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 89 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Supplerende stof
Der er stor forskel på, i hvilket omfang der anvendes supplerende stof i engelsk. På 8 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 34 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 30 % af holdene 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 28 % af holdene udgjorde supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder
Der er stor forskel på, i hvilket omfang engelsklærerne i undervisningen inddrager de to særlige indsatsområder, faglig læsning og bæredygtig udvikling, der nævnes i bilag 50 i avu-bekendtgørelsen. I engelsk inddrages faglig læsning på omkring to ud af tre hold, mens bæredygtig udvikling inddrages på et ud af tre hold.

I spørgeskemaundersøgelsen svarede engelsklærerne på 68 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen[53]. Mens der på 32 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen[54].

Timetallet
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede engelsklærerne på 33 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål[55]. Mens de på 66 % af holdene fandt timetallet passende[56].

Tilrettelæggelse og didaktik
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at engelsklærerne i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen svarer engelsklærerne, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. De vurderer på 85 % af holdene, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevante for at nå de faglige mål[57]. Og på 79 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen[58].

I interviewundersøgelsen hæftede lærerne sig primært ved kravet om, at undervisningen i videst muligt omfang skal foregå på engelsk, hvilket forekommer dem at være en udfordring:

Det burde i 9. og 10. klasse kun være på engelsk, men det kan jeg ikke, for der ville være for stor en gruppe, der ikke kunne være med. Der er ting, der forklares på dansk, men derudover prøver jeg at tale med dem på engelsk, når de er samlet i oplægsrummene eller i en af dialogboksene. Men kun i dosis af et kvarter. De skal fx besvare spørgsmål til en tekst, hvor vi så samles og taler på engelsk. Jeg kan desværre ikke snakke engelsk hele tiden, for jeg har 2 x 3 lektioner i træk, og de ville bare dø [griner]! (Lærer).

[53] *Tallet svinger fra 41 % på basisniveauet til 81 % på niveau D.*
[54] *Tallet svinger fra 17 % på basisniveauet til 43 % på niveau F.*
[55] *Tallet svinger fra 29 % på basisniveauet til 44 % på niveau G.*
[56] *Tallet svinger fra 52 % på niveau G til 71 % på basisniveauet.*
[57] *Tallet svinger fra 81 % på niveau D til 88 % på niveau E.*
[58] *Tallet svinger fra 65 % på basisniveauet til 85 % på niveau G og E.*

Arbejdsformer
Langt de fleste engelsklærere anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet (95 %), skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (93 %), gruppearbejde i undervisningslektionerne (92 %), kursistfremlæggelser (88 %) og til dels skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (71 %). Ekskursioner (13 %), gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (22 %) og it-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (27 %), bruges i et vist omfang.

Anvendelse af it i undervisningen
Stort set alle engelsklærerne svarede, at der indgik it i deres undervisning (96 %). Næsten alle lærerne svarede, at de bruger internettet til informationssøgning og lignende (93 %) og it-programmer i undervisningen til tekstbearbejdning (87 %). Mens mange bruger it-programmer til præsentation (61 %) og kommunikation (54 %) samt e-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje (43 %). Endelig er der en del, der bruger it-programmer til andre formål såsom simulation (25 %), og internettet til sociale medier som fx Facebook og Twitter (23 %).

Virtuel undervisning
Engelsklærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 43 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning[59]. Mens det på 42 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt[60].

Tværfagligt samarbejde
Engelsklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 86 % af holdene[61].

Evaluering af kursisters læring
Engelsklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring[62]. Næsten alle giver kursisterne feedback i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (95 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (60 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (84 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer kun i mindre omfang (14 %).

Et eksempel på, hvordan en engelsklærer foretager løbende evaluering af sine kursisters læring i engelsk, er følgende:

> *Den enkelte har en liste over sine egne tre mål, når vi starter fag op. Sproglige mål, skriftlige mål og kulturmål. Kulturmål handler om, at de skal vide mere om de engelsktalende lande, for de ved for eksempel ikke, at man taler engelsk i flere lande. De tror, det kun drejer sig om USA og England. Så er der et mål i grammatik om, at de skal nå at skrive nutid. Sprog kan være, at de skal lære at fortælle om deres hverdagsliv og kultur, at de skal lære lidt mere om USA. […] Så skal de bagefter evaluere på: Har de lært noget, hvad har de lært, historie og sådan lidt, i forhold til, da de startede?* (Lærer).

Evaluering af undervisningen
Næsten alle engelsklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (94 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (84 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (50 %). Nogle benytter portfolio (11 %) og/eller andre former for skriftlig evaluering (24 %).

[59] *Tallet svinger fra 36 % på niveau D til 56 % på basisniveauet.*
[60] *Tallet svinger fra 31 % på basisniveauet til 60 % på niveau F.*
[61] *Tallet svinger fra 75 % på niveau G til 93 % på basisniveauet*
[62] *Tallet svinger fra 85 % på basisniveauet til 98 % på niveau F og E*

Faglig dokumentation
Basisniveauet, niveau F og niveau E afsluttes ikke med prøve, men med faglig dokumentation. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at flertallet af engelsklærere vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig mere kritisk.

Engelsklærerne vurderede i spørgeskemaundersøgelsen, at faglig dokumentation på 67 % af holdene fungerer godt eller overvejende godt i forhold til at styrke kursisternes læring[63]. Mens 26 % svarede, at den fungerer dårligt eller overvejende dårligt.

Hertil kommer, at engelsklærerne vurderer, at faglig dokumentation i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu på 55 % af holdene[64]. Mens 41 % svarede "I mindre grad" eller "Slet ikke".

I forlængelse heraf vurderer engelsklærerne på 50 % af holdene, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med prøve i stedet for faglig dokumentation[65].

Prøver
På niveau G og niveau D afsluttes med prøve, og spørgeskemaundersøgelsen viser, at engelsklærerne generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Engelsklærerne oplever på 93 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[66]. Hertil kommer, at lærerne på 95 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu[67].

Endelig oplever engelsklærerne på 87 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[68].

I forlængelse heraf er det derfor heller ikke overraskende, at engelsklærerne på 89 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve[69].

Som tabellen nedenfor viser, er karakterniveauet i mundtlig engelsk på niveau D på middelniveau, mens gennemsnittene i de øvrige prøver ligger under middel. Mønsteret er det samme som det, der ses for fagene under et, at de skriftlige karakterer er lavere end de mundtlige karakterer. Der er ikke tale om nogen entydig tendens med hensyn til udviklingen i karaktergennemsnit over de fire år.

Tabel 19
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i engelsk i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Engelsk, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 2017, 2315, 2470 og 2414)	7,2	7,2	7,4	7,0
Engelsk, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 2025, 2367, 2571 og 2758)	4,9	5,3	5,0	4,9
Engelsk, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 1914, 1969, 1726 og 1777)	6,2	6,0	6,1	6,0
Engelsk, niveau G – skriftlig prøve (n er hhv. 1884, 2008, 1930 og 2026)	4,4	5,5	6,3	5,3

Kilde: VUC'erne.

[63] Tallene er 71 % på basisniveauet, 64 % på niveau F og 65 % på niveau E.
[64] Tallene er 58 % på basisniveauet, 53 % på niveau F og 44 % på niveau E.
[65] Tallene er 45 % på basisniveauet, 52 % på niveau F og 54 % på niveau E.
[66] Tallene er 68 % på niveau G og 98 % på niveau D
[67] Tallene er 91 % på niveau G og 100 % på niveau D
[68] Tallene er 83 % på niveau D og 91 % på niveau G
[69] Tallene er 84 % på niveau G og 95 % på niveau D.

Interviewene med engelsklærerne peger også på, at der efterlyses tid til, at skriftligheden får et styrket fokus i undervisningen, men måske også i visse læreplanselementer såsom det allerede omtalte eksempel med engelsk basis, hvor der for nuværende overvejende er et sprogligt/mundtligt fokus.

5.5 Matematik

Matematikfaget på avu udbydes på basisniveau og niveauerne G, F, E og D. Matematikfaget er et af de store fag på avu, hvor mange kursister går til prøve. Alligevel var det kun 61 % af kursisterne på G-niveauet og 47 % på D-niveauet, der afsluttede med prøve i perioden 2009-12. Frafaldet er noget større på G-niveauet og noget mindre på D-niveauet, når man sammenligner med alle fagene under et på avu.

Matematiklærerne har vurderet, at der på 68 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt lave karakterniveau såvel som det store frafald og de mange kursister, der ikke går til prøve. Matematiklærerne er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor lærerne på 42 % af holdene fandt det for lille, mens de på 58 % af holdene fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Matematiklærerne finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Matematiklærerne bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen. Flertallet af matematiklærerne vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig mere kritisk til denne måde at afslutte et niveau på.

Gruppen af matematiklærere har en anciennitetsprofil, der adskiller sig fra gennemsnittet af avulærerne ved, at lærerne har en lidt højere anciennitet: 28 % har undervist i matematik på avu i 1-3 år, 18 % har undervist i 4-9 år, mens 54 % har undervist i 10 år og derover[70].

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to matematikniveauer, der afsluttes med prøve, niveau G og niveau D, ses det, at frafaldet på G-niveauet er større og frafaldet på D-niveauet er mindre end gennemsnittet for alle fag. Til gengæld er der den samme tendens på begge niveauer – men især på D-niveauet – til, at en større andel gennemfører med prøve sammenlignet med gennemsnittet for alle fag.

Tabel 20
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i matematik på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Matematik, niveau D	61	22	18	100	10.243
Matematik, niveau G	47	21	32	100	13.717
Alle fag	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

Kilde: Danmarks Statistik

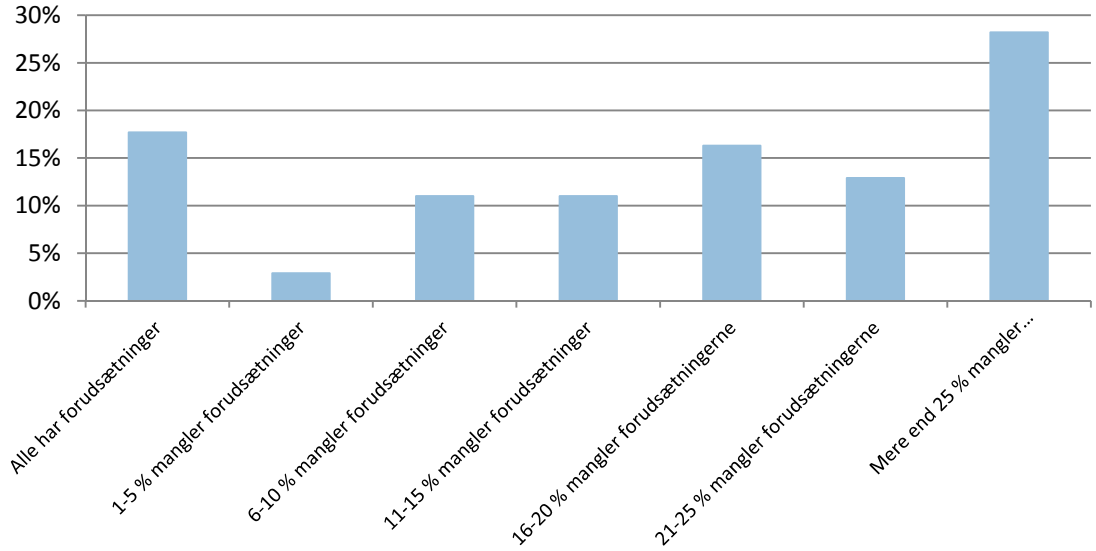
[70] *Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.*

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres matematikhold er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

Figur 8

Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i matematik (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 209)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 28 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 6 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 22-34 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 13 ud af 35 lærere (= 37 %) vurderet, at der på deres matematikhold på basisniveauet højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 37 % plus/minus 16 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 21-53 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at det kun er på 18 % af holdene, at lærerne vurderer, at alle har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne på den anden side vurderer, det på 28 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 54 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen.

En af matematiklærerne i interviewundersøgelsen forklarede, hvad det kan betyde for undervisningen, at der er kursister, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen:

> *På F-E-D-matematik er det nogle ret svære opgaver, de sidder og arbejder med. Det er jo ikke kun matematisk set en udfordring. Der er også nogle sproglige ting. Der er tonsvis af ting, som de egentlig skal være gode til. Det er selvfølgelig det, der er udfordringen. Og det er det, der er fedt at arbejde med som lærer! Men der er også nogle gange, hvor man må sige, det giver bare ikke mening, at de her to eller tre, at de sidder på det her hold, fordi de slet ikke er dér. (...) Det gør jo, at man (...) laver en anden undervisning end det, som bekendtgørelsen lægger op til, fordi det er den sandhed, man sidder i.* (Lærer).

Dette eksempel illustrerer et dilemma, som flere lærere betoner, nemlig det at holde et vist fagligt niveau i timerne samtidig med at få alle kursister til at deltage i undervisningen og nå de faglige mål.

De faglige mål i læreplanen
Stort set alle matematiklærerne (99 %) svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og at de i høj grad eller i nogen grad finder dem relevante i forhold til det overordnede formål med avu (92 %).

Kernestof
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder matematiklærerne på 99 % af holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 95 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Lærerne i interviewene pegede på, at kernestoffet er relevant, men at det igen skal ses i sammenhæng med, hvilket fagligt niveau kursisterne er på ved holdstart. En lærer forklarer det således:

> *Umiddelbart synes jeg, at den tid, der er sat af, passer til det stof, der skal gennemgås, men det er klart, det ikke passer, hvis man har rigtig mange kursister, der skal lære, hvad 2 minus 3 giver. For så er der meget andet end kernestoffet, man skal bruge tid på.* (Lærer).

Supplerende stof
På de fleste matematikhold anvendes supplerende stof i mindre grad. På 18 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 54 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 16 % af holdene 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 12 % af holdene udgjorde de supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder
Der er stor forskel på, i hvilket omfang matematiklærerne i undervisningen inddrager de to særlige indsatsområder, faglig læsning og bæredygtig udvikling, der nævnes i bilag 50 i avu-bekendtgørelsen. I matematik inddrages faglig læsning på omkring halvdelen af holdene, mens bæredygtig udvikling inddrages på omkring hvert fjerde hold.

I spørgeskemaundersøgelsen svarede matematiklærerne på 54 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen[71]. Mens der på 27 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen[72].

Timetallet
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede matematiklærerne på 42 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål[73]. Mens de på 58 % af holdene fandt timetallet passende[74].

En lærer beskriver det dilemma, at man som lærer altid kan bruge mere tid, men at kursisterne ofte gerne vil hurtigt igennem uddannelsen:

> *Det er et tveægget sværd, for selvfølgelig vil vi gerne have mere tid. Jeg ville bruge den ekstra tid til at komme i dybden med nogle af emnerne. [..] Man kunne eksperimentere uden at blive bange for at komme bagud og lære dem at arbejde ordentligt med Excel. Men vi kan synes, at de skal have flere lektioner og arbejde mere. Men mange af dem synes jo selv, at de arbejder, så meget de kan og orker og har tid til. Det er slet ikke sikkert, at flere lektioner er løsningen.* (Lærer).

Tilrettelæggelse og didaktik
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at matematiklærerne i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Matematiklærerne svarer, at de på 93 % af holdene i høj

[71] *Tallet svinger fra 49 % på niveau D til 61 % på niveau F.*
[72] *Tallet svinger fra 10 % på basisniveauet til 36 % på niveau F og E.*
[73] *Tallet svinger fra 40 % på niveau F til 45 % på niveau D.*
[74] *Tallet svinger fra 55 % på niveau D til 60 % på niveau F.*

grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. De vurderer på 76 % af holdene, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevante for at nå de faglige mål[75]. Og på 67 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen[76].

Mens et par af lærerne under fokusgruppeinterviewet fortalte, at de aldrig har læst de didaktiske principper i læreplanen, var der en lærer, der begejstret fortalte om sin brug af principperne:

> *Jeg synes, at lige præcis denne her del er noget, man kan bruge. Det her har været med til at definere min undervisning i forhold til, hvordan jeg tænker matematik. Jeg tænker, at hvad er det, jeg skal give dem. Og det, jeg skal give dem, er kulturen omkring matematik. Og det er det, de kan bruge, når de engang kommer videre. Det har været med til at forme min måde at tænke på.* (Lærer).

Arbejdsformer
Langt de fleste matematiklærere anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet (93 %), skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (91 %), gruppearbejde i undervisningslektionerne (90 %) og til dels kursistfremlæggelser (69 %) og skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (70 %). Ekskursioner (13 %), gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (27 %) og it-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (23 %), bruges i et vist omfang.

Anvendelse af it i undervisningen
Alle matematiklærerne svarede, at der indgik it i deres undervisning, og næsten alle svarede, at de bruger it-programmer i undervisningen til talbehandling (90 %). De fleste bruger desuden internettet til informationssøgning og lignende (74 %). Mens mange bruger it-programmer til kommunikation (49 %), præsentation (36 %), it-programmer til andre formål såsom simulation (34 %), e-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje (33 %), samt it-programmer til tekstbearbejdning (30 %).

Interviewene med lærerne afspejlede en blandet holdning til det at inddrage it:

> **Lærer 1:** *Jeg har fleks og individuel fleks, så jeg er vant til, at ting skal arbejdes på i regneark. Der er ikke en eneste, der får lov til at lave det på papir!*

> **Lærer 2:** *Jeg sidder tit med nogle, som ikke kan finde ud af at tænde computeren. Jeg valgte faktisk bevidst ikke at bruge it hele sidste år.*

Virtuel undervisning
Matematiklærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 60 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning[77]. Mens det på 32 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt[78].

Tværfagligt samarbejde
Matematiklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 87 % af holdene[79].

Evaluering af kursisters læring
Matematiklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring[80]. Næsten alle giver kursisterne feedback

[75] *Tallet svinger fra 65 % på basisniveauet til 88 % på niveau E.*
[76] *Tallet svinger fra 54 % på basisniveauet til 79 % på niveau E.*
[77] *Tallet svinger fra 53 % på niveau G til 79 % på basisniveauet.*
[78] *Tallet svinger fra 13 % på basisniveauet til 39 % på niveau G.*
[79] *Tallet svinger fra 85 % på basisniveauet til 88 % på de øvrige niveauer.*

i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (87 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (63 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (84 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer kun i mindre omfang (9 %).

I interviewundersøgelsen problematiserede lærerne arbejdet med portfolio, hvis udbytte de ikke synes står mål med indsatsen:

> *Jeg gør det ikke mere [bruger portfolio]. Indsatsen er så stor og effekten er så lille. Jeg har valgt at sige, jeg ikke bruger det. Men det er meget givende at have samtaler løbende. Nogle gange har vi tid til at tage folk ud. Der synes jeg, det er givende at bruge 10 min. på at snakke om sidste afleveringsopgave.* (Lærer).

Evaluering af undervisningen
Næsten alle matematiklærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (96 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (83 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (49 %). Nogle benytter portfolio (23 %) og/eller andre former for skriftlig evaluering (30 %).

Faglig dokumentation
Basisniveauet, niveau F og niveau E afsluttes ikke med prøve, men med faglig dokumentation. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at flertallet af matematiklærere vurderer faglig dokumentation positivt, samtidig med at et stort mindretal forholder sig mere kritisk.

Matematiklærerne vurderede i spørgeskemaundersøgelsen, at faglig dokumentation på 74 % af holdene fungerer godt eller overvejende godt i forhold til at styrke kursisternes læring[81]. Mens 18 % svarede, at den fungerer dårligt eller overvejende dårligt.

Hertil kommer, at matematiklærerne vurderer, at faglig dokumentation i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu på 61 % af holdene[82]. Mens 34 % svarede "I mindre grad" eller "Slet ikke".

I forlængelse heraf vurderer matematiklærerne på 43 % af holdene, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med prøve i stedet for faglig dokumentation[83].

Prøver
På niveau G og niveau D afsluttes med prøve, og spørgeskemaundersøgelsen viser, at matematiklærerne generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Matematiklærerne oplever på 93 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[84].

Hertil kommer, at lærerne på 97 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu[85].

Endelig oplever matematiklærerne på 87 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål[86].

---

[80] *Tallet svinger fra 90 % på niveau D til 98 % på niveau E.*
[81] *Tallene er 54 % på basisniveauet, 83 % på niveau F og 85 % på niveau E.*
[82] *Tallene er 47 % på basisniveauet, 68 % på niveau F og 69 % på niveau E.*
[83] *Tallene er 39 % på basisniveauet, 42 % på niveau F og 49 % på niveau E.*
[84] *Tallene er 89 % på niveau G og 96 % på niveau D.*
[85] *Tallene er 94 % på niveau G og 100 % på niveau D*
[86] *Tallene er 85 % på niveau G og 88 % på niveau D*

I forlængelse heraf er det derfor heller ikke overraskende, at matematiklærerne på 96 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve[87].
Som tabellen nedenfor viser, er karakterniveauet generelt lavt i matematik. Mønsteret er det samme som det, der ses for fagene under ét, at de skriftlige karakterer er lavere end de mundtlige karakterer. Generelt set er der en faldende tendens over de fire år, dog er niveauet i skriftlig matematik på samme niveau i 2010 og 2013.

Tabel 21
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i fag og niveauer i matematik fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Matematik, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 1523, 1806, 1966 og 2036)	6,0	5,9	5,7	5,6
Matematik, niveau D – skriftlig prøve (n er hhv. 1694, 1996, 2159 og 2245)	4,1	4,2	4,3	4,1
Matematik, niveau G – mundtlig og skriftlig prøve (n er hhv. 2019, 2129, 2099 og 2223)	5,2	5,1	5,2	4,6

Kilde: VUC'erne.

Fransk niveau D, mundtlig og skriftlig prøve, latin D, mundtlig prøve, samt livsanskuelse, niveau D, mundtlig prøve, er ikke medtaget i tabellen, fordi der i mindst en af terminerne var under ti kursister, der fik karakter.

Som tidligere nævnt fremhæver matematiklærerne, at prøven på G-niveau fungerer godt, selvom karaktergennemsnittet umiddelbart ikke vidner herom.

En matematiklærer undrer sig over karakterniveauet på sine F-E-D-hold på sit VUC og sætter spørgsmålstegn ved, hvad kursisterne kan bruge en eksamen med en meget lav karakter til:

> *Når en femtedel til en fjerdedel af alle kursister, der går på F-E-D-niveau i matematik, dumper til prøven, så er der et eller andet galt. Det synes jeg ikke holder. Jeg havde et hold for to år siden, hvor alle bestod, og det var med 02-tal og 4-tal, en enkelt fik 7, og en enkelt fik 10, men resten fik 02 og 4. Og det var jeg selvfølgelig jublende lykkelig over, men … det kan jo ikke være det, der er målet med undervisningen. De kursister var selvfølgelig glade for, at de bestod, men der må jo kunne gøres noget andet, så de kan klare sig bedre end det. Jeg ved godt, at målet for den enkelte ikke nødvendigvis er bundet op på en karakter, det er jo udviklingen, som er vigtig. Og hvis man går fra at kunne ingenting til at bestå, så er det jo en kæmpe udvikling. Men alligevel. Jeg kan ikke se nogen idé i, at der sidder nogle, som skal flyttes så meget, og de så ender med lige at bestå.* (Lærer).

5.6 Naturvidenskab

Naturvidenskab udbydes på de fire niveauer G, F, E og D. På grund af for få respondenter er spørgeskemadata dog ikke differentierede i forhold til disse niveauer i modsætning til data fra Danmarks Statistik om gennemførelse, der omfatter alle niveauer. Vi fokuserer derfor på niveau G og D, som også er de niveauer, VUC'erne har givet karakteroplysninger om.

Niveauerne D og G afsluttes med prøve, men kun 51 % af kursisterne på D-niveauet og 45 % på G-niveauet afsluttede med prøve i perioden 2009-12. På D-niveauet var der særligt mange (32 %), der gennemførte uden at gå til prøve, mens der på G-niveauet var særligt mange, der faldt fra (38 %).

Lærerne i naturvidenskab har vurderet, at der på 63 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt store frafald og de mange kursister, der ikke går til prøve. Udviklingen i karakte-

[87] *Tallene er 94 % på niveau D og 98 % på niveau G.*

rerne er dog forskellig på de to niveauer: På D-niveauet er gennemsnittet steget fra 2011 til 2013, mens det på G-niveauet har været faldende. Lærerne i naturvidenskab er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor lærerne på 48 % af holdene fandt det for lille, mens de på 52 % af holdene fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Lærerne i naturvidenskab finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Lærerne i naturvidenskab bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen.

Gruppen af naturvidenskabslærere har en anciennitetsprofil, der adskiller sig fra gennemsnittet af avu-lærerne ved at have en lidt lavere anciennitet: 46 % har undervist i naturvidenskab på avu i 1-3 år, 23 % har undervist i 4-9 år, mens 32 % har undervist i 10 år og derover[88].

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to niveauer i naturvidenskab, der afsluttes med prøve, niveau G og niveau D, ses det, at frafaldet på G-niveauet er større, og at frafaldet på D-niveauet er mindre, end gennemsnittet for alle fag. Til gengæld er der den samme tendens på begge niveauer – men især på D-niveauet – til, at en større andel gennemfører med prøve sammenlignet med gennemsnittet for alle fag.

Tabel 22
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i naturvidenskab på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Naturvidenskab, niveau D	51	32	17	100	969
Naturvidenskab, niveau G	45	17	38	100	8.558
Alle fag	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

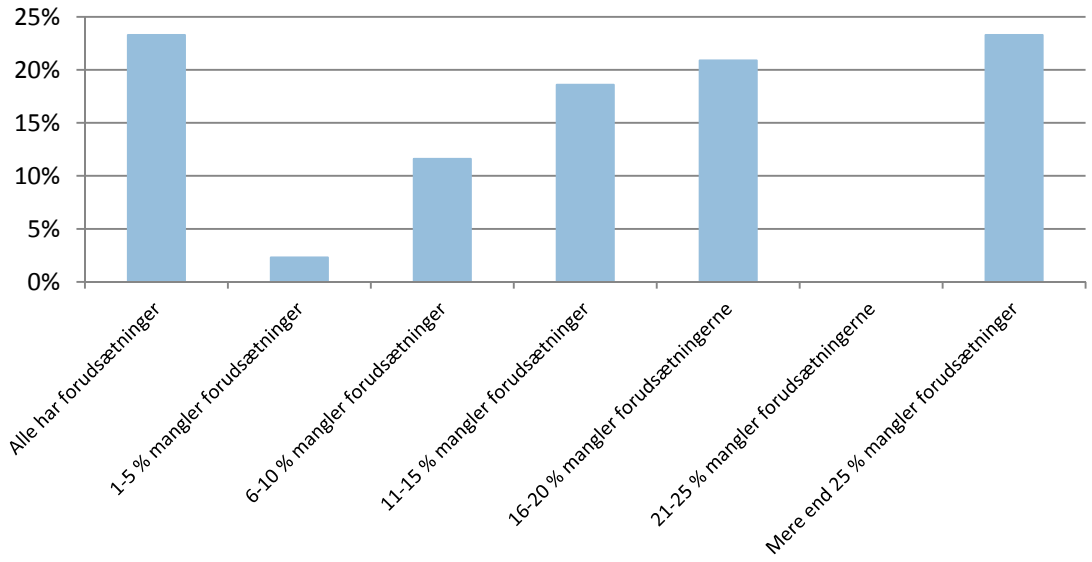
Kilde: Danmarks Statistik

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres hold i naturvidenskab er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

[88] *Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.*

Figur 9
Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i naturvidenskab (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 43)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 23 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 13 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 10-36 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 9 ud af 28 lærere (= 33 %) vurderet, at der på deres naturvidenskabshold på niveau G højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 33 % plus/minus 17 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 16-50 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at lærerne på 23 % af holdene vurderer, at alle kursisterne har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne på den anden side vurderer, det på 23 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 54 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. Dette billede af, at mange kursister som udgangspunkt mangler forudsætninger for at følge undervisningen, er, som vi tidligere har vist, ikke et specifikt forhold for naturvidenskab men et generelt fænomen på tværs af fagene.

De faglige mål i læreplanen

Alle lærerne i naturvidenskab svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og næsten alle (91 %), at de i høj grad eller i nogen grad finder dem relevante i forhold til det overordnede formål med avu.

Kernestof

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder lærerne i naturvidenskab i forhold til 98 % af holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 93 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Supplerende stof

På de fleste naturvidenskabshold anvendes supplerende stof i begrænset omfang. På 5 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 71 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 18 % af holdene 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 6 % af holdene udgjorde supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder
De fleste naturvidenskabslærere inddrager de to særlige indsatsområder, faglig læsning og bæredygtig udvikling, der nævnes i bilag 50 i avu-bekendtgørelsen. I spørgeskemaundersøgelsen svarede lærerne i naturvidenskab på 70 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen. Mens der på 71 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen.

Timetallet
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede lærerne i naturvidenskab på 48 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål. Mens de fandt det passende på 52 % af holdene.

Tilrettelæggelse og didaktik
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at naturvidenskabslærerne i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Lærerne svarer, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. De vurderer på 80 % af holdene, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevante for at nå de faglige mål. Og på 77 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen.

Arbejdsformer
Alle lærere i naturvidenskab anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet, og gruppearbejde i undervisningslektionerne. De fleste anvender desuden skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (93 %), kursistfremlæggelser (89 %) og til dels skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (73 %), ekskursioner (68 %) og gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (59 %). Mens it-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (32 %), bruges i et vist omfang.

Interviewundersøgelsen gav en række eksempler på, hvordan man på forskellige måder forsøger at variere arbejdsformerne for herigennem at styrke læreprocesserne. Det følgende er et udpluk af fokusgruppeinterview:

> ***Lærer 1:*** *Jeg synes, det er meget vigtigt, at vi præsenterer dem for noget, der er anderledes end det, de har fejlet med før. Det skal være en blanding af, at de mærker, det er et sted for voksne, men også, at tingene bliver gjort på en anden måde end det, de kom fra.*
>
> ***Lærer 2:*** *Jeg har det også sådan, at der skal være forskellighed, når det giver mening ved indlæringen, og ikke bare, at vi nu også skal lave noget andet, for så kommer vi til at kede jer for meget. (…) For eksempel da vi havde om atomer. (...) Jeg har tegnet et udkast til de første 20 atomer. Så skal de selv fordele et antal protoner i kernen, og hvordan elektronerne er fordelt. Når de har gjort det, så klipper vi dem ud, og så diskuterer vi, at den yderste skal er meget vigtig. Og så sorterer de dem i bunker. Så får de 8 bunker – det er de 8 hovedgrupper – og så beder jeg dem lægge dem ud i bunkerne og fortælle, hvad der er specielt for hver bunke. "Fint, vi skal have sat dem op i et system, sådan så vi kan se …" Og så sætter vi dem op i det periodiske system på bordet, så de har hovedgrupperne, og de lægger dem periodemæssigt den vej. Og så har jeg nogle A3-papirer, hvor jeg har tegnet for med de samme felter, og så limer de dem ind, og det er deres første periodiske system, som de har forstået. Der giver det mening at sidde og klippe-klistre og lime. Det tager rimeligt lang tid, men til gengæld er det noget, jeg gerne vil investere i, for jeg kan se, at kursisterne, ja, selv til prøven, når de får det i farver, så vil de næsten hellere have deres eget første med, for det er det, de forstår, og det er det, de kan bruge. Så der giver det mening at vælge forskellige ting. (...)*

Anvendelse af it i undervisningen
Alle lærere i naturvidenskab svarede, at der indgik it i deres undervisning, og at de brugte internettet til informationssøgning og lignende. Næsten alle lærerne svarede, at de også bruger it-programmer til præsentation (80 %). Mens mange lærere bruger it-programmer i undervisningen til tekstbearbejdning (68 %), kommunikation (57 %), e-læringsprodukter, der er designet med

læringsformål for øje (52 %), it-programmer til andre formål såsom simulation (48 %) og it-programmer til tekstbehandling (41 %).

Interviewundersøgelsen gav forskellige eksempler på, hvordan it anvendes i den daglige undervisning i naturvidenskab:

> *Når de skal til at lave deres projekter, og de emner, de skal lave, så siger jeg, at de i gamle dage skulle gå på biblioteket, i dag skal de gå på nettet. Og saml nogle ting om det her. Print noget ud om det her, som du vil læse. (...) Jeg bruger det rigtig meget til begreber, som er svære at forklare, og som det er svært at stå ved tavlen og forklare, der har jeg jo en million links til alt muligt. (...) Jeg er begyndt at lægge links ind. Fx en animation af årstiderne. Jordaksens hældning, og hvordan den bevæger sig rundt, så man kan se, at den ene, nordlige halvkugle bliver ekstra meget belyst om sommeren, og den anden om vinteren. Sådan nogle små animationer. (...) Sådan bruger jeg nettet til illustrationer af begreberne.* (Lærer).

Virtuel undervisning
Lærerne i naturvidenskab svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 57 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning. Mens det på 34 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt.

Tværfagligt samarbejde
Lærerne i naturvidenskab svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 84 % af holdene.

Evaluering af kursisters læring
Lærerne i naturvidenskab svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 82 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring. De fleste giver kursisterne feedback i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (79 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (67 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (74 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer ikke i datamaterialet.

Evaluering af undervisningen
Næsten alle lærerne i naturvidenskab svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (95 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (86 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (55 %). Nogle benytter portfolio (11 %) og/eller andre former for skriftlig evaluering (18 %).

Prøver
Naturvidenskab på niveau F og E afsluttes med faglig dokumentation, mens det på niveau G og niveau D afsluttes med prøve[89]. Det begrænsede antal respondenter gør, at det ikke er muligt særskilt at belyse faglig dokumentation på F- og E-niveauerne.

Spørgeskemaundersøgelsen viser dog, at lærerne i naturvidenskab på de hold, der afsluttes med prøve, generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Lærerne oplever på 97 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål.

Hertil kommer, at lærerne på 97 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu.

[89] *De få besvarelser, der belyser naturvidenskab på niveau F og E, tillader ikke en statistisk behandling af data vedrørende faglig dokumentation. Det er derfor kun niveauerne, der afsluttes med prøve, der er behandlet statistisk.*

Endelig oplever naturvidenskabslærerne på 94 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål.

I forlængelse heraf er det derfor helle ikke overraskende, at lærerne på 88 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve.

Som tabellen nedenfor viser, er karaktererne tæt på et middelniveau på både D-niveau og G-niveau. Karakterniveauet har været stigende på D-niveauet, men faldende på G-niveauet, fra 2011 til 2013.

Tabel 23
Karaktergennemsnit i de forskellige prøver i naturvidenskab i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Naturvidenskab, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 96, 192, 212 og 232)	6,8	5,9	6,6	7,2
Naturvidenskab, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 896, 1057, 1190 og 1412)	6,4	6,4	6,3	5,8

Kilde: VUC'erne.

5.7 Samfundsfag

Samfundsfag udbydes på de to niveauer G og D. På grund af for få respondenter er spørgeskemadata dog ikke differentierede i forhold til disse to niveauer[90] i modsætning til data fra Danmarks Statistik om gennemførelse m.m. og fra VUC'erne om karakterer, der omfatter begge niveauer.

Andelen af kursister, der gennemfører med prøve i samfundsfag, ligner andelen, når man ser på alle fag på avu. Til gengæld er frafaldet lidt større, mens andelen, der gennemfører uden at gå til prøve, er lidt mindre. På begge niveauer er der dog tale om meget store frafald på næsten en tredjedel af kursisterne i perioden 2009-12.

Lærerne i samfundsfag har vurderet, at der på 55 % af holdene var mere end 10 % af kursisterne, der reelt ikke havde forudsætningerne for at følge undervisningen ved kursusstart. Det svarer fx til mindst to kursister på et hold med 20 kursister. Dette kan være en del af baggrunden for det relativt store frafald. Karaktergennemsnittet på begge niveauer lå i 2013 lidt under middel og har været for nedadgående fra 2009 til 2011.

Lærerne i samfundsfag er delte i spørgsmålet om timetallet, hvor lærerne på 66 % af holdene fandt det for lille, mens de på 34 % af holdene fandt det passende for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål.

Lærerne i samfundsfag finder generelt, at de faglige mål og kernestoffet, der er beskrevet i læreplanerne, er relevante, og at undervisningen i kernestoffet på holdet styrker kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu. Lærerne i naturvidenskab bruger i vidt omfang de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Desuden anvendes en bred vifte af arbejdsformer, og it inddrages generelt i undervisningen.

Gruppen af samfundsfagslærere har en anciennitetsprofil, der adskiller sig fra gennemsnittet af avu-lærerne ved at have en noget lavere anciennitet: 44 % har undervist i samfundsfag på avu i 1-3 år, 16 % har undervist i 4-9 år, mens 41 % har undervist i 10 år og derover[91].

[90] Der er i alt kun 24 respondenter for G-niveauet og 8 for D-niveauet. Disse er derfor behandlet samlet. Alligevel er usikkerheden stor, et procenttal på 25 har fx en usikkerhed på plus/minus 15 procentpoint. Det betyder, at værdien med 95 % sikkerhed ligger mellem 10 og 40 %.

[91] Bemærk, at kun lærere med mindst et års anciennitet er medregnet.

Gennemførelse og frafald

Sammenligner man de to samfundsfagsniveauer, der afsluttes med prøve, niveau G og niveau D, ses det, at frafaldet på begge niveauer er større end gennemsnittet for alle fag. Andelen, der gennemfører med prøve, er på niveau med gennemsnittet for alle fag.

Tabel 24
Gennemførelse hhv. med og uden prøve samt frafald i de samfundsfag på de niveauer, der afsluttes med prøve, samlet for perioden efterårssemesteret 2009 til og med forårssemesteret 2012

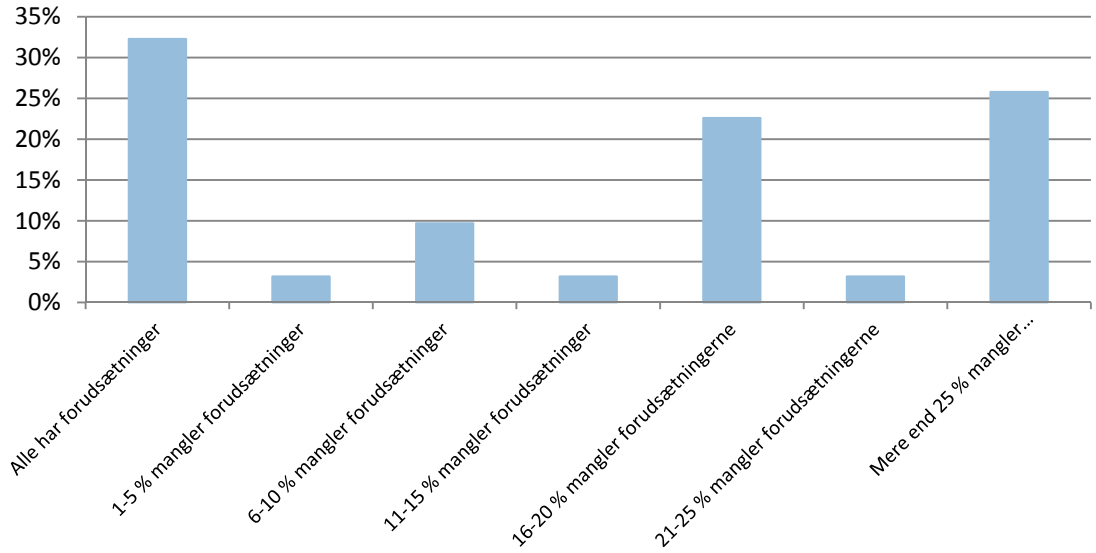
	Gennemført, og kursisten går til prøve, i %	Gennemført, og kursisten går ikke til prøve, i %	Afbrudt i %	I alt i %	I alt i absolutte tal
Samfundsfag, niveau D	42	26	32	100	2.984
Samfundsfag, niveau G	44	25	31	100	9.459
Alle fag	**42**	**33**	**25**	**100**	**148.251**

Kilde: Danmarks Statistik

Kursistforudsætninger

Som det fremgår af figuren nedenfor, er det mere reglen end undtagelsen, at lærerne vurderer, at der på deres samfundsfagshold er kursister, som reelt ikke har forudsætningerne for at følge undervisningen.

Figur 10
Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start i samfundsfag (i kursusåret 2012/13), havde reelt ikke forudsætningerne for at følge undervisningen? (n = 31)



Anmærkning: Intervalinddelingen svarer til, at der på et hold med 20 kursister er hhv. ingen kursister, højst 1 kursist, 1-2 kursister, 2-3 kursister, 3-4 kursister, 4-5 kursister og mindst 6 kursister, der mangler forudsætninger for at kunne følge undervisningen på holdet. Figuren viser fx, at lærerne på 26 % af holdene vurderer, at mere end hver fjerde kursist manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Usikkerheden for dette tal er plus/minus 15 %. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 11-41 %. Fordeler man lærerne på niveauer, bliver usikkerheden væsentligt større. Fx har 9 ud af 24 lærere (= 38 %) vurderet, at der på deres samfundsfagshold på niveau G højst var 5 % af kursisterne, der manglede forudsætninger for at følge undervisningen. Men på grund af det lille antal respondenter bliver usikkerheden på de 38 % plus/minus 19 procentpoint. Det betyder, at vi med 95 % sikkerhed kan sige, at værdien ligger i intervallet 19-57 %. Der er derfor ikke signifikante forskelle mellem niveauerne.

Figuren viser, at lærerne på 33 % af holdene vurderer, at alle har forudsætninger for at følge undervisningen. Mens lærerne på den anden side vurderer, det på 26 % af holdene er mere end hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. På de resterende 41 % af holdene er det mindst en kursist og højst hver fjerde kursist, der mangler forudsætninger for at følge undervisningen. Dette billede af, at mange kursister som udgangspunkt mangler forudsætninger for at følge undervisningen, er, som vi tidligere har vist, ikke et specifikt forhold for samfundsfag men et generelt fænomen på tværs af fagene.

De faglige mål i læreplanen
Alle samfundsfagslærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj grad eller i nogen grad kender de faglige mål, der er beskrevet i læreplanen, og næsten alle (97 %), at de i høj grad eller i nogen grad finder dem relevante i forhold til det overordnede formål med avu.

Men interviewundersøgelsen gav imidlertid også eksempler på, at informanter fandt de faglige mål abstrakte og svære at arbejde med i praksis:

> *De er ikke så brugbare, fordi de kan betyde hvad som helst. [EVA: De er ikke konkrete nok?] Nej. Jeg kan undervise i hvad som helst, og så sige, at jeg har opfyldt målene. Jeg kan ikke bruge det som værktøj, jeg kan bruge det som tjekliste.* (Lærer).

Kernestof
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen finder samfundsfagslærerne i forhold til alle holdene, at kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til de faglige mål. Og på 97 % af holdene finder lærerne, at undervisningen i kernestoffet på holdet i høj grad eller i nogen grad styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Interviewundersøgelsen gav eksempler på, at kernestoffet i højere grad end de faglige mål bruges, når undervisningen skal tilrettelægges, fordi kernestoffet opleves som mere konkret:

> *Jeg kigger næsten altid først på kernestoffet. Fordi det er så simpelt bygget op. Bagefter går jeg op og kigger på de faglige mål. De faglige mål giver mere udtryk for, hvordan kernestoffet skal nås.* (Lærer).

Supplerende stof
Der er stor forskel på, i hvilket omfang der anvendes supplerende stof i samfundsfag. På 10 % af holdene blev der ikke anvendt supplerende stof, mens det på 35 % af holdene udgjorde 10 % eller derunder og på 31 % af holdene 11-20 % af det samlede stof. På de resterende 24 % af holdene udgjorde supplerende stof over 20 % af det samlede stof.

Særlige indsatsområder
De fleste samfundsfagslærere inddrager faglig læsning, mens halvdelen inddrager bæredygtig udvikling (bilag 50 i avu-bekendtgørelsen). I spørgeskemaundersøgelsen svarede samfundsfagslærerne på 69 % af holdene, at der i høj grad eller i nogen grad indgik faglig læsning i undervisningen. Mens der på 50 % af holdene i høj grad eller i nogen grad blev inddraget perspektiver på bæredygtig udvikling i undervisningen.

Timetallet
Ifølge spørgeskemaundersøgelsen vurderede samfundsfagslærerne på 66 % af holdene, at timetallet var for lille for størstedelen af de kursister, de havde på holdet, til at nå de faglige mål. Mens de fandt det passende på 34 % af holdene.

Tilrettelæggelse og didaktik
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samfundsfagslærerne i vidt omfang bruger de faglige mål og de didaktiske principper i undervisningen. Lærerne svarer, at de på 97 % af holdene i høj grad eller i nogen grad havde tilrettelagt undervisningen efter de faglige mål i læreplanen. De vurderer på 81 % af holdene, at de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, i høj grad eller i

nogen grad er relevante for at nå de faglige mål. Og på 66 % af holdene gjorde lærerne i høj grad eller i nogen grad brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen.

Interviewundersøgelsen giver også blandt samfundsfagslærere eksempler på det mere generelle forhold, som vi tidligere har omtalt, at nogle lærere finder de didaktiske principper lidt selvfølgelige og vanskelige at bruge. Som en lærer siger:

> *Det om de didaktiske principper er også lidt en floskel. (...) Det kan tolkes på en milliard forskellige måder, det med de didaktiske principper. Hvis man ikke var samfundsfagslærer, så kan det godt være, at man ikke havde overvejet det, men det kan jeg næsten ikke tro, at der ikke er nogen, der har.* (Lærer).

Arbejdsformer
Næsten alle samfundsfagslærere anvender lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet (97 %) og gruppearbejde i undervisningslektionerne (94 %). De fleste anvender desuden kursistfremlæggelser (78 %), skriftlige øvelser i undervisningslektionerne (69 %) og ekskursioner (53 %). It-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tidspunkt (38 %), gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne (34 %) og skriftlige opgaver uden for undervisningslektionerne (28 %) bruges i et vist omfang.

Anvendelse af it i undervisningen
Næsten alle samfundsfagslærerne svarede, at der indgik it i deres undervisning (97 %). Næsten alle lærerne svarede, at de bruger internettet til informationssøgning og lignende (91 %). De fleste bruger it-programmer i undervisningen til tekstbearbejdning (78 %) og it-programmer til præsentation (72 %). Mens mange bruger kommunikation (50 %) samt e-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje (44 %). Endelig er der en del, der bruger internettet til sociale medier som fx Facebook og Twitter (22 %) og it-programmer til andre formål såsom simulation (19 %).

Interviewundersøgelsen gav forskellige eksempler på, hvordan it er en integreret del af undervisningen – og i nogle tilfælde nærmest har udmanøvreret bøgerne:

> ***Lærer 2:*** *IT er jo arbejdsformen her. Det kan jeg slet ikke se anderledes på. Det er det, vi arbejder i. Det er vores værktøj.*

> ***Lærer 1:*** *Vi har bogsystemer, men vi bruger iPads. En af grundene er, at vi har løbende optag, som gør, at hvis der kommer en ny en ind midt i forløbet, så er der rigtig meget at læse op på for vedkommende til eksamen. I stedet for tager jeg udgangspunkt i hjemmesider. (...) Når de skal læse op til eksamen, så giver jeg dem selvfølgelig bøgerne. Vi har også kigget lidt på bøgerne.*

Virtuel undervisning
Samfundsfagslærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at der på 50 % af holdene ikke var noget af undervisningstiden, der var tilrettelagt som virtuel undervisning. Mens det på 38 % af holdene var op til en femtedel af undervisningen, der var tilrettelagt virtuelt.

Interviewundersøgelsen gav eksempler på, hvad det betyder fx for skriftligheden, at undervisningen tilrettelægges virtuelt:

> *Al min undervisning er fjernundervisning. […] Det giver jo en helt anden rammeforudsætning, end hvis de er fysisk til stede. Derfor bliver fagene også lidt anderledes, for der kommer jo mere skriftlighed ind i det, men det er jo nødvendigt, når det er fjernundervisning.* (Lærer).

Tværfagligt samarbejde
Samfundsfagslærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at der i mindre grad eller slet ikke foregik tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen på 78 % af holdene.

Evaluering af kursisters læring
Samfundsfagslærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at de på 95 % af holdene i høj grad eller i nogen grad løbende evaluerede kursisternes læring. De fleste giver kursisterne feedback i løbet af undervisningen i form af mundtlig tilbagemelding, hvor de er alene med kursisten (65 %), men der er også mange, der giver feedback mundtligt i grupper eller på holdet (77 %), og mange, der giver skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l. (39 %). Anden form for skriftlig tilbagemelding til kursisterne forekommer kun i mindre omfang (10 %).

Interviewundersøgelsen gav eksempler på, hvordan feedbacken håndteres i praksis. En lærer siger fx:

> *Det mundtlige er, at jeg prøver at få dem til at sætte ord på deres forståelse, sammenhænge eller spørgsmål. Spørger lidt ind og diskuterer frem og tilbage. Sådan nogle ting. Så afleverer de også skriftligt, hvor jeg kommenterer skriftligt. Det kan være inde i selve opgaven, at jeg overstreger og beder dem om at overveje alternative muligheder. "Har du overvejet, hvorfor vi har bygget vores uddannelsessystem op, som vi har?" Så i det skriftlige er det inde i selve opgaven, men også, at jeg kommer med en overordnet kommentar.* (Lærer).

Evaluering af undervisningen
Næsten alle samfundsfagslærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen blev evalueret af kursisterne (97 %). Undervisningen blev især evalueret mundtligt på holdet (88 %) og/eller ved hjælp af spørgeskemaer (53 %). Nogle benytter andre former for skriftlig evaluering (13 %), mens der i datamaterialet ikke er nogen, der svarer, at de bruger portfolio.

Prøver
De to niveauer, samfundsfag udbydes på, niveau G og niveau D, afsluttes begge med prøver. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne i samfundsfag på de hold, der afsluttes med prøve, generelt forholder sig positivt til prøvesystemet. Lærerne oplever på 97 % af holdene, at prøveformen samlet set i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål.

Hertil kommer, at lærerne på 97 % af holdene vurderer, at det at afslutte undervisningen med en eller flere prøver i høj grad eller i nogen grad styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu.

Endelig oplever samfundsfagslærerne på 94 % af holdene, at læreplanernes bedømmelseskriterier i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål.

I forlængelse heraf er det derfor helle ikke overraskende, at lærerne på 88 % af holdene vurderer, at det ikke ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet i stedet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for med prøve.

Som tabellen nedenfor viser, var karaktererne tæt på et middelniveau på både D-niveau og G-niveau i 2010, men herefter har de været faldende frem til 2013.

Tabel 25
Karaktergennemsnit i samfundsfag i forårssemestrene fra 2010 til 2013 – sorteret efter karakterniveauet i 2013

	2010	2011	2012	2013
Samfundsfag, niveau D – mundtlig prøve (n er hhv. 337, 375, 461 og 595)	7,2	6,9	6,7	6,0
Samfundsfag, niveau G – mundtlig prøve (n er hhv. 507, 787, 916 og 1215)	7,0	6,9	6,8	6,8

Kilde: VUC'erne.

Interviewundersøgelsen gav eksempler på, hvordan lærerne oplever prøverne. Først med hensyn til prøven på D-niveau:

> *Jeg synes, at eksamen på D-niveau kan være utrolig svær for kursisterne. Det er en eksamen, hvor jeg kommer med en tekst til dem, som de skal lave en disposition ud fra. Det har de 24 timer til. Hvis man sammenligner med naturvidenskab, som jeg også har på D-niveau, der har de flere uger, hvis ikke et helt år, til at lave en disposition til eksamen. (…) de skal selv komme med den, og de kan ikke gå til eksamen, hvis de ikke kommer med den. (...) Jeg synes ikke, de bliver holdt særligt meget i hånden i hvert fald.* (Lærer).

Og dernæst en vurdering af prøven på G-niveau fra den samme lærer:

> *Den synes jeg, fungerer utrolig godt. (...) de kommer med en artikel, og så skal jeg finde på nogle spørgsmål, der kredser om det emne. Det er utroligt besværligt for mig, men godt for kursisterne. Jeg skal jo finde på rigtig mange spørgsmål. Hvis man har 70 kursister, så er det jo minimum 70 x 4 spørgsmål. (...) de får spørgsmålene 24 timer inden. Dem bruger de 7-8 minutter på at besvare, hvor resten bliver en samtale. (...) Teksten har ikke så meget med spørgsmålene at gøre. Den bliver bare brugt som baggrund for at tale om et emne. Det er et afsæt.* (Lærer).

Datagrundlaget giver ikke mulighed for at gå nærmere ind i en vurdering af, hvorvidt de enkelte prøveformer har en passende sværhedsgrad. Men citaterne viser, at noget af det, der fokuseres på, er aspekter som, hvor lang tid kursisterne skal bruge før prøven, og hvad denne tid skal bruges til.

Appendiks A

Litteraturliste

- Bekendtgørelse nr. 292 af 1. april 2009 om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen)
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), BEK nr. 641 af 20/06/2012.
- DAMVAD for DEA, Lederforeningen for VUC og VUC Videncenter, 2013, *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (avu)*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2005, *VUC – Avu og enkeltfags-hf*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2012, *Fælles Mål i folkeskolen - En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2013, *Almen voksenuddannelse – Evaluering af reformen fra 2009*
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2013, *Prøver med 24 timers forberedelse*
- Forslag til lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven), 2007/2 LFS 56, fremsat den 24. januar 2008 af undervisningsminister Bertel Haarder.
- Lederforeningen for VUC og VUC Bestyrelsesforening, 2013, *VUC Årsrapport 2012*
- Lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven), LOV nr. 311 af 30/04/2008.
- Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012, *Råd og vink til bekendtgørelse nr. 292 af 1. april 2009 om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen)*
- Undervisningsministeriet, 2010, *Vejledning om målstyring og evaluering – i teori og praksis*
- Undervisningsministeriets vejledninger til avu-fagene: http://Undervisningsministeriet.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse.

Appendiks B

Metodeuddybning

Evalueringen bygger på både kvalitative og kvantitative datakilder. De enkelte datakilder vil blive gennemgået i dette appendiks med henblik på at skabe gennemsigtighed i dataindsamling, analyse og afrapportering.

Spørgeskema blandt undervisere på avu

Population

Spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget blandt lærere på avu. Indsamlingen af populationsoplysningerne skete ved, at EVA bad institutionerne give kontaktoplysningerne på de enkelte lærere på avu. Institutionerne meldte i løbet af sommeren 2013 ind til EVA med oplysninger om navn og mailadresser samt oplysninger om, i hvilke fag og på hvilke niveauer de lærere, der havde minimum 1 år anciennitet, havde undervist i i skoleåret 2012/2013. Der blev efterfølgende lavet en optælling af, hvor mange lærere der samlet set var i landet i de forskellige fag og på de forskellige niveauer. Den endelige population bestod af 697 lærere fordelt på 47 fag og niveauer.

Pilottest

Spørgeskemaet blev udviklet af EVA's projektgruppe og blev inden udsendelse pilottestet blandt 7 lærere på avu samt en VUC-leder. Lærerne blev udvalgt, så de fordelte sig på forskellige fag og niveauer, for at få belyst de problemer, der kunne være med spørgeskemaet, bredest muligt. Pilottestene blev gennemført som telefoninterviews, hvor pilottesterne havde modtaget spørgeskemaet inden, så de havde mulighed for at gennemgå det før interviewet. Kommentarerne til skemaet blev noteret og gennemgået i projektgruppen, der reviderede skemaet de steder, der var grundlag for det.

Udsendelse

De 697 lærere skulle besvare et skema for hvert hold, de havde haft i skoleåret 2012/13. Hvis læreren havde haft flere end tre hold, blev der trukket lod om, hvilke tre hold læreren skulle besvare ud fra, så læreren maksimalt har besvaret tre skemaer. Der blev i alt udsendt 1861 skemaer fordelt på 697 avu-undervisere. Spørgeskemaet blev udsendt d. 19. august 2013. Udover en mail til de enkelte undervisere blev lederne på VUC også gjort opmærksomme på undersøgelsen, så de kunne opfordre deres undervisere til at besvare spørgeskemaet. Deadline for undersøgelsen blev sat til 30. august. Den 27. august blev der udsendt en påmindelse til de undervisere, der endnu ikke havde svaret. Da der ved deadline kun var indkommet 240 besvarelser, svarende til, at 34 % af underviserne havde besvaret, blev der den 2. september udsendt en rykker, hvor deadline nu blev sat til 6. september. Ved deadline 6. september havde 300 færdiggjort en besvarelse af spørgeskemaet, svarende til 43 %.

Da spørgeskemaet blev lukket, var der 110 respondenter, der var i gang med besvarelser, der endnu ikke var færdiggjorte. Disse besvarelser blev gennemgået for at se, om respondenterne havde færdiggjort et eller flere skemaer. Dette gav en række ekstra besvarelser. Data blev struktureret, så enheden for analyser er hold.

I løbet af dataindsamlingsperioden har nogle undervisere meldt tilbage til EVA, at de ikke har undervist i de fag, de er blevet udtrukket til at besvare ud fra. I de tilfælde har underviserne fået tilsendt nye spørgeskemaer med de fag, de har undervist i, indenfor perioden.

Svarprocent og bortfald

Samlet set blev der udsendt spørgeskemaer til 1861 kombinationer af fag og niveauer. De 338 lærerbesvarelser svarer til 841 besvarelser på fag og niveau. Dette giver en svarprocent på 45. EVA må konstatere, at svarprocenten er lav på trods af en meget omfattende rykkerprocedure. EVA vurderer, at der er flere forhold, der kan have haft betydning for den lave svarprocent. Spørgeskemaundersøgelsen har fundet sted samtidig med en travl semesterstart i starten af kursusåret 2013/14, der startede med lockouten på lærerområdet i forsommeren 2013. Desuden har der været en betydelig besvarelsesbyrde for de lærere, der har besvaret 3 skemaer. EVA har svært ved at se, hvad der inden for budgetrammen kunne have været gjort anderledes for at få en højere svarprocent.

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse for at undersøge, om der er tegn på, at datagrundlaget ikke er repræsentativt. Vi har undersøgt, om fordelingen af hold på fag og niveauer er ens blandt besvarede og udsendte skemaer, se tabel 25 nedenfor.

Tabel 26
Oversigt over antal udsendte og antal besvarede skemaer fordelt på fag og niveau

	Udsendt		Besvaret	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Dansk basisniveau	66	4	29	3
Dansk niveau D	113	6	57	7
Dansk niveau E	93	5	38	5
Dansk niveau F	93	5	38	5
Dansk niveau G	85	5	36	4
Dansk som andetsprog basisniveau	44	2	24	3
Dansk som andetsprog niveau D	28	2	14	2
Dansk som andetsprog niveau E	30	2	14	2
Dansk som andetsprog niveau F	32	2	14	2
Dansk som andetsprog niveau G	56	3	25	3
Engelsk basisniveau	82	4	38	5
Engelsk niveau D	82	4	40	5
Engelsk niveau E	86	5	43	5
Engelsk niveau F	84	5	42	5
Engelsk niveau G	95	5	44	5
Grundlæggende it basisniveau	9	0	6	1
Grundlæggende it niveau G	17	1	7	1
Historie niveau D	17	1	7	1
Idræt niveau D	5	0	2	0
Matematik basisniveau	95	5	39	5
Matematik niveau D	105	6	49	6
Matematik niveau E	101	5	42	5
Matematik niveau F	100	5	41	5
Matematik niveau G	110	6	49	6
Naturvidenskab niveau D	11	1	4	0
Naturvidenskab niveau E	10	1	4	0
Naturvidenskab niveau F	18	1	7	1
Naturvidenskab niveau G	58	3	29	3
Psykologi niveau D	14	1	7	1
Samarbejde og kommunikation niveau G	7	0	4	0
Samfundsfag niveau D	21	1	8	1
Samfundsfag niveau G	59	3	24	3
Tysk basisniveau	11	1	5	1
Tysk niveau D	3	0	1	0
Tysk niveau E	5	0	4	0
Tysk niveau F	6	0	4	0
Tysk niveau G	10	1	2	0

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse

En test for skævt bortfald viste, at der ikke var noget signifikant skævt bortfald i forhold til fag og niveauer. På trods af den lave svarprocent kan vi se, at undersøgelsen er repræsentativ i forhold til besvarelser fordelt på fag og niveauer. EVA's bortfaldsanalyse viser altså ikke tegn på, at besvarelserne ikke er repræsentative. På trods af den lave svarprocent vurderer EVA, at data giver et retvisende billede af lærerens vurderinger, om end det ikke kan afvises, at der kan forekomme skævheder i datamaterialet.

Registertal om gennemførelsen på avu-fag fra Danmarks Statistik
EVA har fra Danmarks Statistik fået leveret data for samtlige kursisters på avu, fordelt på fag, niveau for faget og afslutningstypen på faget. Data er dækkende for deltagere på avu, 2009-2012, på grund af tidspunktet for afviklingen af evalueringen var data tilgængelige til og med foråret 2012.

Udfaldet for afslutningsvariablen er forskelligt, alt efter om fagene bliver afsluttet med prøve eller med faglig dokumentation. For fag, der bliver afsluttet med faglig dokumentation, benytter Danmarks Statistik betegnelserne "Fuldført med prøve" eller "Afbrudt". For fag, der bliver afsluttet med prøve, er udfaldet af variablen "Fuldført med prøve", "Fuldført, og kursisten går ikke op til prøve" og "Afbrudt". Fuldført med prøve og afbrudt er selvforklarende, mens "Fuldført, og kursisten går ikke op til prøve" dækker over, at kursisten ved afslutningen af kurset var tilmeldt kurset. Gennemførelsesprocenten for fag med prøve er ikke noget sikkert mål for, hvor mange der reelt set gennemførte kurset, men andelen, der har valgt fuldført med prøve, kan anvendes til at sammenligne fagene internt.

Data er blevet fordelt på forårs- og efterårssemestre og på fag-niveau-kombinationer, ligesom data er samlet til en total gennemførelse for de enkelte fag-niveau-kombinationer.

Karakterdata fra avu-institutionerne
Da hverken Danmarks Statistik eller UNI-C havde registreret nationale tal for karaktererne på avu-fag, har EVA bedt institutionerne om hjælp til indsamling heraf. Det er selvsagt kun fag med prøve tilknyttet, EVA har bedt om karaktergennemsnit for. Det blev gjort ved, at EVA den 3. oktober 2013 sendte mails til samtlige institutioner med instruktioner i at foretage udtrækket af karakterdata. Desuden modtog institutionerne et Excel-ark, hvor karaktergennemsnit for de enkelte fag/niveauer skulle indtastes. EVA har modtaget karakterdata fra samtlige 29 institutioner. Arkene blev derefter kvalitetssikret, ved fejlindtastninger fra institutionernes side blev de pågældende institutioner kontaktet, hvorefter data blev tilrettet. Data blev derefter samlet i ét Excel-ark og data aggregeret, således at gennemsnittet er beregnet nationalt for de enkelte fag og niveauer af fagene. Der er således taget højde for, hvor mange kursister de enkelte institutioner bygger deres gennemsnit på.

Sammenligninger af elevtal på tværs af opgørelserne fra institutionerne og Danmarks Statistik
Der er differencer mellem antallet af kursister, hvis man ser på henholdsvis de tal EVA, har indsamlet via institutionerne, og de registertal, EVA har fået leveret fra Danmarks Statistik. Hvad disse forskelle skyldes, kan der ikke siges noget endeligt om, men EVA vurderer, at differencerne ikke er så store, at man ikke kan bruge tallene til at vurdere de enkelte fag. Men usikkerhederne gør, at tallene bedst anvendes til sammenligning internt mellem fx fag og niveauer, ligesom de kan illustrere status og udviklinger i de enkelte fag og på de enkelte niveauer. Det er udelukkende muligt at sammenligne antallet af elever i perioden foråret 2010 til foråret 2012, da der i denne periode er data fra begge kilder.

EVA kan ikke på grundlag af de oplysninger, der foreligger om registertallene og karaktergennemsnittene, vurdere, hvorvidt der er systematiske fejl i data, der gør, at tallene er misvisende, men EVA har gjort det, der er muligt, for at minimere denne risiko ved at kvalitetssikre data i forhold til institutionerne. Desuden har EVA kritisk vurderet udsving i antallene af kursister mellem registertal fra Danmarks Statistik og karaktergennemsnit fra institutionerne. Der er store udsving i, hvor godt de forskellige tal stemmer overens, ligesom der er forskel på, hvor god overensstemmelse der er mellem antallet i gennemførelsesundersøgelsen (hvor der er et samlet antal per semester) og antallet i karakterundersøgelsen, hvor der er op til tre elevtal per semester.

Besøg på tre VUC'er – observationer og interviews
Formålet med besøgene har været gennem observationer, individuelle interviews og gruppeinterviews at få en dybere og mere sammenhængende forståelse af, hvordan kursister, lærere og ledelser håndterer, oplever og vurderer særlige udfordringer i forbindelse med undervisningen og det at skulle arbejde efter læreplanerne. Desuden har det været intentionen, at interviews og observationer har skullet supplere og eksemplificere resultaterne fra de kvantitative undersøgelser.

EVA udvalgte tre af landets største VUC'er i tre forskellige regioner: Københavns VUC (KVUC), Aarhus VUC og VUC Syd, som hver især blev besøgt over to dage i efterårssemestret 2013. På KVUC var der særligt fokus på fagene dansk som andetsprog og naturvidenskab, på VUC Aarhus var der særligt fokus på dansk og matematik, og endelig var der på VUC Syd fokus på engelsk og samfundsfag. Et eksempel på et besøgsprogram ses nedenfor:

Besøgsprogram for to EVA-konsulenter på VUC over 2 dage

Tidspunkt	Aktivitet
Dag 1	
Kl. 8.30-9.00	Korte interviewsamtaler med avu-lærere
Kl. 9.00-11.00	Undervisningsobservation 1: naturvidenskab F-E-D Undervisningsobservation 2: dansk som andetsprog D
Kl. 11.00-11.30	Kort opfølgende interviewsamtale med avu-lærere
Kl. 11.30-13.00	Frokost + pause til noteoptegning
Kl. 13.00-13.30	Korte interviewsamtaler med avu-lærere
Kl. 13.30-15.30	Undervisningsobservation 3: naturvidenskab G Undervisningsobservation 4: dansk som andetsprog G
Kl. 15.30-16.00	Kort opfølgende interviewsamtale med avu-lærere
Dag 2	
Kl. 9.00-11.30	Gruppeinterview med DSA-lærere
Kl. 11.30-13.00	Frokost og interviewsamtale med ledelse
Kl. 13.00-15.30	Gruppeinterview med naturvidenskabslærere

I forbindelse med besøgene har EVA observeret undervisning på følgende hold: dansk (F-E-D), dansk som andetsprog (D- og G-niveau), engelsk (G-niveau), matematik (E-niveau), naturvidenskab (F-E-D og G-niveau) samt samfundsfag (G-niveau). Observationerne har strakt sig over to til fire klokketimer og har haft fokus på, hvordan lærerne underviste indenfor rammerne af læreplanerne. I tilknytning til observationerne af undervisningen er der gennemført interviews med de pågældende lærere hhv. før og efter undervisningen.

Desuden er der under de tre besøg gennemført fokusgruppeinterview a minimum to timers varighed med to faggrupper på hvert VUC, i alt seks faggrupper, for at få et billede af, hvordan faggrupperne oplever arbejdet med at bruge bekendtgørelsen i undervisningen. Endelig er ledelserne på de tre VUC'er blevet interviewet i en til to timer for at afdække, i hvilken grad de vurderer, at læreplanerne understøtter kursisternes opnåelse af fagenes mål og dermed uddannelsens overordnede formål. I alt har EVA gennemført interview med 34 personer.

Samlet set har de tre besøg med observationer og interview givet et godt grundlag for at belyse praksis såvel som for at analysere vurderinger af de seks udvalgte fag på de tre udvalgte institutioner. Omvendt indebærer udvælgelsen af såvel fag som institutioner, at de kvalitative data ikke kan betegnes som dækkende i forhold til at belyse alle fag eller alle former for undervisningspraksis, der finder sted på VUC'erne indenfor rammerne af avu-bekendtgørelsen. Analysen er derfor en påpegning af en række interessante perspektiver, praksisser og problematikker, men ikke et udtømmende billede af, hvad der rører sig inden for avu.

Appendiks C

Tabelrapport

1. Hvor mange år har du undervist i [fag] på avu alt i alt?

	Antal	Procent
1-3 år	256	31
4-9 år	188	23
Over 10 år	380	46
Total	**824**	**100**

2. Hvor mange kursister var der ved undervisningens begyndelse på [fag] [niveau]?

	Antal	Procent
0-5	34	4,1
6-10	57	7
11-15	117	14,3
16-20	153	18,7
21-25	185	22,6
26-30	183	22,3
31-35	68	8,3
36-57	23	2,8
Total	**820**	**100**

3. Hvor mange kursister blev der optaget på holdet under løbende optag gennem undervisningsperioden?

	Antal	Procent
Ingen kursister optaget under løbende optag	189	23
1-5	426	52
6-10	151	19
11-15	28	3
16-20	12	2
21-38	12	2
Total	**818**	**100**

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

4. Hvor mange kursister var der på holdet ved undervisningens afslutning på [fag] [niveau]?

	Antal	Procent
0-5	48	6
6-10	84	10
11-15	153	19
16-20	241	30
21-25	186	23
26-30	77	9
31-35	17	2
36-50	12	2
Total	**818**	**100**

5. Cirka hvor mange af de kursister, der var på holdet ved undervisningens start, havde reelt ikke forudsætninger for at følge undervisningen?

	Antal	Procent
Ingen kursister manglede forudsætninger	139	17
1-5	460	57
6-10	150	18
11-15	39	5
16-20	15	2
21-35	11	1
Total	**814**	**100**

6. Har dele af undervisningen på [fag] [niveau] været aflyst på grund af lockouten i april 2013?

	Antal	Procent
Ja	459	56
Nej	362	44
Total	**821**	**100**

7. Er timetallet for [fag] [niveau] for stort, passende eller for lille for størstedelen af de kursister, du havde på holdet, i forhold til at nå de faglige mål?

	Antal	Procent
For stort	8	1
Passende	476	58
For lille	342	41
Total	**826**	**100**

8. I hvilket omfang indgik der faglig læsning, jævnfør bilag 50 i avu-bekendtgørelsen, i undervisningen?

	Antal	Procent
I høj grad	146	18
I nogen grad	394	48
I mindre grad	225	27
Slet ikke	45	5
Ved ikke	18	2
Total	**828**	**100**

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

9. I hvilket omfang inddrog du perspektiver på bæredygtig udvikling, jævnfør bilag 50 i avu-bekendtgørelsen?

	Antal	Procent
I høj grad	41	5
I nogen grad	208	25
I mindre grad	340	41
Slet ikke	210	25
Ved ikke	27	3
Total	**826**	**100**

10. Cirka hvor mange af kursisterne på holdet modtog supplerende differentieret undervisning i tilknytning til undervisningen?

	Antal	Procent
Ingen kursister modtog supplerende differentieret undervisning	458	57
1-5	221	27
6-10	69	9
11-15	15	2
16-20	26	3
21-40	19	2
Total	**808**	**100**

11. Cirka hvor stor en andel af undervisningstiden på holdet blev tilrettelagt som virtuel undervisning?

	Antal	Procent
0 %	424	52
1-20 %	296	36
21-40 %	35	4
41-60 %	16	2
61-80 %	24	3
81-99 %	8	1
100 %	11	1
Total	**814**	**100**

12. I hvilken grad kender du de faglige mål for [fag] [niveau], der er beskrevet i lære planen?

	Antal	Procent
I høj grad	724	86
I nogen grad	106	13
I mindre grad	8	1
Slet ikke	2	0
Total	**840**	**100**

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

13. I hvilken grad er de faglige mål for [fag] [niveau], der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til det overordnede formål med avu?

	Antal	Procent
I høj grad	381	46
I nogen grad	398	48
I mindre grad	32	4
Slet ikke	3	0
Ved ikke	18	2
Total	**832**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som det er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

14. I hvilken grad tilrettelagde du undervisningen på holdet efter de faglige mål i læreplanen?

	Antal	Procent
I høj grad	515	62
I nogen grad	277	33
I mindre grad	36	4
Slet ikke	3	0
Total	**831**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som det er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

15. I hvilken grad er kernestoffet, der er beskrevet i læreplanen, relevant i forhold til de faglige mål for [fag] [niveau]?

	Antal	Procent
I høj grad	442	53
I nogen grad	356	43
I mindre grad	23	3
Ved ikke	10	1
Total	**831**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som det er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

16. Cirka hvor stor en andel af kernestoffet blev gennemgået i undervisningsperioden?

	Antal	Procent
0-25 %	13	2
26-50 %	31	4
51-75 %	100	13
76-99 %	378	47
100 %	274	34
Total	**797**	**100**

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

17. I hvilken grad vurderer du, at undervisningen i kernestoffet på holdet styrkede kursisternes muligheder for at fortsætte med uddannelse efter avu?

	Antal	Procent
I høj grad	412	50
I nogen grad	346	42
I mindre grad	36	4
Slet ikke	6	1
Ved ikke	18	2
Total	**818**	**100**

18. Hvor stor en andel af det samlede stof var supplerende stof?

	Antal	Procent
Der var ikke noget supplerende stof	95	12
1-10 % supplerende stof	314	40
11-20 % supplerende stof	197	25
21-30 % supplerende stof	108	14
31-40 % supplerende stof	29	4
41-50 % supplerende stof	42	5
51-100 % supplerende stof	8	1
Total	**793**	**100**

19. I hvilken grad er de didaktiske principper, der er beskrevet i læreplanen, relevante i forhold til at nå de faglige mål for [fag] [niveau]?

	Antal	Procent
I høj grad	195	23
I nogen grad	469	57
I mindre grad	113	14
Slet ikke	7	1
Ved ikke	46	6
Total	**830**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som det er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

20. I hvilken grad gjorde du brug af de didaktiske principper beskrevet i læreplanen i undervisningen?

	Antal	Procent
I høj grad	143	17
I nogen grad	461	56
I mindre grad	165	20
Slet ikke	23	3
Ved ikke	36	4
Total	**828**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad kender til deres fags faglige mål, som det er beskrevet i læreplanen, har besvaret spørgsmålet.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

21. Hvilke af følgende arbejdsformer gjorde I brug af i undervisningen?

	Antal	Procent
Klasseundervisning (lærerstyret undervisning, hvor holdet er fysisk samlet i et lokale)	795	95
Kursistfremlæggelser	692	82
Gruppearbejde i undervisningslektionerne	766	91
Gruppearbejde udenfor undervisningslektionerne	225	27
Skriftlige øvelser eller opgaver i undervisningslektionerne	766	91
Skriftlige øvelser eller opgaver udenfor undervisningslektionerne	573	68
It-baseret læring, hvor lærer og kursister ikke er på samme sted på samme tid, fx fjernundervisning og parallelundervisning	220	26
Ekskursioner	219	26
Andet, skriv venligst hvad:	166	20
Total	**841**	**526**

Note: Da det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet, overstiger totalprocenten 100.

22. Hvilke af følgende måder at inddrage it på indgik i undervisningen?

	Antal	Procent
It-programmer til tekstbearbejdning, fx Word	612	73
It-programmer til talbehandling, fx Excel	242	29
It-programmer til præsentation, fx PowerPoint	445	53
It-programmer til andre formål, fx simulation	195	23
Internettet til informationssøgning og lign.	742	88
Internettet til kommunikation, fx e-mails	488	58
Internettet til sociale medier, fx Facebook og Twitter	157	19
E-læringsprodukter, der er designet med læringsformål for øje	339	40
It indgik ikke i undervisningen	11	1
Anden anvendelse af it, skriv venligst hvad:	131	16
Total	**841**	**400**

Note: Da det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet, overstiger totalprocenten 100.

23. I hvilken grad foregik der tværfagligt samarbejde (med andre avu-fag) i forbindelse med undervisningen?

	Antal	Procent
I høj grad	18	2
I nogen grad	106	13
I mindre grad	233	28
Slet ikke	483	58
Total	**840**	**100**

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

24. I hvilken grad styrkede det tværfaglige samarbejde kursisternes læring?

	Antal	Procent
I høj grad	41	12
I nogen grad	127	37
I mindre grad	111	32
Slet ikke	13	4
Ved ikke	54	16
Total	**346**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har svaret 'I høj grad', 'I nogen grad' eller 'I mindre grad' til, at der foregik tværfagligt samarbejde i forbindelse med undervisningen, har besvaret spørgsmålet.

25. I hvilken grad evaluerede du løbende kursisternes læring?

	Antal	Procent
I høj grad	349	42
I nogen grad	428	51
I mindre grad	55	7
Slet ikke	8	1
Total	840	100

26. Hvordan gav du feedback til kursisterne i løbet af undervisningen?

	Antal	Procent
Mundtlig tilbagemelding, hvor du var alene med kursisten	744	89
Mundtlig tilbagemelding i grupper eller på holdet	536	64
Skriftlig tilbagemelding på opgaver o.l.	691	83
Anden form for skriftlig tilbagemelding	94	11
Andet, skriv venligst hvad:	80	10
Total	**833**	**258**

Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de i høj grad, i nogen grad eller i mindre grad gav kursisterne løbende evaluering, har besvaret spørgsmålet. Note: Da det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet, overstiger totalprocenten 100.

27. Hvilke af følgende måder at evaluere undervisningen på (evalueringsredskaber) gjorde I brug af på holdet?

	Antal	Procent
Mundtlig evaluering på holdet	721	86
Skriftlig evaluering på holdet ved hjælp af spørgeskema	438	52
Andre former for skriftlig evaluering	208	25
Portfolio	200	24
Kursisterne evaluerede ikke undervisningen	32	4
Andre måder at evaluere på, skriv venligst hvilke:	72	9
Total	**841**	**199**

Note: Da det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet, overstiger totalprocenten 100.
fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

28. Afslutning

	Antal	Procent
Faglig dokumentation	432	51
Prøve	409	49
Total	**841**	**100**

Note: Respondenterne har ikke selv afgivet svar på dette. Spørgsmålet er konstrueret ud fra oplysninger om de enkelte fags afslutningsform fra bekendtgørelsen.

29. Hvordan fungerede den faglige dokumentation på holdet i forhold til at styrke kursisternes læring?

	Antal	Procent
Godt	87	20
Overvejende godt	214	50
Overvejende dårligt	65	15
Dårligt	28	7
Ved ikke	37	9
Total	**431**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med faglig dokumentation som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

30. Vurderer du, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med prøve i stedet for faglig dokumentation?

	Antal	Procent
Ja	184	43
Nej	187	44
Ved ikke	57	13
Total	**428**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med faglig dokumentation som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

31. I hvilken grad vurderer du, at faglig dokumentation styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu?

	Antal	Procent
I høj grad	84	20
I nogen grad	165	39
I mindre grad	110	26
Slet ikke	45	11
Ved ikke	23	5
Total	**427**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med faglig dokumentation som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

32. I hvilken grad oplever du prøveformen (samlet set), som beskrevet i fagbilaget for [fag] [niveau], som hensigtsmæssig i forhold til at bedømme, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål?

	Antal	Procent
I høj grad	177	43
I nogen grad	192	47
I mindre grad	30	7
Slet ikke	3	1
Ved ikke	6	2
Total	**408**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med prøve som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

33. Vurderer du, at det ville være mere hensigtsmæssigt, hvis undervisningsforløbet blev afsluttet med faglig dokumentation i stedet for en prøve/flere prøver?

	Antal	Procent
Ja	22	5
Nej	360	88
Ved ikke	26	6
Total	**408**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med prøve som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

34. I hvilken grad vurderer du, at det at afslutte undervisningen med en prøve/flere prøver styrker kursisternes forudsætninger for at fortsætte med uddannelse efter avu?

	Antal	Procent
I høj grad	267	65
I nogen grad	120	29
I mindre grad	14	3
Slet ikke	3	1
Ved ikke	4	1
Total	**408**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med prøve som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

35. I hvilken grad oplever du fagbilagets bedømmelseskriterier som hensigtsmæssige i forhold til at måle, hvorvidt kursisterne har nået de faglige mål?

	Antal	Procent
I høj grad	117	29
I nogen grad	235	58
I mindre grad	31	8
Slet ikke	7	2
Ved ikke	18	4
Total	**408**	**100**

Note: Kun de respondenter, der har undervist i fag med prøve som afslutningsform, har besvaret spørgsmålet.

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

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

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

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