



Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed

Bjarne Wahlgren, Kristina Mariager-Anderson & Sia Hovmand Sørensen

Marts 2015

INDLEDNING	5
PROJEKTETS BAGGRUND	5
PROJEKTETS DYNAMIK (PROJEKTETS PROGRAMTEORI)	7
EMPIRI OG DATA	7
KOMPETENCEUDVIKLING PÅ DE FEM VUC'ER	10
VUC HVIDOVRE-AMAGER	10
LÆRERE	10
LEDELSEN	11
ARBEJDE MED FOREBYGGELSE AF FRAFALD HOS KURSISTER, DER UDVISER FARESIGNALER	11
SAMMENFATTENDE	11
VUC LYNGBY	12
LÆRERNE	12
LEDELSEN	13
ARBEJDE MED FOREBYGGELSE AF FRAFALD HOS KURSISTER, DER UDVISER FARESIGNALER	13
SAMMENFATTENDE	13
HF & VUC NORDSJÆLLAND	14
LÆRERNE	14
LEDELSEN	15
ARBEJDE MED FOREBYGGELSE AF FRAFALD HOS KURSISTER, DER UDVISER FARESIGNALER	15
SAMMENFATTENDE	16
VESTEGNEN HF & VUC	16
LÆRERE	16
LEDELSEN	17
ARBEJDE MED FOREBYGGELSE AF FRAFALD HOS KURSISTER, DER UDVISER FARESIGNALER	17
SAMMENFATTENDE	17
VOKSENUDDANNELSESCENTER FREDERIKSBERG (VUF)	18
LÆRERNE	18
LEDELSEN	19
ARBEJDE MED FOREBYGGELSE AF FRAFALD HOS KURSISTER, DER UDVISER FARESIGNALER	19
SAMMENFATTENDE	20
SAMLET OM INSTITUTIONERNES KOMPETENCEUDVIKLING	20
LEDERNES OPLEVELSE AF KOMPETENCEUDVIKLINGEN, EFFEKTEN HERAF SAMT IMPLEMENTERING AF TILTAG, DER SKAL FREMME FASTHOLDELSE	22
KORT BESKRIVELSE AF INTERVIEWUNDERSØGELSEN	22
FØRSTE INTERVIEWRUNDE	22

VIDENDELING	22
KULTURSKIFTE	23
OPSAMLING PÅ FØRSTE INTERVIEWRUNDE	24
LOGBØGER	24
LEDELSESTIL	24
LEDELSESTILTAG, DER SKAL AFHJÆLPE FRAVÆR OG FRAFALD	24
ANDEN INTERVIEWRUNDE	25
ANSVARSFULD OG SYNLIG LEDELSE	26
FÆLLES GRUNDTVÆRDIER OG BEVIDSTHED OM DEN OPGAVE, INSTITUTIONEN LØFTER	27
OPSAMLING PÅ LEDERNES OPFATTELSE AF EGEN KOMPETENCEUDVIKLING	28
<u>LÆRERNES OPFATTELSE</u>	<u>29</u>
DATAGRUNDLAG	29
INTERVIEWS 2012	29
LOGBØGER 2013	30
OPSAMLING PÅ LOGBOGSBESVARELSERNE	31
INTERVIEWS NOVEMBER-DECEMBER 2013	32
RELATIONEN TIL KURSISTEN	32
LEGITIMITET TIL DET IKKE FAG-FAGLIGE	33
COACHING SOM AKTIVITET	34
OPLEVEDE EFFEKTER	35
INTERVIEWS APRIL 2014	35
TILTAG MED BRUG AF COACHING OG KOLLEGIAL SUPERVISION	35
KLASSELEDELSE	36
RELATIONSKOMPETENCE SOM ELEMENT I DEN NYE LÆRERROLLE	37
SAMMENFATTENDE OM LÆRERNES OPFATTELSE	37
<u>UDVIKLING AF LÆRERNES SOCIALPÆDAGOGISKE KOMPETENCER OG HANDLINGER</u>	<u>40</u>
UDVIKLING AF SOCIALPÆDAGOGISK KOMPETENCE	41
SOCIALPÆDAGOGISKE KOMPETENCER, DER UDVIKLES MEST I PERIODEN	42
UDVIKLING AF SOCIALPÆDAGOGISK HANDLEMØNSTER	44
SOCIALPÆDAGOGISKE HANDLINGER, HVOR HYPPIGHEDEN ØGES MEST I PERIODEN	44
LÆRERNES EGNE RETROSPEKTIVE VURDERINGER AF UDVIKLINGEN	46
SELVVURDERET KOMPETENCEUDVIKLING	47
SELVVURDERET UDVIKLING AF HANDLEMØNSTER	49
UDVIKLING AF VIDEN OM OG ANVENDELSE AF KURSISTTYPER	52
UDVIKLING AF KOMPETENCEPROFILER	53
OPSAMLING PÅ LÆRERNES UDVIKLING AF SOCIALPÆDAGOGISK KOMPETENCE OG HANDLEMØNSTER I PROJEKTPERIODEN	54
<u>KURSISTERNES OPFATTELSE</u>	<u>56</u>

KORT BESKRIVELSE AF INTERVIEWUNDERSØGELSE	56
FØRSTE INTERVIEWRUNDE	56
LÆRERNES EVNE TIL AT TAGE UD GANGSPUNKT I DEN ENKELTE KURSISTS FAGLIGE NIVEAU	57
LÆRERNES INDSATS I FORHOLD TIL DEN PERSONLIGE KONTAKT	57
LÆRERNES INDSATS I FORHOLD TIL LÆRINGSMILJØ	58
MERE KONTROL?	59
KURSISTERNES OVERVEJELSER OM FRAVÆR OG FRAFALD	59
SAMMENFATNING AF FØRSTE INTERVIEWRUNDE	60
ANDEN INTERVIEWRUNDE	60
LÆRERNE UDVISER PERSONLIG INTERESSE	60
LÆRERNE 'ER PERSONER, IKKE LÆRERE'	61
LÆRERNE KAN HÅNDBERE FORSKELLIGHED	61
SAMMENFATNING AF ANDEN INTERVIEWRUNDE	62
TREDJE INTERVIEWRUNDE	62
LÆRERNE BRUGER FORSKELLIGE AKTIVERENDE UNDERVISNINGSFORMER	62
RELATIONEN TIL LÆRERNE	63
NÅR LÆRERNE LEDER, FASTHOLDES KURSISTERNE	64
LÆREREN INDDRAGER KURSISTER OG GIVER DEM ANSVAR	65
SAMMENFATNING AF TREDJE INTERVIEWRUNDE	65
OPSAMLING PÅ KURSISTINTERVIEWS	66
HVAD LÆGGER KURSISTER VÆGT PÅ I FORHOLD TIL FRAFALD?	66
HVAD SVARER KURSISTERNE?	66
HVAD OPFATTER DE SOM GOD UNDERVISNING?	66
HVAD ER CENTRALT FOR FASTHOLDELSE?	67
LÆGGER AVU OG HF – KURSISTER VÆGT PÅ NOGET FORSKELLIGT?	67
UDVIKLINGEN I LÆRINGSMILJØET 2010-14	69
PARAMETRE DER MÅLER TRIVSEL	69
OPFATTELSEN AF TILKNYTNINGEN TIL VUC	72
SAMMENFATNING	75
UDVIKLINGEN I FRAVÆR, FRAFALD OG KARAKTERER	76
UDVIKLING I KURSISTGRUPPENS SAMMENSÆTNING	76
UDVIKLING PÅ HF2/STK	78
UDVIKLING PÅ HFE	78
UDVIKLING PÅ AVU	78
UDVIKLING I FRAVÆR	78
VUC HVIDOVRE-ÅMAGER	79
VUC LYNGBY	80
HF & VUC NORDSJÆLLAND	80

VESTEGNEN HF & VUC	80
VUF	80
OPSAMLING PÅ UDVIKLING I FRAVÆR	81
UDVIKLING I FRAFALD	81
VUC HVIDOVRE-ÅMAGER	82
VUC LYNGBY	82
HF & VUC NORDSJÆLLAND	83
VESTEGNEN HF & VUC	83
VUF	83
OPSAMLING PÅ UDVIKLING I FRAFALD	83
SAMMENLIGNING MED UDVIKLINGSTENDENSEN FOR FRAFALD PÅ ANDRE INSTITUTIONER	86
UDVIKLING I KARAKTERER	89
VUC HVIDOVRE-ÅMAGER	90
VUC LYNGBY	90
HF & VUC NORDSJÆLLAND	90
VESTEGNEN HF & VUC	91
VUF	91
OPSAMLING PÅ KARAKTERER	91
KONKLUSION PÅ UDVIKLINGEN I FRAVÆR, FRAFALD OG KARAKTERER	92
 RESULTATER	 94
 HVAD HAR KOMPETENCEUDVIKLINGEN OMFATTET?	 94
HVILKE KONSEKVENSER HAR KOMPETENCEUDVIKLINGEN HAFT PÅ LÆRERNE?	95
HAR KOMPETENCEUDVIKLINGEN HAFT POSITIVE KONSEKVENSER FOR LÆRINGSMILJØET?	98
KURSISTERNES OPFATTELSE AF UNDERVISNING, LÆRINGSMILJØ OG FRAFALD	98
KURSISTTRIVSELSUNDERSØGELSERNE	100
HAR KOMPETENCEUDVIKLINGEN KONSEKVENSER FOR FRAVÆR, FRAFALD OG KARAKTERER?	100
HVAD VIRKER BEDST?	103

Titel: Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed (elektronisk udgave)

Forfatter: Bjarne Wahlgren, Kristina Mariager-Anderson & Sia Hovmand Sørensen

Følgforskningen er finansieret af Region Hovedstaden

Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Layout: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Forsidefoto: *Teacher Enthusiasm* (en.wiki.org)

ISBN: 978-87-7684-774-6

Hjemmeside: <http://nck.au.dk>

Indledning

Rapporten sammenfatter resultaterne fra den følgeforskning og evaluering, der har været tilknyttet projektet 'Nye Lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed'. Følgeforskningen er finansieret af Region Hovedstaden og gennemført af Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK).

Projektets baggrund

I mange år har frafaldet inden for ungdoms- og voksenuddannelserne, herunder VUC været forsøgt mindsket. På trods af dette er der stadig et ganske betydeligt frafald. Ikke mindst med hensyn til den nye målgruppe, 'unge voksne', som er vanskelig at fastholde.

Frafald er resultatet af en beslutningsproces, der ofte sker over et stykke tid og i almindelighed ikke som en pludselig beslutning. Der er mange årsager til frafald, eksterne såvel som interne, ofte i en kombination. Det er en grundantagelse i projektet, at de interne årsager til frafald er et samspil mellem kursisternes forudsætninger, underviserens socialpædagogiske kompetencer, undervisningen, hvor læringsmiljøet er en hovedfaktor, samt uddannelseskulturen på institutionen.

Projektets **umiddelbare formål** er at nedbringe fravær og frafald på VUC på AVU og HF/STK, uden at det går ud over undervisningens kvalitet. Det sker gennem igangsættelse af konkrete aktiviteter, der antages at forbedre læringsmiljøet. Væsentlige forudsætninger i denne udvikling er såvel lærernes socialpædagogiske kompetence som udvikling af ledelsens kompetence.

Der foreligger en ganske omfattende viden om årsager til frafald. Der findes tilsvarende en del viden om, hvad der på den enkelte uddannelsesinstitution kan gøres for at mindske frafaldet.¹

Projektets **langsigtede formål** er at aktualisere og forøge denne viden.

Der arbejdes ud fra begrundede antagelser om, at **følgende forhold vil nedbringe fravær og frafald**:

- Udvikling af lærernes socialpædagogiske kompetence
- Udvikling af læringsmiljø, der bygger på social ansvarlighed
- Fokus på den enkelte kursists forudsætninger og studieproces
- Udvikling af incitamenter på institutionen til at understøtte lærernes fokus på fastholdelse

Projektet gennemføres på fem VUC'er i hovedstadsområdet: VUC Hvidovre-Amager, VUC Lyngby, HF & VUC Nordsjælland, Vestegnen HF & VUC og Voksenuddannelsescenter Frederiksberg (VUF). VUC Lyngby² er den koordinerende og projektansvarlige institution.

¹ En del af denne viden er sammenfattet i notatet: Sixten Wie Bang (2014). Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner? Aarhus Universitet, NCK, www.nck.au.dk.

² I rapporten anvendes gennemgående de mere mundrette navne: Hvidovre-Amager, Lyngby, Nordsjælland, Vestegnen og VUF.

Projektet er gennemført i årene 2012 til 2014, hvor hovedvægten i aktiviteterne er lagt fra august 2012 til maj 2014.

Projektet bygger videre på erfaringer fra Cooperative Learning-projektet, *Det samarbejdende klasserum*. Resultaterne fra dette projekt viste, at lærerne udviklede en række pædagogiske kompetencer, og at de generelt var tilfredse med denne kompetenceudvikling. Resultaterne viste også, at der kunne opnås positive effekter på kursisterne sociale og kommunikative kompetencer. Endelig viste resultaterne, at der på nogle institutioner og særligt hos nogle lærere og på nogle hold kunne konstateres højere tilstedeværelse og mindre frafald.

Projektet 'Nye lærerroller på VUC' har følgende mål:

- Nedbringelse af fraværet målt i forhold til det gennemsnitlige fravær i kursusårene 09/10 til 11/12
- Reduktion af frafald målt i forhold til det gennemsnitlige frafald i kursusårene 09/10 til 11/12
- Styrkelse af læringsmiljøet i forhold til niveauet i elev- og kursistundersøgelsen 2010
- En forøget socialpædagogisk kompetence i lærergruppen udviklet gennem kompetenceudviklingsforløb.

Projektets dynamik (projektets programteori)

Projektets dynamik og forventede sammenhæng mellem indsatser og effekt kan sammenfattes således:

En gruppe af lærere på hvert VUC (omkring 20) gennemløber en kompetenceudviklingsproces i løbet af projektperioden. Disse lærere betegnes som 'kernedeltagere'. Indholdet i kompetenceudviklingen varierer noget over tid og mellem VUC'erne, men kan samlet beskrives som socialpædagogisk kompetence med vægt på de sociale relationer i undervisningen (relationskompetence).

På hvert VUC gennemgår ledelsen ligeledes et kompetenceforløb. Indholdet i denne kompetenceudvikling kan beskrives som ledelseskompentence med henblik på at fremme projektets intentioner om nedbringelse af frafald.

På hvert VUC afholdes der i projektforløbet forskellige pædagogiske aktiviteter, fx i form af pædagogiske dage, hvor kernedeltagernes nye kompetence videreformidles til den samlede lærergruppe på det enkelte VUC.

På tværs af de fem VUC'er er der gennemført erfaringsseminarer (erfa), hvor viden og erfaringer fra projektet er blevet udvekslet lærerne, hovedsageligt kernedeltagerne, imellem.

Kompetenceudviklingen fører til (eller antages at føre til) en ny lærerrolle, som er projekts omdrejningspunkt (og titel).

Den nye lærerrolle – og ledelsens initiativer og aktiviteter i den sammenhæng – antages at have en positiv indvirkning på læringsmiljøet på den enkelte institution.

Den nye lærerrolle antages både direkte og indirekte at bidrage til et mindsket fravær og frafald og en forbedret kvalitet i undervisningen både direkte og indirekte. Direkte gennem de socialpædagogiske aktiviteter, som den enkelte lærer udfører over for de enkelte kursister og i klassen. Indirekte gennem et forbedret læringsmiljø, som gør institutionen og undervisningen mere attraktiv for den enkelte kursist.

Samlet set er det antagelsen, at lærernes kompetencer og handlinger i samspil med ledelsens initiativer fører til en ændring af institutionskulturen. Det er antagelsen, at der i løbet af projektet vil blive lagt relativt mere vægt på undervisningens sociale eller socialpædagogiske side.

I det oprindelige projektdesign var det hensigten, at der skulle ske en systematisk differentieret udvikling af lærerkompetencen på de fem VUC'er. Der var ligeledes hensigten, at de efterfølgende socialpædagogiske aktiviteter skulle have et systematisk (planlagt) forskelligt indhold. I det aktuelle projektforløb er der sket en afsmitning mellem VUC'erne, således at der i væsentlig udstrækning er et sammenfald i såvel kompetenceudviklingen indhold og form som i de konkrete socialpædagogiske aktiviteter – om end der er visse forskelle mellem VUC'erne.

Empiri og data

For at dokumentere og evaluere de ovenfor beskrevne projektaktiviteter er der gennemført en omfattende dataindsamling.

Lærergruppens socialpædagogiske kompetence, tilsvarende socialpædagogiske aktiviteter, deres anvendelse af kursisttyper samt opfattelse af den relative betydning af den socialpædagogiske kompetence er undersøgt gennem elektroniske spørgeskemaer. Skemaet er sendt til den samlede lærergruppe i 2012, 2013 (hvor der var lockout af AVU-lærerne) og 2014 og giver altså mulighed for at beskrive udviklingen i perioden. I 2014 har dele af lærergruppen yderligere udfyldt et elektronisk spørgeskema om deres vurdering af deres udvikling af socialpædagogisk kompetence og handlemønster i perioden.

Udviklingen af lærernes socialpædagogiske kompetence er endvidere undersøgt gennem en række interview med lærerne. Dels enkeltvis, dels i mindre grupper. Der er i alt gennemført 30 lærerinterview i ultimo 2012, ultimo 2013 og primo 2014.

Endelig har ti keredeltagere udfyldt logbøger i en periode på otte uger i foråret 2013.

Ledernes kompetenceudvikling er undersøgt gennem to interviewrunder med en, to eller tre udvalgte ledere fra hver institution i marts-april 2013 og i august 2014. Det er de samme ledere, der er interviewet de to gange.

Lederinterviews beskriver, hvilke initiativer der er taget for at implementere kompetenceudviklingen og konsekvenserne heraf. Interviewene giver mulighed for at vurdere, i hvilket omfang kompetenceudvikling er blevet integreret på institutionen og har medvirket til en kulturændring.

Lederne har herudover udfyldt logbøger i efteråret 2013. Der er udfyldt tre logs af hver leder.

Læringsmiljøet dokumenteres ud fra besvarelserne i elev- og kursistundersøgelserne foretaget af Ennova i 2010, 2012 og 2014.

Supplerende viden om læringsmiljøet er indhentet i interviews med **kursister**. Interviewene er foretaget som enkeltinterviews. Interviewene omfatter kursisternes opfattelse af såvel lærernes interventioner som det samlede læringsmiljø. Der er foretaget 29 interviews med kursister i perioden primo 2013, ultimo 2013 og primo 2014.

Viden om læringsmiljøet indhentet fra kursisterne suppleres med oplysninger fra lærerinterviewene, samt oplysninger fra ledere og projektkoordinatorer.

Måling af **ændringer i fravær, frafald og karakterer** har krævet en betydelig indsats, idet der skulle etableres en opgørelsesmetode fælles over årene og fælles for de fem involverede VUC'er for at sikre en valid analyse.

Data om de tre variable er indsamlet for alle kursusårene fra 09/10 til 13/14. I de aktuelle analyser udgør årene 09/10 til 11/12 baseline, mens 12/13 og 13/14 er de år, hvor der måles effekt af indsatsen.

På basis af den præcise opgørelsesmetode er der indsamlet tal for frafald fra fire større VUC'er (i Nordjylland, Aarhus, Odense og København), hvilket har givet et grundlag for en **sammenligning på landsplan** over tid.

Uddybende oplysninger om datamaterialet findes som indledning i de enkelte afsnit i rapporten.

Kompetenceudvikling på de fem VUC'er

I projektet er der gennemført en omfattende kompetenceudvikling af lærergrupperne. Som udgangspunkt omfatter kompetenceudviklingen en gruppe af såkaldte keredeltagere. Keredeltagerne omfatter omkring 20 lærere på hver institution. Som en del af projektet er det hensigten, at der skal ske en deling af viden på institutionen. Alle lærere skal i større eller mindre omfang have udviklet deres socialpædagogiske kompetence. Keredeltagerne har en central rolle i denne vidensdeling.

Kompetenceudvikling af ledelsen indgår som en del af projektet. Kompetenceudviklingen er foregået på seks ledelsesseminarer af ½-1 dags varighed hver, hvor ledere fra hver af de fem institutioner har deltaget. Indholdet var forskellige ledelsesstrategier og -værktøjer. Baggrunden herfor er, at ledelsens ageren i forhold til udviklingen af en ny lærerrolle med et større socialpædagogisk indhold er en væsentlig faktor i forløbet.

I dette kapitel beskriver vi omfanget, formen og indholdet i kompetenceudviklingen for såvel keredeltagerne som for den samlede lærergruppe. Vi beskriver, hvilke aktiviteter som kompetenceudviklingen af ledelsen, sætter i gang. Endelig beskriver vi de konkrete aktiviteter, der sættes i gang på institutionerne med henblik på arbejdet med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler.

Kapitlet bygger på de indholdsbeskrivelser af projektet lokalt, som hver af institutionerne udarbejdede til Region Hovedstaden i efteråret 2013, på skematiske oversigter over aktiviteter i kompetenceudviklingen af lærerne udarbejdet af hver institution i maj 2014, samt på supplerende og uddybende oplysninger, som er indhentet fra ledere og projektkoordinatorer i august 2014.

VUC Hvidovre-Amager

Lærere

Hvidovre-Amager har valgt 20 keredeltagere til projektet, 15 HF-lærere og 5 AVU-lærere. Kompetenceudviklingen relateret til projektet har hovedsageligt været fokuseret omkring keredeltagerne.

Keredeltagerne i projektet har deltaget i tre hele kursusdage (herunder de to ERFA-seminarer), tre halve kursusdage, samt fem eftermiddagsmøder. HF-lærerne i projektet har yderligere deltaget i to halve kursusdage. Alle har deltaget i syv coachingsessioner af to timers varighed samt brugt tid på at læse en bog om Cooperative Learning. Herudover har keredeltagerne haft to individuelle kursusdage relateret til udvikling af socialpædagogisk kompetence, hvor de selv har kunnet vælge eksternt kursus.

For den samlede lærergruppe har der fra januar 2012 til juni 2014 været afholdt to pædagogiske dage, hvor socialpædagogisk kompetence har været tema. HF-lærerne har yderligere haft en halv pædagogisk dag, mens AVU-lærerne yderligere har haft 1½ dags seminar.

Institutionen har arbejdet med vidensdeling fra keredeltagere til den øvrige lærergruppe, dels gennem workshops og oplæg på pædagogiske dage, dels gennem deling af keredeltagernes erfaringer med Cooperative Learning og coaching.

Udover fokus på udvikling af relationskompetence er der tre områder for indsatsen: kursisttyper, Cooperative Learning³ og coaching som metode både i kursistsamtaler og i kollegial sparring.

Alle lærere på skolen har arbejdet med introforløb, som blev gennemført ved kursusstart i 2012, på HF fra 2013. Introforløbene er tilrettelagt af teamene med udgangspunkt i en analyse af kursisttyperne på holdene og varer mellem en og seks uger.

Ledelsen

To til fire repræsentanter for ledelsen på Hvidovre-Amager har deltaget i projektets kursusaktiviteter. Den samlede ledelse på institutionen har i projektperioden understøttet lærernes socialpædagogiske indsatser ved at bestemme og beskrive hvem, der har hvilke opgaver i forhold til de frafaldstruede kursister. Således har tutorerne én type opgaver, øvrige lærere en anden, vejledere en tredje og ledelsen en fjerde type opgaver. Ledelsen har besøgt samtlige hold, deltaget i introarrangementer/café (på AVU) og morgensamlinger (på HF). I tilfælde af uacceptabel adfærd fra kursisternes side har ledelsen været til stede hurtigt og konsekvent.

Der blev i 2013 afsat 1 million kroner, som lærerne kunne søge til udviklingsarbejde med henblik på fastholdelse.

Arbejde med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler

Når en kursist identificeres som frafaldstruet, reagerer lærerne anderledes end tidligere. Det nye består i, at der i lærerteamene afholdes to møder med grundig gennemgang af samtlige kursister og af de til rådighed værende socialpædagogiske handlemuligheder i forhold til de frafaldstruede. Det kan være i form af en samtale med en bestemt lærer, tilbud om flytning til andet hold, ordning med klassekammerat om at bruge hinanden som makkere, decideret mentorordning etc.

Efter afholdelse af 2. møde aftaler teamkoordinatoren møde med holdets vejleder og overdrager erfaringer og status til denne. Herefter vil studievejledningen overtage hovedparten af de samtaler, som skal foregå med frafaldstruede kursister, ligesom de vil underrette lærerne om, hvordan arbejdet skrider frem. Dette betyder ikke, at lærerne fremover ikke fortsat kan og vil optræde som mentorer, men at studievejledningen nu vil have hovedansvaret.

Sammenfattende

Aktiviteten på Hvidovre-Amager har primært været rettet mod keredeltagerne. Fokus har været på udvikling af relationskompetence og på anvendelsen af kursisttypologier. Der indgår coaching af lærerne. På de hold, der undervises af en af keredeltagerne, er de sociale og personlige relationer styrket gennem

³ Som den eneste af de fem deltagende VUC'er har Hvidovre-Amager ikke deltaget i projektet "Det samarbejdende klasserum" i 2009-2010, som fokuserede på anvendelsen af Cooperative Learning.

lærernes arbejde med coaching af kursisterne. Læringsmiljøet i keredeltageres timer er også ændret gennem anvendelsen af Cooperative Learning.

Læringsmiljøet har generelt ændret sig ved, at der er et væsentligt større fokus på relationerne mellem lærere og kursister og mellem kursisterne. Gennem introforløbene bliver der skabt relationer, som er med til at motivere og fastholde kursisterne, og som giver lærerne et bedre grundlag for at håndtere udfordringer i det sociale klasserum i løbet af året.

Der er i forbindelse med projektet skabt en bevidsthed om, at det socialpædagogiske arbejde er en del af lærergerningen. Der er sket en ændring i læringskulturen.

VUC Lyngby

Lærerne

På Lyngby har der fra start været 20 keredeltagere i projektet, 9 HF-lærere og 11 AVU-lærere. Kompetenceudviklingen har været fokuseret på keredeltagerne. De fleste af keredeltagerne har deltaget i syv interne og eksterne kursusdage (herunder to ERFA-seminarer), samt syv interne møder/seminarer om projektet. Herudover har keredeltagerne løbende deltaget i kollegial undervisningsobservation og sparring i relation hertil. Yderligere har der været fem kurser og konferencer, hvor en mindre del af keredeltagerne har deltaget.

Udover det generelle fokus på udvikling af relationskompetence har Lyngby valgt at fokusere på anvendelsen af kursisttypologier og aktionsplaner for implementering.

For den samlede lærergruppe har der fra januar 2012 til maj 2014 været afholdt to pædagogiske dage, hvor socialpædagogisk kompetence har været temaet. Erfaringerne fra projektet er videndelt til resten af organisationen på de pædagogiske dage og gennem informationer på deres intranet. Mere uformelt er der videndelt i faggruppesamarbejdet og i teamsamarbejdet. Lærergruppen har i projektperioden haft fokus på udvikling af didaktiske metoder, som virker motiverende for kursisterne i forhold til de forskellige kursisttypologier. Nogle lærere har således arbejdet med brugen af WEB2 i undervisningen som et led i deres aktioner indenfor projektet.

Institutionen har lagt vægt på, at gruppen af keredeltagere har været med til at definere forståelsen af socialpædagogik, ligesom de har været med til at udvikle skemaer, der er blevet brugt til beskrivelse af aktioner, til observationer og feedback. De aktionsplaner, som keredeltagerne har lavet, skal tage højde for tre aspekter af den socialpædagogiske kompetence: Det faglige, det sociale og det personlige. Konkret skal aktionsplanerne for det første inddrage kursisttypologier, for det andet forholde sig til en relevant didaktisk metode (f.eks. CL, som svar på en problemstilling på holdet), og for det tredje inddrage et relationelt aspekt. Institutionen har i projektperioden haft en ekstern konsulent med ekspertise i kursisttypologier og aktionsplaner tilknyttet.

Ledelsen

To til fire repræsentanter for ledelsen på Lyngby har deltaget i de kursusaktiviteter, som har været tilbudt i projektet. I relation til kompetenceudvikling af kernegruppen har ledelsen deltaget i en del af møderne og i undervisningsobservation og sparring, ligesom de har gennemgået lærernes aktionsplaner. Ledelsen er begyndt at deltage i teammøder og faggruppemøder, og det giver sammen med undervisningsobservation en indsigt, som bringes i spil ved MUS-samtaler. Ledelsen er blevet motiveret til relationsarbejdet med lærerne gennem kursusaktiviteterne.

Ledelsen på Lyngby har udarbejdet en pædagogisk profil, der omfatter lærernes socialpædagogiske kompetence. Ledelsen arbejder desuden med nøgletal, der beskriver fravær og frafald i de enkelte team, og der kan gives lokalløn på baggrund af disse nøgletal. Ledelsen har søgt at støtte arbejdet med fastholdelse gennem ansættelse af en studiecoach.

Arbejde med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler

På Lyngby er der arbejdet med at udvikle metoder til at identificere faresignaler for frafald gennem kollegial observation og feedback. Når en kursist identificeres som frafaldstruet, reagerer lærerne anderledes end tidligere ved meget hurtigt at tage kontakt til kursisten. Her drejer det sig om at danne en relation til kursisten. Det kan være små ting som en sms, en kort samtale eller lignende.

I første omgang er det læreren, der indgår i relation til kursisten, hvis der er problemer. Men hvis dette ikke er nok, tager studievejlederen på lærerens opfordring kontakt til kursisten med henblik på at få en samtale med kursisten. Derudover er der tutorer, der taler studiekompetence med kursisterne, en studiecoach, der kan coache kursisten til bedre studievevaner, samt pædagogisk-psykologisk vejledning (i mindre omfang), hvor kursister kan få hjælp til at komme i gang med behandlingskrævende forløb. Alt sammen med henblik på at sikre kursisterne de bedst mulige studievevaner og muligheder for at gennemføre.

Den kollegiale feedback bidrager til forbedring af læringsrummet og antages at være den væsentligste faktor til forbedring af læringsmiljøet.

Sammenfattende

Aktiviteten på Lyngby har primært været rettet mod keredeltagerne med henblik på at de skulle vidensdele til den samlede lærergruppe. Fokus har været på udvikling af relationskompetence og på anvendelsen af kursisttypologier, som realiseres gennem aktionsplaner, der superviseres af en ekstern konsulent. Kollegial undervisningsobservation og sparring har været en væsentlig del af arbejdet. Projektet er blevet gennemført på tværs af AVU og HF-niveauerne.

Det er nyt, at der er flere lærere (eller ledere) til stede i undervisningslokalet, og at de tilstedeværende efterfølgende giver feedback til hinanden med henblik på udvikling og forbedring af læringsrummet.

Ledelsen har spillet en aktiv rolle i forbindelse med implementeringen af de nye tiltag.

Der er i forbindelse med projektet skabt en bevidsthed om, at det socialpædagogiske arbejde er en del af lærergerningen. Der er sket en ændring i læringskulturen.

HF & VUC Nordsjælland

På Nordsjælland har ledelsen af projektet gået på tværs af AVU og HF afdelingerne, men da indsatserne på de to afdelinger har været ret forskellige, beskrives de adskilt.

Lærerne

På HF-afdelingen har 14 lærere været kernerdeltagere i projektet. De 14 kernerdeltagere har deltaget i fire hele og én halv kursusdag (herunder de to ERFA-seminarer), samt et 5-ugers teamarbejde inspireret af en af kursusdagene.

Den samlede lærergruppe har fra januar 2012 til maj 2014 deltaget i fem kompetenceudviklingsaktiviteter á 1-3 timers varighed, samt én hel dag. Derudover har den samlede lærergruppe lagt en betydelig indsats i arbejdet med Personligt Indsatsområde (PIO), hvor hver lærer har defineret et projekt i både 12/13 og 13/14.

Videndeling mellem kernerdeltagere og de øvrige lærere er i stor udstrækning foregået i kerneteams (klasseteams) omkring de to-årige HF-klasser. Herudover er der gennemført en hel videndelingsdag om skriftlighed i 2013, en række workshops om relationskompetence, motivation, lektiefri organisering, WATCH⁴ og Ny Skriftlighed.

Udover udvikling af relationskompetence har fokus været på anvendelse af kursisttypologier til målgruppeanalyse. Kursistinterviews er anvendt som en del af målgruppeanalysen.

Der er igangsat en særlig indsats rettet mod frafaldstruede kursister, hvor fire vejledere får videreudviklet deres relationskompetencer i forhold til 'WATCH vejledning'. Alle vejledere deltog i januar 2013 i en udviklingsdag, hvor de blev præsenteret for hele konceptet.

På AVU-afdelingen har seks lærere været kernerdeltagere. De seks kernerdeltagere har deltaget i fire hele og én halv kursusdag (herunder de to ERFA-seminarer), samt et 5-ugers teamarbejde inspireret af en af kursusdagene. Der har været stor udskiftning af kernerdeltagere. Kun to har deltaget i alle projektets aktiviteter.

Hele lærergruppen har i vidt omfang været inddraget i projektet. Den samlede lærergruppe har fra januar 2012 til maj 2014 deltaget i tre aktiviteter af 1½-2 timers varighed, to halve dage og én hel dag. Derudover har der været tre kurser á 2 timer og én heldagsmesse, hvor en mindre gruppe (6-15) AVU-lærere har deltaget.

⁴ Islandske koncept for gruppevejledning: What Alternatives? Thinking – Coping – Hoping

De deltagende lærere videndeler i deres skemalagte samarbejdsgrupper bestående af to til fire lærere pr. gruppe. Gruppediskussionerne inddrager den viden og de erfaringer, lærerne har fået gennem projektets kurser, ERFA-dage og input på AVU-møder.

Det mest fremtrædende fokus har været på IT i undervisningen. Tanken bag tiltaget er dels en forventning om, at anvendelse af IT er motiverende for kursisterne og virker aktiverende, dels en forventning om at anvendelse af IT muliggør, at kursisterne kan arbejde mere selvstændigt, hvorved læreren får bedre mulighed for at udfolde den socialpædagogiske kompetence. Dette fokus komplementeres af det andet fokus på udviklingen af lærernes relationskompetence. Herudover har der i et vist omfang været fokus på fagdidaktisk kompetence.

I skoleåret 13/14 er der på en af de tre lokalafdelinger desuden afprøvet en ny struktur for undervisningsdagene, hvor morgenmodulet og eftermiddagsmodulet er adskilt af et studieband, hvor kursisterne kan fokusere på deres individuelle læringsbehov under vejledning af lærerne. I dette studieband skal der i udgangspunktet ikke foregå egentlig undervisning.

Ledelsen

En repræsentant for ledelsen på henholdsvis HF-afdelingen og AVU-afdelingen har deltaget i projektets kursusaktiviteter. Ledelsen på institutionen har samlet set i projektperioden søgt at understøtte lærernes socialpædagogiske indsatser gennem vedtagelsen af en ny fastholdelsespolitik og igangsættelsen af en proces til udvikling af et kodeks for god pædagogik.

Hvem, der har hvilke opgaver i forhold til frafaldstruede kursister, er desuden blevet beskrevet i papiret 'Hvem hjælper med hvad', som er henvendt til HF-kursisterne. Det fremgår her, hvilken rolle HF-vejlederen, tutoren, kursistmedarbejderen, pædagogisk-psykologisk vejleder og studievalsvejlederen har i forhold til kursisten.

Ledelsen på AVU-afdelingen har støttet arbejdet med fastholdelse gennem ansættelse af en kursistmedarbejder. Desuden er der etableret en ny mødetype, hvor lærerne diskuterer udfordringer relateret til den nye kursisttype.

Arbejde med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler

Projektets fokus på gennemførelse har ført til, at HF-vejlederne har delt alle HF-hold imellem sig med henblik på at spotte uheldige fraværs mønstre, som de så hurtigt kan sætte ind overfor. Herudover får kursisterne nu via deres web-dagbog en gul advarselslampe, når fraværet i de enkelte fag når op på 10 %. Når en kursist nærmer sig rødt varsel ved 20 %, inddrager vejlederen HF-inspektoren.

Kursistmedarbejderen har fokus på kursisternes trivsel og tilbyder samtaler, vejledning i forhold til kursistens hele liv, coachingforløb mv. Kursistmedarbejderen har fokus på de sider af det relationelle og coachende arbejde i forhold til kursisterne, som lærere og vejledere ikke har mulighed for indenfor deres nuværende arbejdsrammer.

De tre AVU-ledere har udarbejdet en fælles beskrivelse af arbejdsgangene omkring reaktioner i forbindelse med kursisternes manglende studieaktivitet og gjort en stor indsats for, at arbejdsgangene virkeliggøres hos alle lærere.

Der er i projektperioden kommet fokus på vigtigheden af, at alle lærere tager opgaven på sig som dem, der har den daglige kontakt med kursisterne og bedst kan spotte frafaldstruede.

Sammenfattende

Aktiviteten på Nordsjælland har været omfattende for keredeltagerne. Der har været en omfattende vidensdeling, og hele lærergruppen har været inddraget i udviklingsarbejdet bl.a. gennem arbejdet i 'kerne teams' og arbejdet med 'personlige indsatsområder' (PIO) på HF.

Lærerne har fået et fælles begrebsapparat om relationskompetence og arbejdet med kursisttyper og målgruppeanalyse. På AVU har der været fokus på anvendelse af IT i undervisningen.

Der er i forbindelse med projektet skabt en bevidsthed om, at det socialpædagogiske arbejde er en del af lærergerningen. Der er sket en ændring i læringskulturen.

Vestegnen HF & VUC

Lærere

På Vestegnen var der 10 AVU-lærere og 10 HF-lærere, som blev udpeget som keredeltagere. Keredeltagerne har deltaget i alle projektaktiviteter på skolen og har herudover haft fire fulde kursusdage (herunder de to ERFA-seminarer) og syv kurser/møder af under en halv dags varighed, samt 16 timers coaching pr. lærer i kursusåret 13/14.

Kompetenceudviklingen af lærerne på institutionerne har været tilrettelagt sådan, at den samlede lærergruppe i væsentligt omfang har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteterne. Den samlede lærergruppe har fra januar 2012 til maj 2014 deltaget i syv kursusdage, hvor aktiviteterne primært har været relateret til projektets fokus. Desuden har der internt i perioden været afholdt 16 eftermiddagsmøder og eftermiddagskurser relateret til projektet.

På Vestegnen er der fokus på vidensdeling, hvilket betyder, at alle kursusedtagere efter endt kursus har lavet en skriftlig opsummering af læring fra kurset, som deles med de øvrige lærere på intranettet Fronter. Lærerne er forpligtiget til at læse disse opsummeringer, og de kan ud fra opsummeringerne stille spørgsmål til kursusedtagerne og derved skabes yderligere vidensdeling i dialogform.

Fokus på aktiviteterne har været på relationskompetence. Viden om kursisttypologier har været anvendt som udgangspunkt for at opbygge relationer mellem lærere og kursister, samt som ramme for konflikthåndtering og anerkendende pædagogisk praksis. Som en del af relationsarbejdet og den anerkendende pædagogiske praksis har lærerne arbejdet med coaching af kursister. Lærerne har arbejdet med aktionsplaner, der sikrer implementeringen af kompetencerne.

Institutionen har givet lærerne redskaber og rum til at anvende kollegial coaching som ramme for arbejdet med ovenstående. Desuden har Cooperative Learning, lektiefri undervisning, anvendelsen af IT og mindfulness været temaer for kompetenceudvikling af lærerne. Coaching har været tilgængelig for alle lærere på frivillig basis.

Ledelsen

To til tre repræsentanter for ledelsen på Vestegnen har deltaget i projektets kursusaktiviteter. Ledelsen deltager i kollegial coaching, hvor emnet er styrkelse af lærernes kvalifikationer med henblik på øget fastholdelse.

Ledelsen har fokus på, at alle lærere skal have et socialpædagogisk kørekort. Institutionen har formuleret og vedtaget en strategi for "Foranstaltninger der kan styrke læreren i det socialpædagogiske arbejde i forbindelse med undervisningen". En grundtanke i denne strategi er, at det er læreren, som gennem det daglige arbejde kan gøre den største forskel i forhold til, at kursister fastholdes og lykkes med deres uddannelsesprojekt.

Arbejde med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler

Projektet har medført en større målrettet indsats over for den enkelte frafaldstruede kursist med både lærer- og tutorsamtaler og ikke mindst et øget samarbejde med studievejlederne.

Alle lærere på Vestegnen er tilknyttet lærerteams. På teammøder bliver der talt om de frafaldstruede kursister, og der bliver tilknyttet en vejleder, som følger op. Alle kursister får både en samtale med deres tutor og med deres vejleder. Ofte også med den lærer, i hvis fag, det kniber med at komme til timerne.

Nogle lærere er begyndt at bruge studiemakkere, "buddies", som et led i forebyggelsen af fravær og frafald. Det går ud på at forpligte kursisterne til at hjælpe hinanden med at komme i skole, sende sms ved fravær, eller ringe til dem, der ikke dukker op. Det er dog primært lærere og studievejledere, der har det daglige ansvar over for den enkelte kursist.

Der er fokus på resultaterne af holdevalueringerne. Alle holdevalueringer bliver fulgt op af en pædagogisk-administrativ medarbejder, som vurderer om holdet på baggrund af evalueringen skal have tilknyttet en af de interne coaches, som kan støtte op om en ændring af holdets læringsmiljø. Fagevalueringerne bruges aktivt til at hjælpe den enkelte kursist med at sætte fremtidige læringsmål, hvilket forventes at motivere til fortsætte uddannelsen.

Sammenfattende

Aktiviteten på Vestegnen har været omfattende for keredeltagere og for den samlede lærergruppe. Med udgangspunkt i kursisttyper er der arbejdet på at udvikle relationskompetencer og derigennem give lærerne en bred socialpædagogisk kompetence. Coaching af lærerne og lærernes coaching af kursister er en del af projektet. Arbejdet implementeres i aktionsplaner, der evalueres.

Der har været en omfattende vidensdeling. Den samlede lærergruppe indgår i udviklingsarbejdet og har deltaget i en relativt omfattende kursusaktivitet.

Der er i forbindelse med projektet skabt en bevidsthed om, at det socialpædagogiske arbejde er en integreret del af lærergerningen og ikke noget, der skal overlades til andre eksperter. Der er sket en ændring i læringskulturen.

Voksenuddannelsescenter Frederiksberg (VUF)

På VUF har projektorganiseringen været opdelt på GL-afdelingen (HFe og STK) og AVU-afdelingen, hvorfor de nedenfor beskrives adskilt.

Lærerne

På GL-afdelingen har 12 lærere været kernerdeltagere i projektet. De er organiseret i fire teams af tre lærere, to teams på Studenterkursus og to team på HFe. Kompetenceudviklingen relateret til projektet har hovedsageligt været fokuseret på denne lærergruppe. Alle kernerdeltagere har deltaget i syv kursusdage (herunder de to ERFA-seminarer) samt to eftermiddagsmøder og enkelte kernerdeltagere har herudover deltaget i en endags konference. Desuden har hvert team haft tre coachingsessioner.

For den samlede lærergruppe har der fra september 2011 til maj 2014 været afholdt to pædagogiske dage relateret til udvikling af socialpædagogisk kompetence. Desuden har enkelte lærere deltaget i relevante kurser.

Indsatsen for udvikling af den socialpædagogiske kompetence hos kernerdeltagere har omfattet relationskompetence, klasseledelse, konflikthåndtering og kommunikation samt kursisttyper. Vægten har været lagt på relationskompetence.

Kernerdeltagere har været på kursus om coaching og dels arbejdet med reflekterende teams/kollegial coaching som metode til at understøtte arbejdet med relationskompetencen, dels arbejdet med opbygning af et coachende miljø i klasserne, som en del af praktiseringen af relationskompetencen med fokus på relationer mellem kursisterne.

På AVU-afdelingen har seks lærere været kernerdeltagere i projektet, og kompetenceudviklingen har været fokuseret på disse lærere. De seks kernerdeltagere har deltaget i fem kursusdage (herunder de to ERFA-seminarer) og 15 møder i team og arbejdsgrupper med fokus på projektet, samt i tre coachingsessioner. Desuden har to vejledere været tilknyttet projektet i begge år.

Den samlede lærergruppe har fra januar 2012 til maj 2014 deltaget i en pædagogisk dag med fokus på socialpædagogisk kompetence og en pædagogisk dag med fokus på identifikation af kerneværdier for kursisters møde med AVU på VUF.

Kompetenceudviklingen af keredeltagerne har særligt fokus på relationskompetence. Keredeltagerne har deltaget i et kursus om coaching med efterfølgende træningssessioner. Det har mundet ud i udarbejdelsen af en særlig spørgeguide til systematisk kursistkontakt med tre årlige kursistinterviews.

I 2013 blev der iværksat en aktion med fokus på at bringe vejledning ud på hold, hvor kursister erfaringsmæssigt kan have særlige vanskeligheder. De mest frafaldstruede kursister blev spottet i et samarbejde med læreren og kontaktet ved fravær og tilbudt særlig støtte. Det viste sig dog, at det ikke havde effekt at fokusere på de allermest fraværende.

Keredeltagerne har videndelt til den samlede lærergruppe gennem oplæg ved afdelingsrådsmøder (tre årligt) og oplæg på den pædagogiske dag.

Ledelsen

Flere repræsentanter fra ledelsen på GL-afdelingen og en repræsentant for ledelsen på AVU-afdelingen har deltaget i projektets kursusaktiviteter. Kompetenceudviklingen har ført til et øget fokus på det relationelle aspekt af ledelse samt på brugen af anerkendende ledelse, hvilket konkret har været brugt ved etableringen af et nyt koncept for MUS-samtaler. På AVU har det ført til introduktion og tilbud om mentorordning.

Arbejde med forebyggelse af frafald hos kursister, der udviser faresignaler

På GL-afdelingen er arbejdet med de frafaldstruede elever og kursister især foregået i projektteam. Når en kursist identificeres som frafaldstruet, reagerer lærerne i projektteam anderledes end tidligere, idet der iværksættes en særlig intensiv indsats overfor eleven med fokus på elevens særlige udfordringer og ageren i klasserummet. Især i den klasse, hvor projektteamet har arbejdet som mentorer, er elever blevet i klassen trods særdeles vanskelige private forhold.

På AVU er der gennem anvendelsen af kursistinterview arbejdet med at identificere faresignaler for frafald. Kursisternes italesættelse af oplevelser og hændelser, der kan føre til frafald, gør arbejdet med at understøtte deres forløb enklere. Det anvendes af lærerne i deres arbejde med at understøtte kursisterne og agere, når der opstår fravær eller u hensigtsmæssig adfærd. Dette arbejde inkluderer en tydelig grænsesætning, så adfærd, der skader læringsforløbet, stoppes straks. Her tænkes på manglende accept af behov for arbejdsro i klasserummet, brug af mobiltelefoner, kommen og gåen ind og ud af rummet, for sent fremmøde på hyppig basis.

Sammenfattende

Aktiviteten på VUF har primært været rettet mod keredeltagerne. Hovedindholdet har været relationskompetence, og der er arbejdet med coaching og med lærernes brug af coachende metoder i forhold til kursister. Der har været en vis vidensdeling med den samlede lærergruppe.

På GL-afdelingen er der nu et intensiveret fokus på frafald i projektteamenes arbejde. På AVU er der udviklet en spørgeguide til (tre årlige) kursistinterviews, hvor problemer kortlægges. Der er indført mentorordning.

Der er i forbindelse med projektet skabt en bevidsthed om, at det socialpædagogiske arbejde er en del af lærergeneringen. Der er sket en ændring i læringskulturen.

Samlet om institutionernes kompetenceudvikling

Den samlede kompetenceudvikling på de fem VUC'er er i stor udstrækning den samme. Keredeltagerne har deltaget i en række kompetenceudviklingsforløb, der har haft relationskompetence som omdrejningspunkt. Herudover indgår viden om kursisternes forudsætninger som en del af kompetenceudviklingen og som handlingsgrundlag for indsatsen. Endelig arbejdes der med implementering af kompetencen i forskellige former for kollegialt samarbejde og gennem coaching af lærerne. På nogle VUC'er er der gennemført andre uddannelsesaktiviteter, fx i Cooperativ Learning eller pædagogisk IT.

Formen for den samlede kompetenceudvikling og den efterfølgende vidensdeling har tilsvarende en række fællestræk VUC'erne imellem. Der har været gennemført kursusforløb for keredeltagerne og forskellige former for implementeringsaktiviteter. Omfanget af kursus- og seminaraktiviteterne er omkring en uges 'kursusvirksomhed'. Implementeringsaktiviteterne er af et tilsvarende omfang. Det er forskel på formen og omfanget af disse aktiviteter de fem VUC'er imellem, men forskelle er samlet set på et par dages varighed (afhængig af hvordan man opgør tidsforbruget).

Med henblik på kompetenceudvikling af den samlede lærergruppe har der været afholdt forskellige former for pædagogiske aktiviteter, oftest i form af pædagogiske dage. Her har keredeltagerne videregivet deres viden og erfaringer. Omfanget af og formen for disse aktiviteter varierer tilsvarende, men er samlet omtrentligt på tre pædagogiske dage fordelt over projektperioden. En mere præcis opgørelse af tidsforbrug er ikke mulig at give, da projektets aktiviteter ofte indgår sammen med andre pædagogiske aktiviteter i det enkelte VUC's pædagogiske udviklingsarbejde, fx som et tema på en pædagogisk dag.

Hvilke andre medarbejdere, som har været inddraget i udviklingsarbejdet, har været lidt forskelligt fra sted til sted. På nogle VUC'er har vejlederne været inddraget meget, og på nogle har tutorer, mentorer, studiecoach og 'kursistmedarbejder' spillet en særlig rolle.

Den pædagogiske hovedindsats har været 'et øget fokus' på frafald på de enkelte institutioner. Der er udviklet mere eller mindre formaliserede retningslinjer for, hvad man skal gøre, når man spotter en 'frafaldstruet' kursist. Lærerne og ledelsens opmærksomhed på problemet er blevet skærpet. Der er sket en ændring i institutionernes kultur, idet den socialpædagogiske dimension er blevet tydeliggjort. Det er noget man taler med hinanden om.

Herudover er der igangsat konkrete enkeltaktiviteter på nogle VUC'er. Fx introduktionsforløb, beskrevne retningslinjer for ansvar og samarbejde mellem medarbejdergrupper om frafald, inddragelse i MUS, socialpædagogisk kørekort, særlige vejledningsforløb og 'konsekvenspædagogik' i form af grænsesætning.

I det oprindelige design for projektet var det planlagt, at de aktiviteter og den kompetenceudvikling, som skulle igangsættes på de fem institutioner skulle være systematisk forskellige. Det fremgår af den oprindelige projektansøgning. Dette har ikke været gennemført i forløbet. Der har snarere været en tendens til en stigende grad af harmonisering og standardisering af såvel kompetenceudvikling som indsats, idet succesfulde kompetenceelementer på et VUC blev videreført på et andet. Det er derfor ikke muligt klart at pege på systematiske forskelle mellem VUC'erne med hensyn til, hvad der er gjort for at udvikle den nye lærerrolle, eller hvad der er gjort for at fastholde kursisterne. Der kan dog peges på nogle tentative forskelle.

Med hensyn til vidensdelingen på den samlede institution synes der at være større vægt på denne på Nordsjælland og ikke mindst på Vestegnen, hvor den samlede lærergruppe deltager i kursusaktiviteter med et socialpædagogisk indhold.

På Lyngby, Vestegnen og Nordsjælland synes der at have været en særlig omfattende indsats fra ledelsens side med henblik på sikring af realiseringen af lærernes aktionsplaner/personlige indsatsområder.

Ledernes oplevelse af kompetenceudviklingen, effekten heraf samt implementering af tiltag, der skal fremme fastholdelse

Kort beskrivelse af interviewundersøgelsen

Interviews med ledere fra de fem deltagende institutioner er (jf. skema) foretaget to gange i løbet af projektperioden. Første gang i marts-april 2013 og anden gang i mod slutningen af projektet i august 2014. Alle interviews er foretaget på de respektive lederes institutioner og varer fra 60 – 90 minutter. Nogle institutioner har valgt at lade lederen af henholdsvis AVU- og HF/STK-afdeling deltage i interviews, mens nogle institutioner har valgt at lade én leder repræsentere begge afdelinger. Det er de samme personer, der er interviewet i første og anden interviewrunde.

Første interviewrunde havde fokus på, hvordan ledelserne arbejdede med forankring af projektet (jf. projektbeskrivelse), herunder hvordan der blev arbejdet med

- incitamenter til at understøtte lærernes fokus på fastholdelse og med at sætte de egnede kompetencer i spil i en udvidet lærerrolle
- sikring af videndeling
- håndtering af det forventede kulturskifte
- status i forhold til hvilke kurser/kompetenceudvikling ledelsen har deltaget i og effekten heraf i forhold til arbejdet med frafald.

Anden interviewrunde havde fokus på

- udbytte af lederkurser i forhold til arbejdet med fravær og frafald
- forankring af projektet, herunder incitamenter, videndeling, kulturskifte og kompetenceudvikling
- hvordan lederkompetenceudvikling styrker arbejdet med fokus for projektet, nemlig fastholdelse.

Første interviewrunde

Interviewene fra første interviewrunde giver et billede af, at der på alle institutioner er sat en række initiativer(incitamenter) i gang i forhold til at understøtte læreres fokus på fastholdelse og til at sætte tilegnede kompetencer i spil i en udvidet lærerrolle.

Videndeling

Fælles for de fleste institutioner er, at videndeling af projektet er foregået i kerneteams og på pædagogiske dage. På nogle institutioner har de deltagende lærere derudover skulle holde oplæg om deres arbejde i forbindelse med projektet, deltagelse i kurser, aktioner i klasserum etc., herunder fx i form af præsentation af Personlige Indsatsområder (PIO).

En anden måde, hvorpå videndeling er foregået med succes, er ved en ny type lærermøder, hvor fokus er ændret fra, at lærerne forsøgte at 'diagnosticere de besværlige kursister' til at de i fællesskab søger mulige

løsninger i forhold til at imødekomme de meget forskellige kursisttyper, som særligt VUC'ernes AVU-afdelinger inkluderer.

Kulturskifte

Samtlige ledere oplever, at der er et kulturskifte på vej i organisationerne. Det skyldes blandt andet ændringer i kursisternes forudsætninger, herunder sammensætningen med hensyn til alder, social baggrund, frafald fra andre uddannelser, misbrugsproblematikker etc. Dette betyder for lærerne, at de ud over at være fagligt kompetente formidlere også skal have kompetence til at indgå i positive sociale relationer. En leder sætter ord på problematikken:

Jeg oplever, at der er en enorm brydning i øjeblikket. Der er meget frustration. Der er undervisere, der har det rigtig svært med, at vi har de kursister, vi har. De føler sig spændt ud i feltet mellem at møde kursisterne på den ene side og de faglige krav på den anden side. Det har jeg dyb respekt for, men jeg er også meget tydelig med, at vi har de kursister, vi har, og vi er nødt til at forholde os til, at hvis de har så meget med sig i bagagen, så må vi udvikle vores evne til at forholde os til det

Lederne er opmærksomme på, at det at forholde sig til kursistgruppen både er noget den enkelte lærer og organisationen skal arbejde med. Ledernes opgave er at finde gode måder at håndtere frustrationen. Flere understreger, at det er vigtigt at give lærerne input og redskaber til dels at komme hurtigt i gang med kompetenceudvikling dels at give mulighed for, at alle lærere starter (deres udvikling) lige præcis derfra, hvor de er. Derfor er der ikke et bestemt slutpunkt eller niveau, som den enkelte lærer skal nå.

En leder udtaler, at det i høj grad handler om at italesætte de særlige kompetencer, det socialpædagogiske arbejde fordrer, på en måde, så det ikke bliver intimiderende for lærerne. En anden leder udtaler samstemmende, at det handler om at 'sælge tanken'. Det socialpædagogiske arbejde skal præsenteres som en rigtig fornuftig ide, der indebærer spændende udfordringer i forhold til, at lærerne skal arbejde med noget andet, end de (måske) plejer at gøre. Det handler både om det relationelle arbejde i forhold til kursisterne og om, at de i større udstrækning skal være opmærksomme på at få lavet (flere) sekventeringer i undervisningen, og at de skal tage større hensyn til forskellige læringsstile.

Flere ledere fremhæver særligt Dorte Ågård's foredrag som bidragende til såvel at styrke det institutionelle fokus på socialpædagogisk kompetence som til på et mere konkret niveau at gøre lærerne bevidste om, hvad den socialpædagogiske kompetence er og kan bruges til. De ledere, som allerede har haft besøg af Dorte Ågård, beskriver således foredraget som helt særligt i forhold til at forklare den nye rolle til lærerkollegiet. En leder mener, Dorte Ågård formår at forklare begreber, så lærerne får en klar ide om, hvordan de på nye måder kan arbejde med kursister med meget forskelligartede baggrunde og bagage. Dorte Ågård formår at konkretisere begrebet 'lærernes sociale kompetencer' til noget, 'lærerne kan gå ud og gøre allerede dagen efter', forklarer en leder.

Herudover nævner alle ledere pædagogiske dage som et forum, hvor der arbejdes med lærernes socialpædagogiske kompetence.

Opsamling på første interviewrunde

Første interviewrunde med ledere giver et indblik i, hvordan arbejdet med at forankre projektet er godt i gang på alle institutioner. Særligt vigtigt er det, at der på tværs af institutionerne er ved at tegne sig et billede af, hvad socialpædagogisk kompetence er; hvad det betyder og indebærer at udvide lærerrollen med denne kompetence, samt hvordan lederne kan facilitere lærernes muligheder for at arbejde med og udvikle socialpædagogisk kompetence i deres daglige arbejde med kursisternes fastholdelse og gennemførelse.

Logbøger

I efteråret 2013, cirka midtvejs i projektet og midt imellem første og anden interviewrunde, udfyldte lederne hver anden uge i otte uger en elektronisk logbog. Formålet med logbogen var at indsamle viden om, hvordan lederne brugte kompetenceudviklingen, og få viden om effekten af kompetenceudviklingen i forhold til projektets primære fokus på nedbringelse af fravær og frafald.

Logbogsbeskrivelserne pegede på tværs af de fem institutioner på, at ledernes kompetenceudvikling især havde medført nye fokuspunkter for ledelsesstil og heraf følgende nye tiltag i organisationerne/institutionerne.

Ledelsesstil

Ledelsesstil er et nøgleord for samtlige ledere, og på tværs af institutionerne bliver ledelsesstil(e) karakteriseret af begreber som værdibaseret, inkluderende og anerkendende lederskab, fx i forhold medarbejderes indsats. På baggrund af identificering af fælles værdier for institutionen/erne arbejder flere institutioner således med at udarbejde et 'kodeks for god ledelse'.

[...] undersøgelser viser, at hvis man har klare og tydelige mål og arbejder sammen for at nå derhen, så afspejles det i kursisternes trivsel og læring og dermed motivation for at komme i skole.

På baggrund af de værdier, som de enkelte institutioner identificerer, skal lederne lede lærernes udvikling, så den mening, lærerne finder i at gå på arbejde og udføre deres arbejdsopgaver, er tæt knyttet til organisationens. Det er ledernes hensigt, at tydelige og medinddragende ledelse, der baseres på fælles værdier, vil bidrage til at motivere og udvikle lærernes kompetencer og derigennem fastholde kursisterne.

Ledelsestiltag, der skal afhjælpe fravær og frafald

Udover et kodeks for god ledelse, som flere institutioner arbejder på, så arbejder samtlige institutioner på at udvikle en pædagogisk profil/kodeks for god pædagogik, som skal være med til at cementere en fælles bevidsthed om skolens pædagogiske værdigrundlag.

At ledelsen initierer en struktureret, systematisk og intensiv indsats i forhold til en skolekultur, der er karakteriseret af høj faglighed og 'lærerne-tæt-på-kursisterne' giver positive resultater, mener en leder.

Lærerne skal opleve at kunne være professionelt engagerede i kursisterne og samtidig forblive fagligt professionelle.

Ledelse-tæt-på er også et tiltag som blandt andet indebærer, at ledere besøger forskellige hold dels for at observere lærere, dels for at hilse på studerende. Tiltaget giver for det første anledning til dialog med lærere om elementer af undervisningen, om kursisters trivsel og læring, samt relationen mellem lærer og kursist og kursister i mellem. For det andet giver det anledning til, at kursisterne kan opleve en interesse fra ledelsen i forhold til deres skolegang og fastholdelse. Det er således ledernes opfattelse, at ledere og lærere hjælper hinanden med at kvalificere læringen og klasserummet, fordi de i fællesskab får øje på forskellige ting i undervisningen.

En leder oplever, at lærere, som resultat af at alle i ledelsen intensivt italesætter projektet eller dele heraf på alle møder, tager større ansvar end tidligere for både tilstedeværelse og gennemførelse:

I forhold til det fortsatte PIO-arbejde kan jeg se, at flere grupper af lærere er optagede af direkte at måle, hvorvidt deres PIO giver øget tilstedeværelse. Og det er et stort fremskridt i forhold til en tidligere lærerbevidsthed, hvor fravær og gennemførelse først og fremmest var et strukturelt problem, der i lærernes optik skulle løses via øgede resurser til vejledning, tutorordninger mv. Nu har flere lærere øje for, at den daglige praksis i klasserummet er altafgørende for, at kursisterne trives og kommer til undervisningen.

Den samme pointe blev tidligere fremhævet af en anden leder, som beskrev hvordan ændringer i institutionskulturen skyldes et styrket fælles fodslag om institutionens mål.

Et andet perspektiv på et fælles fodslag ses i, at der flere steder er indført mere strukturerede arbejdsfordelinger end tidligere. Flere VUC'er er der indført nye fastholdelsesstrategier, som præcist klarlægger ansvarsforhold, så hver enkel aktør kender deres rolle og ved, hvem der har hvilke opgaver i forhold til frafaldstruede kursister.

Lederne er generelt enige om, at lærerne er de centrale personer i forhold til fastholdelse. Derfor er ledelsens fokus at skabe de bedste betingelser for at understøtte lærernes socialpædagogiske indsatser og arbejde. Det er ledelsens ansvar, at skolernes værdier skal omsættes til handling overfor personale og overfor kursister og synliggøres gennem anerkendende og inkluderende pædagogik.

Anden interviewrunde

Interviewene fra anden interviewrunde viser, at der på tværs af institutionerne bliver arbejdet med flere af de samme indsatsområder i den fortsatte udvikling i forhold til at støtte lærerne i arbejdet med den ny og udvidede lærerrolle.

Fælles for flere af disse indsatsområder er, at de på forskellig vis drejer sig om etablering af strukturerede samarbejder og ansvarsfordelinger mellem alle aktører i organisationen/institutionen, ledelse, lærere, vejledere, mentorer og teams.

Lederne peger fortsat og samstemmende på en bevidsthed om deres egen rolle i forhold til at facilitere muligheder for at udvikle den ny lærerrolle med udgangspunkt i følgende fælles indsatsområder:

1. ansvarsfuld og synlig ledelse
2. fælles grundværdier og bevidsthed om den opgave, institutionerne løfter

Ansvarsfuld og synlig ledelse

Ansvarsfuld ledelse handler blandt andet om på mange forskellige niveauer at have indgående kendskab til sin institution; herunder kendskab til kulturen, fordi, forklarer en leder, *'kultur er noget mennesker har mellem ørene'*. Det handler også om at tage ansvar for organisering af medarbejdere og have viden om det ansvar, medarbejderne pålægges i forhold til de opgaver, de skal løfte samt for medinddragelse af lærere i udvikling af en pædagogisk profil.

Synlig ledelse karakteriseres af tiltag, der handler om ledelse tæt på medarbejdere, hvilket som nævnt tidligere indebærer, at lederne oftere besøger lærerne, når de underviser i klasserummene med henblik på efterfølgende dialog om det observerede. Lederne har desuden fokus på opbakning af lærernes arbejde med integration af socialpædagogisk kompetence i den ny og udvidede lærerrolle i form af samtaler og sparring omkring praksis eller tildeling af kurser.

Et andet eksempel, på at ledelsen går tættere på lærernes arbejde og samarbejde, handler om en ændring i pædagogisk praksis på og udenfor lærermøder. På et VUC har AVU-møder tidligere handlet om gennemgang af de enkelte kursister, og lederen fortæller, at resultat har oftest været, at *'vi gav det videre til vejlederne: 'gør noget, snak med dem, få dem til at blive aktive'*.

For at ændre denne praksis har ledelsen for det første ændret mødepraksis, således at møder nu har fokus på den almindelig pædagogiske praksis og kun en lille del af mødet handler om særligt udfordrende kursisttyper, som nogle lærere oplever og andre kan give input til. *'Sådan bliver det ikke altid en gennemgang af navne, men en gennemgang af nye udfordringer. [...] Det er en erkendelse af, at det ikke giver mening at gennemgå 250 navne. Det giver god mening at blive klogere på noget mere generelt'*.

For det andet har ledelsen udarbejdet et notat, som præsenteres for alle lærere. Dette beskriver, hvordan lærerne i stedet for at give opgaven videre selv skal agere i forhold til kursisternes studieaktivitet eller mangel på samme. Lederen beskriver lærernes opgave: *'Snak med dem. Start med at spørge dem: 'hvad var grunden til, at du ikke kom i sidste uge?'. Simpelt hen bede dem om at tale højt med kursisterne om deres adfærd, manglende afleveringer, deltagelse i gruppearbejde etc. Det, kan jeg godt se, udfordrer nogle, og andre har bare taget det til sig som en naturlig del'*.

Et andet eksempel på en synlig og ansvarsfuld ledelse findes i forhold til et af de væsentlige karakteristika for den nye og udvidede lærerrolle, nemlig det øgede institutionelle fokus på den socialpædagogiske kompetence og indlejret heri øget legitimitet til at afsætte tid til ikke-fagfaglige lærer-kursist relationer. Lederne oplever, at mens nogle lærere finder det naturligt at bruge tid på ikke-faglige elementer i undervisningstiden samt mere tid sammen med kursisterne uden for undervisningen, så opleves det af andre lærere som et brud med eksisterende opfattelser af, hvad en lærerrolle på henholdsvis AVU og HF/STK indebærer. Følgende citat er et eksempel på en leders udtalelser om den nye og udvidede

lærerrolle som resultat af blandt andet den nye kursistgruppe – men også om, hvordan lederniveauet har pålagt lærere at indføre nye arbejdsmetoder i forhold til at arbejde med at nedbringe fravær og frafald – selvom ikke alle lærere selv mener, det ligger indenfor deres arbejdsområder.

Den nye lærerrolle indeholder, at vi er nødt til at forholde os til de mennesker, vi underviser. Det er ikke kun undervisningen, det, jeg skal formidle. Det er også personerne, der er i lokalet, jeg skal forholde mig til. Det er udfordrende for nogle, andre tager det ind under huden med det samme. [...] Det er bredere [end] undervisningsdifferentiering, når man taler relationskompetence. [...] Kursistgruppen har ændret karakter. De er ikke forberedt til undervisning.

Denne leder har ansvar for en matematikfaggruppe, der har besluttet at bruge penge på, at hver matematiklærer har en 'matematikkasse' med linealer, blyanter, papir, lommeregnere og passere, således at kursister, der glemmer disse redskaber, ikke er forhindret i at deltage i deres lektioner. Lederen fortæller, at det har skabt voldsomme reaktioner fra en gruppe lærerne, som mener at tiltag som dette er at misforstå undervisningsopgaven, idet kursisterne er voksne mennesker, der forventes at tage ansvar for forberedelse. Problematikken relaterer sig til lærerrollen og læreropgaven og består på den ene side af, om 'matematikkassen' er hensigtsmæssig, fordi kursisterne altid har mulighed for at deltage og lære noget, eller om den ikke er hensigtsmæssig, fordi kursisterne ikke lærer at tage ansvar? Lederen, som har gennemtruffet, at alle lærere skal have en kasse med til undervisning, forklarer sit valg:

Jeg skal sikre mig, at det er kvalitetsundervisning, vi leverer, og at kursisterne, når de kommer, lærer noget, fordi det giver kursisterne mulighed for at gennemføre. Institutionen er sat til at løse en samfundsopgave, og den samfundsopgave er også at støtte dem, så de kan komme videre. Så tænk, hvis den lineal eller lommeregner var hindringen i, at de opnår et godt resultat ved den afsluttende prøve?

Fælles grundværdier og bevidsthed om den opgave, institutionen løfter

Lederne oplever, at fælles værdier, som flere institutioner er i gang med at beskrive under overskrifter som 'Kodeks for god pædagogik', 'Fælles pædagogisk profil' etc. har en afsmittende effekt på kulturen og således på fravær og frafald, fordi det handler om hensigtsmæssig ageren fra ledelse til lærere til kursister.

Et fælles værdisæt for en institution skal danne ramme om institutionens mission og vision. Et fælles værdisæt kan støtte en kulturændring, der indebærer øget niveau af videndeling og øget samarbejde mellem alle aktører, dvs. ledere, lærere og vejledere/trivselsmedarbejdere og dermed også mulighed for udvikling af nye konkrete strategier og metoder, eksempelvis vejledningsstrategier, mødeformer etc., der på forskellig vis struktureres anderledes end tidligere.

En leder fortæller, hvordan ændringer i institutionskulturen som resultat af styrket fælles fodslag om institutionens mål findes på flere niveauer:

[...] det handler om, at den enkelte lærer er blevet bevidst om, at deres stilling også afhænger af, at vi har nogle kursister. At det ikke er en selvfølge, at vi har kursister. Så er der blevet en stor fælles bevidsthed og voksende stolthed over, at vi her på stedet udfører en opgave, som er svær. Fra at det har været en smule low class at være [lærer] på VUC på Vestegnen, så er

der en større og større stolthed over, at man påtager sig en opgave, som mange mennesker godt ved, er svær at udføre.

Ledelsens indsats for lærernes ændrede opfattelser findes blandt andet i, at ledelsen/ledere er blevet bevidste om at udtrykke respekt for det stykke arbejde, der foregår, og at støtte lærerne i at udføre det. I den forbindelse fortæller en anden leder, at de har valgt at øge hyppigheden af medarbejderudviklingssamtaler (MUS), samt udviklet strukturen, så disse samtaler nu handler mere specifikt om medarbejderens udvikling og opgaver i forhold til skolens strategi og indsatsområder, hvorimod de tidligere primært drejede sig om den enkelte medarbejders personlige opgaver.

Opsamling på ledernes opfattelse af egen kompetenceudvikling

Lederne oplever, at VUC er i gang med et kulturskifte blandt andet på grund af flere nye kursisttyper. Lederne peger i denne forbindelse på, at der i arbejdet med dette kulturskifte på institutionsniveau skal skabes klare rammer for institutionens vision og mission. Rammerne skaber for lederne mulighed for at skabe det organisatoriske og pædagogiske rum for forskellige måder, hvorpå VUC-lærere kan udforme og udfolde den nye og udvidede lærerrolle. Lederne ser deres kompetenceudvikling i forhold til denne opgave.

Lederne udtrykker overordnet tilfredshed med den kompetenceudvikling, der har fundet sted på ledelsesniveau inden for projektet. Mens de forskellige kurser for nogle ledere har givet vigtig og retningsanvisende inspiration til at igangsætte konkrete tiltag på de enkelte institutioner, har kurserne for andre ledere på et mere overordnet plan været inspirerende i forhold til særlige opmærksomhedspunkter fx i forhold til ledelsesstil, kulturændringer etc.

Fælles for lederne er oplevelsen af, at lederkurserne har bidraget til at skærpe opmærksomheden på deres rolle i forhold til udviklingen af en ny og udvidet lærerrolle. De er således blevet opmærksomme på, hvordan ledelsesstil og ledelsesforanstaltninger kan være nødvendige betingelser for at facilitere det organisatoriske rum for forskellige måder, hvorpå VUC-lærere kan udforme og udfolde den nye og udvidede lærerrolle.

Lederne arbejder blandt andet med denne opgave ved hjælp af forskellige incitamentstrukturer.

På det organisatoriske plan fremhæver lederne udvikling af fælles værdisæt, herunder kodeks for god ledelse og god pædagogik på de enkelte institutioner. Et fælles værdisæt skaber grundlag for institutionernes mission og vision, skærper bevidstheden om den fælles opgave, som institutionernes aktører har og støtter derved op om en kulturændring, der indebærer øget niveau af samarbejde og videndeling mellem alle aktører. Mere konkret fører dette fokus blandt andet til flere årlige møder, der systematisk berører frafald, samt ledelsesregulerede mødestrukturer og mødeindhold.

På det pædagogiske plan fremhæver lederne brug af en anerkendende ledelsesstil, som af nogle ledere kaldes 'ledelse-tæt-på' og som blandt andet indebærer tættere og hyppigere kontakt mellem ledelse og lærere, fx i form af undervisningsobservation, forskellige former for mere eller mindre formaliserede samtaler og/eller igangsættelse af strukturerede forløb som PIO (personlige indsatsområder) eller aktionsplaner, der ligeledes giver anledning til tættere kontakt mellem ledelse og lærere.

Lærernes opfattelser

Datagrundlag



Der er gennemført interviews med to lærere, hhv. en AVU- og en HF/STK-lærer fra hver af de fem deltagende institutioner, tre gange i løbet af projektperioden, henholdsvis november 2012, oktober/november 2013 og april 2014. Alle interviews er foretaget på de respektive læreres institutioner og varer op til 60 minutter. To ud af de 10 lærere har deltaget i alle tre interviewrunder, fire ud af de 10 lærere har deltaget i to interviewrunder.

To lærere, hhv. en AVU- og en HF/STK-lærer fra hver af de fem deltagende institutioner, har skrevet logbog i løbet af projektperioden⁵. To af disse lærere har deltaget i alle tre interviewrunder, mens tre er interviewet i hhv. en og to interviewrunder.

Interviews 2012

Datamaterialet til første interviewrunde baserer sig på 16 interviews, idet der ud over lærerne er interviewet seks koordinators. Alle er interviewet om deres erfaringer med og oplevelser af de gennemførte pædagogiske tiltag og om dokumentation af projektets effekter.

Første interviewrunde viser, hvordan VUC'erne på forskellig vis har sat fokus på socialpædagogiske kompetencer. På ét VUC fremhæves det som nyt, at læreren i højere grad end tidligere selv skal indgå i de sociale relationer. Særligt et HF-team har øget opmærksomhed på de sociale relationer i klasserummet. Dog mener lærerne i dette team ikke, at det er deres opgave at inddrage de sociale relationer *uden for* klassen.

De deltagende lærere er generelt meget positive og engagerede i projektet. Som potentielle barrierer nævnes, at anvendelse af nye pædagogiske tiltag i dagligdagen kræver, at lærernes viden om tiltag(ene) er internaliseret, hvilket for flere stadig er en igangværende proces på dette forholdsvis tidlige tidspunkt i projekt. Dertil kan det også være svært at afprøve nye metoder i en i forvejen travl hverdag. Det påpeges endvidere som en potentiel barriere, at det ikke er alle lærere i lærerkollegierne, der er sammen om at implementere projektets tiltag, hvorfor der opfordres til, at anvendelse af tiltagene i større grad gøres

⁵ HF/STK-lærerne i otte uger, AVU-lærerne kun i tre/fire pga. lærerlockout i foråret 2013.

fælles for alle lærere. Samtidig peges der på tværs af de deltagende VUC'er på, at der skal sættes mere fokus på systematisk erfaringsopsamling. Altså større fokus på, hvilke konsekvenser de forskellige tiltag har. Der efterlyses en mere konkret styring, såvel af hvad den enkelte lærer skal blive i stand til via projektet, som af hvilke effekter projektet skal medføre.

Lærerne har et lille år inde i projektet generelt vanskeligt ved at pege på effekter af på frafald i relation til de forskellige tiltag. De peger på, at det endnu er for tidligt at vurdere. Dog peger ét VUC på, at projektets indflydelse på denne institution indtil nu har været, at lærerne stiller flere krav til kursisterne, fx til fremmøde. Den erfaring, som er gjort indtil nu, er, at det virker, at kursisterne bliver holdt i kort snor.

Flere lærere peger på, at projektet har givet dem nye værktøjer. Nogle ser det som en kompetenceudvikling, der giver dem et fælles teoretisk sprog og mulighed for at reflektere over, hvordan man som lærer agerer over for de forskellige kursisttyper. Projektet har således en generel positiv effekt på lærergrupperne og på læringsmiljøet.

Logbøger 2013

Logbøgerne bidrager med viden om, hvad lærerne faktisk gør i den enkelte time og i beskrivelsesperioden. De giver samtidig mulighed for at indfange lærernes refleksioner over det, de gør, umiddelbart efter, det har gennemført de pågældende aktiviteter.

Besvarelserne i logbøgerne viser, at lærerne gennemfører en række aktiviteter, som de mener, har en virkning på fravær og frafald. De forskellige initiativer kan samles under tre temaer:

- Gennemførelse af samtale med kursist, der først og fremmest drejer sig om en mulig faglig støtte, men som også har et socialpædagogisk og ofte et meget personligt indhold
- Forskellige former for socialt integrative handlinger som studieture og kollektivt aktiverende undervisningsformer
- Opstramning af mødedisciplin og trusler om udmeldelse.

Logbøgerne tegner et billede af, hvordan de ti lærere gennemfører forskellige aktiviteter, og at der altså *ikke* er tale om afprøvning af en bestemt aktivitet eller nogle bestemte fremgangsmåder baseret på tilegnelse af en fælles kompetence, som fx beherskelse af en bestemt metode, som alle lærerne anvender. Hver lærer anvender forskellige fremgangsmåder, der knytter sig til forskellige aspekter af det, som er omdrejningspunktet i projektet: den socialpædagogiske kompetence.

Kompetenceudviklingen har forskellige former på de fem VUC'er på dette tidspunkt i projektet. Denne forskellighed afspejler sig i lærernes forskellige indsatser. Nogle gør noget, andre noget andet.

Lærerne forventer, aktiviteterne har en indirekte effekt på fravær og frafald set over et længere tidsperspektiv, idet aktiviteterne skaber et bedre kendskab og tættere relationer til kursisterne, et bedre og mere trygt læringsmiljø og faste rammer og strukturer. Positive oplevelser er beskrevet således: 'de var friske på at blive mødestabile' eller 'to af pigerne på holdet, som er meget fagligt svage, er begyndt at møde regelmæssigt'. 'Det er glædeligt, at jeg er blevet kontaktet af tre udmeldingstruede kursister'.

Lærerne beskriver desuden, hvordan projektets kompetenceudviklingstiltag fx arbejdet med cooperative learning, anvendelse af kursisttyper samt klasseledelse har haft en direkte effekt på deres arbejde. En lærer siger: *'Jeg er begyndt at tænke mere i relationskompetence'*. En anden siger: *'Jeg er blevet mere opmærksom på, hvor effektiv den lille snak efter timer er, efter Dorte Ågård's oplæg'*. En tredje: *'Der er kommet flere ledelsesstile i brug lige nu', og 'det er nødvendigt at tænke klasseledelse godt igennem'*.

Projektet synes især at have en indirekte betydning for lærerne socialpædagogiske arbejde. De er mere bevidste om betydningen af dette arbejde og om indholdet i det. Følgende udsagn eksemplificerer dette:

- *'Jeg har haft mere fokus på den individuelle vurdering og betydningen af at melde klart ud, hvor den enkelte kursist ligger'*.
- *'Jeg er opmærksom på, hvor meget den personlige kontakt betyder for den enkelte'*.
- *'Jeg har fokus på betydningen af, at kursisterne er aktive'*.
- *'Vi er blevet mere opmærksomme på, hvordan vi må afprøve forskellige teknikker'*.
- *'Vi er begyndt at tænke, om der er ting, som vi skal gøre anderledes med de nye klasser'*.

Opsamling på logbogsbesvarelserne

Lærerens logbogsoptegnelser bidrager med et billede af, hvordan projektet har betydning for lærerens handlinger halvvejs i projektperioden. Der kan konstateres to former for effekt. Den ene er, at projektet skærper opmærksomheden på fravær og frafald og på aktiviteter, som lærerne mener, kan reducere dette. Lærerne tænker mere over de socialpædagogiske aktiviteter. Den anden effekt er en mere direkte effekt i form af, at lærerne anvender det, de har lært. Det vil sige at kompetenceudviklingen omsættes til handling. De anvender CL-strukturer, de analyserer kursistgruppen i forhold til kursisttyper, de tænker i forhold til klasserumsledelse.

Lærerne giver meget få eksempler på, at de kan konstatere en direkte effekt på kursisternes fravær eller frafald, men de har en klar opfattelse af, at de tættere og mere positive sociale relationer har en effekt. Således har projektet bidraget til udvikling af en ny og udvidet lærerrolle.

Det er svært at påvise en klar sammenhæng mellem indholdet i kompetenceudviklingen og de konkrete læreraktiviteter, da alle ti lærere gør noget forskelligt. Det er også vanskeligt at pege på nye aktiviteter, som er sat i gang på baggrund af kompetenceudviklingen. Der er snarere tale om, at kompetenceudviklingen kombineret med institutionernes generelle fokus på fravær og frafald har en gennemslagskraft i form af et fælles fokus end i form af en fælles strategi eller et fælles metodevalg. Det brede perspektiv illustreres af en meget reflekterende HF-lærer, som skriver:

'Mine tanker falder her på flere artikler i GL om samme emne (nye lærerroller). Tiderne har forandret sig. Læreren kan ikke længere nøjes med at forholde sig til den faglige undervisning. Vi er i dag nødt til at folde os ud og være meget rummelige for at få alle elever med i undervisningen'.

I forhold til første interviewrunde er der sket en udvikling, idet lærerne nu medtænker socialpædagogiske kompetencer mere systematisk, særligt arbejdet med relationer, i deres daglige praksis, og de har en klar fornemmelse af, at fokuset på arbejdet med relationer virker positivt i forhold til at fastholde kursisterne.

Interviews november-december 2013

Datamaterialet til anden interviewrunde baserer sig på 15 interviews, idet der ud over lærerne er interviewet fem koordinatore. Alle er interviewet om deres erfaringer med og oplevelser af de gennemførte pædagogiske tiltag og om dokumentation af projektets effekter.

Anden interviewrunde viser, at samtlige lærerne taler om betydningen af den nye lærerrolle. Der er fokus på lærernes relationskompetence. Det drejer sig om at skabe gode relationer mellem lærere og kursister og om (at støtte og arbejde med at skabe) gode relationer mellem kursisterne. Flere lærere er meget inspirerede af nye former for klasseledelse, fordi det har givet nye og vigtige indsigter fx i forhold til, *hvordan* man kan indgå i nye relationer med kursisterne, og *hvad* relationer betyder for såvel et godt socialt miljø som et godt fagligt miljø, som kursisterne kan trives og fastholdes i.

Indholdet i de sociale relationer kan være mangeartede. De kan tage form af en samtale, et spørgsmål i klassen eller blot et hej, når kursisten kommer eller forlader klassen. Det væsentlige er, at alle kursister føler sig set, hver gang de kommer. Lærere gør således kursisterne opmærksomme på, at de lægger mærke til, når de ikke er der, og at de er savnede.

Relationen til kursisten

Lærerne er opmærksomme på, at gode kursistrelationer baseret på gensidig tillid og respekt, er vigtige både i forhold til det sociale miljø i klassen, kursisternes trivsel, fremmøde og fastholdelse og i forhold til det faglige læringsmiljø. Flere lærere er blevet opmærksomme på, at de for at kunne opbygge en sådan relation er nødt til at tage højde for hele kursistens livssituation. Det indebærer, at lærerne udviser en personlig, men ikke en privat interesse i kursisterne. For nogen har det været mere naturligt end for andre.

En HF-lærer beskriver denne udviklingsproces:

Jeg har lært at tænke mere efter i forhold til min rolle overfor eleverne, har lært at være mere reflekteret og måske lidt mere handlende. Dvs. prøve at forøge min kontakt til de enkelte elever og prøve at handle på de oplysninger, jeg får, i de situationer. Udbygge min kontakt med de enkelte, både lige inden timen og lige efter, eller når jeg går rundt i klassen. Fx med nogle bemærkninger, hvor jeg træder ud af lærerrollen og prøver at vise et forhold mellem mig og den enkelte elev. Det, synes jeg, jeg er blevet meget mere bevidst om og bruger det også mere målrettet for at kunne få det mere personlige forhold til eleverne. [...]det behøver ikke være dybsindigt, det kan bare være smalltalk. Det viser, at man har et specielt forhold mellem læreren og den enkelte elev, at man ser eleven, og at de føler sig set. [...]Det har givet mig en følelse af, at jeg kender dem bedre, og det vil også sige, at jeg ved, hvor jeg har dem og bemærker, når de ikke er sig selv og optræder anderledes. Det betyder, at jeg kan spørge lidt til noget, som er vedkommende for den enkelte kursist.

Det centrale i denne udvikling er, at der udvikles et personligt forhold, der gør relationen lærer-kursist til andet og mere end forholdet faglærer-elev. Når læreren markerer en social tilstedeværelse skaber det trykthed i relationen. Flere lærere, som finder relationsarbejdet og særligt den tættere og mere personlige kontakt til kursisterne udfordrende, nævner det som 'et godt værktøj' at anvende konkrete metoder som CL- og coachingmetoder.

I citatet er det bemærkelsesværdigt, at læreren tale om at træde 'ud af lærerrollen', når de sociale relationer styrkes. Rent sprogligt skelnes der altså mellem den faglige rolle og den sociale rolle, som to forskellige sider af lærerens arbejde.

Arbejdet med relationer handler om at tænke anderledes om lærerrollen og det, den indebærer og således om at handle anderledes (eller udvide sin) i lærerrollen. En lærer beskriver, hvordan det coachingforløb, som hans institution har tilbudt lærerne, satte tanker i gang om, hvad den udvidede lærerrolle indebærer:

Coachen operer med tre begreber, og jeg er enig med ham, så dem har jeg tænkt meget over. Han siger 'Der er tre ting en lærer skal kunne. Lave relationer, være klasserumsleder og være fagligt velfunderet' Men rækkefølgen er vigtig. Relationerne kommer før ledelsen, som igen kommer før det faglige. Da han sagde det for første gang, synes jeg, det var rimelig kontroversielt, men da jeg så tænkte efter, så synes jeg, han har ret. Hvis folk ikke har tillid til én som person og som leder, så kan det være lige meget. Så er de svære at flytte fagligt.

Fokus på relationen til kursisterne har skabt en ny forståelse for, at kursisters modvillighed ikke nødvendigvis – eller altid – skyldes dovenskab, men snarere frygt for at skulle sige noget i klassen. Den nye bevidsthed skaber mulighed for at arbejde med nye metoder til at håndtere modvillighed. Der er tale om at bruge den anerkendende pædagogik, som flere lærere er meget inspirerede af, da den, efter deres opfattelse i høj grad kan få indflydelse på fravær og frafald.

Et andet aspekt af arbejdet med relationer er, at lærerne i højere grad ønsker at gøre kursister opmærksom på deres ansvar for det sociale miljø i klasserne. Det gøres fx ved at tale med kursisterne om den enkeltes betydning for at møde op regelmæssigt, deltage og være ansvarlig i forbindelse med gruppearbejde, holde en god tone etc.

Vigtigheden af arbejdet med relationer er afgørende vigtigt for både det faglige og det sociale/klima/kultur som beskrevet af en HF-lærer:

Hvis folk ikke har tillid til en som person og som leder, så kan det være lige meget, så er de svære at flytte fagligt.

Legitimitet til det ikke fag-faglige

Det øgede fokus på relationer har gjort det legitimt at bruge undervisningstid på det, der ikke specifikt er fag-fagligt. Det kan gøres på flere forskellige måder.

Det er en proces, hvor det drejer sig om at overbevise (sig selv) om, at det sociale ikke er spildtid. En AVU-lærer siger:

Jeg synes faktisk, det vigtigste er, at jeg giver det plads i min undervisning og tænker, 'det er ikke spildtid'. Det faglige ligger på lige linje med det andet. Før havde jeg det mere sådan, at det var det faglige, der skulle fylde, og så var det lidt ærgerligt, når man havde brugt ALT for meget tid på det andet.

Et andet eksempel på at bruge tid på det ikke-faglige er undervisning i studieteknik, herunder hvordan man planlægger sin tid og holder orden i sine mapper. En AVU-lærer fortæller, at hun nu bruger tid på det, hvor

hun tidligere ville have sagt, at det var kursisternes eget ansvar, og at der ikke var tid til det i undervisningen. Hun siger:

De skal til mundtlig dansk i næste uge, og jeg sammen med dem ordnet deres mapper, så når de trækker et digt, så kan de slå op under digt i deres mappe og finde analysemodellen. Det, er jeg ret sikker på, er en god investering. Vi bruger også mindre tid i undervisningen. Når jeg siger: 'find lige det her stykke papir frem', så kunne der tidligere gå et kvarter, før den sidste havde fundet det frem. Det går hurtigere nu.

Et tredje eksempel vedrører konflikthåndtering. Det indebærer, at lærere håndterer konflikter, når de opstår i klasserne, i stedet for fx at sende nogle kursister ud eller hjem og dermed udskyde at håndtere den pågældende episode til et senere tidspunkt. Det gælder såvel episoder, der opstår mellem kursister, som episoder, der vedrører en lærer og en kursist. Det er lærernes erfaring, at denne form for prompte konflikthåndtering er med til 'lukke luften ud af mange af dem' og afslutte dem, således at der dels ikke skal bruges tid og ressourcer på dem senere, dels hurtigt genopretter en god stemning i klassen.

Et fjerde eksempel vedrører kontakt til de kursister, der af forskellige årsager ikke kommer til timerne. Hvor det tidligere har været mange læreres opfattelse, at fravær dels har været kursisternes eget ansvar, og at håndtering af kursisternes fravær var et administrativt anliggende, så er der nu flere lærere, der på forskellig vis bruger sms'er som hurtig kontaktmetode til fraværende kursister. Nogle lærere sørger ved kursusstart for at oprette sms-kæder, så holdets kursister indbyrdes er ansvarlige for at kontakte hinanden ved fravær. Andre lærere står selv for kontakten. Tiltagene er et udtryk for opmærksomhed. For nogle lærere handler det om at vise kursisten, at der er nogen, der tænker på dem og mangler dem i klassen, som de har betydning for. Det er lærernes intention, at kursisterne skal vide, at de er en del af et fællesskab, at de fortsat vil blive inkluderet i fællesskabet, selvom de har været fraværende. Andre lærere indlægger også et fagligt aspekt i tiltaget og sørger for pr sms at oplyse de fraværende kursister om de opgaver, der bør løses under fraværet. En lærer oplyser, at disse sms'er (også) holdes i et uformelt sprog, indeholder smiley'er og som ofte en personlig bemærkning som 'god bedring', 'god tur i Tivoli' etc., således at budskabet stadig indebærer et udtryk for omsorg.

Ovenstående er konkrete eksempler på, hvad lærerne gør med den tid, der ikke bruges til det rent fag-faglige; men det handler grundlæggende om relationsarbejdet i den udvidede lærerrolle. En lærer forklarer:

Hvis man ikke giver noget af sig selv, så giver de jo heller ikke noget som helst af sig selv tilbage. Det er så misforstået, at man går ind og bare er læreren. Det betyder rigtig meget for kursisterne.

Coaching som aktivitet

Coaching beskrives af mange lærere som et vigtigt kompetenceudviklende tiltag. Coaching benyttet i forskellige variationer på de forskellige VUC'er. Dels i former, hvor lærere coacher hinanden, dels i former hvor coachingteknikker benyttes af lærere, når de afholder kursistsamtaler.

I forhold til kollegial coaching/supervision fremhæver flere lærere, at det er inspirerende at observere hinandens arbejde, efterfølgende reflektere sammen over det, der skete for endelig at kunne udvikle og ændre på egne handlinger og metoder. Når coaching foregår i strukturerede møder, fremhæver lærerne også muligheden for at reflektere sammen over problematiske situationer, hvilket kan føre til erkendelse af

andre tilgange til typiske/generelle problematikker. Det er ligeledes muligt at sætte nogle fælles regler og rammer for, hvordan situationer eller særligt udfordrende klasser skal håndteres.

I forhold til afholdelse af kursistsamtaler kan coachingteknikker tilbyde en mere professionel tilgang eksempelvis ved brug af den anerkendende pædagogik og strukturerede spørgeteknikker. For de lærere, som føler sig udfordret af kursistsamtaler med kursister i faregruppen, kan disse spørgeteknikker fremme processen.

Oplevede effekter

I den anden interviewrunde, som finder sted godt to år inde i projektet, mener flere af de deltagende lærere at kunne spore en nedgang i fravær i deres klasser som resultat af de foretagne indsatser. En AVU-lærer beskriver, hvordan hun konkret har arbejdet med typologier til undervisningsdifferentiering blandt kursisterne; brugt forskellige CL metoder for at inddrage kursisterne mere i undervisningen, eksempelvis lavet interviewøvelser, samt inddraget kursisterne i at være med til og have ansvar for at skabe en 'mobbefri' zone, hvor alle kan have det rart. I forhold til fravær har kursisterne haft sms-kæder, og læreren har reageret prompte på både fravær og mistrivsel. Disse strukturerede tiltag, mener læreren, har været medvirkende til at skabe et stærkt sammenhold og et meget lille fravær på et netop afsluttet hold.

En lærer bemærker dog, at mens relationsarbejdet synes at have en afgørende effekt på både det sociale klima i klassen og kursistens faglighed, så er det stadig svært at se en effekt i forhold til fravær og frafald, og årsagen er, ifølge denne lærer, at indsatsen ikke inddrager hele lærerkollegiet. Der er således stadig – som det var tilfældet i første interviewrunde – et udtalt ønske fra de deltagende lærere om, at de konkrete indsatser, som er sat i værk på institutionerne, skal involvere alle lærere.

Interviews april 2014

Interviewene er afholdt med lærerrepræsentanter fra HF/STK og AVU udvalgt af projektkoordinatorer. Alle er interviewet om deres erfaringer med og oplevelser af de gennemførte pædagogiske tiltag og om dokumentation af projektets effekter.

Tiltag med brug af coaching og kollegial supervision

Coaching fremhæves fortsat som et udviklingstiltag, både i forhold til kursister i form af konkrete værktøjer og i forhold til kolleger.

Lærerne har på dette tidspunkt i projektet arbejdet med kollegial supervision over en længere periode og er nu i forhold til tidligere bedre i stand til at beskrive de effekter, det har på deres egen praksis og mere overordnet på samarbejdet mellem lærere. En AVU-lærer beskriver, at resultatet af et mere åbent samarbejde, når man går ind i hinandens klasser og giver hinanden feedback, er, at man bliver en bedre lærer: *'Man bliver bedre til at finde ud af, hvad man gør. Og så tror jeg også, man bliver en bedre lærer for kursisterne'*.

Kollegial supervision beskrives også som redskab til konkret rammesætning for kursister, til at skabe bevidsthed om egne grænser, og til at håndtere konflikter hurtigt. Det er lærernes opfattelse, at når der foregår samarbejde mellem lærere, og specifikke tiltag (eks. faste procedure for fravær) udvikles og bruges af flere end en lærer, så bliver det lettere at undervise, og det forbedrer tiltagets effekt. Lærerne oplever, at kursisterne både accepterer og trives med en tydeligere lærerrolle og tydelige rammer for undervisningen.

En HF-lærer fortæller, hvordan hun med positivt resultat har overført nogle af de teknikker, hun har lært via sit eget coachingforløb, til sin undervisning. Her har læreren arbejdet på at skabe et klima i klassen, hvor kursisterne er åbne over for hinandens skriftlige opgaver. Efter en grundig introduktion til metoden over for kursisterne, har lærere bedt dem om at coache hinanden i forhold til deres opgave:

Lige først, så siger de, at det var godt nok grænseoverskridende, og de var ikke vant til, at der var andre elever, der skulle se deres opgaver. De var kun vant til, at de skrev en opgave og så afleverede de den til læreren. Men de blev meget glade for det, og da de afleverede den første opgave, som var blevet coachet, så skulle de skrive den om og forbedre den hver især. Så sagde de efterfølgende, at det var den bedste opgave, de nogensinde havde lavet.

Klasseledelse

Klasseledelse er ligeledes at af de tiltag, der fremhæves på tværs af institutionerne som væsentligt i forhold til relationsarbejde og arbejdet med at nedbringe fravær og frafald. Fokus på klasseledelse har flere steder givet anledning til at formulere regler og rammer i klasserne, og det har vist sig at skabe mere rolige forhold i klasserne for både lærere og kursister.

En HF-lærer forklarer, hvordan han har succes med faste rammer:

Jeg sætter mange rammer til at starte med. Mobiltelefoner er ikke lovligt og jeg slår hårdt ned på det. Efter en måned er det ikke et problem. Jeg har ingen mobiltelefoner i klassen. Jeg har meget lidt problemer med, at de kommer for sent. Jeg siger: 'hvis I kommer mere end 5 minutter for sent, så får I en times fravær. Jeg diskuterer ikke med dem. Det er lige meget, om du er en mand på 50 eller en dame på 17. Koldt og kontant. Du får fravær, hvis du ikke er her. Tredje regel er, at hvis jeg vurderer, at du ikke her mentalt, så giver jeg dig også fravær. Basta. Når jeg har sat de rammer, så begynder jeg at være venligere, og den strategi har gjort, at jeg faktisk er venner med de fleste af mine kursister. Jeg er meget vellidt, men de kender mine rammer. Jeg går ind i klasseværelset, og jeg er leder. Hvis jeg har deres tillid, og de har min, så har jeg nemmere ved at prøve nogle ting af, fx gruppearbejde. Men det virker kun, fordi jeg har autoriteten. Det er fordi, jeg starter hårdt ud med mine rammer i starten, og så bløder jeg op i løbet af året.

Fælles for de (nye) tiltag, som lærerne nu er i gang med at bruge i deres praksis, er en opfattelse af, at faste strukturer og fælles fodslag er væsentligt for den professionelle lærerpraksis. Der er tale om forskellige tiltag og metoder, men det er det fælles fokus på struktur, som er vigtigt. 'Struktur fremfor intuition' bidrager til en bedre klasseledelse, fordi det giver ro i klasserummet.

Relationskompetence som element i den nye lærerrolle

Den tredje interviewrunde viser, at samtlige lærere nu er blevet fortrolige med, hvad relationskompetence betyder, og hvordan man kan arbejde (konkret) med relationskompetence. En AVU-lærer siger:

Jeg synes, vi har mange funktioner. Vi underviser ikke bare. Jeg tænker, man kan næsten ikke være lærer her uden at gøre det [arbejde med relationer]. Vi har bare aldrig rigtig fået det systematiseret Tidligere har jeg måske tænkt: "ah, det går fra min undervisning". Men hvis vi får den der relation til kursisterne, så kan vi næsten hælde det på dem, og hvis vi ikke har den, så er der næsten ikke hul igennem [...] nu er jeg klar over, at arbejdet med relationer er en del af det, jeg laver. Og at jeg har fået vendt den, så når jeg har de her samtale med dem, så kommer der også noget fagligt indhold, og at når man har en faglig samtale med dem, så oplever de også at blive set.

"At blive set" er blevet et etableret redskab i relationsarbejdet i forhold til fastholdelse, som de fleste lærere bruger. Ligesom det blev beskrevet i datamaterialet fra anden interviewrunde, benytter flere lærere det som en metode i deres daglige praksis. Fokus på at 'se' kursisterne og for nogle lærere at hilse på alle de kursister, de møder møder, betyder, at lærerne skal bruge mere tid i klasserne. En HF-lærer udtaler:

Jeg har en regel med, at jeg skal være i kontakt med samtlige kursister, jeg har, hver gang jeg møder dem. Hvis det ikke lykkes i timen, så må jeg stille mig over til døren og sige tak for i dag, når de går ud af døren. Så har vi i hvert fald set hinanden i øjnene.

Lærerne kommer således oftere før, timerne begynder, bliver i pauserne eller efter timerne, for at signalere tilgængelighed og interesse for kursisterne. Både fagligt og socialt. En lærer beskriver det som en udløber af de coachingforløb, vedkommende har deltaget i, og som har givet anledning til at udvikle vedkommendes egen lærerrolle i forhold til at skabe en ny kultur, hvor læreren taler *med* kursisterne fremfor *om* kursisterne, hvor læreren tilbringer mere tid sammen med dem og spørger ind til dem samtidig med at åbne op for egen person.

En anden lærer beskriver sin oplevelse af, at det skaber tillid at fortælle om sig selv. Hun indleder med at fortælle sin egen historie. Hun fortæller, at kursisterne næsten altid kan huske, hvad hun har læst på universitetet. At dele noget af sig selv er, i følge denne lærer, afgørende for at skabe et tillidsfuldt og trygt rum, som kursisterne tør være i og være en del af. Det betyder blandt andet, at kursisterne også tør inddrage læreren, hvis de har en intern konflikt, som de ikke selv kan løse.

Relationskompetencebegrebet er nu blevet udfoldet i praktiske handlinger i undervisningen.

Sammenfattende om lærernes opfattelse

Baseret på de tre interviewrunder kan vi konstatere, at lærerne generelt er positive og orienteret mod den relative opprioritering af den socialpædagogiske kompetence. Der er undervejs i perioden en stigende bevidsthed om betydningen af dette forhold, og lærerne bliver mere bevidst om, hvordan de kan omsætte den nye kompetence til socialpædagogiske handlinger.

I begyndelsen af perioden fokuseres på bestemte metoder og tiltag, fx forskellige kontrolforanstaltninger i forbindelse med fremmøde. Undervejs i projektet skifter fokus til de sociale relationer: relationer mellem lærere og kursister og relationer mellem kursisterne. Der udvikles faste normer for klasseledelse, og relationskompetencen udmøntes i konkrete handlinger.

Lærerne bliver i stand til 'at se kursisterne' som mennesker. 'Det at blive mødt fagligt såvel som personligt er at blive, mødt som mennesker', siger en AVU-lærer. 'Det har givet mig en følelse af, at jeg kender dem bedre', siger en HF-lærer. Lærerne bliver i stand til at skabe en personlig (men bemærk: ikke privat) relation til kursisterne. Fokus på relationer er en proces, der er i gang i projektet. Undervejs tales der stadig om lærerrollen og relationerne som to forskellige sider af lærerens arbejde, ikke som en integreret lærerrolle. De sociale relationer omfatter to forhold: anerkendende pædagogik og social ansvarlighed. Men skellet mellem de to roller eller funktioner mindskes undervejs i projektet. Lærerne opdager, at en stærk relation til kursisterne i høj grad understøtter, at der kan finde læring sted.

Der er en forskel på HF og AVU i såvel udgangspunkt som udvikling. Som udgangspunkt er AVU-lærerne mere orienteret mod de socialpædagogiske aktiviteter, end HF-lærerne. AVU-lærerne udvikler denne opmærksomhed i form af en tættere og mere konkrete aktiviteter over for kursisterne. HF-lærerne er ikke så langt i deres socialpædagogiske orientering, men bliver i stigende grad opmærksomme på, at de har en opgave, der rækker ud over den faglige formidling.

Coaching beskrives af mange lærere som et vigtigt kompetenceudviklende tiltag. Coaching benyttet i forskellige variationer på de forskellige VUC'er. Dels i former, hvor lærere coacher hinanden, dels i former hvor coachingteknikker benyttes af lærere, når de afholder kursistsamtaler.

Det er et gennemgående tema i interviewene, at man ser den differentielle tilgang til kompetenceudviklingen med en keredeltagergruppe som et problem. Flere lærere siger, at det er vanskeligt at udvikle den socialpædagogiske proces, når der er en del lærere, som ikke har været igennem et kompetenceforløb. Implementeringen ville have været lettere, hvis alle var involverede, og nogle keredeltagere ikke oplevede at skulle 'omvende' de andre lærere efterfølgende, siges det i interviewene. Det er nogle af de deltagende læreres opfattelse, at hvis kompetenceudviklingen kun skal omfatte en 'kernegruppe', så kræves der mange flere strukturerede opdateringer til de øvrige lærere. Dette kan give anledning til en overvejelse over, i hvilken udstrækning delingen mellem keredeltagere og den øvrige lærergruppe har været optimal.

Flere lærere mener, at projektet ville have været gavnet af et stærkere institutionelt fokus og opbakning fra ledelsen. De mener, at der på institutionsniveau og ledelsesinitiativ bør være fælles regelsæt.

Nogle lærere peger i interviewene på, at opbakning fra ledelsen er afgørende for implementering af en ny kultur – herunder nye former for klasseledelse, lærersamarbejde, pædagogiske tiltag mm. Det er vigtigt, at det opleves som et prioriteret fokus i institutionen ellers mindskes effekten. Flere oplever ikke, at de kan se denne opbakning tilstrækkeligt tydeligt.

Omvendt er der blandt de interviewede enighed om, at det øgede fokus på samarbejde i projektet har skabt en fællesskabsfølelse, der gavner det samlede miljø på skolen. Det drejer sig om at lade andre kigge ind i klasserummet, observere undervisning, supervisere hinanden og få en oplevelse af, at dette ikke er overvågning men samarbejde, der kan kvalificere ens eget arbejde. Projektet skaber fokus på motivation,

ansvar, trygt læringsrum og giver ansvar til kursisterne. *Projektet har givet anledning til at slå hul ind til hinandens klasselokaler* (HF-lærer). Projektet har gjort lærerne bevidste om at bruge hinanden.

Udvikling af lærernes socialpædagogiske kompetencer og handlinger

Gennem en analyse af lærernes besvarelse af et spørgeskema i foråret 2012, før projektets start, og ved projektets afslutning i foråret 2014, undersøger vi, om der i projektperioden er sket en ændring af lærernes selvvaluerede socialpædagogiske kompetence og handlemønstre.

HF/STK-lærerne besvarede også spørgeskemaet i foråret 2013. På det tidspunkt var AVU-lærerne lockoutet i forbindelse med overenskomstforhandlingerne og besvarede derfor ikke spørgeskemaet. En analyse af udviklingen mellem 2012 og 2013 viste, at der for den samlede HF/STK-lærergruppe kun var sket en begrænset udvikling⁶. Lærernes vurdering af deres kompetence til at snakke med kursister om deres personlige situation udenfor undervisningen var signifikant bedre i 2013 end i 2012. Desuden vurderede lærerne i 2013, at de oftere gav fagligt anerkendende feedback og ros til kursister for aktiv deltagelse end de vurderede at de gjorde i 2012. Den afsluttende evaluering af udviklingen foretager vi ud fra besvarelserne i 2012 og 2014, hvor både HF/STK-lærere og AVU-lærere har deltaget. Den tidligere analyse af udviklingen mellem 2012 og 2013 for HF/STK-lærere indikerer imidlertid, at den udvikling, som vi finder mellem 2012 og 2014, hovedsageligt har fundet sted i 2. projektår, undervisningsåret 13/14.

I 2012 er spørgeskemaet besvaret af 343 lærere ud af 494 mulige, i 2014 af 355 lærere ud af 581 mulige. Af de besvarende lærere er der 197 lærere, som har besvaret undersøgelsen begge gange. At der er mange lærere, som ikke har besvaret spørgeskemaet i begge runder, skyldes blandt andet at der på flere institutioner har været en stor udskiftning i og forøgelse af lærergruppen. Analysen baseres derfor på den gruppe på 197 lærere, som har besvaret undersøgelsen begge gange, og som vi derfor ved har været ansat i hele projektperioden. Der er ikke grund til at antage, at udviklingen i denne gruppe af lærere er væsentlig anderledes end i den samlede population af lærere, som har været ansat på institutionerne i hele projektperioden.

I datagrundlaget på 197 lærere, er der 54 lærere, som har været keredeltagere i projektet, og som derfor har modtaget en mere intensiv kompetenceudvikling i projektperioden.

Der er lavet bivariate analyser for hvert enkelt forhold, som belyses af spørgeskemaet⁷. De bivariate analyser ser på, hvordan lærerne som gruppe forandrer sig i perioden. Der er desuden lavet en skalaanalyse⁸, hvorved det er muligt at give et samlet billede af ændringer i socialpædagogisk kompetence og handlemønstre i projektperioden, som opsummeres på gruppeniveau på baggrund af en analyse af forandringerne for den enkelte lærer. Denne skalaanalyse viser, at otte ud af de ni spørgsmål, som lærerne er blevet stillet omkring aspekter af socialpædagogisk kompetence, afdækker den samme underliggende egenskab. Det betyder, at der på baggrund af besvarelserne af disse spørgsmål kan udregnes en samlet score for socialpædagogisk kompetence, og det kan undersøges, om lærerne samlet set på tværs af de forskellige specifikke kompetencer vurderer deres socialpædagogiske kompetence bedre i 2014 end i

⁶ Der var i nogle tilfælde sket en udvikling på et bestemt område på en bestemt institution, men disse differentierede udviklingstendenser var ikke så mange eller så omfattende, at de ændrer ved billedet af en begrænset udvikling. Der blev ikke foretaget analyser af forskellen mellem keredeltagere og andre lærere.

⁷ Som statistisk test er anvendt chi2.

⁸ Der er tale om en Rasch-analyse

2012⁹. Det samme gør sig gældende for alle syv spørgsmål om socialpædagogiske handlinger, og der kan derfor også beregnes en samlet score for socialpædagogisk handlemønster^{10,11}.

I analysen er der undersøgt for differentierede udviklingstendenser mellem keredeltagere og andre lærere, mellem AVU-lærere og HF/STK-lærere og mellem institutionerne. Der beskrives kun udviklinger, som i forhold til den givne populations størrelse er signifikante på et niveau, som indikerer, at det ikke er sandsynligt, at forskellen skyldes tilfældig variation i besvarelsene. Datagrundlaget er forholdsvis spinkelt, når vi laver analyser på institutionsniveau. Derfor beskriver vi kun få forskelle mellem institutionerne, og kun de tendenser, der er så tydelige, at det synes rimeligt at antage, at de ville genfindes i et større datamateriale.

Udvikling af socialpædagogisk kompetence

Lærerne har besvaret ni spørgsmål om deres vurdering af deres egen socialpædagogiske kompetence, hvor de har kunnet svare på en fempunktsskala, med yderpunkterne: "jeg er meget god" og "jeg kunne blive noget bedre".

Spørgsmål om socialpædagogisk kompetence

Ni spørgsmål – hvor god er du til...

1.	At vejlede den enkelte kursist om uddannelsen	} Samlet score for socialpædagogisk kompetence
2.	At give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback	
3.	At rose den enkelte kursist for at deltage aktivt i undervisningen	
4.	At vejlede kursister, du ikke kan lide	
5.	At tale med kursister om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen	
6.	At spotte kursister, der mistrives	
7.	At skabe netværk mellem kursister på dine hold	
8.	At læse det sociale samspil på dine hold	
9.	At håndtere konflikter mellem kursister på dine hold	

AVU-lærerne vurderer før projektets start deres socialpædagogiske kompetence højere end HF/STK-lærerne.

⁹ Som statistisk test er anvendt paired samples t-test.

¹⁰ Forekomsten af disse underliggende skalaer er usædvanlige indenfor undersøgelser af kompetenceudvikling og NCK forventer at udgive en forskningsartikel omkring den anvendte metode.

¹¹ For begge skalaanalyser er der foretaget en frasortering af outliers. For socialpædagogisk kompetence er 3 % (12/394) af besvarelsene defineret som outliers, mens det for socialpædagogisk handlemønster er 4,1 % af besvarelsene (16/394).

Kernedeltagerne på både HF og AVU vurderer før projektets start deres socialpædagogiske kompetence højere end de lærere, som ikke er kernedeltagere i projektet. Dette peger på en tendens til, at de lærere, som er kernedeltagere i projektet, inden projektet havde en bedre socialpædagogisk kompetence end deres kollegaer, og at der således i institutionernes beslutning om kernedeltagere har været en tendens til at vælge "frontrunners".

Kernedeltagerne på både AVU og HF/STKs vurdering af deres socialpædagogiske kompetence er samlet set bedre i 2014 end i 2012.

De fleste andre HF/STK-læreres vurdering af deres socialpædagogiske kompetence er samlet set bedre i 2014 end i 2012. Den fjerdedel af de andre lærere på HF/STK, som vurderede deres socialpædagogiske kompetence bedst i 2012, vurderer dog ikke deres socialpædagogiske kompetence bedre i 2014.

For de AVU-lærere, som ikke har været kernedeltagere, er vurderingen af den socialpædagogiske kompetence overordnet ikke ændret mellem 2012 og 2014.

Kernedeltagerne på både AVU og HF på Lyngby har samlet set en større positiv ændring mellem 2012 og 2014 i deres vurdering af deres socialpædagogiske kompetence end kernedeltagerne på de øvrige institutioner.

Socialpædagogiske kompetencer, der udvikles mest i perioden

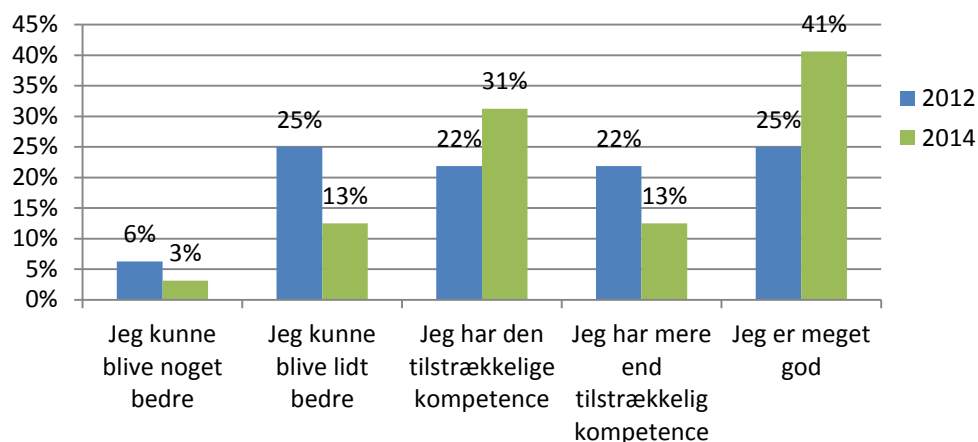
Ændringen fra 2012 til 2014 af kernedeltagernes vurdering af de otte kompetencer, som indgår i den samlede score for socialpædagogisk kompetence, er forskellig for hver af kompetencerne. Dermed kan der også udpeges kompetencer, hvor kernedeltagernes vurdering af egen kompetence er forbedret relativt mest i projektperioden. Hvilke kompetencer det drejer sig om, er delvist forskelligt for HF/STK-kernedeltagerne og AVU-kernedeltagerne.

Alle kernedeltagere vurderer deres kompetence til at håndtere konflikter mellem kursister på et hold markant bedre i 2014 end de gjorde i 2012.

Derudover er de relativt største ændringer fra 2012 til 2014 for HF/STK-kernedeltagerne sket af kompetencen til at skabe netværk mellem kursisterne og især af kompetencen til at tale med kursisterne om deres personlige situation.

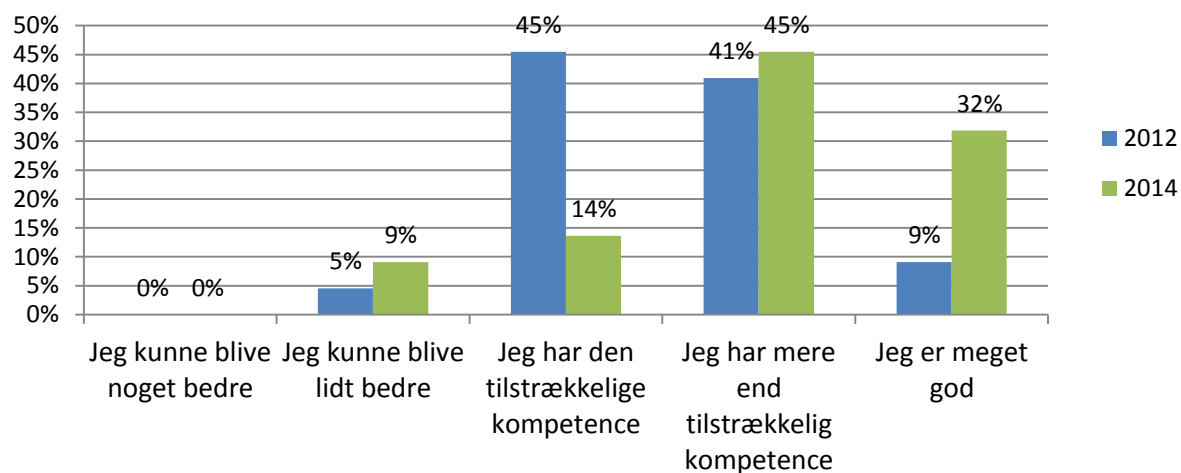
Ændringen mellem 2012 og 2014 af HF/STK-kernedeltagernes selvvaluerede kompetence til at tale med kursisterne om deres personlige situation fremgår af nedenstående figur:

Hvor god er du til at tale med den enkelte kursist om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen?



For AVU-kernedeltagerne er de relativt største ændringer, udover kompetencen til at håndtere konflikter, sket af kompetencen til at læse det sociale samspil på et hold og især af kompetencen til at give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback. Sidstnævnte fremgår af nedenstående figur:

Hvor god er du til at give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback?



Udvikling af socialpædagogisk handlemønster

Lærerne har besvaret syv spørgsmål om, hvornår de sidst har foretaget en række socialpædagogiske handlinger. De har svaret på en fempunktsskala, med yderpunkterne: "indenfor de to sidste dage" og "for mere end en måned siden".

Spørgsmål om socialpædagogiske handlinger

Syv spørgsmål – hvornår har du sidst...

1. Vejledt en kursist om uddannelsen
2. Givet fagligt anerkendende feedback til en kursist
3. Rost en kursist for at være aktiv i undervisningen
4. Talt med en kursist om hans/hendes personlige situation uden for undervisningen
5. Talt med en kursist om, hvordan han/hun trives på VUC?
6. Reageret i forhold til en kursist, der mistrivedes
7. Håndteret en konflikt mellem kursister på et af dine hold

Samlet score for
socialpædagogisk
handlemønster

AVU-lærerne foretog før projektets start overordnet set hyppigere socialpædagogiske handlinger end HF/STK-lærerne.

Kernedeltagerne på både HF og AVU foretog før projektets start samlet set hyppigere socialpædagogiske handlinger end de lærere, som ikke er kernedeltagere i projektet. Dette er sammenfaldende med resultaterne for analysen af socialpædagogisk kompetence.

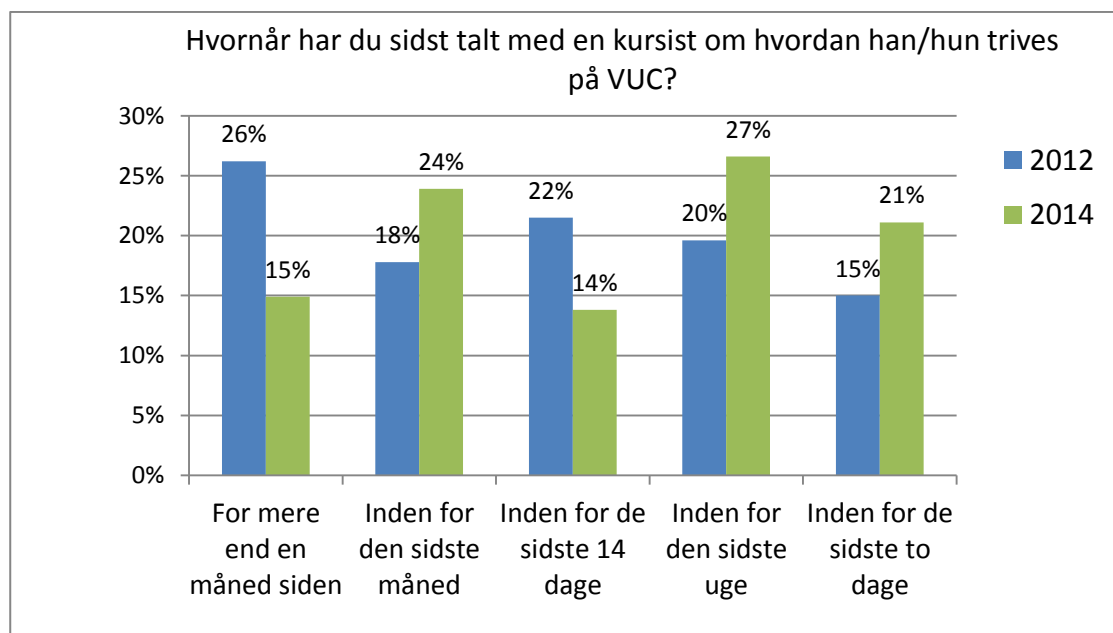
Samlet set udfører størstedelen af den samlede lærergruppe oftere socialpædagogiske handlinger i 2014 end de gjorde i 2012. Den fjerdedel af lærerne, som hyppigst foretog socialpædagogiske handlinger i 2012, foretager dog ikke socialpædagogiske handlinger oftere i 2014.

Den største forskel på det socialpædagogiske handlemønster i 2012 og 2014 findes blandt AVU-kernedeltagerne. For de samlede lærergrupper på hhv. AVU og HF/STK gør det sig gældende, at handlemønsteret ændres mest blandt AVU-lærerne.

Socialpædagogiske handlinger, hvor hyppigheden øges mest i perioden

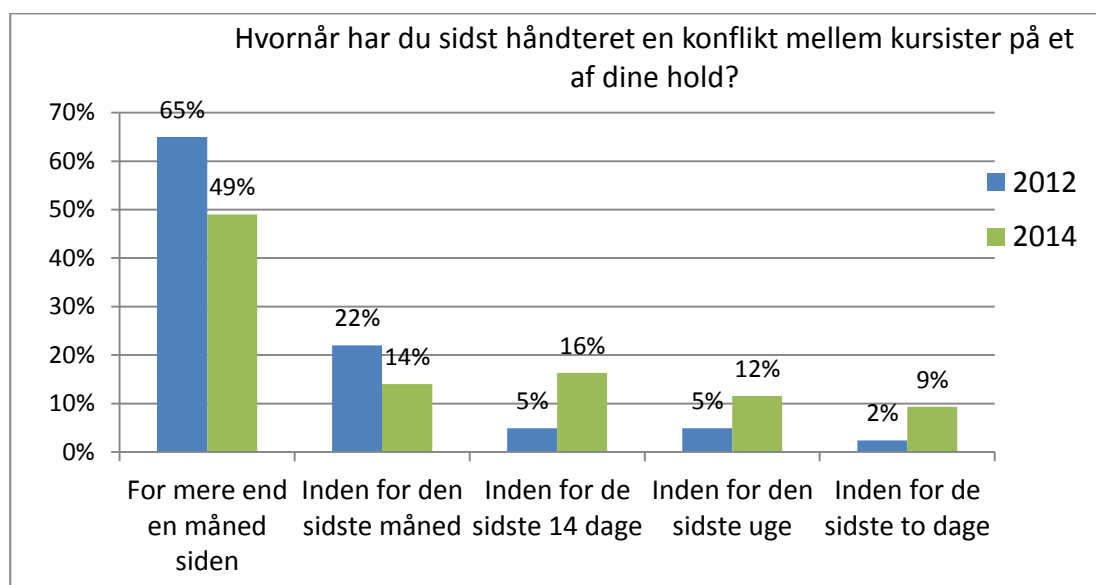
Som for de socialpædagogiske *kompetencer* kan der også for de socialpædagogiske *handling*er udpeges handlinger, hvor forskellen på hyppigheden i 2012 og i 2014 er mest markant. Hvilke handlinger, det drejer sig om, er forskelligt for lærerne på AVU og på HF/STK. Yderligere er der nogle handlinger, hvor det kun er for kernedeltagerne, at ændringen er relativt større end ændringen af de andre handlinger.

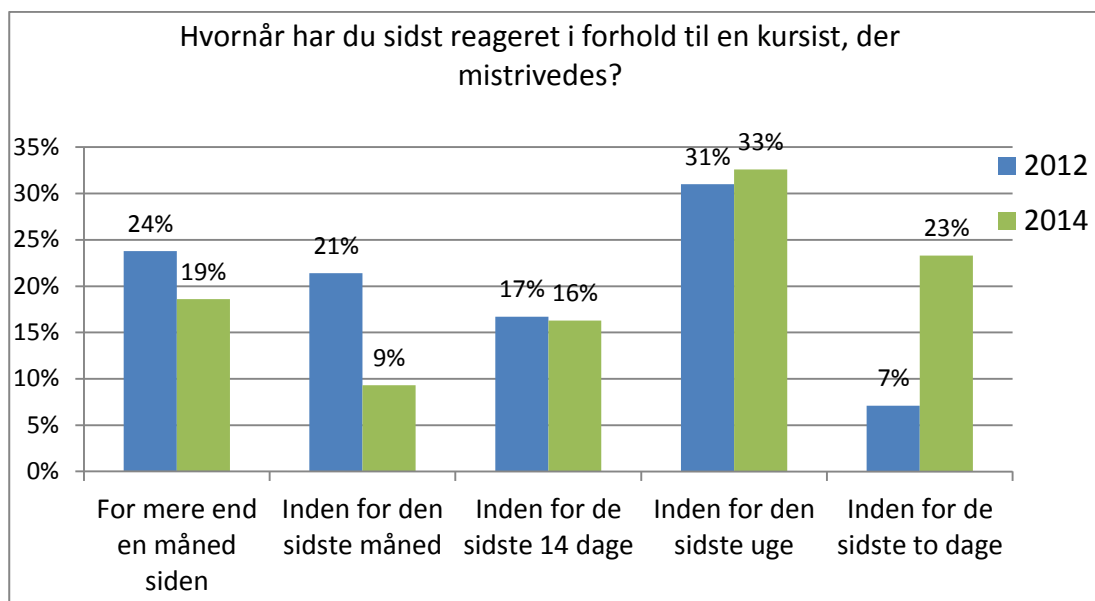
For alle HF/STK-lærere er den relativt største ændring fra 2012 til 2014 hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om, hvordan de trives på VUC. Ændringen illustreres af nedenstående figur.



For HF/STK- keredeltagerne er der også en relativt set stor ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne reagerer på mistrivsel.

For alle AVU-lærere er de relativt største ændringer hyppigheden af at reagere på mistrivsel og af at håndtere konflikter, hvilket fremgår af nedenstående figurer.





For AVU-kernedeltagerne er der også en relativt stor ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om deres trivsel på VUC og vejleder om uddannelsen.

Lærernes egne retrospektive vurderinger af udviklingen

Størrelsen af den udvikling, som kan påvises ud fra en analyse af forskellen mellem lærernes besvarelser i 2012 og i 2014, er overordnet relativt beskeden, om end den er mere markant for nogle forhold end for andre. At der ikke kan påvises en større ændring kan til dels skyldes, at når der tilegnes ny viden og færdigheder, bevidstgøres man om "hvad man ikke ved og gør". Dette kan føre til, at en kompetence eller handlemønster, der er uforandret, vurderes lavere end før kompetenceudviklingen¹².

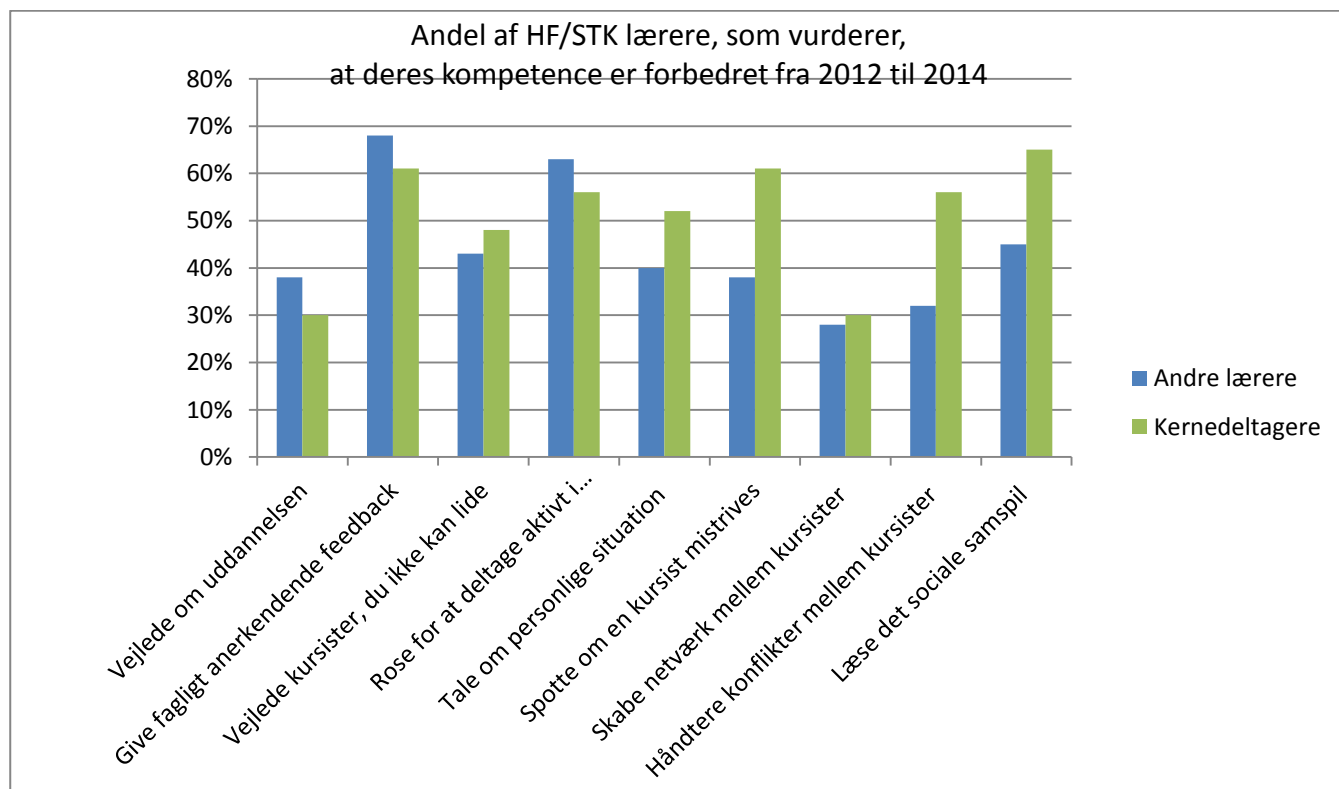
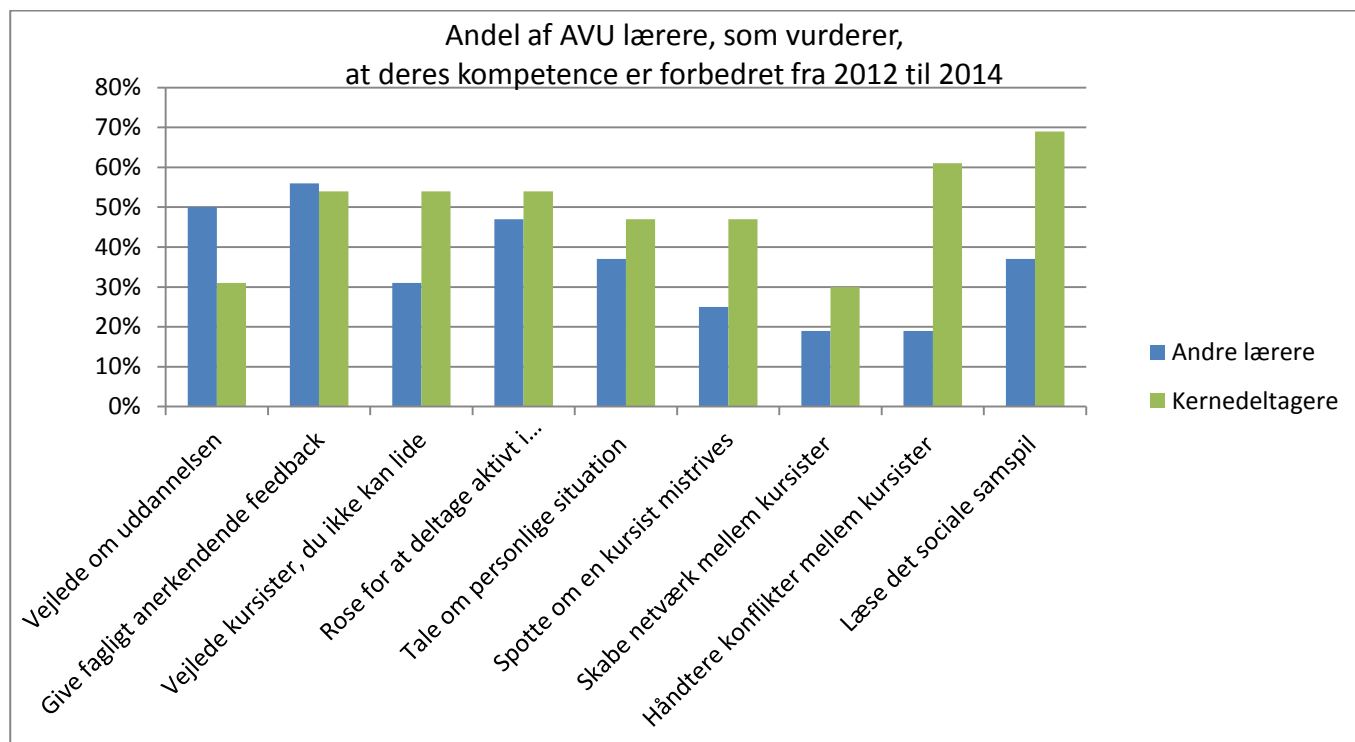
Vi har i efteråret 2014 udsendt en kort opfølgende spørgeskemaundersøgelse til de 197 lærere, som har besvaret surveyen i både 2012 og 2014. I den opfølgende undersøgelse er lærerne blevet bedt om retrospektivt at vurdere udviklingen fra 2012 til 2014 af deres socialpædagogiske kompetencer og handlinger. Lærerne skulle svare på en syvpunktsskala, hvor 1 er meget dårligere/sjældnere, 4 er uforandret og 7 er meget bedre/oftere.

112 ud af de 197 lærere har besvaret undersøgelsen. Analysen af disse besvarelser viser dels, hvor stor en andel af lærerne, som *oplever* at have forbedret deres socialpædagogiske kompetence eller øget hyppigheden af deres socialpædagogiske handlinger, dels hvor stor ændringen gennemsnitligt vurderes til at være. På grund af det begrænsede datamateriale er der ikke undersøgt for differentierede tendenser mellem institutionerne.

¹² NCK forventer at udgive en artikel omkring forskellige former for spørgeskemabaseret vurdering af kompetenceudvikling.

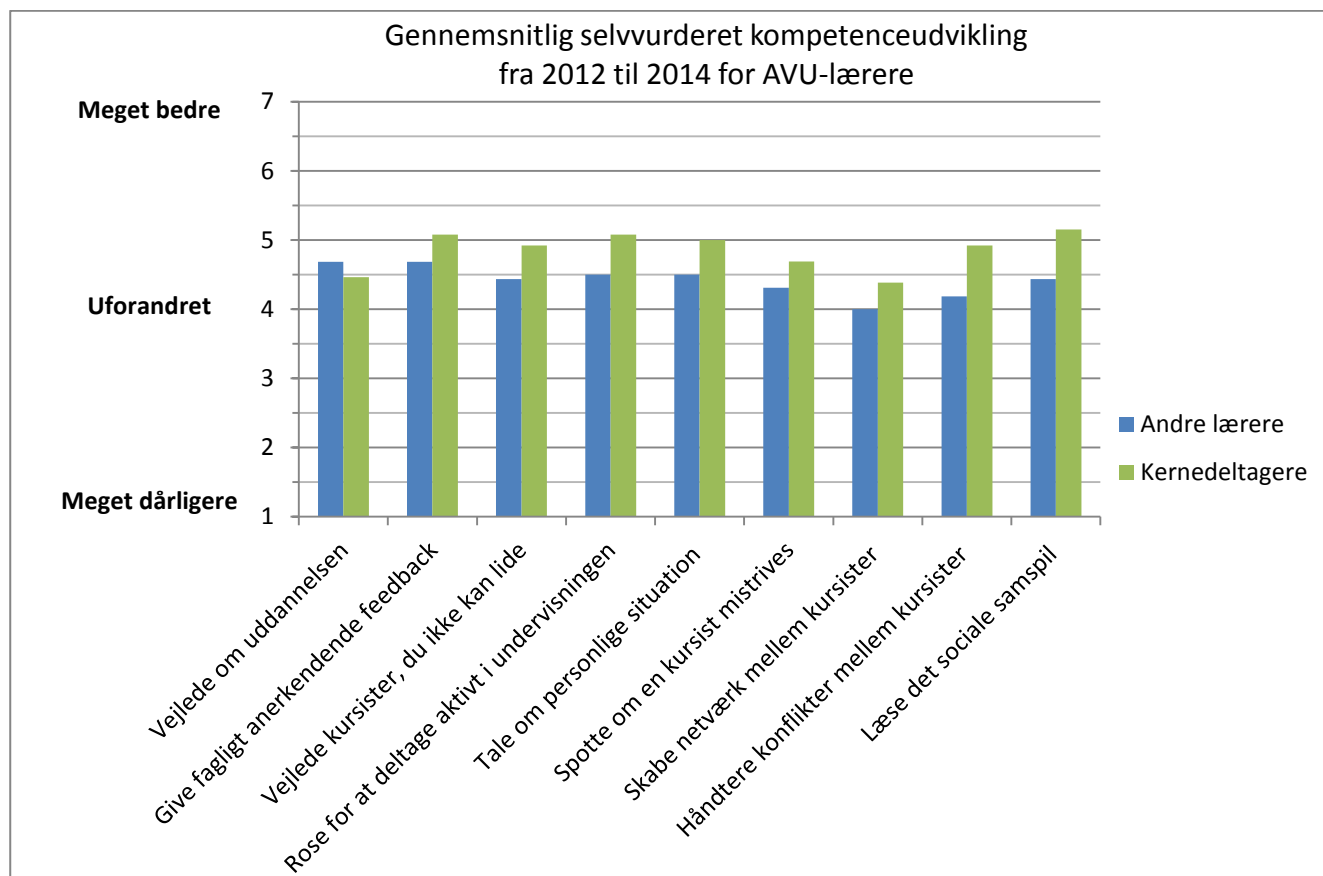
Selv vurderet kompetenceudvikling

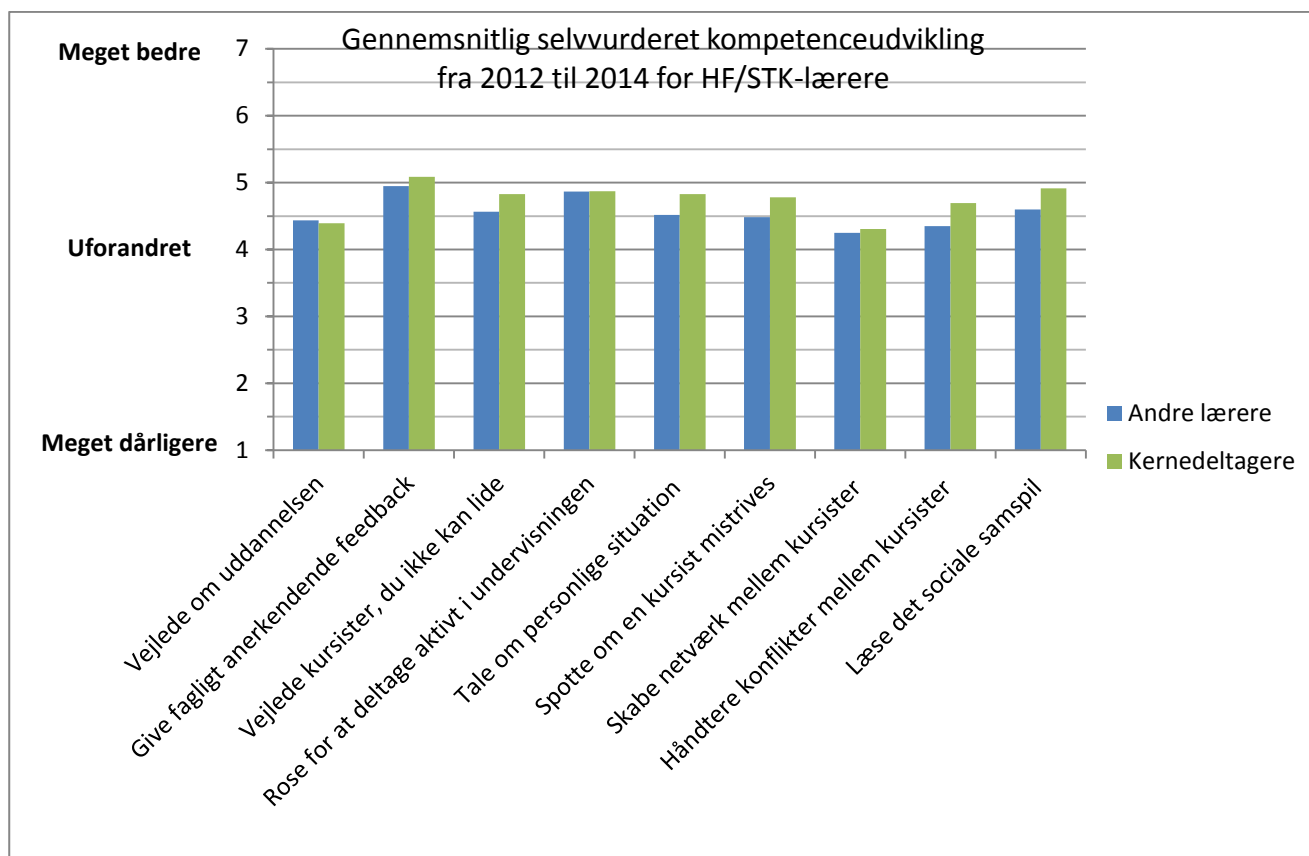
Nedenstående figurer illustrerer, hvor stor en andel af lærerne, som vurderer, at deres kompetence er bedre i 2014 end den var i 2012. Meget få lærere (<5 %) vurderer, at deres kompetence er blevet dårligere.



På tværs af de ni kompetencer er der en større andel af keredeltagere end af andre lærere, som oplever at have forbedret deres kompetence. I forhold til andre lærere er der især en større andel af keredeltagerne, som oplever en positiv udvikling af de kompetencer, der ikke knytter sig direkte til den traditionelle undervisningsopgave. Der er ikke et entydigt mønster for forskellene mellem AVU og HF/STK.

De næste figurer illustrerer den gennemsnitlige størrelse af den oplevede kompetenceudvikling for den samlede lærergruppe, dvs. både de lærere, som oplever deres kompetence som uforandret, de lærere, som oplever deres kompetence som forbedret og de få lærere, som oplever, at deres kompetence er blevet dårligere i perioden.

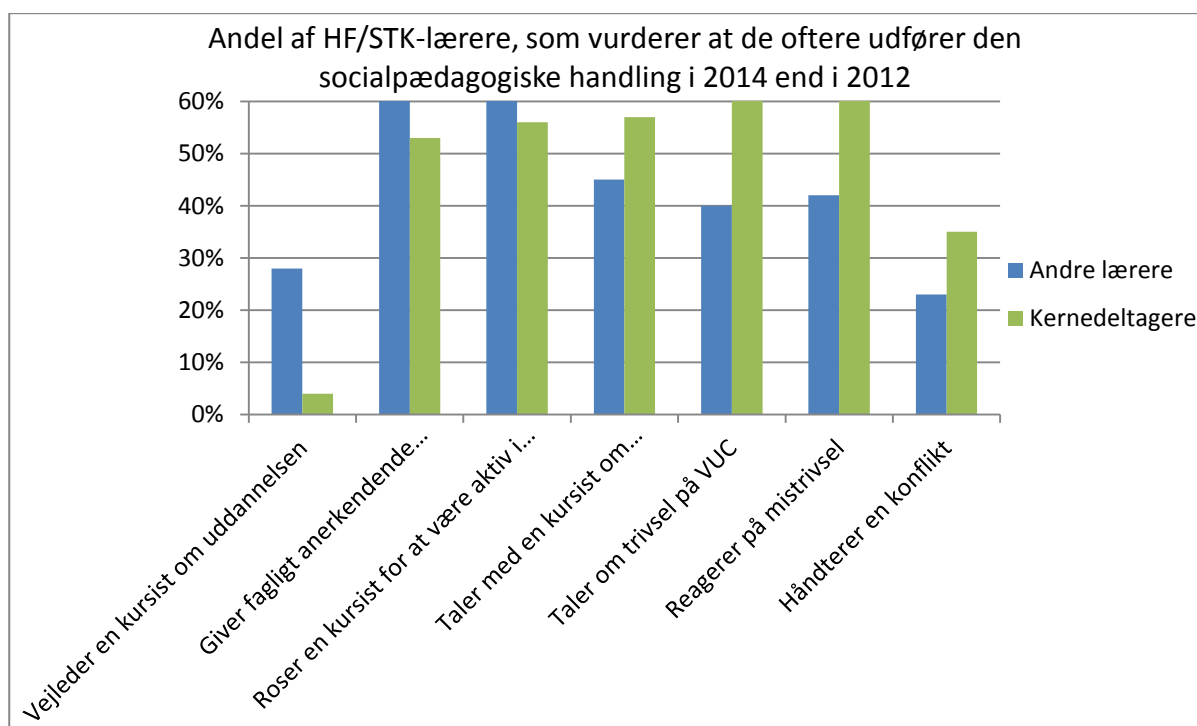
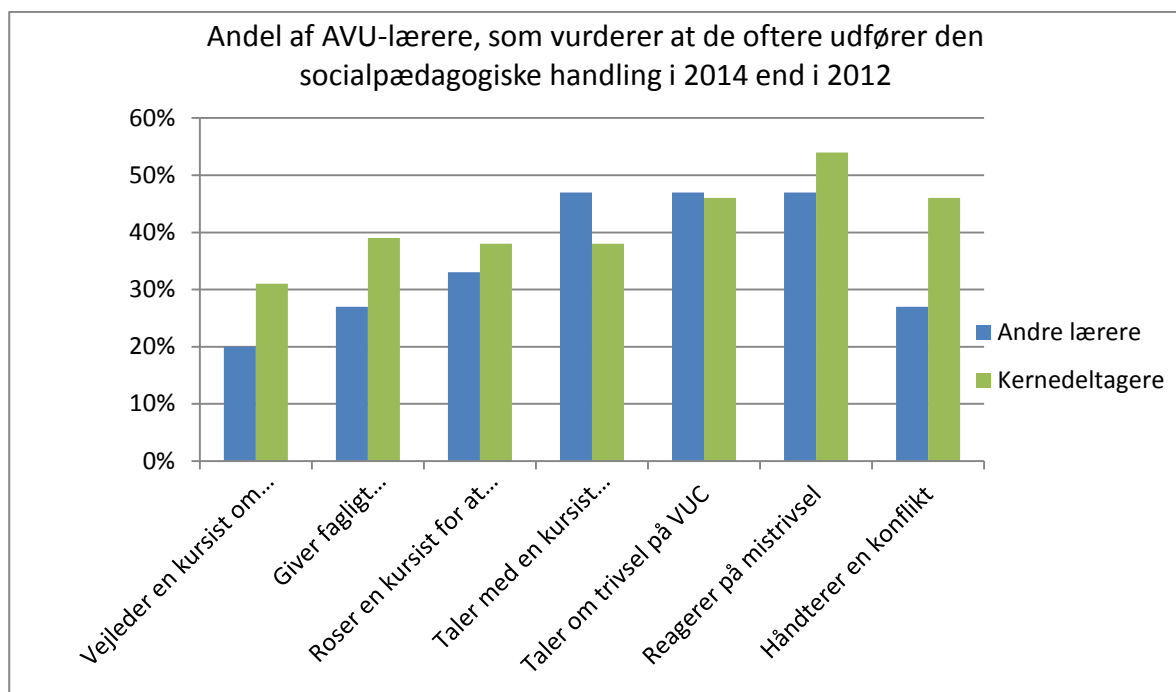




Figurerne viser, at den gennemsnitlige selv vurderede udvikling set på tværs af de ni kompetencer, er lidt større for AVU-kernedeltagere end for HF/STK-kernedeltagere. For andre lærere er udviklingen lidt større for HF/STK-lærere end for AVU-lærere. På begge uddannelser oplever kernedeltagerne en større forandring end de andre lærere, forskellen er dog begrænset for HF/STK lærerne.

Selv vurderet udvikling af handlemønstre

Nedenstående figurer illustrerer, hvor stor en andel af lærerne, som vurderer, at de oftere foretager socialpædagogiske handlinger i 2014 end i 2012. Få lærere (<5 %) vurderer, at de sjældnere foretager socialpædagogiske handlinger.

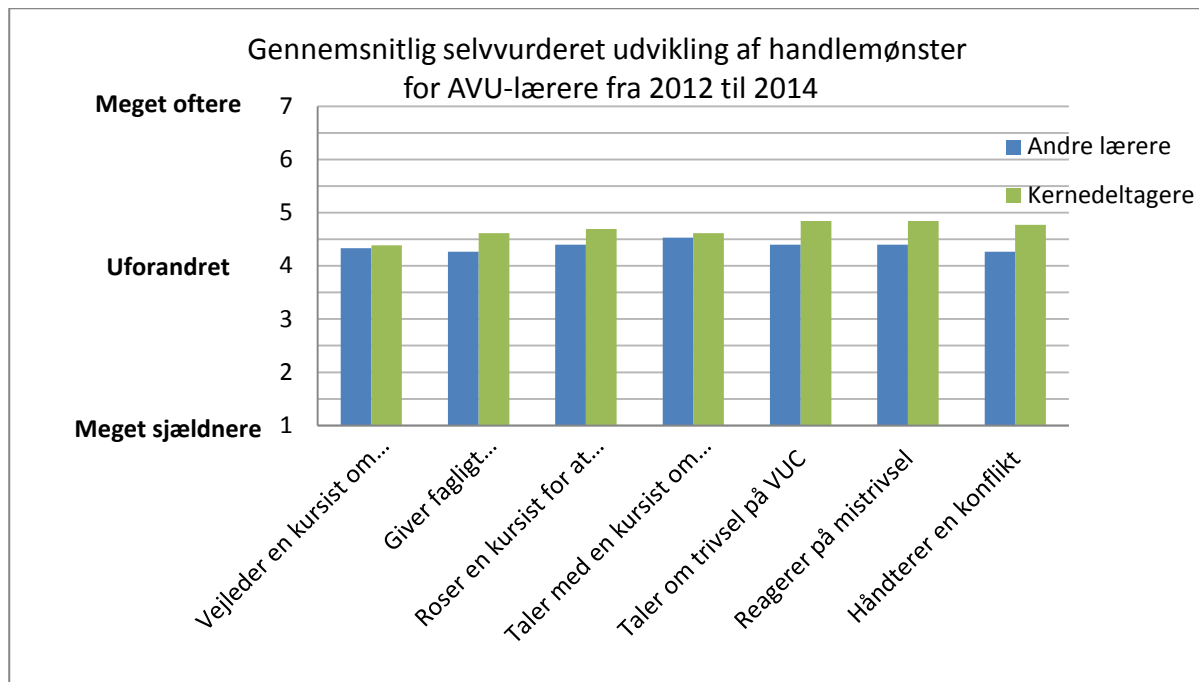


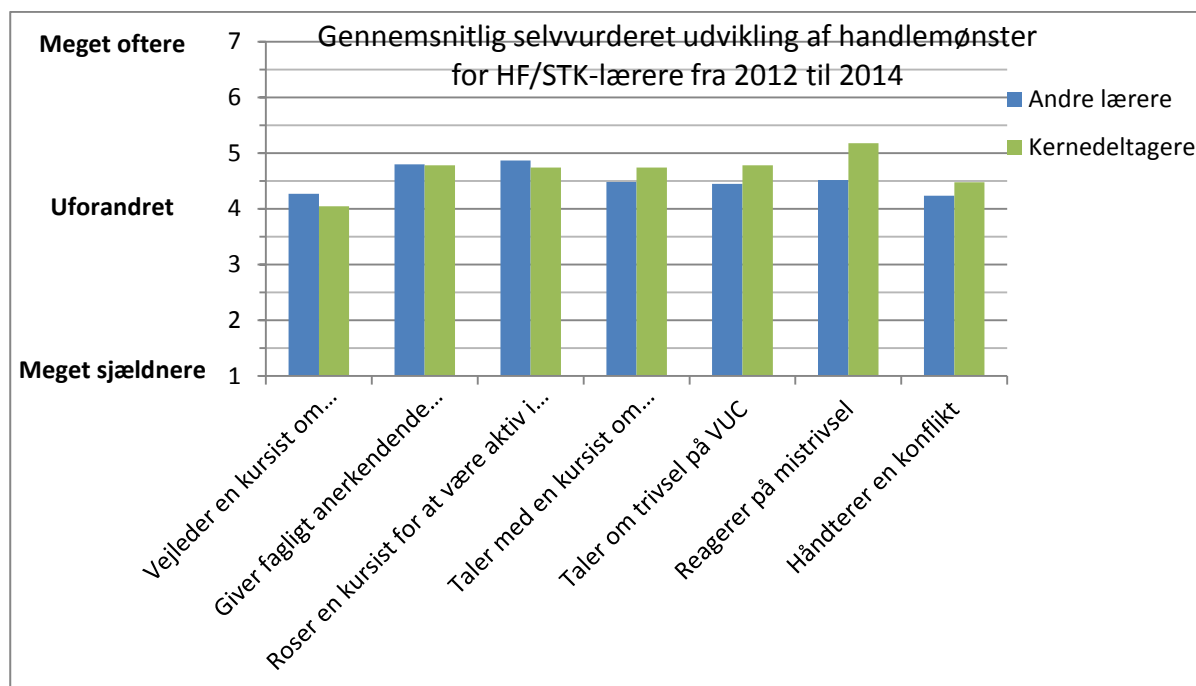
På både HF/STK og AVU er der set på tværs af de syv socialpædagogiske handlinger en større andel af kernedeltagerne, som oplever at have øget hyppigheden af de socialpædagogiske handlinger.

På HF/STK er forskellen mellem hvor stor en andel af kernedeltagerne og andel af andre lærere, som oplever en udvikling størst for de socialpædagogiske handlinger, der ikke er direkte tilknyttet til den traditionelle undervisningsopgave. Dette er sammenfaldende med mønstret for den selvvaluerede kompetenceudvikling. For AVU-lærerne er forskellene mellem kernedeltagere og andre lærere mindre systematisk.

Der er generelt en større andel af lærerne på HF/STK end på AVU, som oplever at have øget hyppigheden af deres socialpædagogiske handlinger.

De næste figurer illustrerer den gennemsnitlige oplevede udvikling af handlemønstret fra 2012 til 2014 for den samlede lærergruppe, dvs. både de lærere, som oplever deres handling som uforandret, de lærere, som oplever hyppigheden af deres handling som øget og de få lærere, som oplever, at de sjældnere foretager den socialpædagogiske handling.





På både HF/STK og AVU oplever kernedeltagerne at ændre deres handlemønstre lidt mere end de andre lærere. Der er en tendens til, at forskellen mellem kernedeltagere og andre lærere er størst for de handlinger, som ikke er knyttet direkte til den traditionelle undervisningsopgave.

Figurerne viser, at såvel kernedeltagere som andre lærere på HF/STK generelt oplever at have øget hyppigheden af deres socialpædagogiske handlinger mere end de tilsvarende lærergrupper på AVU. Dette er interessant, idet det samme forhold belyst gennem en samlet score for handlemønstre i henholdsvis 2012 og 2014 viser, at AVU-lærerne udvikler deres handlemønstre mere end HF-lærerne.

Når ændringen opleves større for HF/STK lærere skyldes det sandsynligvis, at de socialpædagogiske handlinger før projektet har været mindre hyppige på HF/STK end på AVU, som vi har påvist i analysen af surveyen fra 2012, og at det fylder mere i lærernes bevidsthed, når udviklingen sker fra et lavere udgangspunkt, dvs. når de socialpædagogiske handlinger bliver almindelige end når de går fra at være almindelige til at være hyppige.

Udvikling af viden om og anvendelse af kursisttyper

Som det fremgår af beskrivelserne af indsatserne på institutionerne, har flere af institutionerne haft fokus på, at lærerne tilegner sig viden om kursisttyper og anvender denne viden til at identificere faresignaler for frafald og forebygge frafald.

I spørgeskemaerne i 2012 og 2014 er lærerne derfor blevet bedt om at svare på, om de oplever at have tilstrækkelig viden om kursisttyper til at kunne gennemføre en kvalificeret undervisning, vejlede kursisterne i forhold til deres individuelle læreprocesser og vurdere, om deres undervisning retter sig lige godt til alle kursister på holdet.

De er også blevet spurgt om i hvilken grad de har en bestemt metode til at kortlægge forskellige kursisttyper på holdet, i hvilken grad de kategoriserer alle kursister på holdet i bestemte typer ved holdstart, og i hvilken grad de har en klar undervisningsstrategi over for hver af de forskellige kursisttyper.

På tværs af institutionerne vurderer hverken keredeltagere eller de andre lærere på hverken AVU eller HF/STK, at deres viden om eller anvendelse af kursisttyper er bedre/hyppigere i 2014 end de vurderede i 2012.

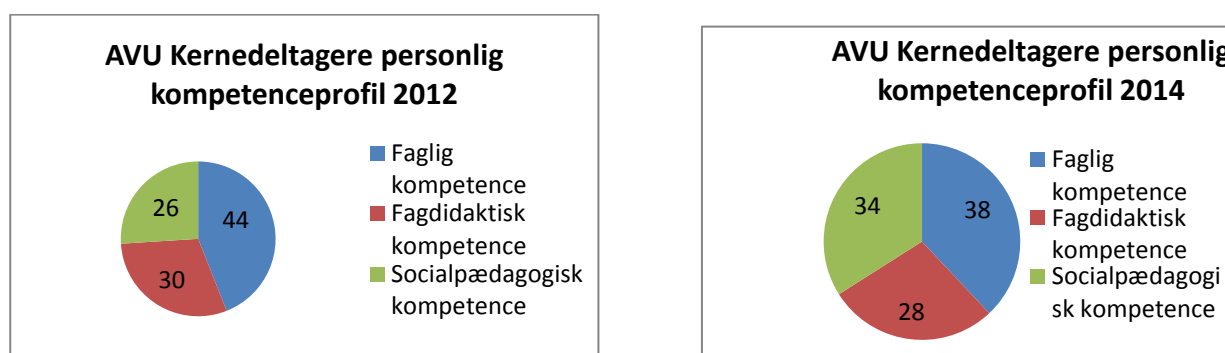
På Lyngby, vurderer keredeltagerne i projektet på både HF og AVU dog deres viden om kursisttyper bedre i 2014 end de gjorde i 2012. Dog anvender de ikke denne viden hyppigere i 2014 end de gjorde i 2012. Lyngby har i projektperioden haft et tæt samarbejde med Steen Beck, som har udformet kursisttypologien.

Udvikling af kompetenceprofiler

Lærerne er blevet bedt om at vurdere den optimale kompetenceprofil for en lærer ansat ved VUC og deres egen kompetenceprofil. Kompetenceprofilerne består af en relativ fordeling af 100 point mellem faglig, fagdidaktisk og socialpædagogisk kompetence.

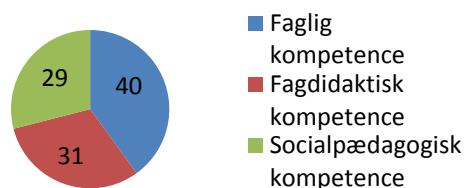
Samlet set for institutionerne er der ikke sket ændringer af vurderingerne af kompetenceprofilerne for hverken HF/STK-lærere eller for de andre AVU-lærere.

AVU-keredeltagere vurderer, at den socialpædagogiske kompetence i 2014 fylder relativt mere end i 2012 i egen kompetenceprofil, hvilket fremgår af nedenstående figurer:

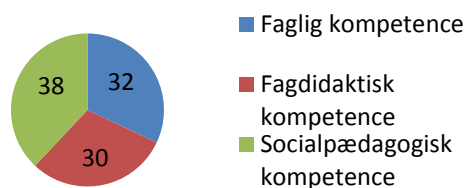


Keredeltagere på AVU tillægger i 2014 også den socialpædagogiske kompetence mere vægt i den optimale kompetenceprofil end i 2012, hvilket fremgår af nedenstående figurer:

AVU Kernetagere optimal kompetenceprofil 2012



AVU Kernetagere optimal kompetenceprofil 2014



I vurderingerne af både den personlige og den optimale kompetenceprofil er det forholdet mellem den faglige kompetence og den socialpædagogiske kompetence, som ændrer sig, mens den fagdidaktiske kompetence er stort set konstant.

I 2012 fylder den socialpædagogiske kompetence væsentlig mindre i både den personlige og den optimale kompetenceprofil. I 2014 fylder den socialpædagogiske kompetence kun lidt mindre i den personlige kompetenceprofil, mens den fylder lidt mere end den faglige kompetence i den optimale kompetenceprofil. Efter projektperioden oplever AVU-kernetagerne således at have fået relativt mere socialpædagogisk kompetence, og de vurderer, at den socialpædagogiske kompetence skal fylde relativt mere i en optimal kompetenceprofil end de gjorde før projektets start.

Udviklingen af vurderingerne hos lærerne på Lyngby adskiller sig fra lærerne på de øvrige institutioner. For den samlede lærergruppe på Lyngby fylder den socialpædagogiske kompetence relativt mere i vurderingen af både den personlige og den optimale kompetenceprofil i 2014 end den gjorde i 2012. Ændringen er særlig markant for kernetagernes personlige kompetenceprofil.

Opsamling på lærernes udvikling af socialpædagogisk kompetence og handlemønstre i projektperioden

På både AVU og HF/STK er kernetagernes vurdering af deres socialpædagogiske kompetence samlet set bedre i 2014 end i 2012. Dette gør sig også gældende for de fleste andre lærere på HF/STK, med undtagelse af den fjerdedel, som vurderede deres kompetence bedst i 2012.

For kernetagerne på både AVU og HF/STK er en af de mest markante ændringer den selvvaluerede kompetence til at løse konflikter.

For HF/STK-kernetagerne er de relativt største ændringer derudover sket af kompetencen til at skabe netværk mellem kursisterne og især af kompetencen til at tale med kursisterne om deres personlige situation. For kernetagerne på AVU er de relativt største ændringer sket af kompetencen til at læse det sociale samspil på et hold og af kompetencen til at give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback.

Den overordnede udvikling er, at størstedelen af alle lærere vurderer, at de hyppigere foretager socialpædagogiske handlinger i 2014 end de vurderede, at de gjorde i 2012. Det gælder dog ikke den fjerdedel af lærerne, som hyppigst foretog socialpædagogiske handlinger i 2012. Ændringen af handlemønstret er mest markant på AVU og her mest markant for keredeltagerne.

For HF/STK-lærere øges hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om, hvordan de trives på VUC mere end hyppigheden af de andre handlinger. For keredeltagerne på HF/STK øges også hyppigheden af, hvor ofte lærerne reagerer på mistrivsel relativt meget.

For AVU-lærere er de relativt største ændringer sket af hyppigheden af at reagere på mistrivsel og af at håndtere konflikter. For AVU-keredeltagerne er der også en relativt stor ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om deres trivsel på VUC og vejleder om uddannelsen.

Lærernes retrospektive vurderinger af, hvordan deres socialpædagogiske kompetencer og handlinger har ændret sig fra 2012 til 2014, viser, at en større andel af keredeltagerne end af andre lærere oplever en ændring. Den gennemsnitlige vurdering af udviklingens størrelse er større for keredeltagere end for andre lærere.

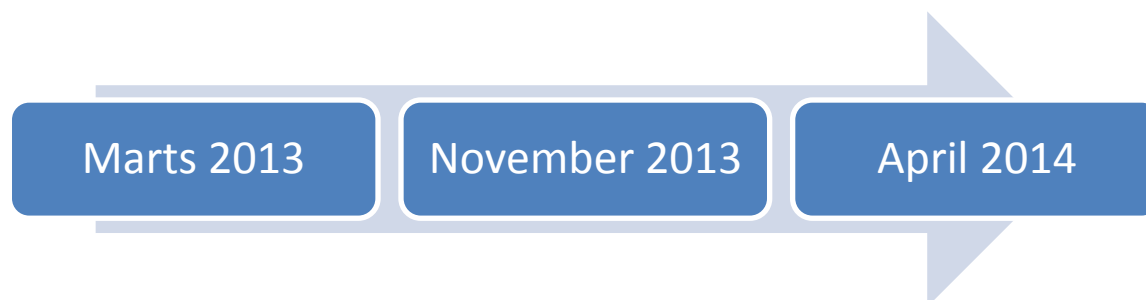
Der er en tendens til, at for både kompetencer og handlinger er forskellen mellem keredeltagere og andre lærere størst for de kompetencer og handlinger, som ikke er knyttet direkte til den traditionelle undervisningsopgave.

Lærernes besvarelser af spørgsmål om kursisttyper i 2012 og i 2014 viser, at der ikke er forskel på hverken lærernes viden om eller anvendelse af kursisttyper.

Lærernes vurderinger af deres personlige og af den optimale kompetenceprofil i 2012 og i 2014 viser, at vurderingen kun ændrer sig for keredeltagere på AVU. De vurderer i 2014, at den socialpædagogiske kompetence fylder relativt mere i deres personlige kompetenceprofil i end de gjorde i 2012. De vurderer i 2014 også at den socialpædagogiske kompetence bør fylde relativt mere i den optimale kompetenceprofil end de vurderede i 2012.

Kursisternes opfattelser

Kort beskrivelse af interviewundersøgelsen



Der er gennemført tre interviewrunder med kursister fra de fem deltagende institutioner. Interviewene er foretaget hhv. i foråret 2013, efteråret 2013 og foråret 2014 med ti kursister fra de fem deltagende VUC'er, henholdsvis én HF- og én AVU-kursist fra hvert VUC. Der er i alt interviewet 30 kursister. Interviewene har en varighed på ca. 30 minutter. Interviewene bidrager med oplysninger om, hvordan kursisterne oplever undervisningen, og hvad, de mener, bidrager til fravær og frafald. Desuden tegnes et billede af kursisternes oplevelse af lærernes evne til at tage udgangspunkt i den enkelte elev – fagligt såvel som personligt – samt lærernes indsats i forhold til det sociale miljø. De deltagende kursister er udpegede af de lærere, der har deltaget i projektet på de respektive VUC'er.

Ingen af de interviewede kursister er forud for interviewene informeret om projektet og om nogle af deres læreres deltagelse heri. Spørgeguiden til kursisterne fokuserer på at få beskrevet *kursisternes oplevelse* af undervisningen på skolen; hvad lærerne gør for at fastholde kursister; om lærerne gør noget nyt eller anderledes i forhold til tidligere oplevelser, og hvorvidt kursisterne mener, at lærerne kan gøre noget (andet/mere) for, at der bliver mindre fravær og frafald.

I det følgende vil vi først beskrive de tre interviewrunder enkeltvis i forhold til særlige opmærksomhedspunkter. Afslutningsvis følger en opsamling, der dels beskriver, hvad kursisterne på tværs af institutionerne lægger vægt på i forhold til et læringsmiljø samt handlinger, der fremmer trivsel og fastholdelse, dels fremhæver eventuelle forskelle på institutioner eller uddannelsestyper, dvs. AVU eller HF.

Første interviewrunde

Kursisterne oplever generelt, at lærerne er dygtige og velforberedte og beskriver, at 'den gode lærer' er lyttende, empatisk og engagerer sig fagligt og socialt. En kursist fortæller om en meget vellidt lærer, der nyder respekt blandt kursisterne, fordi hun interesserer sig for den enkelte og for klassens sociale liv. Hun inddrager kursisterne i undervisningen, og kan hun forklare tingene på flere måder.

Lærernes indsats i forhold til fravær og frafald kan, som eksemplet viser, samles i tre kategorier: den faglige indsats, den personlige kontakt og indsatsen i forhold til læringsmiljø.¹³

Lærernes evne til at tage udgangspunkt i den enkelte kursists faglige niveau

Kursisterne oplever, at de fleste lærere har et godt indblik i den enkelte kursists faglige kompetencer. De begrundet det blandt andet med lærernes evne til sammensætning af grupper.

Kursisterne peger på, at lærerne er gode til at give mere tid til de kursister, der har svært ved et givent stof, samt til at udlevere opgaver med forskellige sværhedsgrader. Kort og godt: lærerne er gode til at praktisere differentieret undervisning. Flere kursister fremhæver det som væsentligt, at læreren er villig til at forklare stoffet på flere forskellige måder.

En kursist fortæller om en lærer, der ikke tager udgangspunkt i de enkelte kursister, og kursisten mener, at det er netop dette, der er afgørende for det høje fravæstal i dette fag. Kursisten sammenligner med andre fag og andre lærere, hvor der stilles differentierede krav, og hvor stemningen er bedre – med mindre fravær til følge.

Lærerne må gerne stille krav til kursisterne, men de skal være differentierede. Det er således vigtigt, at stoffet gøres forståeligt for den enkelte. Kursisterne siger, at glæden ved at kunne og oplevelsen af, at man kan mere end man tror, har en motiverende effekt.

Det er det gennemgående indtryk i interviewene, at lærerens evne til at fokusere på den enkeltes *faglige* niveau og behov tillægges stor vægt af kursisterne med henblik på lysten til at deltage i undervisningen – og derfor også for fraværet.

En kursist fortæller, at de faglige samtaler har betydet meget for hende, fordi lærerne flere gange har forsikret hende om et bedre og mere stabilt fagligt fremskridt, end hun selv havde opfattelsen af. Struktureret faglig feedback betyder meget, fortæller hun.

Lærernes indsats i forhold til den personlige kontakt

Kursisterne oplever generelt, at lærerne er venlige og behandler kursisterne som *"voksne mennesker, og ikke bare elever, der skal køres gennem en maskine"*.

Kursisterne oplever generelt, at de bliver behandlet som voksne mennesker og som individer. Det indebærer blandt andet, at lærerne involverer sig, udviser interesse for den enkelte, og gør kursisterne bevidste om deres eget ansvar.

¹³ Disse tre forhold genfindes i den eksisterende litteratur om frafald og fastholdelse. Se fx rapporten *Hold fast* ("Hold fast - Slutrapport over 19 fastholdelsesprojekter på gymnasiale uddannelser," 2011, side 73f), hvor der peges på, 'at manglende faglige kompetencer, ensomhed, svage lærer/elevrelationer og dårligt socialt klima i klassen, er direkte årsager til fravær'.

Kursisterne oplever, at nogle lærere udviser et stort socialt engagement. En kursist nævner, at en lærer kan huske hendes navn og hilser på hende på gangen og i kantinen, hvilket efter hendes mening bidrager til et godt miljø og vidner om gensidig respekt.

Lærerne er gode til at udvise fleksibilitet i forhold til fravær, afleveringsfrister og afleveringer på nettet, når blot der indgås aftaler på forhånd. Flere kursister taler om fordelene ved, at nogle lærere lægger opgaver på nettet. Andre kursister fremsætter ønske om, at alle lærere benytter sig mere af at lægge opgaver på nettet.

Lærernes indsats i forhold til læringsmiljø

AVU-kursister oplever generelt en god stemning på skolerne og i klasserne, at lærerne møder kursisterne med godt humør, og at de er gode til at støtte og vejlede kursisterne i forhold til personlig og faglig udvikling, fx videre uddannelsesforløb og erhvervsarbejde. Lærerne skaber dermed et trygt miljø.

En AVU-kursist fortæller, at kursisterne har været med til at indrette et klasselokale, dvs. male væggene og vælge møbler, hvilket gør skolen til et 'rigtig rart sted at være'.

Et andet eksempel findes i følgende uddrag fra et interview med en AVU-kursist, som fortæller om sin engelsklærer, der er fuld af liv og laver mange sjove ting. Kursisten fortæller om en gang, hvor læreren lod sig falde om på jorden og skreg, fordi kursisten havde glemt et flertals-s. Det har betydet, at kursisten altid husker flertals-s, og at hun smiler ved tanken om den time. Kursisten beskriver, at når 'lærerne tår sig åndssvagt' og alle griner sammen, så tager kursisterne disse episoder med sig ud i pauserne, hvor de 'griner videre' og taler om det, der er sjovt.

HF-kursisterne oplever, at den gode lærer, som bidrager positivt til et godt miljø i klasserne, er fagligt kompetent og dermed gør faget interessant.

HF-kursister oplever generelt, at lærerne i mindre omfang taler personligt med deres kursister end AVU-kursisterne.

Flere kursister fremhæver ekskursioner, som både har et fagligt indhold, samtidig med at turene bidrager til et godt socialt samvær mellem kursister imellem og mellem lærere og kursister. Andre kursister nævner som motiverende forebyggende metoder fælles arrangementer, samt fastholdelse af stor mængde gruppearbejde, som alt sammen giver kendskab til hinanden og dermed lyst til at komme i skole og være en del af noget. En enkelt kursist peger omvendt på, at gruppearbejdet har en direkte negativ motiverende effekt (på hende).

På et enkelt VUC nævner en kursist brugen af CL. Som en fordel ved metoden nævnes, at nogle af strukturerne er gode i forhold til at komme i gang med noget nyt stof på. Som en ulempe nævnes, at andre strukturer (fx indre-ydre cirkel) er 'børnehaveagtige'. Kursisten bemærker, at selvom flere kursister har gjort opmærksom på denne opfattelse, fortsætter læreren med at benytte den.

Flere kursister oplever, at lærerne gør meget ud af, at eleverne lærer hinanden at kende. På en skole opretter lærerne fx Facebook-grupper til klasserne.

Mere kontrol?

Voksne kursister har et ambivalent forhold til kontrol.¹⁴ I kursistinterviewene finder vi denne ambivalens.

På den ene side mener kursisterne, at skolerne alene skal motivere kursisterne gennem en engageret undervisning. De peger på, at fraværet skyldes private forhold og det sociale sammenhold i klassen (eller mangel på samme). På den anden side peger de på, at skolerne bør indføre mere kontrol. De mener, at det vil virke motiverende, hvis fravær har økonomiske konsekvenser, fx i forhold til SU.

Ambivalensen findes dels i den samlede kursistgruppe - nogle ønsker kontrol, nogle ønsker mere fleksibilitet – dels i den enkelte kursist, der både ønsker frihed og seriøsitet udtrykt i kontrol.

Et eksempel på en 'mild form for social kontrol' er, når læreren sender sms'er til kursister, som ikke møder. Det opfattes generelt som positivt af kursisterne.

Et andet eksempel på kontrol er aftaler med kursisterne om, at de kun må komme højst 10 minutter for sent, hvorefter døren vil blive låst. Ingen af kursisterne har positive erfaringer med denne metode, der på begge skoler kun blev effektueret kortvarigt, da den alligevel ikke blev overholdt af hverken lærere eller elever.

Kursisternes overvejelser om fravær og frafald

Det er generelt kursisternes opfattelse, at lærerne gør meget i forhold til at nedbringe fravær og frafald. Det gør lærerne ved dels at udvise interesse for kursisterne på det personlige plan, dels ved at være velforberedte, engagerede og udstråle lyst til at undervise. Det skaber god stemning og et godt læringsmiljø.

Kursisterne mener generelt, at ansvaret for fravær – og frafald – ligger hos kursisterne selv.

Kursisterne har forskellige forslag til andre/nye tiltag, der muligvis kan afhjælpe fravær:

- Tilbud om lektiehjælp. En kursist fortæller, at muligheden for lektiehjælp på hendes skole har været afgørende for at hun kom igennem hendes forløb.
- Sociale arrangementer med plads til uformelle samtaler mellem lærere og kursister.
- Regelmæssige, skemalagte samtaler om fagligt niveau og kursisternes egne opfattelse af standpunkt.
- Fleksibilitet med hensyn til afleveringer samt udvidet brug af intranet til download og afleveringer af opgaver.
- Øget kontrol, fx økonomisk.
- Konsekvenser for fravær, inkl. fravær fra fag, der ikke er eksamensfag.

¹⁴ Denne ambivalens beskrives i rapporten *Hf på VUC – et andet valg* (Pless & Hansen, 2010, side 53-54) under overskriften 'fleksibilitet eller konsekvens?'. Hf-kursisterne er på den ene side glade for den fleksibilitet, der ligger i den fleksible fremmødeform, men ønsker på den anden side, at der bliver sat begrænsninger for fraværet. Rapporten dokumenterer samtidig en klar sammenhæng mellem fravær og frafald

Sammenfatning af første interviewrunde

Kursisterne oplever allerede på dette tidspunkt i forløbet, cirka otte måneder efter opstarten af kompetenceudviklingen, at lærerne gør meget og meget forskelligt i forhold til at arbejde med socialpædagogisk kompetence. Kursisterne er opmærksomme på det, og de værdsætter denne indsats.

Lærerne benytter aktiverende arbejdsformer. De fleste kursister fremhæver gruppearbejdsformen som noget positivt. Det styrker det sociale samvær, giver mulighed for personlig udvikling, herunder mulighed for at lære af andre kursister, samt at lære fra sig til andre kursister. Andre er skeptiske og mener, at formen kan have en demotiverende virkning.

Det, kursisterne især fremhæver, er, at lærerne udviser interesse for de enkelte kursister, både personlig og faglig interesse. Ved at lærerne udviser interesse og engagement i faget – og kursisternes udvikling – motiveres kursisterne til deltagelse og til fremmøde.

Anden interviewrunde

Kursisterne oplever en række tiltag som bidragende til et læringsmiljø, de er glade for at være i og som de ønsker at blive fastholdt i. Tiltagene beskrives i det følgende under temaerne 'personlig interesse', 'personer, ikke lærere' og 'håndtering af forskellighed'.

Lærerne udviser personlig interesse

Det, som kursisterne på tværs af institutionerne fremhæver som meget vigtigt for et godt socialt og fagligt miljø, hvor man har lyst til at være og til at blive, er lærerne.

Det handler om, at læreren har en rolig facon, taler pænt og er opmærksom på og interesseret i den enkelte kursist. Oplevelsen af, at lærerne er inkluderende og oprigtigt interesserede i, at kursisterne lærer noget, er for flere ulig deres oplevelser af lærerne fra folkeskolen.

Kursister fremhæver i tråd med første interviewrunde som et afgørende positivt og for mange nyt element hos lærerne, deres mere personlige interesse for kursisterne, som får dem til at føle, at de ikke bare er kursister, men mennesker. En (AVU-)kursist fortæller om betydningen af en lærer, der bekymrer sig for kursisterne og lytter til dem: *'Det er første gang jeg har lyst til at komme i skole. Jeg bliver i godt humør, fordi hun altid er glad'*. Kursisten fortæller videre, at læreren endda er mødt op, selvom hun var syg med pandehulebetændelse. *'Det betyder meget, det viser, at hun virkelig gider det, hun laver. Det får lige en til at tænke en ekstra gang over, om det måske også er nødvendigt at blive hjemme en dag. Indtil videre har det i hvert fald ikke været sådan, at jeg er blevet hjemme på grund af vejret. Heller ikke, da der var storm. Og det er jeg ret sikker på, det er på grund af hende'*. Kursisten beskriver, hvad det er, der gør, at hun oplever denne lærer som særlig og anderledes, og det er, at hun er en person, der kan snakke med alle, uanset deres alder og hvor de kommer fra. *Hun er en rigtig god lærer, og det er første gang, jeg tror på, at det her, det kan jeg faktisk fuldføre'*. Hvis kursisterne har været fraværende, så udviser læreren omsorg ved at byde kursisterne velkommen tilbage og fortælle, hvad der er sket, mens de har været væk. Hvis læreren

ikke lige får det gjort, så er der en af de andre kursister, der gør det i stedet. Ved at sætte gode eksempler har læreren skabt en kultur på holdet, der indebærer et sammenhold mellem kursisterne, der hjælper hinanden. Hendes væremåde smitter. Kursisten fortæller således, hvordan den gode tone i klassen er med til at fremme det faglige miljø. Det er kursistens oplevelse, at uanset hvad kursisterne laver, så tages deres præstation alvorligt og de vejledes videre fra det udgangspunkt, den enkelte har. De får aldrig at vide, at det, de har lavet, bare er helt forkert. De får ros for at gøre forsøget og for at lave noget i stedet for bare at sidde: *'så det kan altid betale sig bare at lave et eller andet, selvom man ikke selv er tilfreds med det'*. Flere kursister fremhæver lærerne for at være gode til at rose, hvilket virker motiverende på såvel fremmøde som indsats.

Lærerne 'er personer, ikke lærere'

Flere kursister oplever det positivt, at lærerne fortæller om sig selv. De opfatter det som inviterende til, at de gør det samme og således skaber et tryk mere fællesskab i klasserummet. *Man føler, at det er en person, ikke en lærer*, siger en (AVU-)kursist, der oplever denne lærertype som meget anderledes end dem, hun er vant til fra folkeskolen. Kursisten fortæller endvidere, at når læreren behandler kursisterne som voksne mennesker, så er det ikke rart at skuffe læreren. Kursisten fortæller, at mens lærerne i folkeskolen var sure og skrev i kontaktbogen, hvis lektierne ikke var lavet, så er det anderledes her, *hvor du får sådan et blik af læreren, der siger 'jeg er skuffet over dig', og det gør så ondt, så næste gang tænker man, 'jeg skal bare lave de opgaver'. Det er den måde, de kommunikerer på, den måde, de giver ros og fortæller, at man har forbedret sig. Og jeg bliver sådan helt... ' er det rigtigt'? For når hun siger det, så bliver jeg rigtig glad, for jeg føler, at hun mener det'*.

Kursisterne fortæller, at når de får en positiv relation til læreren eksemplificeret ved fx fortrolighed, så er det med til at styrke ønsket om at gennemføre sin uddannelse. En kursist fortæller om en lærer, der gør meget ud af at pointere vigtigheden af, at kursisterne møder op for både deres egen og deres klassekammeraters skyld, fordi de fx i forhold til gruppearbejde har et ansvar for de andre i klassen.

Lærerne kan håndtere forskellighed

Lærerne opleves af flere kursister som mere rummelige i forhold til de forskellige kursister, der går på et VUC, end de lærere, de har oplevet i folkeskolen. En HF-kursist har flere oplevelser fra folkeskolen med en lærer, der beskrives som 'konfrontatorisk'. Omvendt oplever kursisten nu, at lærerne synes at have redskaber til at håndtere forskellige kursisttyper og konflikter. *'Jeg synes, de er meget gode til at læse, hvordan de skal håndtere os forskelligt. For vi er jo vidt forskellige i klassen. Jeg synes, der er rigtig gode til at håndtere de forskellige typer, vi har i klassen. Det har jeg ikke følt før overhovedet'* (HF-kursist). Kursisten forklarer desuden, at samme lærere gøre det klart, at kursister selv har et ansvar for at skabe og bevare et godt sammenhold i klassen, hvilket gør, at de føler sig ansvarlige for hinanden og miljøet. Den gode lærer beskrives ved at kunne *'acceptere at folk er forskellige og respektere folks forskelligheder. Der er jo ikke nogen, der er ens, så at kunne give plads til alle, det betyder rigtig meget'*.

Samarbejdet mellem lærerne har betydning og bemærkes af kursisterne. En kursist forklarer, at lærerne taler sammen hver måned om klassen, og at kursisterne ligeledes evaluerer undervisningen i forhold til

'hvad de kan gøre bedre, hvordan de kan være bedre lærere og det giver en bedre stemning, fordi de hele tiden får feedback fra os og de lærer af det. De lærer nye måder at takle os på. På den måde fungerer det rigtig godt, og de samarbejder rigtig godt sammen. De har et meget tæt samarbejde. Det handler om det faglige niveau. Hvordan de kan dele os op, så vi alle sammen får noget ud af det. Kursisten fortæller, at lærerne også fortæller kursisterne om deres møder og fx kommer med løsningsforslag på de ting, der ikke fungerer, fx uro i klassen, hvilket danner grundlag for at finde en fælles løsning.

Sammenfatning af anden interviewrunde

Kursisterne beskriver forskellige forhold knyttet til læreren, som har betydning for fastholdelsen. Den gode lærer skal:

- Være faglig dygtig og være sig selv: 'lærerne [skal være] sig selv. Du kan mærke, at det ikke er en lærer, der bare er der. Du kan mærke, at det er en person, der gerne vil have dig med og brænder for sit arbejde' (AVU-kursist).
- Variere undervisningen og anvende undervisningsformer, der aktiverer og inkluderer alle.
- Inddrage kursister i undervisning, fx medansvar ift. gruppedannelser, valg af emner, klasseregler etc., hvilket kursister oplever som tegn på tillid og ansvarsfordeling. En kursist giver som eksempel, at lærerne tilbyder en række emner, som kursisterne skal vælge imellem: *'De [lærerne] vil meget gerne have, at vi er med til det, fordi så ved lærerne, at eleverne lytter efter, fordi vi måske synes, det er et spændende emne'* (HF-kursist).
- Behandle kursisterne som voksne mennesker. Kursisterne beskriver et godt læringsmiljø som et, hvor der er en god tone og en gensidig respekt, hvilket skaber dialog og fortrolighed i klassen: *'Lærerne taler ikke ned til os. De er forstående. De giver os lov til at tale ud, til at udtrykke sig. Det er meget voksent i forhold til folkeskolen'* (AVU-kursist).
- Sætte mål. Der er flere HF-kursister, der oplever, at lærerne på VUC til forskel fra folkeskolen virker oprigtigt interesserede i, at alle kursisterne får gode resultater – også de fagligt svagere.

Den gode lærer, der kan skabe de bedste betingelser for fastholdelse, er en, der er engageret og interesseret i sit fag og i sine kursister. En, der tør være en autoritet, sætte rammer og tage styring og samtidig tør vise sig selv som person, som er villig til at inddrage kursister i undervisningsplanlægning og give dem ansvar for det læringsmiljø, de er en del af, og således sammen med kursisterne skaber et trygt klasserum.

Tredje interviewrunde

Lærerne bruger forskellige aktiverende undervisningsformer

Der er mange kursister, der adspurgt, om lærerne på de enkelte VUC'er gør noget anderledes i deres undervisning, end kursisterne har oplevet i tidligere undervisningsforløb, fortæller om forskellige undervisningsaktiviteter.

En AVU-kursist fortæller om, hvordan walk-and-talk bruges på en for kursisten særlig måde: "I engelsk har vi noget, hvor vi går en tur og snakker med nogle, som vi normalt ikke snakker med. Så har vi været igennem en historie, og så skal vi gå en tur ned til søen og relatere den til noget, vi møder i vores dagligdag". Kursisten forklarer, at "det kommer der også nogle gode samtaler ud af", fordi de også er personlige. Kursisten synes, det er en god måde at lære hinanden at kende på og i øvrigt, at det også er rart at komme lidt ud en gang i mellem. Her er der altså tale om en undervisningsaktivitet, der på en gang formår at inddrage både et fagligt og et socialt aspekt og at aktivere kursisterne fysisk.

En HF-kursist fortæller, at lærerne generelt er gode til at føle efter, om kursisterne 'er med'. De er gode til at gøre undervisningen spændende. Hvis [læreren] føler, at vi er ved at ryge ned i et hul, så hiver han os alle sammen op, så vi sidder sådan lige rundt om tavlen. Der var også et tidspunkt, hvor han sendte os alle sammen ud af klassen, og så gik der et par minutter, så kom han og åbnede døren, og så skulle vi alle sammen give hånd til ham og sætte os på vores pladser. Sådan gør han, hvis vi er lidt træge at arbejde med'. Den lydhørhed og fleksibilitet fra lærerne, der her beskrives af en kursist som noget nyt og anderledes, genfindes i mange af interviewene.

En anden HF-kursist fortæller, at hendes lærer er fleksibel i forhold til at bruge alternative undervisningsmetoder. Hvis kursisterne er nervøse for at skulle tale engelsk foran de andre kursister, inddeler læreren dem i grupper, hvor de så i stedet øver deres sprog. *'Så bliver det ikke sådan at læreren stiller os spørgsmål og vi svarer, men at vi gør det sammen i små grupper, så alle kommer til at sige noget på engelsk'*. Det er kursistens oplevelse, at alle i klassen er glade for at arbejde i grupper eller i stationer, fordi alle kommer til at udtrykke sig på engelsk overfor andre, hvilket mange tidligere har forsøgt at undgå.

Kursisten fortæller endvidere, at lærerne ikke tvinger kursisterne til noget, fx fremlæggelser, de ikke har lyst til eller mod på, hvilket flere kursister har oplevet tidligere. De får mulighed for at prøve det i meget små bidder, og det giver mod på efterhånden at begynde at sige mere i timerne.

Relationen til lærerne

Det mere personlige forhold til lærerne, som samtlige kursister omtaler, har mange positive konsekvenser. Det betyder blandt andet, at kursisterne føler, de kan tale med lærerne om emner og situationer, som de ikke før har talt med lærere om, men som kan have betydning for deres skolegang. Det kan både dreje sig om skoleinterne anliggende, som fx konflikter med klassekammerater, eller skoleeksterne anliggende, som familieproblemer, kærestesorger etc. En HF-kursist uddyber, hvordan lærerne gentagne gange har sagt: *'Hvis I har nogle problemer, så snak med os. Jeg synes, det er noget, vi kan mærke. Det bruger vi – kursister – rigtig meget. Det er alle mulige problemer, både faglige og private, sociale problemer'*.

Mange kursister fortæller, at lærerne sms'er dem, når de er fraværende, og at de på den måde føler sig mere trygge ved at komme i skole igen. En AVU-kursist fortæller, at kursisterne i forbindelse med eksaminer *'har fået [lærerens] privatnummer, og hun har sagt 'jeg gider ikke telefonfis, men hvis I har problemer, så send mig en sms, så ringer jeg indenfor 12 timer'*. Det er vi velkomne til. Så vi kan sende en sms, og så ringer hun, når hun har tid til det. Det, synes jeg, er enormt flot, at hun vil det og har lyst til det, når man tænker på, at hun jo også har en familie, og børn og dagligdagsting. Og så har hun alligevel overskud til sit arbejde.

For flere kursister betyder det gode forhold til deres lærere motivation for at komme i skole. *'Hvis du føler, du har en form for et tillidsbånd til din lærer, så tror jeg også, at du er gladere for at gå i skole. Jeg tror ikke, det er noget, man tænker over, men jeg tror, det har en betydning, at du føler, du kan snakke med din lærer, og at det hele ikke kun er fagligt'* (HF-kursist).

Kursisterne oplever generelt i denne ligesom i de foregående interviewrunder, at lærerne behandler dem som voksne mennesker, *'taler til os med respekt og omvendt... man har lyst til at komme, fordi man bliver behandlet ordentligt af lærerne'* (AVU-kursist).

Samtidig er der også kursister, der fremhæver, at det, at kursisterne behandles som voksne, også kan være problematisk. For hvad sker der, når kursisterne ikke møder de implicitte forventninger om, at kursisterne tager ansvar for deres uddannelse, for at komme i skole, komme til tiden, møde forberedte, deltage aktivt i undervisningen etc.? *'Det med, at de er voksne, og de skal være ansvarlige for deres egen undervisning, det hjælper jo ligesom ikke rigtigt. Lærerne skal fastholde eleverne. De [eleverne] har brug for, at der er nogen, der tager en snak med dem og finder ud af, hvad der kan gøres anderledes for at få dem til at blive der'* (AVU-kursist). Denne kursist oplever således, at når kursister ikke er i stand til ansvar for egen læring, er der behov for lærere, som tager fat i kursisterne.

Kursisterne er således glade for at blive behandlet som voksne mennesker, og der er mange, der er bevidste om det ansvar, der følger med denne relation til lærerne. Samtidig fremhæver flere dog, at lærerens evne til og ansvar for at lede klassen også er væsentlig for et godt læringsmiljø og for fastholdelse.

Når lærerne leder, fastholdes kursisterne

Det opleves som positivt, når læreren leder klassen. En kursist fortæller om en lærer, der efter hendes mening gør en række ting, der fastholder kursisterne. Han tager fat i kursisterne og taler med dem, når han kan se, de har det svært. Han gør det anderledes end andre lærere, fordi det ikke foregår i plenum. Han laver spændende undervisning med meget gruppearbejde, som aktiverer og inkluderer alle. Han er autoritær og kører med faste regler, herunder ingen telefoner i timerne, ingen adgang til klassen, hvis der er gået mere end 5 minutter efter ringetid, ingen tomme trusler. *'Men det er hyggeligt, og der bliver lavet noget'* (AVU-kursist). Læreren arbejder med en tydelig struktur, og han informerer i begyndelsen af en time klassen om, hvad dagens program er, og hvad de skal nå. *I hans timer oplever jeg faktisk meget tit, at vi når igennem. Han kommer ind i klassen og siger: 'I dag skal vi nå det, det og det', og så når vi det hele på en eller anden mystisk måde. I de andre timer oplever jeg ikke, at vi når igennem. Så når vi kun halvvejs og så må vi gå videre med det næste gang. Så tager det 100 år.* Kursisten forklarer, at årsagen til, at de når det, de skal i denne lærers timer: *Han står ikke og snakker hele tiden, det går en meget stor forskel. Selvom fx vores gruppearbejde ikke er gået helt godt og kunne være gået bedre, så siger han 'nu går vi videre til det næste', og efterhånden vænner man sig til, at man skal nå noget på den tid, man har til det gruppearbejde'* (AVU-kursist). Kursisten forklarer videre, at undervisningen oftest er sekvenseret i lidt tavleundervisning, læsning, gruppearbejde og så opsamling til sidst. Den faste struktur giver tryghed.

Kombinationen af personlig interesse og klart strukturerede forløb nævnes også af en HF-kursist, der spørges om hendes opfattelse af, hvad lærerne på skolen gør for at fastholde kursister: *'De er med på hjemmefronten. De spørger ind til, hvordan det er derhjemme. Det kan jeg rigtig godt lide, de prøver at*

være lidt sociale med os. Men også, at det hænger sammen, det vi laver. De opgaver og tekster, vi har, hænger sammen med noget andet vi laver. Det bliver ikke lidt her og lidt der. Vi kører temaer og afslutter et tema, før vi kører videre, så det ikke bliver hulter til bulter. Det er rimeligt struktureret, og vi ved, hvad vi skal, også de næste par uger. Det kan jeg også godt lide'. Kursisten eksemplificerer de temaer, de har haft og fortæller, at de skulle til Berlin med skolen, hvorfor de havde Berlin som tema i dansk, engelsk, historie og samfundsfag, 'så det hang sammen, og vi forberedte os i ugerne op til turen. Så tog vi til Berlin og så de ting, vi havde talt om og undersøgt. Det var mere spændende og mere fængende'(HF-kursist).

Indførelse af regler for klasserummet nævnes af en kursist som en faktor for et godt læringsmiljø og dermed fastholdelse. En HF-kursist fortæller om nogle forskellige problematikker, som fx at nogle gerne vil høre musik i timerne og at nogle ryger lige udenfor klassens vinduer, så røgen kommer ind, som var med til at skabe en dårlig stemning i klassen. Lærerne besluttede så at '*indføre regler og så fik vi også den gode stemning tilbage [...] så lærerne gør en del for, at vi skal have det godt, både socialt og fagligt*'.

Læreren inddrager kursister og giver dem ansvar

Det opleves af mange kursister som forpligtende i forhold til fremmøde og indsats i skolen, at lærerne inddrager dem i både planlægning og udførsel af undervisningen. Det kan i fagligt perspektiv indebære, at kursisterne er med til at vælge emner. I et mere relationelt eller socialt perspektiv kan arbejdsformen indebære, at kursisten får ansvar for hinanden og for, om undervisning kan gennemføres som planlagt. En kursist fortæller, at '*man tit bliver stillet til ansvar overfor sine medkursister, fordi man tit arbejder i grupper, så gruppen er afhængig af dig. Hvis man ikke kommer, så er det ikke læreren man svigter eller sig selv, men også de kammerater, man har fået på holdet. Det er også en måde at sørge for, at folk kommer. For det bliver ikke set som noget godt, at man bliver væk. Man bliver nødt til at møde op og deltage i de her grupper*'. Kursisten forklarer, at det ikke er noget, de har talt om i klassen, men at han oplever forpligtelsen som motivation for deltagelse i gruppearbejde. '*Vi kommer for hinandens skyld*' (HF-kursist).

Sammenfatning af tredje interviewrunde

I tredje interviewrunde peger kursisterne på en række af de tidligere forhold i undervisningen, som har betydning for fastholdelse. Det drejer sig om, at:

- Lærerne tager udgangspunkt i kursisternes individuelle faglige udgangspunkter og vælger undervisningsformer i forhold hertil.
- Lærerne er opmærksomme på stemningen i klassen og håndterer konflikter hurtigt, fx ved at indføre klasseregler

Et andet område, som de fleste kursister nævner, er, at de oplever, at de bliver behandlet som voksne mennesker, og at det indebærer et ansvar for dem selv, for deres lærere og for deres klassekammerater. Kursisterne oplever, at lærerne er interesserede i dem som personer og er interesserede i at etablere forhold, der er både faglige og personlige. Det betyder for kursisterne, at de lettere kan komme til lærerne og inddrage dem i både skoleeksterne og skoleinterne problematikker, som kan have betydning for trivsel, arbejdsindsats og fremmøde.

Opsamling på kursistinterviews

Hvad lægger kursister vægt på i forhold til frafald?

Kursisterne har som udgangspunkt ingen opfattelse af, at der er et udviklingsarbejde i gang på de fem institutioner. De kommenterer således ikke de 'nye' initiativer, som lærerne sætter i gang, i forhold til tidligere. Deres opfattelser drejer sig om, hvad de nu og her opfatter som god undervisning, og hvilke relationer de ser som ønskelige i forhold til underviserne.

Da der er tale om 'nye' kursister fra den ene interviewrunde til den anden, har de meget begrænset mulighed for at udtale sig om i hvilken udstrækning, de oplever en udvikling i lærernes handlinger fra det ene år til det andet. De udtaler sig først og fremmest i forhold til, hvad de har oplevet i forhold til tidligere forløb, og hvordan de vurderer det, som de oplever i den aktuelle undervisning.

Set på den baggrund er det ikke overraskende, at der ikke – som det fremgår af det ovenstående - kan konstateres en systematisk udvikling i kursisterne opfattelser fra den første til den tredje interviewrunde. De forskellige kursister svarer gennemgående nogenlunde det samme i de tre interviewrunder. Der er dog en klar tendens til, at de relationelle forhold og lærernes relationelle kompetencer er mere fremherskende i tredje interviewrunde end i de to foregående.

Hvad svarer kursisterne?

Kursisterne svarer på to dimensioner. Den ene er, hvad de synes, er en god lærer og en god undervisning, den anden er, hvad der er vigtigt for dem, hvis de skal gennemføre deres uddannelsesforløb. De to dimensioner har en del fælles, idet det, som opfattes som god undervisning, også har konsekvenser for kursisternes opfattelse af de forhold, der kan fastholde dem i uddannelsen.

Hvad opfatter de som god undervisning?

Det første forhold er fagligheden. Kursisterne lægger vægt på, at lærerne er velforberedte og kan formidle deres stof på en underholdende, varieret og aktiverende måde. Et vigtigt og gennemgående aspekt af fagligheden, er lærernes evne til at tilrettelægge undervisningen i forhold til kursisternes forudsætninger. Det drejer sig om faglige tilbagemeldinger på individuelt niveau, og det drejer sig om sammensætning af grupperne på en sådan måde, at de kan samarbejde fagligt. Dette aspekt knytter sig til projektets forestillinger om, at kursisternes forudsætninger i bred forstand (kursisttyper) er en væsentlig parameter for god undervisning og for fastholdelse.

Det andet aspekt er læringsmiljøet. Kursisterne lægger stor vægt på, at der skal være et trygt og udviklende læringsmiljø. Lærerne skal være gode til ledelse af klasserummet. De skal sikre, at der er faste rammer, og at der styres.

Kursisterne nævner en række strukturelle forhold såsom 'faste rammer', disciplin, læreren som autoritet i klasserummet og forskellige former for restriktioner og kontrol.

Disse forhold knytter sig til al god undervisning i den betydning, at lærerne skal have en faglig og en fagdidaktisk kompetence, og at de skal kunne sikre et trygt læringsmiljø. Men kursisterne fremhæver også disse forhold som betydende for deres lyst til at deltage i undervisningen og for fastholdelse.

Hvad er centralt for fastholdelse?

Ud over de velkendte og nævnte pædagogiske og didaktiske kompetencer nævner kursisterne en række forhold, der kan karakteriseres som socialpædagogiske kompetencer, som betydningsfulde for fastholdelse.

Kursisterne peger på betydningen af at blive anerkendt som menneske og ikke blot som kursist. Det udtrykkes på forskellige måder og omfatter forskellige aspekter.

Et aspekt er, at lærerne har gode, og i nogle tilfælde hyppige kontakter til kursisterne. Lærerne kender deres navne, hilser på kursisterne på gangen og henvender sig til alle undervejs i undervisningen. Lærerne 'ser kursister', som gerne vil blive set. Lærerne udviser (ærlig) interesse for kursisterne som personer.

Et andet aspekt, kursisterne ser som vigtigt, er at blive behandlet som 'voksne mennesker', som man tale til, ikke om. Som voksen til voksen ønsker man ikke at 'skuffe' læreren ved ikke at møde op. Som voksen til voksen indgår man aftaler (som skal holdes).

Det tredje aspekt er lærernes omsorgsfunktion over for kursisterne. Læreren hjælper med praktiske forhold, læreren sender besked vis sms, læreren kontakter kursisten ved sygdom og byder velkommen tilbage.

De tre nævnte aspekter kan alle rubriceres som dele af den socialpædagogiske kompetence. Altså den del af lærerens kompetence, der omfatter den sociale empati, den sociale forståelse og de sociale handlinger i undervisningen. Den del, som vedrører de sociale relationer. Selv om kursisterne ikke nævner begrebet relationskompetence i interviewene, spiller dette forhold spontant en rolle i kursisterne opfattelse af, hvad der kan få dem til at møde op til undervisningen og også motiverer til at gennemføre.

De sociale relationer opfattes som et omdrejningspunkt for fastholdelsen, om end ikke det eneste.

Lægger AVU og HF – kursister vægt på noget forskelligt?

De beskrevne forhold, som kan fremme fastholdelsen genfindes både på AVU-niveau og på HF-niveau. Der er således ikke forhold, som kun findes på det ene niveau. Alligevel er der tendentielle forskelle, der dog ikke må overfortolkes, da datagrundlaget set ud fra denne vinkel er begrænset.

HF-kursisterne er mere opmærksomme på varierede undervisningsmetoder som betydningsfuldt for både fagligt niveau og socialt klima i klassen.

HF-kursisterne har flere udtalelser om, at de ønsker mere disciplin, fx mere lærerstyret fokus på at holde ro, i klasserummene end AVU-kursister.

De fleste AVU-kursister oplever, at de fleste lærere gør noget særligt for at kursisterne skal blive i skolen. Det særlige kan være mange forskellige ting; sms-beskeder ved fravær, altid godt humør, aktiv indsats for en god stemning i klassen etc. Der er flere af de interviewede HF-kursister, der omvendt ikke oplever, at deres lærere gør noget 'særligt'.

Dog oplever flere HF-kursister, at lærerne bruger mange forskellige og alternative undervisningsformer.

AVU-kursister synes mere generelt end HF-kursister at opleve, at deres lærere er interesserede i dem både fagligt og personligt (og dog er der eksempler på det modsatte også).

Udviklingen i læringsmiljøet 2010-14

Projektet nye lærerroller baserer sig på en grundlæggende antagelse om, at indarbejdelsen af en ny lærerrolle vil føre til mindsket fravær og frafald og en bedre kvalitet af undervisningen. I projektet indgår også en antagelse om, at nye lærerroller vil føre til en forbedring af læringsmiljøet, og at en forbedring af læringsmiljøet vil være en medvirkende årsag til mindsket fravær og frafald og bedre undervisningskvalitet. Læringsmiljøet antages at være en mellemkommende variabel – mellemkommende mellem indsatsen (nye lærerroller) og effekten (mindsket fravær, frafald og øget kvalitet).

Det antages, at styrkede relationer mellem undervisere og kursister (nye lærerroller) vil føre til en mere positiv opfattelse af den samlede trivsel på VUC'et og til en mere positiv opfattelse af undervisere, undervisning og det sociale miljø. Det antages endvidere at den nye lærerrolle vil have en positiv indflydelse på kursisternes egen indsats.

I dette afsnit undersøges det, om antagelsen, at den nye lærerrolle fører til en forbedring af læringsmiljøet, kan bekræftes. I afsnittet beskrives udviklingen i kursisternes vurdering af læringsmiljøet i perioden 2010 til 2014 på VUC Lyngby, HF & VUC Nordsjælland, Vestegnen VUC & HF, VUF.¹⁵ Materialet giver et samlet billede af udviklingen af læringsmiljøet og et differentieret billede af forskellene mellem de fire VUC'er.

Datagrundlaget for analysen er skolerapporter med resultater fra spørgeskemaundersøgelser fra de fire institutioner i 2010, 2012 og 2014, samt de samlede benchmarkingrapporter hvori VUC'erne sammenlignes på nationalt plan.

Den form, som materialet foreligger i, giver ikke anledning til at teste, i hvilken udstrækning de konstaterede udviklinger er statistisk signifikante. Analysen baserer sig således på en beskrivelse af konstaterede ændringer på institutionerne sammenlignet med den generelle udviklingstendens, således som den måles gennem den samlede udvikling på landsplan. Da der er tale om relativt små ændringer mellem årene og mellem institutionerne, har vi lagt vægt på at beskrive de systematiske ændringer, som kan dokumenteres. Vi kommenterer altså ikke mindre fluktuationer i perioden.

Materialet er deskriptivt og giver kun få muligheder for at forklare de konstaterede ændringer. Konstruktion af parametre, udarbejdelse af spørgsmål, sammenvejningen af indeks og indsamling af data er foretaget af ennova (Ennova, 2015).

Den gennemsnitlige svarprocent for samtlige VUC'er på landsplan er omkring 50%. Der er stor variation i svarprocenten institutionerne imellem og i institutionernes svarprocenter fra år til år. Det skal bemærkes, at VUF har en ekstraordinær lav svarprocent.

Parametre der måler trivsel

I Kursisttrivselsundersøgelsen indgår en række parametre, der på forskellig måde beskriver kursisternes opfattelse af deres VUC. I denne analyse ser vi på følgende parametre: Den samlede trivsel, opfattelsen af

¹⁵ VUC Hvidovre-Amager deltog kun i Ennovas kursisttrivselsundersøgelse i 2010 og indgår derfor ikke i analyserne.

underviserne, opfattelsen af undervisningen, det sociale miljø og kursisternes opfattelse af deres egen indsats, benævnt motivation. De fem parametre giver samlet et godt billede af det, vi kalder læringsmiljøet.

Parametrene er målt gennem en række spørgsmål, der vægtes sammen til et generelt mål for den enkelte parameter. Parameteren, 'Den samlede trivsel', er således målt som et gennemsnit af spørgsmålene 'Hvilken karakter vil du give skolen som helhed?', 'I hvilken grad kan du anbefale skolen til andre?' og 'I hvilken grad lever uddannelsen op til dine forventninger?'.

Udviklingen på de fem parametre på de fire institutioner fremgår af tabel 1.

Trivsel på de fire VUC'er i perioden 2010-2014 målt som vejede gennemsnit af 'positive' kursistbesvarelser inden for fem områder

Institution	År	Område				
		Trivsel	Undervisere	Undervisning	Socialt miljø	Motivation
Lands gennemsnit	2010	71	79	72	78	82
	2012	69	76	69	75	81
	2014	68	74	67	73	81
Lyngby	2010	71	80	73	77	83
	2012	66	74	67	72	79
	2014	64	72	65	70	80
Nordsjælland	2010	75	82	74	79	82
	2012	72	78	70	73	79
	2014	69	75	66	72	80
Vestegnen	2010	67	77	72	76	82
	2012	65	73	68	75	80
	2014	65	76	69	72	81
VUF	2010	71	80	72	79	81
	2012	72	78	70	76	81
	2014	72	81	72	79	82

Anm.: Parameteren 'trivsel' omhandler opfattelsen af skolen og undervisningen generelt (se teksten); parameteren 'undervisere' omhandler kursisternes oplevelse af VUC-undervisernes dygtighed og engagement; parameteren 'undervisning' omhandler kursisternes vurdering af den undervisning, de modtager, variationen i undervisningsformer, sammenhæng mellem fagene i uddannelsen, indflydelse på uddannelsen; parameteren 'socialt miljø' omhandler kursisternes oplevelse af sammenhold, tryk og stemning i klassen; parameteren 'motivation' omhandler kursisternes vurdering af egen indsats i undervisningen (se teksten).

Det generelle billede er, at der er relativt små ændringer i perioden. Det gælder for de samlede gennemsnitstal på alle fem parametre på landsplan, det gælder for variationer mellem institutionerne, og det gælder på de enkelte institutioner. Der er altså en bemærkelsesværdig stabilitet i de gennemsnitlige opfattelse af forhold, der indgår i læringsmiljøet.

Der er dog en systematisk bevægelse i tallene. På landsplan er der en tendens til faldende tilfredshed i perioden. Den generelle trivsel falder således fra 71 til 68 i andelen af tilfredse kursister. Det synes som om, kursisterne er blevet (en smule) mindre tilfredse med forholdene på landets VUC'er. Udviklingen på de fire VUC'er skal altså ses på den baggrund.

Parameteren 'motivation', der omfatter kursisternes opfattelse af egen indsats, herunder 'egen indsats i undervisningen', 'medbringelse af undervisningsmateriale', 'møde til tiden', 'aflevere til tiden' og 'overholdelse af aftaler' er stort set konstant i perioden. Den er konstant både på landsplan og på de enkelte institutioner. Der synes således at være mindre variation i kursisternes opfattelse af deres egen indsats end i deres opfattelse af VUC'ets 'indsats'.

I det følgende ser vi på udviklingen på hver af de fire VUC'er på de fire parametre, som vedrører VUC'ernes 'indsats'.

På **VUC Lyngby** er der et jævnt og systematisk fald på alle fire parametre i hele perioden.

På **HF og VUC Nordsjælland** er der et jævnt og systematisk fald på alle fire parametre i hele perioden.

På **Vestegnen HF og VUC** er der et lille samlet fald på de fire parametre set over hele perioden. Der er en tendens til, at tallene i den sidste del af perioden er (lidt) bedre end midt i perioden.

På **VUF** er der en stabil og meget høj tilfredshed¹⁶ (også sammenlignet med landsplan) med en tendens til et fald midt i perioden.

Samlet set og sammenlignet med landsgennemsnittene er der to VUC'er, som klarer sig bedre, nemlig VUF og Vestegnen, idet tilfredsheden med læringsmiljøet er konstant på disse to. Der er to andre VUC'er, Nordsjælland og Lyngby, som klarer sig (lidt) dårligere, idet faldet i tilfredshed er større på disse to VUC'er, end faldet er på landsplan.

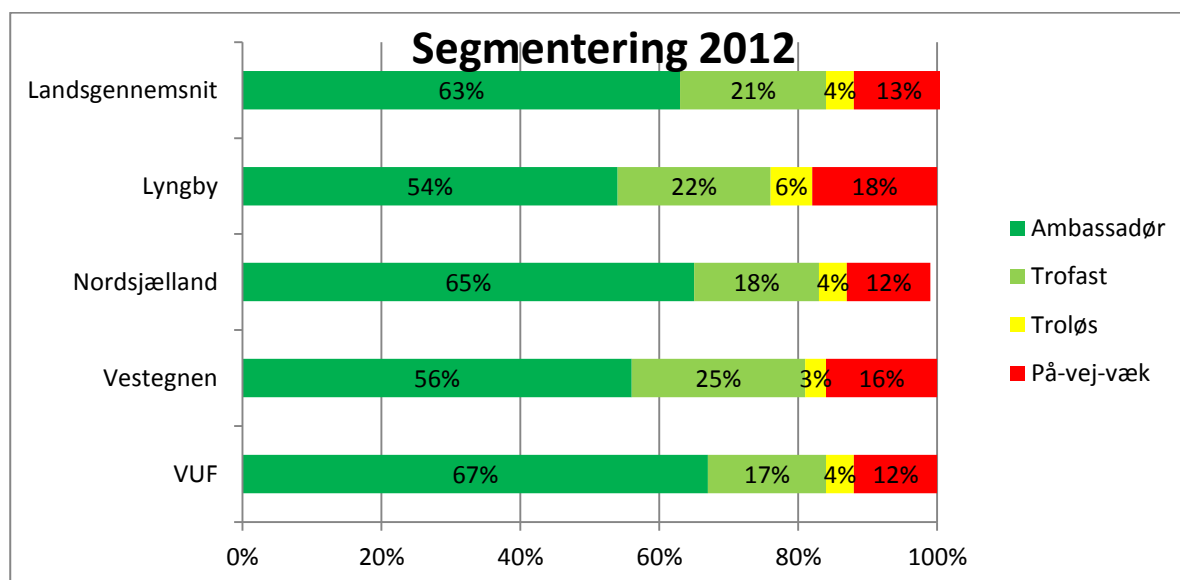
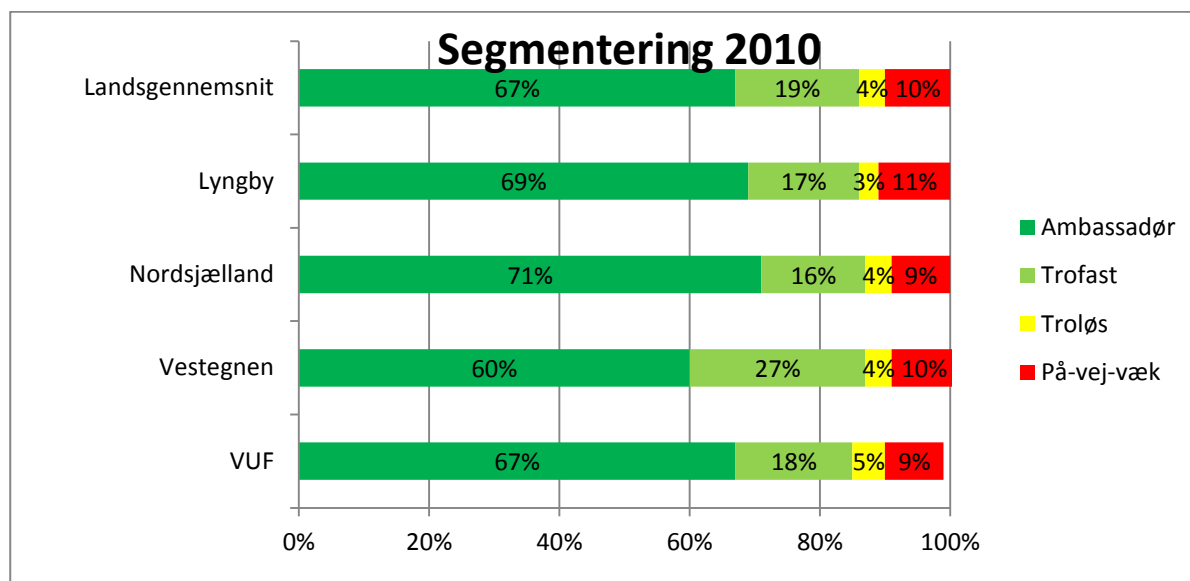
Datamaterialet giver mulighed for at se på forskelle mellem HF og AVU. Her viser tallene, at der er mindre forskelle på såvel graden af tilfredshed som i udviklingstendenserne mellem de to områder. Men en analyse af tallene viser samtidig, at der ikke er noget systematisk mønster i forskellene. Nogle gange 'går det bedre' for AVU andre gange for HF.

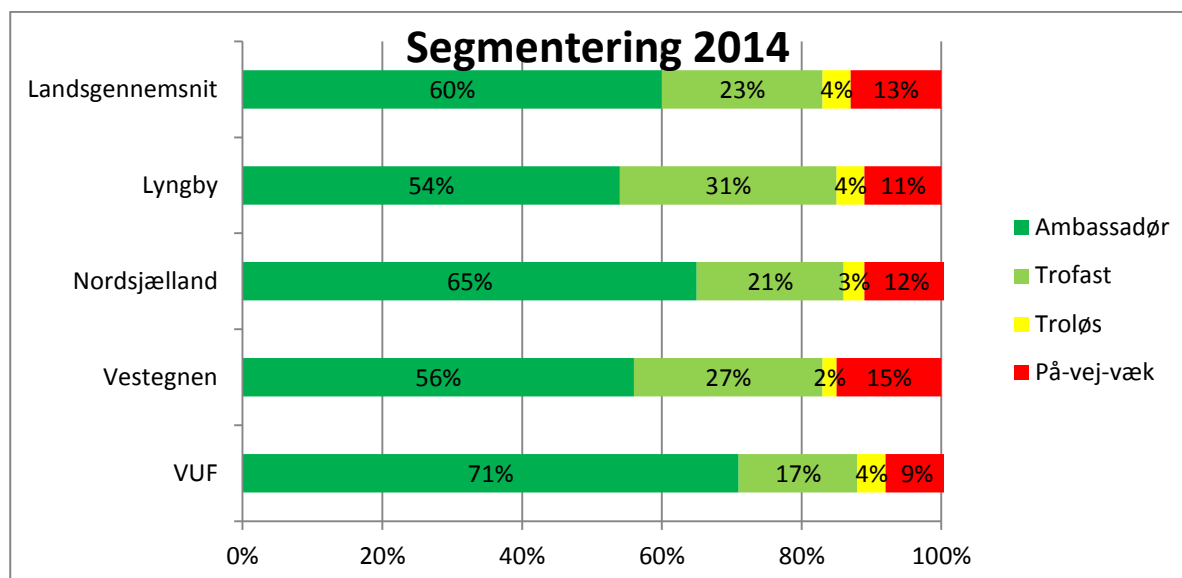
¹⁶ Den meget høje tilfredshed er især fremkommet ved en bemærkelsesværdig høj tilfredshed på 'Danskuddannelsen'.

Opfattelsen af tilknytningen til VUC

I trivselsundersøgelsen er kursisterne opdelt i fire segmenter ud fra deres trivsel og ud fra, om de har overvejet at droppe ud. De fire segmenter omfatter *Ambassadør*, *Trofast*, *Troløs*, *På-vej-væk*. Af figur 2 fremgår institutionernes fordeling på segmenter for henholdsvis 2010, 2012 og 2014.

Kursisternes oplevede tilknytning til VUC i årene 2010, 2012 og 2014 fordelt på institutioner i procent (baseret på data fra Ennova)





Andelen af 'frafaldstruede' (Troløse og På-vej-væk) på landsplan og på de fire VUC'er

	Landsplan		Lyngby		Nordsjælland		Vestegnen		VUF	
	Troløse	På-vej-væk	Troløse	På-vej-væk	Troløse	På-vej-væk	Troløse	På-vej-væk	Troløse	På-vej-væk
2010	14	10	14	11	13	9	14	10	14	9
2012	17	13	24	18	16	12	19	16	16	12
2014	17	13	15	11	15	12	17	15	13	9

Anm.: Ambassadøren er kendetegnet ved høj tilfredshed og høj loyalitet. Den Trofaste er kendetegnet ved lav trivsel, men høj loyalitet. Den Troløse er meget kritisk og ikke afskrækket ved tanken om at skifte uddannelse. På-vej-væk-kursisten er kendetegnet ved at være utilfreds og i tvivl om uddannelsesvalget.

Set over de fire år er der på landsplan sket et fald i andelen af *Ambassadører* og en stigning i *På-vej-væk*. Der er altså en faldende andel, der advokerer for institutionen, mens den del, der overvejer at holde op, er steget på landsplan.

Faldet over de fire år i andelen af *Ambassadører* genfindes på de tre VUC'er (mens VUF har en stigende andel). Det synes altså at være en generel tendens, at andelen af kursister, der udtrykker, at de er meget tilfredse med at gå på VUC er faldende i perioden. I modsætning til tendensen på landsplan, som er faldende gennem hele perioden, er der på tre af de deltagende VUC'er kun et fald fra 2010 til 2012, hvorefter niveauet er konstant fra 2012 til 2014. VUF har en stigende andel i hele perioden. Dermed er tendensen i projektperioden bedre på de deltagende institutioner end på landsplan.

Hvis man ser på andelen af frafaldstruede (*Troløs* og *På-vej-væk* samlet), er der en – og set i forhold til projektet – mere markant positiv udvikling. Mens tallene på landsplan er lidt stigende i perioden, så er andelen på de fire VUC'er stigende frem til 2012 og faldende fra 2012 til 2014. Mens udgangspunktet for de fire VUC'er er på niveau med tallene på landsplan, så er andelen af frafaldstruede samlet set mindre end landsplantallene i 2014.

Den samme tendens ses, hvis man alene ser på andelen af På-vej-væk-kursister.

Man kan også læse tallene således: Mens andelen af frafaldstruede kursister i 2010 lå på samme niveau som landsgennemsnittet og i 2012 lå over landsgennemsnittet, så ligger andelen af de *frafaldstruede* under landsgennemsnittet i 2014 samlet set for de fire VUC'er. Kort tid efter projektstart i 2012 er der altså ikke en positiv effekt på andelen af frafaldstruede kursister, som tværtimod er højere end i 2010. Projektet synes til gengæld efter de to års forløb at have positive virkninger på andelen af frafaldstruede kursister.

Tallene giver anledning til at konkludere, at udviklingen af den nye lærerrolle:

- Ikke kan påvises at have en generel positiv virkning på andelen af kursister, der kendetegnes af 'høj tilfredshed og høj loyalitet', men dog fastholder denne andel, hvor den på landsplan falder
- Synes at have en positiv virkning på andelen af frafaldstruede kursister.

Kursisternes egen opfattelse af fravær og overvejelser over frafald er belyst i materialet for to af VUC'erne, Nordsjælland og VUF. Kursisterne er blevet spurgt: 'Har du pjækket fra undervisningen inden for de sidste måned?' (der kunne svares med antallet af gange) og 'Har du i dette skoleår seriøst overvejet at 'droppe ud' af skolen?'. For begge institutioner er der sket en klar 'forbedring' på begge spørgsmål sammenlignet med tallene fra 2012.

På VUF svarer 42 %, at de ikke har pjækket, hvilket er en forbedring på 6 procentpoint. På Nordsjælland svarer 47 %, at de ikke har pjækket, hvilket er en forbedring på 7 procentpoint. Dette skal ses i forhold til et landsgennemsnit på 46 % med en forbedring på 4 procentpoint. Der er altså sket en 'forbedring', der er over landsgennemsnittet fra 2012 til 2014.

På VUF svarer 13 %, at de har overvejet at 'droppe ud', hvilket er en forbedring på 3 procentpoint. På Nordsjælland svarer 16 %, at de har overvejet at 'droppe ud', hvilket er en forbedring på 1 procentpoint. Dette skal ses i forhold til et landsgennemsnit på 17 %, og hvor der ikke er sket en forbedring. Der er altså sket en 'forbedring', der er over landsgennemsnittet fra 2012 til 2014 fra et udgangspunkt, der i forvejen var lavere end gennemsnittet.

Sammenfatning

På baggrund af analyse af Ennovas måling af kursisttrivslen på VUC i årene 2010 til 2014 kan det konkluderes, at i perioden, hvor den nye lærerrolle er udviklet og implementeret på de fire VUC'er er der sket følgende udvikling i læringsmiljøet:

- Samlet set og sammenlignet med landsgennemsnittene er der to VUC'er, som klarer sig bedre, nemlig VUF og Vestegnen, idet tilfredsheden med læringsmiljøet er konstant på disse to. Der er to andre VUC'er, Nordsjælland og Lyngby, som klarer sig dårligere, idet faldet i tilfredshed er (lidt) større på disse VUC'er, end faldet er på landsplan.
- Kursisternes egen opfattelse af deres egen indsats ligger derimod konstant i perioden, såvel på landsplan som på de fire VUC'er.
- Der kan ikke dokumentere systematiske forskelle mellem HF og AVU i udviklingen i kursisttrivsel, men lokale forhold synes at have en vis differentiell virkning.
- Sammenlignet med tallene på landsplan er udviklingen i andelen af kursister, der kendetegnes af 'høj tilfredshed' og høj loyalitet' lidt bedre på de fire VUC'er, hvor den er konstant i projektperioden, mens den i samme periode er faldende på landsplan.
- Sammenlignet med tallene på landsplan er andelen af frafaldstruede kursister faldet på de fire VUC'er. Faldet er sket i slutningen af projektperioden efter en kraftig stigning mellem 2010 og projektperiodens begyndelse.
- På to VUC'er, VUF og Nordsjælland, er der fra 2012 til 2014 sket et fald i kursisternes egen opfattelse af deres 'pjæk' og i andelen, der overvejer at 'droppe ud'. Begge fald er bedre end udviklingen i landsgennemsnittet.

I forhold til projektets antagelser kan det konstateres, at der ikke tegner sig noget entydigt billede af sammenhængen mellem indsats og udvikling i læringsmiljø i perioden. To VUC'er (Vestegnen og VUF) klarer sig generelt bedre end landsgennemsnittet; mens de to andre (Nordsjælland og Lyngby) klarer sig dårligere. På en dimension, nemlig andelen af frafaldstruede kursister, er der en klar positiv udvikling på alle fire VUC'er.

Udviklingen i fravær, frafald og karakterer

Målet med projekt Nye Lærerroller er at udvikle læringsmiljøet og kulturen på de deltagende institutioner for derved at mindske fravær og frafald og forbedre kursisternes faglige resultater. Den sidste del af projektevalueringen består derfor af en analyse af udviklingen på disse tre parametre.

Analysen baserer sig på træk af registerdata på de fem institutioner for undervisningsårene 09/10, 10/11, 11/12, 12/13 og 13/14. I projektets oprindelige evalueringsdesign var det vægtede gennemsnit for 09/10 og 10/11 baseline for projektet. Imidlertid var der i projektet ikke aktiviteter rettet mod lærere og kursister før i august 2012, dvs. starten af undervisningsåret 2012/13. På den baggrund er det valgt, at baseline beregnes som det vægtede gennemsnit af undervisningsårene 09/10, 10/11 og 11/12.

Der er lagt et betydeligt arbejde i at sikre, at registerdata er sammenlignelige mellem årene og på tværs af institutionerne. Der er udarbejdet masterrapporter til databasesystemet Ludus, som er tilpasset lokale forhold på den enkelte institution. Konkret har et team bestående af en superbruger af Ludus og et medlem af evalueringsteamet på NCK i august 2014 været rundt på alle fem institutioner og trukket de mange data sammen med institutionens dataansvarlige.

Datagrundlaget og de begrænsninger, der er forbundet hermed, beskrives under hver enkelt parameter.

Udvikling i kursistgruppens sammensætning

Det er rimeligt at antage, at kursistgruppens sammensætning har en betydning for frafaldet. For at kunne vurdere udviklingen i registerdata må vi derfor vide, om kursistgruppens sammensætning ændrer sig væsentligt mellem baseline og projektperioden, hvilket vil kunne mindske synligheden af en positiv effekt af lærernes kompetenceudvikling¹⁷.

En række faktorer kan påvirke mulighederne for at en kursist gennemfører sit forløb på VUC. Det er blevet politisk bestemt, at der fra august 2015 indføres et socialt taxameter på ungdomsuddannelser tilrettelagt som fuldtidsforløb (på VUC er det HF2¹⁸), således at institutioner, som har en høj andel af frafaldstruede kursister i deres optag, får et større økonomisk tilskud. Undervisningsministeriet (UVM) har undersøgt hvilke faktorer, der har betydning for sandsynligheden af, at en elev falder fra en ungdomsuddannelse. Konklusionen er, at elevens karaktergennemsnit fra folkeskolen har en stor forklaringskraft og i vidt omfang indeholder den forklaringskraft, som der er i forhold som fx forældrenes etnicitet, uddannelse og økonomi. Det er dog ikke muligt direkte at undersøge udviklingen i andelen af frafaldstruede kursister på denne måde, da institutionerne ikke har registerdata om kursisternes karaktergennemsnit fra folkeskolen, og andelen af frafaldstruede kursister af UVM alene er beregnet på baggrund af de kursister, der er tilgået fra 1.10.2012 til 30.9.2013.

Imidlertid har UVM beregnet en såkaldt socioøkonomisk reference for eksamensresultat for elever på HF2 siden 2010. Den socioøkonomiske reference er en beregning af, hvilket eksamensresultat elever med

¹⁷ Alle tal som ligger til grund for konklusionerne i det følgende findes i appendiks.

¹⁸ STK er ikke kategoriseret som en ungdomsuddannelse

tilsvarende socioøkonomisk baggrund, som elevgruppen på en given institution, gennemsnitligt opnår. Denne socioøkonomiske reference beregnes ud fra en række forhold, hvoraf elevernes eksamensresultat fra folkeskolen har 31 % af forklaringskraften for HF2¹⁹, mens de øvrige parametre: herkomst, alder, køn, forældres uddannelse og arbejdsmarkedsstatus, 10.kl. og adgangsvej, hver især forklarer under 3%. Det betyder, at udviklingen i den socioøkonomiske reference i væsentlig grad afspejler udviklingen i elevernes eksamensresultat fra folkeskolen og dermed andelen af frafaldstruede elever²⁰. For HF2 har vi derfor i udviklingen af den socioøkonomiske reference et godt mål for den enkelte institution på om en større andel af kursister er frafaldstruede.

Dette mål har vi imidlertid ikke for STK, HFe og AVU, da der ikke beregnes socioøkonomisk reference for disse uddannelser. Samtidig har institutionerne kun registerdata på kursisters køn og alder. Ændringer i kursistgruppens sammensætning kan derfor alene undersøges gennem registerdatatræk på disse to faktorer. Institutionerne oplever at dette er faktorer, som har betydning.

Institutionerne oplever, at unge kursister, i det følgende kategoriseret som kursister under 25 år, i højere grad end ældre kursister har brug for socialpædagogiske initiativer og derfor kan være sværere at fastholde.

Institutionerne oplever at særligt de helt unge mænd, i det følgende kategoriseret som kursister under 20 år, kan skabe udfordringer i klasserummet og være svære at fastholde. Dette kan have betydning for fravær, frafald, karakterer og trivsel hos begge køn²¹.

På baggrund af dette har vi for STK, HFe og AVU undersøgt om der fra august 2009 til august 2013 er kommet en bemærkelsesværdig større andel af kursister under 25 år og om der er sket en bemærkelsesværdig ændring i kønssammensætningen blandt kursister under 20 år.

Statistikkerne på HFe og AVU er beregnet for taxameterudløsende modulkursister på ordinære daghold, mens det på STK er beregnet for taxameterudløsende Cpr. kursister. Kursisters alder er beregnet ved kursusårets start.

¹⁹ Det bemærkes at dette er beregnet for alle HF2 forløb og ikke specifikt for VUC. Det er sandsynligt, at forklaringskraften er lavere på VUC, da kursisterne her ofte har en mere voksen livssituation end HF2 kursister på gymnasierne. Dette understøttes af, at forklaringskraften er lavere for HF2 end for de øvrige gymnasiale uddannelser.

²⁰ Der er dog en række forskelle mellem beregningsgrundlaget for det sociale taxameter og den socioøkonomiske reference for eksamensresultater. Den væsentligste er, at det sociale taxameter beregnes på baggrund af *optagne* elever, mens den socioøkonomiske reference beregnes på baggrund af elever, der *afslutter med eksamensbevis*. Derudover medtager modellen for den socioøkonomiske reference væsentligt flere faktorer. Vi vurderer med disse forbehold, at det er rimeligt at bruge den socioøkonomiske reference som udtryk for gennemførelsessandsynlighed.

²¹ Oplevelsen af forskellen mellem kønnene understøttes af statistik fra UVMs databank, som viser, at på HF2 på VUC er de mandlige kursister, som afbryder uddannelsen gennemsnitligt lidt yngre end de mandlige kursister, som gennemfører uddannelsen. Denne forskel findes ikke blandt kvindelige kursister og der er således ikke grund til at antage at alder har en betydning for frafaldet blandt kvindelige kursister på HF2. Der findes imidlertid ikke en tilsvarende statistik for HFe og AVU.

Udvikling på HF2/STK

For Nordsjælland, Lyngby og Vestegnen er vurderingsgrundlaget både den socioøkonomiske reference for kalenderåret 2013 (dvs. elever primært tilgået 1.8.11) sammenlignet med den socioøkonomiske reference for kalenderårene 2010-2012 (dvs. elever primært tilgået 1.8.08-1.8.10) og udviklingen i alders-og kønssammensætning, som inddrages, da der endnu ikke foreligger tal for den socioøkonomiske reference for kalenderåret 2014.

For Hvidovre-Amager er der kun beregnet socioøkonomisk reference for 2013, da HF2 først er oprettet august 2011. For STK på VUF er der ikke beregnet socioøkonomisk reference. Datagrundlaget på disse to institutioner er derfor udviklingen i alders-og kønssammensætning.

På Lyngby, Nordsjælland, Vestegnen og VUF er der ikke grund til at antage, at udviklingen i elevtrivsel, fravær, frafald og karakterer er påvirket af en ændring i kursistgruppens sammensætning. På Hvidovre-Amager kan en større andel af kursister under 25 år have en betydning.

Udvikling på HFe

På Hvidovre-Amager, Nordsjælland, Vestegnen og VUF er der ikke grund til at antage, at udviklingen er påvirket af en ændring i kursistgruppens sammensætning. På Lyngby kan en væsentlig større andel af mænd i gruppen af kursister under 20 år have en betydning.

Udvikling på AVU

På VUF er der ikke grund til at antage at udviklingen er påvirket af en ændring i kursistgruppens sammensætning. På Nordsjælland og Vestegnen kan udviklingen være påvirket af en markant større andel af kursister under 25 år. På Lyngby kan udviklingen være påvirket en markant større andel af mænd i gruppen af kursister under 20 år. På Hvidovre-Amager kan udviklingen være påvirket af både en markant større andel af kursister under 20 år og en større andel af mænd i denne gruppe.

Udvikling i fravær

Opgørelsen af fravær er baseret på antallet af fraværstimer i forhold til antallet af afholdte timer hos taxameterudløsende kursister på ordinære daghold.

Opgørelsen er så vidt muligt opdelt på de lærere, der har været keredeltagere i projektet, og de andre lærere. Denne opdeling er ikke fuldkommen, da en del fag af forskellige årsager har flere lærere. Når dette er tilfældet, optræder hele fraværstatistikken for faget i statistikken for andre lærere selvom en af lærerne har været keredeltager. Hvis alle lærere på faget har været keredeltagere er timerne opgjort i statistikken for keredeltagere. Dette betyder, at nogle af keredeltagernes timer er opgjort under andre lærere. Der er dog tale om så lille en andel af det samlede antal afholdte timer, at vi vurderer at det ikke har påvirket grundlaget for sammenligningen mellem keredeltagere og andre lærere i en betydende grad.

I de tre år, der indgår i baselinemålingerne, er datagrundlaget for fraværstatistikken for keredeltagere i nogle tilfælde noget spinkelt, da en del keredeltagere ikke har undervist disse år. Baselinetallet for keredeltagere skal derfor læses med et lille forbehold, men vi vurderer, at datagrundlaget er solidt nok til at vurdere, om der er en forskel i udvikling mellem keredeltagere og andre lærere.

Resultaterne for om der er forskelle mellem keredeltagere og andre lærere, hvad angår udviklingen i fraværet, er samtidig en rimelig indikator for, om keredeltagerne medvirker til at fastholde flere kursister.

Det kan ikke afvises, at forskelle i fraværstatistikkerne for de to grupper af lærere delvist kan skyldes forskelle i fagsammensætninger. Det er uden for evalueringens rammer at lave en særskilt analyse af, hvorvidt fraværet har sammenhæng med undervisningsfaget uafhængigt af læreren.

Fraværstallene er umiddelbart sammenlignelige på tværs af uddannelser og institutioner, da det helt enkelt er opgjort som antallet af fraværstimer divideret med antallet af afholdte timer. Der er dog forskellige procedurer for udmelding som følge af højt fravær på institutionerne, hvilket betyder at de absolutte tal ikke er direkte sammenlignelige. Vi har undersøgt om proceduren for udmelding med fravær som årsag er ændret væsentligt under den periode, hvori der er indsamlet data. Dette ikke er tilfældet, hvorfor udviklingen i fraværet er sammenlignelig på tværs af uddannelser og institutioner. Alle tal for fravær findes i appendiks.

Der er små ændringer i fraværstallene fra år til år og små forskelle mellem lærergrupperne på alle uddannelser, også i de år der udgør projektets baseline. I det følgende beskrives alene de ændringer, som i det samlede billede af variationer fra år til år adskiller sig ved at være så store, at det er rimeligt at antage, at de ikke blot skyldes de fluktuationer, der altid vil forekomme. At der ikke er ændringer i fraværet, betyder således, at ændringerne ikke er bemærkelsesværdige i det samlede billede.

VUC Hvidovre-Amager

Der har kun været HF2 på Hvidovre-Amager siden august 2011, og der er derfor et begrænset grundlag for at undersøge udviklingen. Projektets keredeltagere underviste ikke på HF2 før projektperioden.

I første projektår, 2012/13, er fraværet fra keredeltagernes timer 30,7 % og dermed betydeligt højere end for de andre lærere, hvor det er 21,7 %. Fraværet fra keredeltagernes timer falder meget markant i skoleåret 13/14 til 17,3 %, hvor fraværet hos de andre lærere til gengæld stiger til 24,4 %.

På HFe er der en stigning i fraværprocenten fra baseline på 24,2 % til 28,4 % i 13/14 hos andre lærere. Fraværet er ikke ændret hos keredeltagerne i projektperioden.

På AVU er der ikke ændringer i fraværet i projektperioden.

VUC Lyngby

På HFe falder fraværet hos kernerdeltagere fra baseline på 18,5 % til 15,0 % i 13/14, mens der ikke er en ændring hos de andre lærere.

På HF2 stiger fraværet hos andre lærere fra 15,7 % som baseline til 18,4 % i 13/14, mens der ikke er en ændring hos kernerdeltagere.

På AVU er der et markant fald i fraværet i første projektår, hvorefter fraværet stiger igen i andet projektår. For kernerdeltagere falder fraværet fra baseline på 20,4 % til 13,7 % i 12/13 og stiger så til 16,8 % i 13/14, hvor det dog stadig er under baseline. For de andre lærere falder fraværet fra baseline på 19,0 % til 14,7 % i 12/13 og stiger så til 18,6 % i 13/14.

HF & VUC Nordsjælland

På HF2 er der ingen ændringer i fraværet.

På HFe er der hos kernerdeltagere et fald i fraværet fra baseline på 20,6 % til 17,9 % i 13/14, mens fraværet hos de andre lærere stiger lidt fra baseline på 19,1 % til 20,5 % i 13/14.

På AVU er der hos kernerdeltagere et fald i fravær fra baseline på 29,2 % til 27,3 % i 13/14, mens der hos andre lærere er en stigning i fraværet fra 27,2 % som baseline til 32,1 % i 12/13, hvorefter det falder til 29,7 % i 13/14.

Vestegnen HF & VUC

På HF2 er der et markant fald i fravær hos begge grupper af lærere. Faldet er størst hos kernerdeltagere, fra 28,3 % som baseline til 19,6 % i 13/14. Hos de andre lærere er fraværet 29,8 % som baseline og falder til 23,4 % i 13/14.

På HFe er der et markant fald i fravær hos kernerdeltagere fra 27,9 % som baseline til 17,9 % i 13/14. Hos de andre lærere er der et mindre fald fra 29,9 % som baseline til 26,6 % i 13/14.

På AVU er der også et markant fald i fravær hos begge grupper af lærere. Faldet er størst hos de andre lærere, hvor det går fra baseline på 34,7 % til 25,3 % i 13/14. Hos kernerdeltagere falder fraværet fra 30,7 % som baseline til 24,0 % i 13/14.

VUF

På STK er der en stigning i fravær hos begge grupper af lærere. Stigningen er størst hos kernerdeltagere fra baseline på 16,2 % til 22,5 % i 13/14. Hos de andre lærere er der en stigning fra baseline på 16,4 % til 18,7 % i 13/14.

På HFe er der ikke ændringer i fraværet.

På AVU er der ikke ændringer i fraværet.

Opsamling på udvikling i fravær

Vestegnen adskiller sig positivt fra de andre institutioner, i det der her er fald i kursisternes fravær hos begge grupper af lærere på alle tre uddannelser, og med undtagelse af fraværet hos andre lærere på HFe, er faldene over 5 procentpoint og dermed markante. Den positive udvikling på AVU på Vestegnen i projektperioden er sket, selvom en større andel af kursisterne er under 25 år.

På HF2 på Hvidovre-Amager er der et markant fald i fravær på 13,4 procentpoint hos keredeltagerne fra første til andet projektår, men det er ikke muligt at sammenligne projektårene med baselineårene.

På STK på VUF er der fra baseline til 2013/14 en stigning på 6,3 procentpoint i fraværet hos keredeltagere.

For de øvrige uddannelser og lærergrupper på Hvidovre-Amager og VUF, samt for begge lærergrupper på alle tre uddannelser på Lyngby og Nordsjælland ændrer fraværet sig ikke fra baseline til projektårene eller ændringerne er under fem procentpoint. Der findes mindre stigninger i fraværet, men kun hos de andre lærere.

I ni ud af 15 sammenligninger mellem keredeltagere og andre lærere på hver institution er udviklingen i fraværet bedst for keredeltagere, og i fire tilfælde er der ikke forskel. I to tilfælde er udviklingen bedst for de andre lærere, men det ene tilfælde er AVU på Vestegnen, hvor udviklingen er positiv i begge grupper. Kun på STK på VUF er der en negativ udvikling i fraværet hos keredeltagere, som er stærkere end hos de andre lærere. Dette peger overordnet på en positiv effekt af den mere intensive kompetenceudvikling og er samtidig en indikator for, at keredeltagerne også i højere grad end de andre lærere kan bidrage til at fastholde flere kursister, da fravær er en del af den proces, som fører til frafald. Den positive forskel på keredeltagere og andre lærere er særlig tydelig på HF2 og HFe på Vestegnen og på HF2 på Hvidovre-Amager.

Udvikling i frafald

På HF2 og STK er opgørelsen baseret på antallet af cpr. kursister, der er udmeldt fra hovedfaget dansk blandt taxameterudløsende cpr. kursister. Opgørelsen af frafald er på AVU og HFe baseret på antallet af udmeldte modulkursister blandt taxameterudløsende modulkursister på ordinære daghold.

Når opgørelsesmetoden er forskellig på fuldtidsuddannelserne og enkeltfagsuddannelserne skyldes det uddannelsernes forskellige tilrettelæggelse samt forskelle i de anvendte registreringsprocedurer.

Frafaldet er ikke opgjort på henholdsvis keredeltagere og andre lærere, da en kursists frafald ikke kan antages kun at være påvirket af en enkelt lærer. Dette gør sig også gældende for enkeltfagskursisterne, som ofte ikke blot vil falde fra et enkelt fag, men fra alle fag, som de følger. Da frafaldet er opgjort for den samlede lærergruppe peger resultaterne på, om der er en effekt af projektet på institutionsniveau og ikke kun for de keredeltagere, som har haft en mere intensiv kompetenceudvikling.

Det er *væsentligt* at bemærke, at det *ikke* er muligt at sammenligne frafaldsprocenterne på tværs af uddannelserne. Dette skyldes, at strukturen på uddannelserne er forskellige, hvilket har stor indflydelse på frafaldsprocenterne.

For de to-årige fuldtidsuddannelser, HF2 og STK, er frafaldstallet et givent undervisningsår sammensat af frafaldet på 1.års hold det pågældende år og frafaldet på 2.års hold det pågældende år. Som regel er frafaldet betydeligt lavere 2.år end 1.år. Frafaldsstatistikken viser altså *ikke*, hvor mange kursister, der falder fra det samlede to-årige forløb, men hvor mange, der falder fra uddannelsen det pågældende undervisningsår.

For enkeltfagsuddannelserne varer et modul på HFe mindst et halvt år og som oftest et helt år, mens undervisningen i et fag i et år på AVU ofte består af tre moduler. Det giver en relativt lavere frafaldsprocent på AVU.

VUC Hvidovre-Amager

På HF2 er der et meget markant fald i frafaldet fra 50,0 % i 2011/12 til 30,6 % i 2013/14. I første projektår stiger frafaldet til 58,5 %. Det bemærkes, at frafaldet på HF2 på Hvidovre-Amager også kan være påvirket af, at 11/12 var første år institutionen udbød HF2, og der har i perioden derfor skulle etableres erfaring med tilrettelæggelse af forløbet på denne uddannelse.

På HFe er der et meget markant fald i frafaldet fra 35,2 % som baseline til 24,9 % i første projektår 12/13. Herefter stiger frafaldet til 30,7 % i andet projektår 13/14, men er altså fortsat noget lavere end baseline. Det bemærkes dog, at der er store udsving i baselineårene.

Mønstret på AVU er tilsvarende mønstret på HFe, men faldene er lidt mindre: her falder frafaldet fra 22,5 % som baseline til 15,2 % i 12/13 og stiger herefter til 20,8 % i 13/14.

VUC Lyngby

På HF 2 er der i første projektår 12/13 et tydeligt fald i frafald fra baseline på 32,9 % til 21,7 %, hvorefter frafaldet i andet projektår 13/14 stiger til 28,1 %, men stadig er lavere end baseline.

På HFe er der et mindre fald i frafald fra baseline på 35,7 % til 32,2 % i 13/14. Det bemærkes dog, at der er en meget markant faldende tendens i baselineårene, og at frafaldet i 11/12 er på 28,0 % og dermed lavere end i projektårene.

På AVU sker der et markant fald fra baseline på 26,0 % til 17,9 % i 12/13, hvorefter der er en mindre stigning til 19,2 % i 13/14, men frafaldet er stadig væsentligt lavere end baseline.

HF & VUC Nordsjælland

På HF2 er der i første projektår en lille stigning fra baseline på 25,8 % til 28,5 %, hvorefter frafaldet falder til 22,7 % i 13/14.

På HFe er der et tydeligt fald fra baseline på 43,2 % til 34,6 % i 13/14. Det bemærkes dog, at der er en markant faldende tendens i baselineårene.

På AVU er der et fald fra baseline på 12,0 % til 7,7 % i 13/14.

Vestegnen HF & VUC

På HF2 er der i første projektår en stigning i frafald fra baseline på 26,5 % til 31,8 %, men herefter falder frafaldet markant i 13/14 til 17,7 %.

På HFe er der et tydeligt fald fra baseline på 28,8 % til 21,2 % i 13/14.

På AVU er der en stigning fra 11,9 % som baseline til 15,0 % i 13/14. Det bemærkes dog, at der er en stigende tendens i baselineårene, og at denne tendens brydes første projektår, da der sker et lille fald fra 14,2 % i 11/12 til 12,7 % i 12/13, hvorefter frafaldet stiger i 13/14.

VUF

På STK er der et tydeligt fald i frafald fra baseline på 37,3 % til 30,4 % i 2013/14.

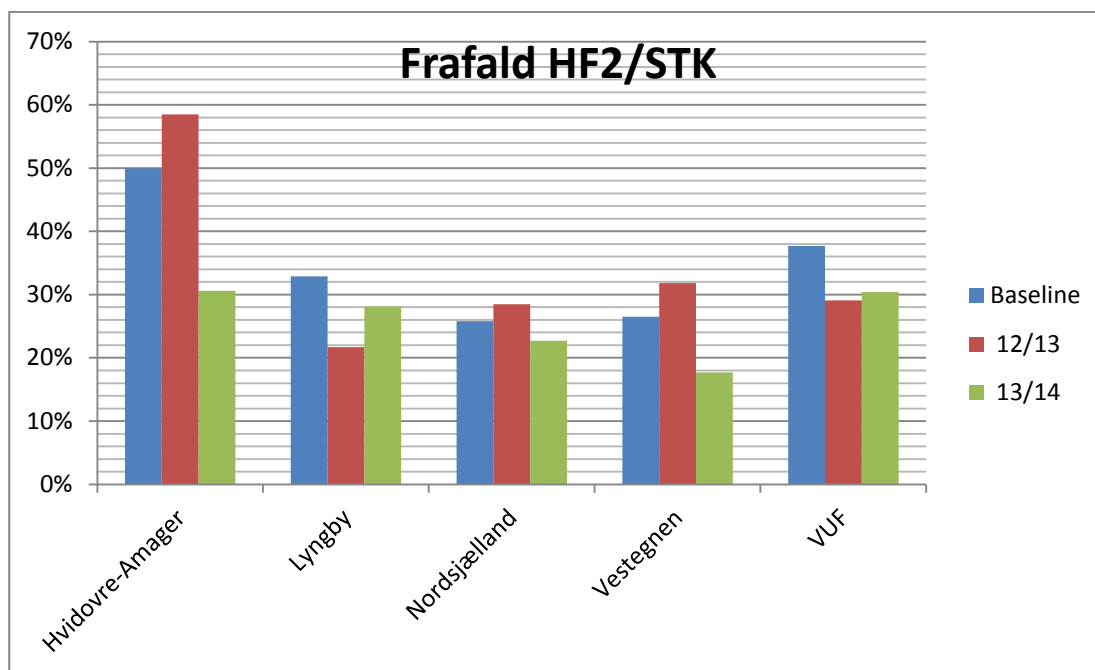
På HFe er der et tydeligt fald fra baseline på 40,7 % til 34,5 % i 13/14. Det bemærkes dog, at der er en markant faldende tendens i baselineårene og at frafaldet er 30,0 % i 11/12 og dermed lavere end i projektårene.

På AVU sker der et fald fra 28,2 % som baseline til 24,6 % i 13/14.

Opsamling på udvikling i frafald

På HF2/STK er der et fald i frafaldet fra baseline til 13/14 på alle fem VUC'ere. Faldet i frafald er størst på Hvidovre-Amager og Vestegnen.

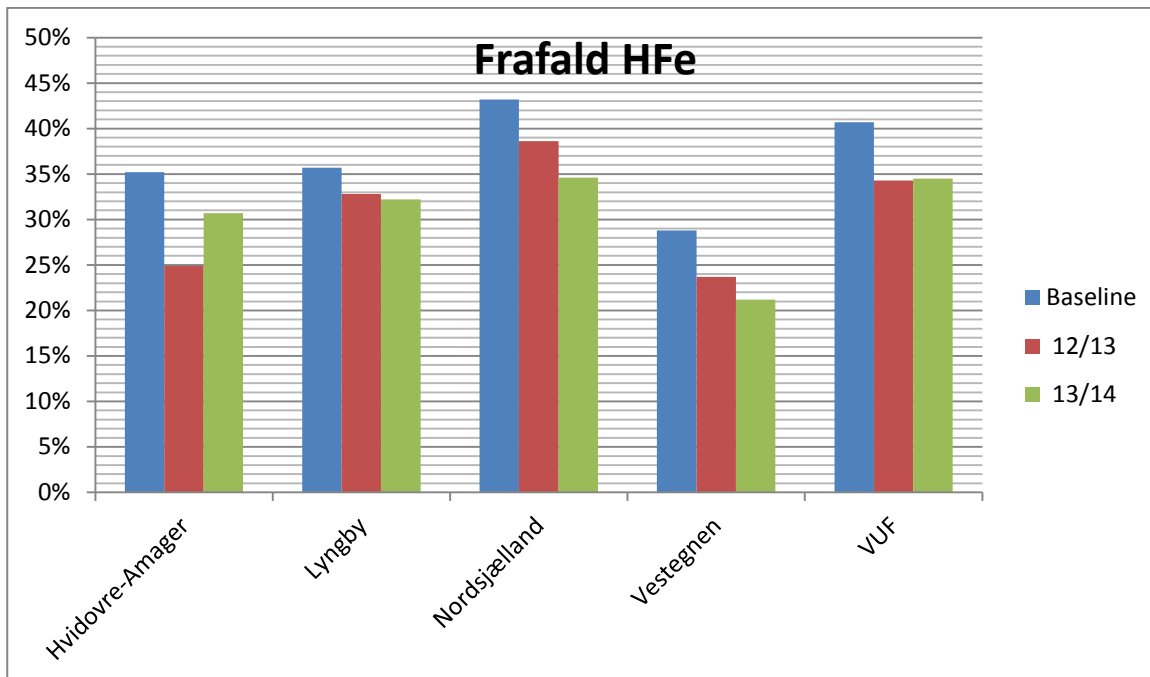
Frafaldet på HF2/STK er fremstillet grafisk i nedenstående figur:



På Lyngby er effekten mest tydelig første projektår, hvorefter frafaldet stiger i andet projektår. På Hvidovre-Amager²², Nordsjælland og Vestegnen er der først et fald i frafaldet i andet projektår. Det bemærkes, at den positive udvikling på VUF og Vestegnen sker selvom der er en større andel af mænd blandt de helt unge kursister i projektårene sammenlignet med baselineårene. På Hvidovre-Amagersker den positive udvikling selvom der er en markant større andel af kursister under 20 år i projektårene.

På alle fem VUC'ere sker der på HFe et fald i frafaldet fra baseline til 13/14. Faldet er størst på Vestegnen og mindst på Lyngby. Lyngby har en væsentlig større andel af mænd i gruppen af kursister under 20 år i projektårene. Frafaldet på HFe er fremstillet grafisk i nedenstående figur:

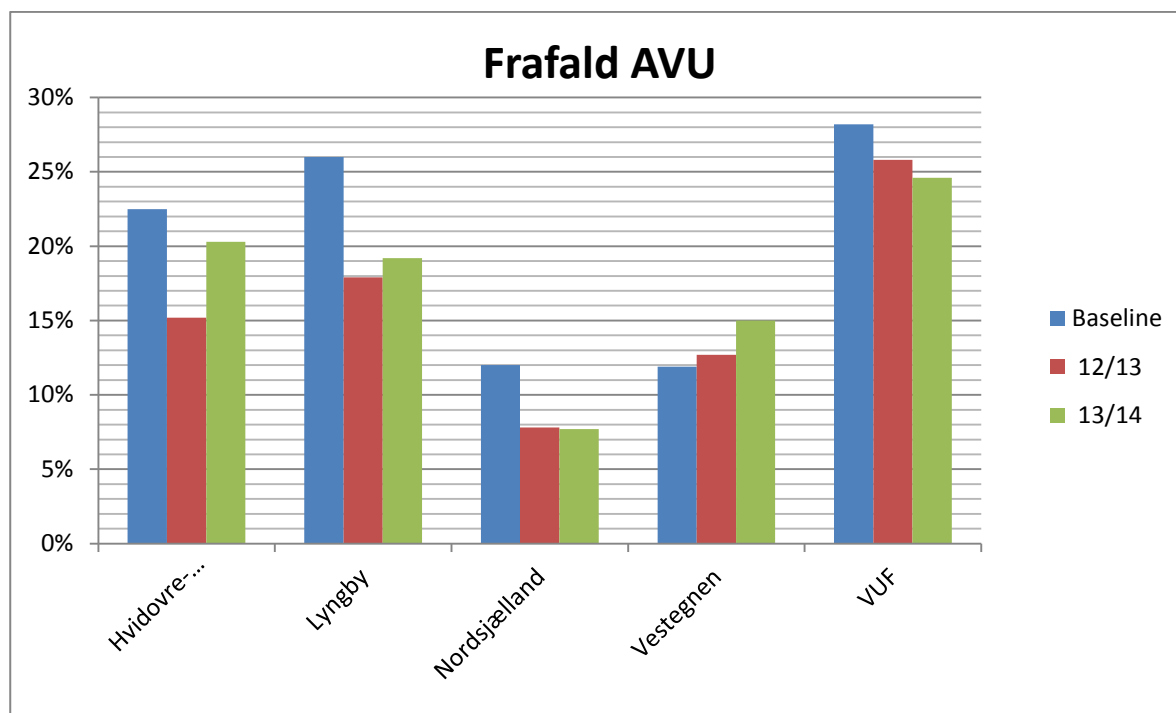
²² For Hvidovre-Amager udgøres baseline i figuren af 11/12.



På Vestegnen og Nordsjælland er der en faldende tendens gennem begge projektår. Kun på Vestegnen er frafaldet i begge projektår lavere end i nogen af baselineårene og effekten af projektet er størst her.

På AVU er der et fald i frafald i projektperioden på fire ud af fem VUC'ere med Vestegnen som undtagelsen. Ændringen er størst på Lyngby.

Frafaldet på AVU er fremstillet grafisk i nedenstående figur:



Vestegnen har en større andel af kursister under 25 år i projektårene og en stigende tendens i baselineårene, som brydes i første projektår, hvorefter frafaldet igen stiger i 13/14.

Faldet på de fire institutioner ses første projektår og kun på VUF er der et yderligere fald fra første til andet projektår.

På Nordsjælland er der en positiv udvikling, selvom der er en større andel af kursister under 25 år. På Lyngby er der en positiv udvikling, selvom der er en markant større andel af mænd i gruppen af kursister under 20 år. Hvidovre -Amager har en positiv udvikling i projektårene, selvom der er en markant højere andel af kursister under 20 år og en større andel af disse unge kursister er mænd.

Der er et fald i frafald fra baseline til 13/14 på HF2 og Hfe på alle institutioner og på AVU på fire ud af fem institutioner. Når der ses på det detaljerede billede af alle år, der er indsamlet data for, er faldet i frafald mest markant på HF2.

Sammenligning med udviklingstendensen for frafald på andre institutioner

Nedbringelse af frafald er det mest centrale succeskriterie for projektet. For at undersøge om den ændring, der sker i projektperioden, er udtryk for en tendens som også findes på andre VUC'er, er der indsamlet registerdata for de fem år for hver af de tre uddannelser fra fire andre store danske VUC'ere. Således sammenligner vi data fra de fem deltagende institutioner med data fra HF & VUC Fyn (Fyn), VUC & HF Nordjylland (Nordjylland), VUC Aarhus²³ (Aarhus) og KVUC²⁴. Disse frafaldsdata er trukket ud fra de samme

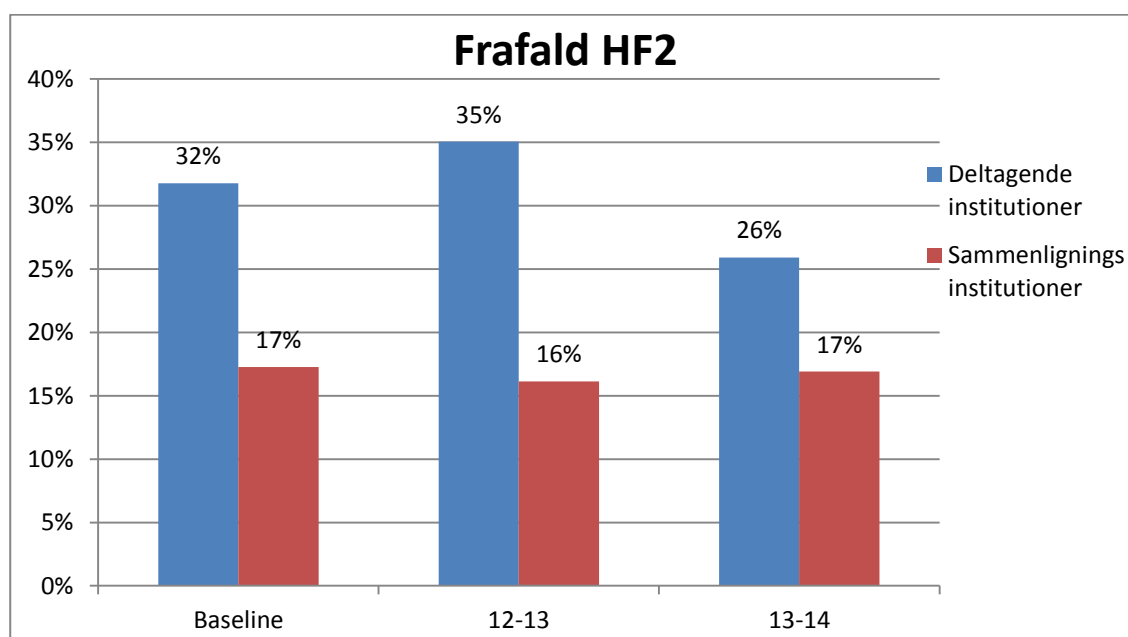
²³ Af tekniske årsager har det ikke været muligt at indhente frafaldsdata fra HF2 for årene 9-10, 10-11 og 11-12 på VUC Aarhus

rapporter, som er anvendt på de fem deltagende institutioner. De samlede tal for hhv. deltagende institutioner og de institutioner, der sammenlignes med, er udregnet som vægtede gennemsnit. I analysen ser vi alene på udviklingen i frafald og ikke på de absolutte tal.

På HF2/STK stiger frafaldet med 2 procentpoint fra 12/13 til 13/14 på Aarhus, mens frafaldet er uforandret fra baseline til 13/14 på Fyn, hvor der dog er en stigning på 2,5 procentpoint fra 12/13 til 13/14. På Nordjylland falder frafaldet med 9 procentpoint fra baseline til 13/14.

Samlet set er udviklingstendensen for de fem deltagende institutioner væsentlig bedre end for de tre institutioner, der sammenlignes med, idet der er fald på alle fem deltagende institutioner, især i andet projektår. Det må dog bemærkes, at Nordjylland har et fald i frafald på HF2, som er større end det der findes på tre af de deltagende institutioner.

Sammenligningen mellem de fem deltagende institutioner og de tre institutioner, der indgår i sammenligningen, fremgår af nedenstående figur:

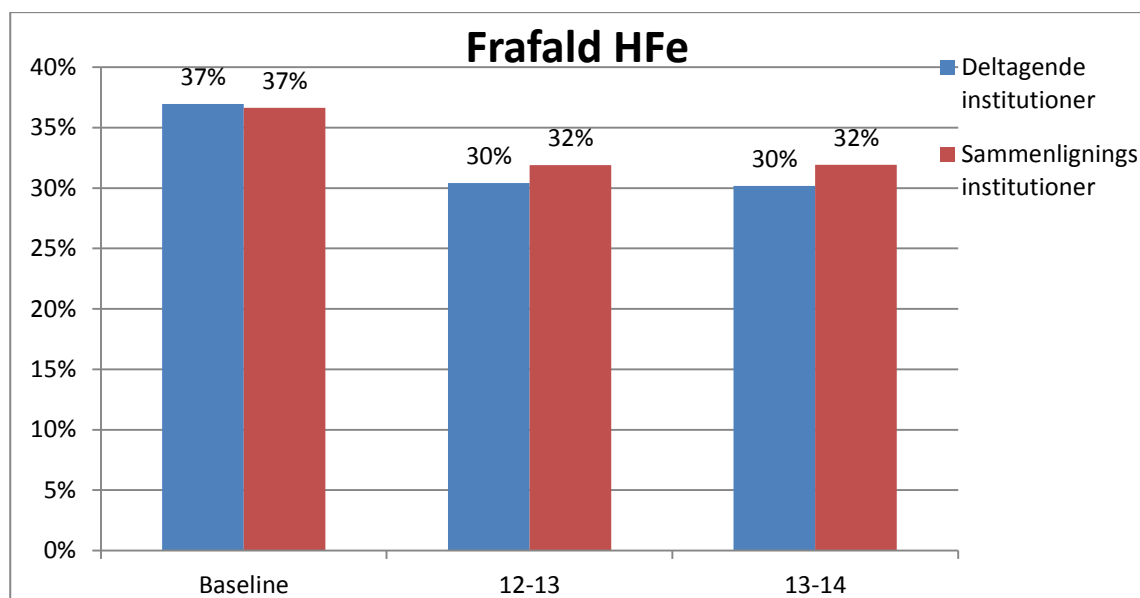


På HFe er frafaldet fra baseline til 13/14 uforandret på Aarhus, mens det falder med 7 procentpoint på Fyn, med 3,5 procentpoint på Nordjylland og med 2 procentpoint på KVUC.

Udviklingstendensen på HFe for de fem deltagende institutioner er en lidt bedre end for de fire institutioner, der sammenlignes med, da der er fald på alle fem deltagende institutioner, men kun på tre ud

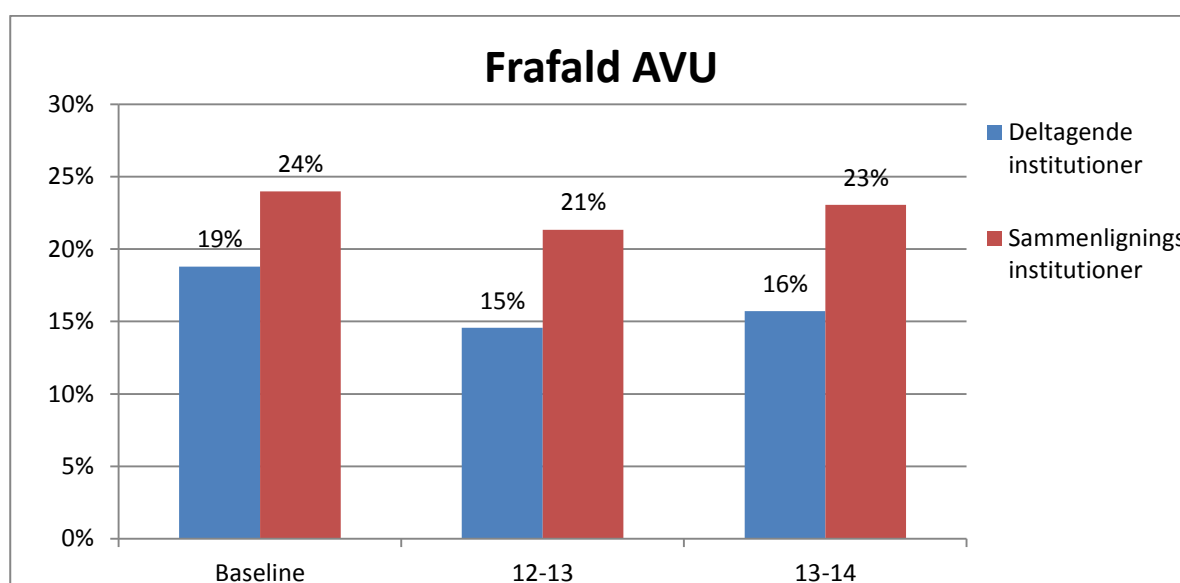
²⁴ Af tekniske årsager har det ikke været muligt at indhente frafaldsdata fra HF2 på KVUC

af fire af de institutioner, der sammenlignes med. Samtidig er faldet i frafald samlet set lidt større for de deltagende institutioner end for de institutioner, der sammenlignes med. Sammenligningen fremstilles i nedenstående figur:



På AVU er der en begrænset udvikling på under 2 procentpoint mellem baseline og 13/14 på Aarhus, Fyn og Nordjylland: På førstnævnte er der et lille fald, på de to sidstnævnte en lille stigning. På alle tre institutioner er frafaldet ca. 2 procentpoint højere i 13/14 end i 12/13. På KVUC falder frafaldet med 6 procentpoint, hvilket er et fald, som er en lidt større end på nogen af de fem deltagende institutioner.

Samlet set er udviklingstendensen på AVU bedre på de deltagende institutioner, hvor der er et fald på fire ud af de fem institutioner. Sammenligningen fremstilles i nedenstående figur:



Samlet set kan vi konkludere, at projektet har haft en positiv effekt på frafaldet på alle tre uddannelser og at denne effekt fremstår solid, når vi sammenligner med fire andre store danske VUC'er, hvor der samlet set er en mindre positiv udvikling på alle tre uddannelser. I sammenligningen er effekten af projektet mest markant på HF2 og AVU.

Det er på den baggrund rimeligt at antage, at projektet har en effekt og at udviklingen ikke også uden projektet ville være sket på grund af samfundsmæssige ændringer eller den generelle opmærksomhed på frafald, som findes på alle VUC'er.

Udvikling i karakterer

Opgørelsen af karakterer er for alle uddannelser baseret på eksamener for ordinære daghold²⁵. Opgørelsen er så vidt muligt opdelt på de lærere, der har været keredeltagere i projektet, og de andre lærere. Denne opdeling er ikke fuldkommen, da enkelte eksamensfag af forskellige årsager har flere eksaminatorer registreret. Når dette er tilfældet, optræder karakterstatistikken for faget hos statistikken for andre lærere medmindre samtlige eksaminatorer på faget har været keredeltagere. Det vil sige, at nogle af eksaminerne hos keredeltagerne er opgjort under andre lærere. Der er dog tale om så lille en andel af det samlede antal afholdte eksamener, at vi vurderer, at det ikke påvirker grundlaget for sammenligningen mellem keredeltagere og andre lærere i en betydende grad.

For grundlaget for sammenligningen mellem keredeltagere og andre lærere gælder for karakterstatistikken i øvrigt samme forbehold med hensyn til datagrundlag og fagsammensætning som for fraværstatistikken.

Der er i det samlede billede for karakterstatistikkerne for de fem år på alle uddannelser mange fluktuationer. I det følgende beskriver vi derfor kun ændringer, der har en størrelse, der gør det rimeligt at antage, at de ikke alene skyldes tilfældig fluktuation, og vi ser alene på udviklingen fra baseline til projektets afslutning i 13/14 og ikke på udviklingen i de to projektår. At der ikke er ændringer, betyder derfor, at det ikke er ændringer, som træder frem i det samlede billede.

Under afsnittet om frafald har vi beskrevet, hvordan UVM hvert år laver en beregning af hver institutions socioøkonomiske reference for eksamensresultat for HF2. Denne reference sammenholdes med det faktiske opnåede resultat og forskellen betegnes som institutionens løfteevne. En positiv løfteevne betyder, at institutionens HF2 kursister har opnået et bedre eksamensresultat end man ville forvente ud fra deres socioøkonomiske baggrund, en negativ løfteevne betyder at resultatet er dårligere. Tallene foreligger endnu ikke for de kursister som afsluttede i 2014, men under resultaterne for HF2 vil vi beskrive institutionens løfteevne for de kursister, som afsluttede i 2013, altså første projektår, samt hvordan denne løfteevne er i forhold til institutionens løfteevne de foregående år.

²⁵ På Vestegnen og Lyngby indgår aftenhold af tekniske grunde dog i karakterstatistikken for HFe, men det vurderes ikke, at antallet af aftenhold er så stort, at det påvirker karakterstatistikken væsentligt.

VUC Hvidovre-Amager

Datagrundlaget på HF2 er som tidligere nævnt begrænset, da der kun har været HF2 siden 11/12. For keredeltagerne faldet gennemsnittet for de mundtlige eksamener fra 7,3 i 12/13 til 5,2 i 13/14, mens gennemsnittet for de skriftlige eksamener falder fra 6,3 til 4,1. I samme periode er der ikke ændringer for karakterne hos de andre lærere. Institutionens løfteevne for HF2 kursisterne er i 2013 neutral, idet eksamensgennemsnittet er det samme som den socioøkonomiske reference.

På HFe er der ingen udvikling for hverken de mundtlige eller de skriftlige karakterer.

På AVU er der ikke en ændring i de mundtlige karakterer. De skriftlige karakterer hos keredeltagerne falder fra baseline på 4,4 til 3,7 i 13/14. Der er ikke ændringer hos de andre lærere.

VUC Lyngby

På HF2 er der ingen ændringer i hverken skriftlige eller mundtlige karakterer. Institutionens løfteevne for HF2 kursisterne er i 2013 positiv idet eksamensgennemsnittet er 0,3 højere end den socioøkonomiske reference. Dette er en lille forbedring i forhold til årene 2010-2012, hvor der var en positiv løfteevne på 0,2.

På HFe sker der i begge grupper af lærere et fald i både mundtlige og skriftlige karakterer. Det er størst hos keredeltagerne, hvor de mundtlige karakterer går fra 7,0 som baseline til 6,2 i 13/14, mens de skriftlige karakterer falder fra 5,4 som baseline til 4,1 i 13/14. For de andre lærere er faldet i de mundtlige karakterer fra 6,5 som baseline til 5,9 i 13/14, mens det er fra 5,2 som baseline for skriftlige karakterer til 4,3 i 13/14.

På AVU er der ingen ændringer i de mundtlige karakterer. De skriftlige karakterer hos keredeltagerne stiger fra 4,3 som baseline til 5,1 i 13/14. For de andre lærere stiger karakterne mere begrænset fra baseline på 3,9 til 4,2 i 13/14.

HF & VUC Nordsjælland

For HF 2 er der hos keredeltagerne ingen bemærkelsesværdige ændringer i hverken mundtlige eller skriftlige karakterer. Hos de andre lærere stiger de mundtlige karakterer fra 5,7 som baseline til 6,3 i 13/14 og de skriftlige karakterer stiger fra 5,1 som baseline til 5,6 i 13/14. Institutionens løfteevne er i 2013 negativ, idet eksamensgennemsnittet er 0,3 lavere end den socioøkonomiske reference. Selvom der er en positiv udvikling af karakterne fra baselineårene til 2013, er der en negativ udvikling af løfteevne, da der i baselineårene var en positiv løfteevne på 0,1. Vi kan dog se en tydelig fremgang i karakterniveauet fra 12/13 til 13/14 og det tyder på at resultaterne for institutionens løfteevne vil være bedre i 2014.

På HFe stiger både de mundtlige og skriftlige karakterer markant i begge lærergrupper og mest hos keredeltagerne. Hos keredeltagerne stiger de mundtlige karakterer fra baseline på 5,6 til 6,8 i 13/14, mens det hos de andre lærere stiger fra 6,0 som baseline til 6,7 i 13/14. De skriftlige karakterer hos keredeltagerne stiger fra 5,3 som baseline til 6,1 i 13/14, mens det hos de andre lærere stiger fra baseline på 4,9 til 5,6 i 13/14.

På AVU stiger de mundtlige karakterer mest hos keredeltagere, hvor de går fra 4,6 som baseline til 6,5 i 13/14. For de andre lærere stiger de mundtlige karakterer fra 6,0 som baseline til 6,7 i 13/14. For de skriftlige karakterer er der ingen ændringer.

Vestegnen HF & VUC

På HF2 er der ingen ændringer i hverken mundtlige eller skriftlige karakterer. Institutionens løfteevne for de kursister, der afsluttede i 2013, første projektår, er positiv idet eksamensgennemsnittet er 0,6 højere end den socioøkonomiske reference. Dermed er Vestegnen første projektår en af de to VUC'er på landsplan med den stærkeste løfteevne. Samtidig er løfteevnen forbedret i forhold til baselineårene, hvor den positive løfteevne var 0,4.

På HFe er der ingen ændringer i de mundtlige karakterer i projektperioden. For de skriftlige karakterer er der ingen ændringer hos de andre lærere, mens der hos keredeltagerne er et fald fra baseline på 3,7 til 2,5 i 13/14.

På AVU er der hos keredeltagerne et fald i mundtlige karakterer fra 6,5 som baseline til 5,5 i 13/14, mens de skriftlige karakterer samtidig stiger fra 4,5 som baseline til 5,8 i 13/14. For de andre lærere er der ingen ændringer i hverken mundtlige eller skriftlige karakterer.

VUF

For STK er der ingen ændringer i hverken mundtlige eller skriftlige karakterer hos de andre lærere. For keredeltagerne er der et fald i mundtlige karakterer fra baseline på 7,4 til 6,4 i 13/14. For de skriftlige karakterer er der en stigning fra baseline på 5,8 til 6,5 i 13/14.

På HFe er der ingen ændringer i hverken de mundtlige eller skriftlige karakterer.

På AVU er der hos keredeltagere et fald i både mundtlige og skriftlige karakterer. De mundtlige karakterer falder fra baseline på 6,7 til 4,7 i 13/14, mens de skriftlige karakterer falder fra baseline på 4,7 til 3,8 i 13/14. For de andre lærere er der ingen bemærkelsesværdige ændringer i de mundtlige karakterer, mens de skriftlige karakterer falder fra baseline på 4,2 til 3,5 i 13/14.

Opsamling på karakterer

Udviklingen i eksamens karakterer fra baseline til 13/14 er således noget broget. I det store billede er der blandt de ændringer, der er, både fald og stigninger i karakterniveau. Der kan ikke peges på systematiske forskelle mellem uddannelser.

Samlet set skiller Nordsjælland sig positivt ud fra de andre institutioner, idet der er et stigende karakterniveau på alle uddannelser med undtagen af de skriftlige karakterer på AVU.

Hvad angår institutionens løfteevne for HF2 kursisterne markerer Vestegnen sig ved at have en meget stærk løfteevne i 2013, første projektår. Løfteevnen er også positiv på Lyngby. Både Vestegnen og Lyngby har en bedre løfteevne første projektår end de foregående år. Nordsjælland har trods et stigende karakterniveau en negativ løfteevne for HF2 kursisterne i første projektår og løfteevnen er dårligere end de foregående år. Hvidovre-Amager har en neutral løfteevne i 2013.

Samlet set er udviklingen lidt dårligere for keredeltagere end for andre lærere med undtagelse af de mundtlige karakterer på HFe, hvor der ikke er forskel. I 10 ud af 30 sammenligninger af karakterstatistikker for keredeltagere og andre lærere på de enkelte institutioner er udviklingen bedst for de andre lærere. I seks tilfælde er udviklingen bedst for keredeltagere. I 14 tilfælde er der ikke forskel på de to grupper af lærere.

Konklusion på udviklingen i fravær, frafald og karakterer

For udviklingen i fravær er der i de fleste tilfælde kun mindre ændringer på under fem procentpoint i projektperioden. Vestegnen skiller sig positivt ud fra de andre institutioner idet der er markante fald i fraværet hos begge lærergrupper på alle uddannelser med undtagelse af andre lærere på HFe, hvor der kun er et mindre fald i fravær. På Hvidovre-Amager er der et markant fald i fraværet hos keredeltagerne på HF2.

Der er i projektperioden ikke stigninger i fraværet hos keredeltagere på nogen uddannelser på nogen af institutionerne med undtagelse af STK på VUF. I de fleste tilfælde falder fraværet hos keredeltagerne og udviklingen i fraværet i projektperioden er overordnet tydeligt mere positiv hos keredeltagere end hos de andre lærere. Det peger på en positiv effekt af den mere intensive kompetenceudvikling og det indikerer, at keredeltagerne i højere grad end andre lærere medvirker til at fastholde kursister. Kun på Vestegnen kan der i projektperioden påvises en tydelig udvikling i fraværet på institutionsniveau.

For udviklingen i frafald er der i projektperioden et fald på HF2 og HFe på alle institutioner. For HF2 er faldet størst for Hvidovre-Amager og Vestegnen, for HFe er faldet størst for Vestegnen. På AVU er der et fald i frafald på alle institutioner undtaget Vestegnen. Faldet er størst på Lyngby. I flere tilfælde sker der en positiv udvikling i frafaldet, selvom der sker en ændring i sammensætningen af kursistgruppen, som forventeligt ville give en negativ udvikling.

Når der ses på det detaljerede billede af alle år er faldet i frafald mest markant på HF2. Da frafaldet er opgjort for den samlede lærergruppe peger resultaterne på, at der er en effekt af projektet på institutionsniveau og ikke kun for de keredeltagere, som har haft en mere intensiv kompetenceudvikling.

Udviklingen i frafald på de fem deltagende VUC'er er sammenlignet med tendensen på fire andre store danske VUC'er. For alle tre uddannelser er udviklingen samlet set mere positiv på de fem deltagende VUC'er end på disse fire VUC'er. I sammenligningen er effekten af projektet mest markant på HF2 og AVU. På baggrund af sammenligningen er det rimeligt at antage, at projektet har en effekt og at udviklingen ikke også uden projektet ville være sket på grund af samfundsmæssige ændringer eller den generelle opmærksomhed på frafald, som findes på alle VUC'er.

For karakterer er der på Nordsjælland et stigende karakterniveau fra baseline til 13/14 på alle uddannelser med undtagelse af de skriftlige karakterer på AVU. På de andre institutioner er der ingen klare tendenser for karakterniveauet i projektperioden, da nogle karakterer stiger, andre falder og en del er uforandret.

Der er i flere tilfælde en dårligere udvikling i karakterniveauet blandt keredeltagere end blandt de andre lærere. Den tendens skal ses i lyset af keredeltagernes bedre resultater hvad angår fravær. At keredeltagerne har lavere fravær gør det rimeligt at antage, at de også har lavere frafald og dermed fører en større kursistgruppe til eksamen end de andre lærere.

For HF2 gør det sig gældende, at Lyngby og Vestegnen har en positiv løfteevne i første projektår, 2013 og dermed opnår bedre eksamensresultater end man ville forvente ud fra deres kursistsammensætning. Samtidig har de forbedret deres løfteevne i forhold til de foregående år. På Nordsjælland er løfteevnen for HF2 kursister i 2013 negativ og dårligere end de foregående år.

Samlet set er der på Nordsjælland en positiv udvikling af karakterer på AVU og HFe, mens institutionens løft i karakterne på HF2 modvejes af en negativ løfteevne første projektår. Vestegnen og Lyngby har en positiv udvikling af karakterne på HF2 i form af en positiv og styrket løfteevne.

Resultater

Udviklingsprojektet 'Nye lærerroller' har som udgangspunkt en antagelse om, at lærernes socialpædagogiske kompetence har betydning for den måde, de underviser på, og på det læringsmiljø, som udvikles. Såvel undervisningen som læringsmiljøet antages at have konsekvenser for kursisternes fravær og frafald samt for kvaliteten af undervisningen, som denne afspejles i kursisternes karakterer. En forøgelse af lærergruppernes socialpædagogiske kompetence antages at have positiv indflydelse på de tre forhold.

Som en konsekvens heraf er der igangsat en kompetenceudvikling af lærergrupperne på fem VUC'er med henblik på en forøgelse af lærernes socialpædagogiske kompetence. For at styrke implementeringen af de nye lærerroller på institutionerne er der parallelt med kompetenceudviklingen af lærergrupperne gennemført en kompetenceudvikling af ledelserne.

De spørgsmål, som denne evaluering skal give svar på, er:

1. Hvilke konsekvenser har den gennemførte kompetenceudvikling haft for lærerne?
2. Har kompetenceudviklingen positive konsekvenser for læringsmiljøet?
3. Har kompetenceudviklingen konsekvenser for fravær, frafald og karakterer?
4. Hvilken indsats virker bedst?

Hvad har kompetenceudviklingen omfattet?

Den samlede kompetenceudvikling på de fem VUC'er er i stor udstrækning den samme. En gruppe på omkring 20 lærere på hvert VUC, kaldet *kernedeltagerne*, har deltaget i en række kompetenceudviklingsforløb, der har haft relationskompetence, altså evnen til at styrke de sociale relationer som en del af undervisningen, som omdrejningspunkt. Herudover indgår viden om kursisternes forudsætninger som en del af kompetenceudviklingen og som handlingsgrundlag for indsatsen. På nogle VUC'er er der gennemført andre uddannelsesaktiviteter, fx i Cooperativ Learning. Der arbejdes med implementering af kompetencen i forskellige former for kollegialt samarbejde og gennem coaching af lærerne.

Formen for den samlede kompetenceudvikling og den efterfølgende vidensdeling har tilsvarende en række fællestræk VUC'erne imellem. Der har været gennemført kursusforløb for kernedeltagerne og forskellige former for implementeringsaktiviteter. Omfanget af kursus- og seminaraktiviteterne er omkring en uges 'kursusvirksomhed'. Implementeringsaktiviteterne er af et tilsvarende omfang. Det er forskel på formen og omfanget af disse aktiviteter de fem VUC'er imellem, men forskelle er samlet set på et par dages varighed (afhængig af hvordan man opgør tidsforbruget).

Med henblik på kompetenceudvikling af den samlede lærergruppe har der været afholdt forskellige former for pædagogiske aktiviteter, oftest i form af pædagogiske dage. Her har kernedeltagerne videregivet deres viden og erfaringer. Omfanget af og formen for disse aktiviteter varierer tilsvarende, men er samlet omtrentligt på tre pædagogiske dage fordelt over projektperioden. En mere præcis opgørelse af tidsforbrug er ikke mulig at give, da projektets aktiviteter ofte indgår sammen med andre pædagogiske aktiviteter i det enkelte VUC's pædagogiske udviklingsarbejde, fx som et tema på en pædagogisk dag.

Hvilke andre medarbejdere, som har været inddraget i udviklingsarbejdet, har været lidt forskelligt fra sted til sted. På nogle VUC'er har vejlederne været inddraget meget, og på nogle har tutorer, mentorer, studiecoach og 'kursistmedarbejder' spillet en særlig rolle.

Den pædagogiske hovedindsats har været 'et øget fokus' på frafald på de enkelte institutioner. Lærerne og ledelsens opmærksomhed på problemet er blevet skærpet. Der er udviklet mere eller mindre formaliserede retningslinjer for, hvad man skal gøre, når man spotter en 'frafaldstruet' kursist. Der er sket en ændring i institutionernes kultur, idet den socialpædagogiske dimension er blevet tydeliggjort. Det er noget, man taler med hinanden om.

Herudover er der igangsat konkrete enkeltaktiviteter på nogle VUC'er. Fx introduktionsforløb, beskrevne retningslinjer for ansvar og samarbejde mellem medarbejdergrupper om frafald, inddragelse i MUS, socialpædagogisk kørekort, særlige vejledningsforløb og 'konsekvenspædagogik' i form af grænsesætning.

I det oprindelige design for projektet var det planlagt, at de aktiviteter og den kompetenceudvikling, som skulle igangsættes på de fem institutioner skulle være systematisk forskellige. Det fremgår af den oprindelige projektansøgning. Dette har ikke været gennemført i forløbet. Der har snarere været en tendens til en stigende grad af harmonisering og standardisering af såvel kompetenceudvikling som indsats, idet succesfulde kompetenceelementer på et VUC blev videreført på et andet. Det er derfor ikke muligt klart at pege på systematiske forskelle mellem VUC'erne med hensyn til, hvad der er gjort for at udvikle den nye lærerrolle, eller hvad der er gjort for at fastholde kursisterne. Der kan dog peges på nogle tentative forskelle.

Med hensyn til vidensdelingen på den samlede institution synes der at være større vægt på denne på Nordsjælland og Vestegnen. Der har på Vestegnen i projektperioden endvidere været et markant fokus på socialpædagogisk kursusaktivitet for den samlede lærergruppe.

På Lyngby, Nordsjælland og Vestegnen synes der at være en særlig omfattende indsats fra ledelsens side med henblik på sikring af realiseringen af lærernes aktionsplaner.

Hvilke konsekvenser har kompetenceudviklingen haft på lærerne?

Kompetenceudviklingen har haft konsekvenser for lærerne. Lærerne har fået øget socialpædagogisk kompetence, og de udfører hyppigere socialpædagogiske handlinger. Den største udvikling er – som forventeligt – blandt keredeltagerne, det vil sige de lærere, som har deltaget i kompetenceudviklingsforløbene i projektet.

Keredeltagerne på både AVU og HF/STK vurderer deres **socialpædagogiske kompetence** bedre i 2014 end de gjorde i 2012. Den relativt største ændring for keredeltagerne på både AVU og HF/STK er af den selvvaluerede kompetence til at løse konflikter. For keredeltagerne på HF/STK er det endvidere ændringer af kompetencen til at skabe netværk mellem kursisterne og kompetencen til at tale med kursisterne om deres personlige situation. For keredeltagerne på AVU er de relativt største ændringer af kompetencen til at læse det sociale samspil på et hold og kompetencen til at give den enkelte kursist fagligt anerkendende feedback. **Den samlede lærergruppe** på HF/STK, med undtagelse af den fjerdedel, som vurderede deres

kompetence højest i 2012, vurderer deres socialpædagogiske kompetence bedre i 2014, end de gjorde i 2012.

Det kan altså konstateres, at de mest fremtrædende ændringer i kompetencerne drejer sig om forskellige aspekter af socialpædagogisk kompetence og især relaterer sig til relationskompetence, som er et omdrejningspunkt i kompetenceudviklingsforløbet. Det kan ligeledes konstateres, at der er forskelle mellem HF/STK-lærere og AVU-lærere med hensyn til, hvad lærerne tager med sig fra kompetenceudviklingen.

Lærerne er blevet bevidste om, at arbejdet med det relationelle ikke blot er gavnligt for kursistenes faglige udvikling, men tillige er en legitim og vigtig del af den ny og udvidede lærerrolle. Det sammenfattes af en lærer:

'Jeg synes, vi har mange funktioner. Vi underviser ikke bare. Jeg tænker, man kan næsten ikke være lærer her uden at gøre det [arbejde med relationer]. Vi har bare aldrig rigtig fået det systematiseret. Tidligere har jeg måske tænkt: "ah, det går fra min undervisning". Men hvis vi får den der relation til kursisterne, så kan vi næsten hælde [viden] på dem, og hvis vi ikke har den, så er der næsten ikke hul igennem [...] nu er jeg klar over, at arbejdet med relationer er en del af det, jeg laver'.

En anden lærer sammenfatter yderligere årsagen til, at lærere skal have det, der i projektbeskrivelsen er beskrevet som fagfaglige, fagdidaktiske og socialpædagogiske kompetencer:

'Der er tre ting en lærer skal kunne. Lave relationer, være klasserumsleder og være fagligt velfunderet' Men rækkefølgen er vigtig. Relationerne kommer før ledelsen, som igen kommer før det faglige. [...] Hvis folk ikke har tillid til én som person og som leder, så kan det være lige meget. Så er de svære at flytte fagligt.'

Særlig vigtigt er det her, at det netop er den socialpædagogiske kompetence som går forud for – og er en forudsætning for – de andre to.

Både **kernedeltagere** og **den samlede lærergruppe** vurderer i 2014, at de hyppigere foretager **socialpædagogiske handlinger** end de gjorde i 2012. Undtagelsen er den fjerdedel af lærerne, som hyppigst foretog socialpædagogiske handlinger i 2012. Ændringen af handlemønstret er mest markant på AVU.

For den samlede lærergruppe på HF/STK er den mest fremtrædende ændring fra 2012 til 2014 hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om, hvordan de trives på VUC. For kernedeltagerne på HF/STK er der også en relativt stor ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne reagerer på mistrivsel.

For den samlede lærergruppe på AVU er de relativt største ændringer sket af hyppigheden af at reagere på mistrivsel og af at håndtere konflikter. For kernedeltagerne på AVU er der også en relativt stor ændring i hyppigheden af, hvor ofte lærerne taler med kursister om deres trivsel på VUC, og af hvor ofte de vejleder om uddannelsen.

Det kan altså konstateres, at de mest fremtrædende ændringer i de socialpædagogiske handlinger især relaterer sig til kursisternes trivsel. Det kan ligeledes konstateres, at der er forskelle mellem HF/STK-lærere og AVU-lærere med hensyn til, hvad lærerne tager med sig fra kompetenceudviklingen.

Lærernes retrospektive vurdering af, hvordan deres socialpædagogiske kompetence og handlemønstre har ændret sig fra 2012 til 2014, viser, at en større andel af keredeltagerne end af andre lærere oplever en ændring, og at den gennemsnitlige vurdering af udviklingens størrelse er større for keredeltagere end for andre lærere. Der er en tendens til, at for både kompetencer og handlinger er forskellen mellem keredeltagere og andre lærere størst for de kompetencer og handlinger, som ikke er knyttet direkte til den traditionelle undervisningsopgave.

Lærere arbejder på forskellig vis med det relationelle aspekt, dvs. det, der ikke er knyttet til den traditionelle undervisningsopgave. De lærere, som finder relationsarbejdet og særligt den tætte og mere personlige kontakt til kursisterne udfordrende, har gennem projektets kompetenceudvikling fået viden om og (konkrete) redskaber til arbejdet. En lærer udtrykker det således:

'Jeg har lært at tænke mere efter i forhold til min rolle overfor eleverne, har lært at være mere reflekteret og måske lidt mere handlende. Dvs. prøve at forøge min kontakt til de enkelte elever og prøve at handle på de oplysninger, jeg får, i de situationer. Udbygger min kontakt med de enkelte, både lige inden timen og lige efter, eller når jeg går rundt i klassen. Fx med nogle bemærkninger, hvor jeg træder ud af lærerrollen og prøver at vise et forhold mellem mig og den enkelte elev. Det synes jeg, jeg er blevet meget mere bevidst om og bruger det også mere målrettet for at kunne få det mere personlige forhold til eleverne.'

Når denne lærer taler om at træde 'ud af lærerrollen', skelnes her rent sprogligt mellem den faglige rolle og den sociale rolle, som to forskellige sider af lærerens arbejde, og det er eksemplificerende for de lærere, som har fundet arbejdet med relationer udfordrende. Samtidig viser citatet, at lærernes kompetenceudvikling på forskellig vis har givet inspiration og i flere tilfælde konkrete redskaber til at arbejde relationelt. Nogle arbejder således med en meget systematisk måde at sikre den personlige kontakt til kursisterne:

'Jeg har en regel med, at jeg skal være i kontakt med samtlige kursister, jeg har, hver gang jeg møder dem. Hvis det ikke lykkes i timen, så må jeg stille mig over til døren og sige tak for i dag, når de går ud af døren. Så har vi i hvert fald set hinanden i øjnene', siger en lærer.

Noget overraskende viser tallene, at der ikke er forskel på lærernes viden om eller anvendelse af viden om **kursisttyper** efter kompetenceudviklingen på trods af, at dette forhold indgår i kompetenceudviklingen.

Lærernes vurdering af deres personlige **kompetenceprofil** og af den optimale kompetenceprofil i 2012 og i 2014 har kun ændret sig for keredeltagere på AVU. De vurderer i 2014, at den socialpædagogiske kompetence fylder relativt mere i deres personlige kompetenceprofil, end den gjorde i 2012. De mener ligeledes i 2014, at den socialpædagogiske kompetence bør fylde relativt mere i den optimale kompetenceprofil, end de gjorde inden deres kompetenceudvikling.

Opsummerende kan vi konstatere, at lærerne har udviklet deres socialpædagogiske kompetence, og at de udfører flere socialpædagogiske handlinger. Ændringerne knytter sig til forskellige aspekter af den socialpædagogiske kompetence og til forskellige socialpædagogiske handlinger. Der er forskel på udviklingen mellem HF/STK og AVU, idet det er forskellige aspekter af den socialpædagogiske kompetence, der lægges vægt på de to steder.

På en række punkter er der ikke sket større ændringer. Det gælder for en række socialpædagogiske delkompetencer og tilsvarende handlinger. Det gælder for viden om kursisttyper, og det gælder for opfattelsen af den relative betydning af den socialpædagogiske kompetence for alle HF/STK-lærere og for de AVU-lærere, som ikke har været keredeltagere.

Der er en tendens til, at ændringen er mindst for de lærere, som i forvejen mente, at de havde den socialpædagogiske kompetence og udførte socialpædagogiske handlinger i stor udstrækning.

Der er som forventet sket størst ændring med keredeltagerne både med hensyn til udvikling af socialpædagogisk kompetence og med hensyn til hyppigheden af socialpædagogiske aktiviteter. Men det er bemærkelsesværdigt, at kompetenceudviklingen af keredeltagerne kombineret med de forskellige vidensspredningsaktiviteter har haft effekt på den samlede lærergruppes handlemønster.

Man kan undres over, at de dokumenterede ændringer mellem 2012 og 2014 samlet set ikke er større. Ikke mindst på baggrund af de positive meldinger, som lærerne giver i interviews og retrospektiv vurdering af deres udvikling i projektperioden. Men man må konstatere, at ændringer tager tid. Dette understøttes af, at vi for HF/STK-lærerne kan se, at der er sket **en væsentlig større udvikling af socialpædagogisk kompetence og handlemønster i andet projektår end i første projektår**. På den baggrund er sandsynligt, at projektet har igangsat en udvikling, som vil fortsætte og kunne spores i de kommende år, både i lærernes kompetencer og handlinger og i kursisternes opfattelse af læringsmiljø samt i lavere fravær og frafald.

Har kompetenceudviklingen haft positive konsekvenser for læringsmiljøet?

Som skrevet indledningsvis antages det, at udviklingen af nye lærerroller har positiv indflydelse på læringsmiljøet på det enkelte VUC. I evalueringen har vi to indikatorer, der beskriver læringsmiljøet. Den ene er kursisternes opfattelser af forholdet mellem undervisning, læringsmiljø og frafald. Den anden er tre elevtrivselsundersøgelser fra årene 2010 til 2014.

Kursisternes opfattelser af undervisning, læringsmiljø og frafald

Kursisterne har som udgangspunkt ingen opfattelse af, at der er et udviklingsarbejde i gang på de fem institutioner. De udtaler sig derfor ikke om 'nye' initiativer, som lærerne sætter i gang, eller om 'nye' lærerroller. De beskriver ikke forandringerne. Deres opfattelser drejer sig om, hvad de nu og her opfatter som god undervisning, som en god lærer og som et godt læringsmiljø. De udtaler sig om, hvilke positive og negative forhold, der er forbundet med deres lyst til at deltage i undervisningen, og som derfor har betydning for fravær og frafald.

Set på den baggrund er det ikke overraskende, at der ikke kan konstateres en systematisk udvikling i kursisterne opfattelser fra den første til den tredje interviewrunde, altså fra projektets begyndelse til dets afslutning. De forskellige kursister svarer gennemgående nogenlunde det samme i de tre interviewrunder. Der er dog en tendens til, at de relationelle forhold og lærernes relationelle kompetencer er mere fremherskende i det tredje interview end i de to foregående.

Kursisterne peger på tre områder, der har indflydelse på deres trivsel og motivation og herved også på fravær og frafald. Det drejer sig om den faglige formidling, om læringsmiljøet og om relationerne til lærerne.

Den faglige formidling. Kursisterne lægger vægt på, at lærerne er velforberedte og kan formidle deres stof på en underholdende, varieret og aktiverende måde. Et vigtigt og gennemgående aspekt er lærernes evne til at tilrettelægge undervisningen i forhold til kursisters forudsætninger. Det drejer sig om faglige tilbagemeldinger på individuelt niveau, og det drejer sig om sammensætning af grupperne på en sådan måde, at de kan samarbejde fagligt. Dette aspekt knytter sig til projektets antagelse om, at udgangspunktet i kursisters forudsætninger i bred forstand (kursisttyper) er en væsentlig parameter for god undervisning og for fastholdelse.

Læringsmiljøet. Kursisterne lægger stor vægt på, at der skal være et trygt og udviklende læringsmiljø. Lærerne skal være gode til ledelse af klasserummet. De skal sikre, at der er faste rammer, og at der styres. Kursisterne nævner en række strukturelle forhold såsom 'faste rammer', disciplin, læreren som autoritet i klasserummet og forskellige former for restriktioner og kontrol.

De sociale relationer. Kursisterne peger på betydningen af at blive anerkendt som menneske og ikke blot som kursist. Det udtrykkes på forskellige måder og omfatter forskellige aspekter. Et aspekt er, at lærerne har gode, og i nogle tilfælde hyppige kontakter til kursisterne. Lærerne kender deres navne, hilser på kursisterne på gangen og henvender sig til alle undervejs i undervisningen. Lærerne 'ser kursisterne', som gerne vil blive set. Lærerne udviser (ærlig) interesse for kursisterne som personer. Et andet aspekt er, at kursisterne ser det som vigtigt, at blive behandlet som 'voksne mennesker', som man taler til, ikke om. Som voksen til voksen ønsker man ikke at 'skuffe' læreren ved ikke at møde op. Som voksen til voksen indgår man aftaler (som skal holdes). Et tredje aspekt er lærernes omsorgsfunktion over for kursisterne. Læreren hjælper med praktiske forhold, læreren sender besked via sms, læreren kontakter kursisten ved sygdom og byder velkommen tilbage.

De tre nævnte aspekter kan alle rubriceres som dele af den socialpædagogiske kompetence. Altså den del af lærerens kompetence, der omfatter den sociale empati, den sociale forståelse og de sociale handlinger i undervisningen. Den del, som vedrører de sociale relationer. Selv om kursisterne ikke nævner begrebet relationskompetence i interviewene spiller dette forhold spontant en rolle i kursisterne opfattelse af, hvad der kan få dem til at møde op til undervisningen og motivere dem til at gennemføre.

Konklusionen er, at lærerens ageren i undervisningen opfattes som en afgørende (intern) faktor af kursisterne i forhold til deres lyst til at gennemføre undervisningen. De sociale relationer mellem lærer og kursist og mellem kursisterne indbyrdes opfattes som et omdrejningspunkt for fastholdelsen. Det vigtigste, men ikke det eneste. Lærerens evne til at sætte mål og rammer for undervisningen og den faglige formidling er også betydende faktorer i mange af kursisters oplevelse af, hvad der får dem til at møde op og gennemføre uddannelsen. De forskellige kursister lægger forskellig vægt på de forskellige faktorer.

Kursisttrivselsundersøgelserne

Lærerens ageren i undervisningen og lærerens ændrede rolle antages at have en (positiv) indflydelse på læringsmiljøet. Når det er sagt, er det vigtigt at fastholde, at der – naturligvis – er andre faktorer, som har indflydelse. En negativ eller positiv udvikling i læringsmiljøet, kan således ikke alene tilskrives en indflydelse af nye og ændrede lærerroller.

Der foreligger tre målinger af læringsmiljøet på fire af de fem institutioner og på landsplan i henholdsvis 2010, 2012 og 2014. Målingerne er alle foretaget af Ennova. Der kan rejses forskellige former for indvendinger mod disse målinger, herunder at der er meget differentierede svarprocenter, og at nogle svarprocenter ikke foreligger oplyst. Men målingerne har de klare fordele, at de viser en udvikling, og at tallene kan sammenlignes mellem institutionerne og med et landsgennemsnit. To institutioner, VUF og Nordsjælland, har deltaget i en udvidet dataindsamling, der giver yderligere oplysninger om frafald og 'pjæk'. En institution, Hvidovre-Amager, har ikke deltaget i undersøgelsen i 2012 og 2014.

Sammenligningen mellem institutioner over de fire år og sammenligningen i udviklingen på landsplan giver mulighed for at udtale sig om, i hvilken udstrækning der *gennemsnitligt er forskelle* i udviklingerne over tid. Projektet blev formelt sat i gang primo 2012 og havde aktiviteter fra efteråret 2012. Hvis disse aktiviteter har haft en indflydelse på læringsmiljøet, må det antages, at der sker en ændring fra 2012 til 2014.

Set på landsplan er der et fald i trivslen i den samlede periode. Den generelle trivsel målt på forskellige parametre er altså blevet dårligere i perioden. Det største fald er fra 2010 til 2012. Samlet set og sammenlignet med landsgennemsnittene er der to VUC'er, som klarer sig bedre, nemlig VUF og Vestegnen, idet tilfredsheden med læringsmiljøet er konstant på disse to. Der er to andre VUC'er, Lyngby og Nordsjælland, som klarer sig (lidt) dårligere, idet faldet i tilfredshed er større på disse to VUC'er, end faldet er på landsplan.

Kursisttrivselsundersøgelserne indbefatter en segmentering af kursisterne i forhold til deres sandsynlighed for at forlade VUC. På landsplan er der samlet set i perioden et fald i andelen af loyale kursister. På tre af de deltagende VUC'ere er der et fald fra 2010 til 2012, hvorefter andelen er konstant fra 2012 til 2014. På VUF stiger andelen af loyale kursister. På landsplan stiger andelen af frafaldstruede kursister igennem hele perioden. På alle de fire VUC'er stiger andelen fra 2010 til 2012, hvorefter den falder fra 2012 til 2014, altså i projektperioden. Samlet set er udviklingen i kursistsammensætningen i projektperioden altså bedre på de fire VUC'er, når der sammenlignes med tendensen på landsplan.

Har kompetenceudviklingen konsekvenser for fravær, frafald og karakterer?

Der tegner sig et broget billede, når vi samlet ser på udviklingen i fravær, frafald og karakterer. Tendenserne for fravær og karakterer er differentierede mellem keredeltagerne i projektet og de andre lærere.

Med hensyn til kursisternes **fravær** er der gennemgående en begrænset effekt af kompetenceudviklingen. Der kan dog konstateres differentierede effekter, som ikke umiddelbart lader sig forklare.

- På **Hvidovre-Amager** er der i andet projektår et tydeligt fald i fravær hos keredeltagerne på HF2, mens der er en lille stigning hos andre lærere. På HFe er der ligeledes en lille stigning i fraværet hos andre lærere, mens fraværet er uændret hos keredeltagere. På AVU er der ikke ændringer.
- På **Lyngby** er der fra baseline til 13/14 på HF2 en lille stigning i fraværet hos andre lærere, mens det er uændret hos keredeltagere. På HFe og AVU er der et lille fald i fravær hos keredeltagerne, mens det er uændret hos andre lærere.
- På **Nordsjælland** er der på HF2 ingen ændringer i fraværet. På HFe og AVU er der et lille fald i fravær hos keredeltagerne, mens det er uændret hos andre lærere.
- På **Vestegnen** er der markante fald i fraværet i projektperioden på både HF2, HFe og AVU hos keredeltagerne. Hos andre lærere er der ligeledes markante fald i fravær på HF2 og AVU og et lille fald på HFe.
- På **VUF** er der på STK en markant stigning i fraværet hos keredeltagere og en lille stigning hos andre lærere. På HFe og AVU er fraværet uændret.

Samlet set er der et mønster, der peger på **en bedre udvikling i fravær hos keredeltagerne end hos de øvrige lærergrupper**. Man kunne antage, at denne forskel var et udtryk for selvselektion, idet keredeltagerne som udgangspunkt havde et lavere fravær, men baselinetallene viser, at der i udgangspunktet ikke var en systematisk forskel i fraværet mellem keredeltagere og de andre lærere. Resultaterne fra surveyen har dog vist, at keredeltagerne allerede inden projektets begyndelse oplevede at have en større socialpædagogisk kompetence og foretage socialpædagogiske handlinger hyppigere end de andre lærere. På trods af en mulig selvselektion er det en sandsynlig antagelse, at kompetenceudviklingen har haft en positiv effekt på fraværet ved at fremme en udvikling blandt keredeltagerne.

At udviklingen i fraværet er bedre hos keredeltagere end hos andre lærere indikerer samtidig, at keredeltagerne i projektperioden i højere grad end andre lærere bliver i stand til at bidrage til, at kursisterne gennemfører deres uddannelse, da der, som tidligere beskrevet, er en sammenhæng mellem fravær og frafald.

Vi kan konstatere, at der i projektperioden generelt **ikke** er en positiv udvikling i fraværet på institutionsniveau, da fraværet i flere tilfælde stiger lidt hos den store gruppe af andre lærere. Vestegnen adskiller sig ved på alle uddannelser at have en klar og positiv ændring af fraværet hos den samlede lærergruppe.

Der er i projektperioden overordnet et fald i **frafaldet**, der mere differentieret fordeler sig således:

- På **HF2/STK** er der i projektperioden et samlet fald i frafaldet fra baseline til 13/14 på alle fem VUC'er. Frarafaldet stiger på fire af institutionerne lidt i første projektår, hvorefter det så falder tydeligt og bliver lavere end baseline i andet projektår. På VUF er der et fald i frafaldet begge projektår. Det største fald fra baseline på 20 procentpoint findes på Hvidovre-Amager, hvor HF2 er nyetableret. På Vestegnen og VUF er der markante fald på hhv. ni og syv procentpoint.
- På **HFe** er der et fald i frafaldet fra baseline på alle fem VUC'er i projektperioden. Faldet er størst med lidt over syv procentpoint på Vestegnen. På Lyngby, Nordsjælland og VUF ligger faldet i projektperioden i forlængelse af en faldende tendens i baselineårene.
- På **AVU** er der i projektperioden et fald i frafaldet på alle VUC'er undtagen Vestegnen. Ændringen af frafaldet er størst med knapt syv procentpoint på Lyngby.

Vi kan altså konstatere, at selvom der på institutionsniveau ikke er en positiv ændring af fraværet, ser vi en positiv ændring af frafaldet.

Frafaldstallene viser, at de samlede lærergrupper på alle uddannelser på alle institutioner, med undtagelse af AVU på Vestegnen, bliver bedre til at få kursister til at gennemføre deres uddannelse i løbet af projektet. I flere tilfælde sker denne positive udvikling i frafald, selvom der i samme periode er en udvikling i kursistgruppens sammensætning på faktorer, fx alder, som erfaringsmæssigt kan udfordre læringsmiljøet yderligere og forøge frafaldet.

Der er andre faktorer end "Nye Lærerroller", som påvirker udviklingen i frafald i en given periode. Et faldende frafald kunne således være en generel tendens på landsplan. For at undersøge, om dette er tilfældet, har vi sammenholdt udviklingen på de fem deltagende institutioner med udviklingen på fire andre store danske VUC'er, VUC Aarhus, VUC & HF Nordjylland, HF & VUC FYN og KVUC. Samlet set er udviklingen i frafald tydeligt mere positiv på de fem deltagende institutioner end på de fire "sammenligningsinstitutioner". Det gør det sandsynligt at antage, at det er de "nye lærerroller", der har ført til den konstaterede positive udvikling i frafaldet. Mere detaljeret er det på HF2/STK, at der er den største forskel i udviklingen på de fem VUC'er og sammenligningsinstitutionerne. Fluktuationer i frafaldstallene på sammenligningsinstitutionerne indikerer, at også andre forhold og andre initiativer kan have positiv indflydelse på frafaldet.

I projektperioden er der overordnet et broget billede af udviklingen fra baseline i **karakterniveauet** både hos projektets keredeltagere og hos de andre lærere. I de fleste tilfælde sker der ikke en ændring, og blandt de ændringer, der er, er der både fald og stigninger. Nordsjælland skiller sig ud fra dette overordnede billede med et stigende karakterniveau hos andre lærere på alle uddannelser med undtagelse af de skriftlige karakterer på AVU. På HF2 på Vestegnen og Lyngby er karakterniveauet som sådan

uændret, men *løfteevnen*²⁶ i første projektårs eksamenstermin 2013 er positiv og styrket i forhold til baselineårene. Vestegnen er i 2013 et af de to VUC'er i landet med stærkest løfteevne. På Nordsjælland er løfteevnen på HF2 omvendt negativ og svækket i 2013, trods en stigning i karakterniveauet.

Samlet set er der flest tilfælde, hvor udviklingen er dårligere hos keredeltagere end hos de andre lærere på samme uddannelse og institution. Dette skal dog ses i lyset af, at keredeltagerne har lavere fravær, hvilket gør det rimeligt at antage, at de også har lavere frafald og dermed fører en større kursistgruppe til eksamen end de andre lærere.

Det kan konkluderes, at billedet af udviklingen i karakterer er broget. Det er således ikke muligt at dokumentere en generel stigning i karakterniveauet i projektperioden.

Hvad virker bedst?

De samlede resultater efterlader et broget og meget komplekst billede af, hvad der er sket, og hvad der kan have effekt på det, der er sket. Ser vi på, hvordan udviklingen på de enkelte VUC'er markerer sig i det samlede billede, kan de beskrives således:

Hvidovre-Amager markerer sig med et markant fald i fravær hos keredeltagere på HF2 og med et stort fald i frafald på HF2

Lyngby markerer sig ved, at keredeltagerne har en markant mere positiv vurdering af deres socialpædagogiske kompetencer, ved at have et markant fald i fraværet på AVU og ved en positiv og styrket løfteevne for HF2 kursisternes eksamensresultater i 2013.

Nordsjælland markerer sig ved et stigende karakterniveau hos de andre lærere på alle uddannelser.

Vestegnen markerer sig ved at have et forbedret læringsmiljø, et markant fald i fravær hos begge lærergrupper på alle uddannelser med undtagelse af andre lærere på HFe, hvor faldet er mindre, et markant fald i frafald HF2 og HFe, men en stigning i frafaldet på AVU, og endelig ved en positiv og styrket løfteevne for HF2 kursisternes eksamensresultater i 2013.

VUF markerer sig ved at have en positiv udvikling af læringsmiljøet²⁷, en markant stigning i fravær hos keredeltagere på STK og et markant fald i frafaldet på STK.

På den baggrund synes det rimeligt at sige, at indsatsen i projektperioden på Vestegnen i størst grad har ført til positive resultater i forhold til udviklingsarbejdets målsætning. Det i øvrigt brogede billede gør det vanskeligt at pege på en overordnet forskel mellem de fire andre institutioner.

²⁶ Løfteevnen er udtryk for forskellen mellem det opnåede eksamensresultat og det eksamensresultat, der kan forventes ud fra kursisternes socioøkonomiske baggrund. Tallene foreligger endnu ikke for andet projektårs eksamenstermin, 2014. Se nærmere forklaring i afsnittet om udvikling i kursistgruppens sammensætning.

²⁷ Datagrundlaget på VUF er dog spinkelt pga. en lav svarprocent.

Billedet flimrer altså, hvis man ser på de enkelte variable eller sammenligner de fem VUC'er. Samlet set over perioden tegner billedet sig mere klart. Vi kan dokumentere at:

- Der er fra ledelsen initieret et stigende fokus i institutionskulturen på den socialpædagogiske kompetence.
- Der er en stigende bevidsthed blandt lærerne om betydningen af at have og bruge den socialpædagogiske kompetence.
- Kerneteltagerne i projektet har fået en styrket socialpædagogisk kompetence.
- Størstedelen af den samlede undervisergruppe foretager oftere socialpædagogiske handlinger.
- Det er især de kompetencer og handlinger, som ligger længst fra den traditionelle undervisningsopgave, som styrkes.
- Læringsmiljøet er relativt forbedret målt i forhold til at færre kursister er jævnfør resultaterne fra kursistundersøgelser er frafaldstruede.
- Samlet set er fraværet på de fleste institutioner ikke ændret meget, men der er en positiv udvikling hos kerneteltagerne.
- Der er for de deltagende institutioner samlet set sket et fald i frafaldet fra baseline på alle uddannelser. Udviklingen er på alle uddannelser samlet set bedre end den samlede udvikling fra baseline sammenlignet med fire andre store danske VUC'er.
- Der er ikke sket et generelt fald i karakterniveauet og på to institutioner er løfteevnen på HF2 styrket.

Man kan på den baggrund konkludere, at der er sket en positiv udvikling. Den er ikke voldsomt stor, og under alle omstændigheder mindre end de mål, der blev opstillet for det samlede udviklingsarbejde. Men udviklingen går i den rigtige retning og udviklingen i frafald er samlet set bedre end på andre VUC'er.

Det er ikke muligt at pege på specifikke indsatser, som løser problemerne. Der kan peges på at:

- At udviklingen af ledernes kompetence styrker institutionskulturen og retter fokus på frafald.
- At ledelsens markante fokus på frafald og det socialpædagogiske arbejde er en nødvendighed.
- At udvikling af lærernes relationskompetence har betydning for det sociale samspil i klassen.
- At fokusering på det socialpædagogiske aspekt i undervisningen ændrer undervisningens form og lærernes selvopfattelse.
- At arbejdet med aktionsplaner styrker implementeringen af nye kompetencer.
- At coaching styrker implementering af nye kompetencer.
- At en bevidst spredningsstrategi på den enkelte institution udvikler kompetencen hos den samlede lærergruppe.
- At fokus på socialpædagogisk kompetenceudvikling af den samlede lærergruppe synes at skabe mest positiv udvikling i læringsmiljø, fravær og frafald.

Alle disse faktorer synes at have en positiv virkning på det samlede forløb. Det er vanskeligt at sige, om disse faktorer er nødvendige forudsætninger for en positiv udvikling. Kunne indholdet i lærerkompetencen have været anderledes og effekten så have været større? Kunne ledelsesudviklingen have et andet og mere målrettet indhold? Ja, sandsynligvis, såfremt indholdet og formen havde fokus på frafald. Kunne

kompetenceudviklingen have haft en anden form, fx mere kollega-supervision og mindre undervisning? Ja sandsynligvis, såfremt formen havde fokuseret på frafald.

Den praktiske og politisk vigtigste konklusion er, at et massivt og øget fokus på betydningen af socialpædagogisk kompetence ændrer institutionskulturen, og denne ændring har en positiv effekt på frafald.