

# Voksenpædagogiske miljøer på euv

Evaluering af erhvervsuddannelse for voksne (euv)  
Baggrundsrapport 3



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



## INDHOLD

# Voksenpædagogiske miljøer på euv

---

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>4</b>
<hr/>		
<b>2</b>	<b>Udvikling af voksenpædagogiske miljøer</b>	<b>5</b>
2.1	Antagelse om det voksenpædagogiske miljøes betydning	5
2.2	Skolernes arbejde med at etablere voksenpædagogiske miljøer	6
2.3	Hvad kendetegner de voksne?	9
2.4	Samlæsning versus separate unge- og voksenhold	11
2.5	Lærernes viden om de voksnes realkompetencer	15
2.6	Inddragelse af de voksnes realkompetencer i undervisningen	18
2.7	Kendetegn ved gode voksenpædagogiske miljøer	22
2.8	Anbefalinger	27
<hr/>		
	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>28</b>

---

# 1 Indledning

Dette er den sidste af tre baggrundsrapporter i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) evaluering af erhvervsuddannelse for voksne (euv). Hver baggrundsrapport behandler et tema, og denne baggrundsrapport omhandler udviklingen af voksenpædagogiske miljøer på euv. De to øvrige baggrundsrapporter omhandler udviklingen i tilgang og frafald samt realkompetencevurdering (RKV) og afkortning. Hertil kommer en hovedrapport med evalueringens konklusion, hovedresultater og anbefalinger. De fire rapporter supplerer hinanden og skal ses som et samlet hele, hvor analyser og datagrundlag præsenteres i de tre baggrundsrapporter.

Denne baggrundsrapport bygger på fokusgruppeinterview og caseundersøgelse, mens den samlede evaluering af voksensporet bygger på både kvalitative og kvantitative datakilder. De kvalitative datakilder er fokusgruppeinterview med ledelsesrepræsentanter for de største erhvervsskoler gennemført ad to omgange samt en caseundersøgelse med otte cases (fire uddannelser, som hver er repræsenteret på to skoler). Hver case består af observation af RKV og undervisning samt interview med ledere, lærere, RKV-bedømmere, euv-elever og RKV-deltagere. Hver case er blevet besøgt to gange, men programmet har varieret fra første til andet besøg. De kvantitative datakilder består af registreringer fra evalueringens otte cases og registerdata fra Undervisningsministeriet omhandlende tilgang, frafald og varighed af RKV. For det samlede undersøgelsesdesign henviser vi til hovedrapporten.

Denne baggrundsrapport beskriver skolernes perspektiver på voksenpædagogiske miljøer, og hvad der kendetegner disse. Herefter retter vi fokus på, først hvilken betydning samlæsning af unge og voksne elever har over for separate hold for unge og voksne, og herefter hvilken viden lærerne har om de voksnes realkompetencer, og hvordan de inddrager disse i undervisningen. Afsluttende ser vi på, hvad der kendetegner gode voksenpædagogiske miljøer.

## 2 Udvikling af voksenpædagogiske miljøer

I dette kapitel ser vi nærmere på udviklingen af voksenpædagogiske miljøer efter indførelsen af euv. Kapitlet ser nærmere på, hvad de voksne bringer med sig, hvordan det bringes i spil, og hvad der kendetegner gode voksenpædagogiske miljøer.

Det fremgår af bekendtgørelsen om eud<sup>1</sup> og vejledningen om euv<sup>2</sup>, at euv skal tilrettelægges med en "voksentilpasset pædagogik og didaktik". Som begrundelse for dette peger ministeriet i vejledningen på, at voksne har særlige forudsætninger for at deltage i undervisningen, fordi de sammenlignet med børn og unge "i reglen har mange flere og forskelligartede erfaringer". Der skal derfor ved tilrettelæggelsen af undervisningen tages udgangspunkt i de voksnes særlige forudsætninger, herunder i, hvad der skaber motivation blandt voksne.

Med henvisning til Wahlgren (2015) understreges det, at voksenlæreren spiller en væsentlig rolle for at skabe et godt læringsmiljø for de voksne, herunder i forhold til at skabe gode relationer til deltagerne og mellem deltagerne og i forhold til at integrere de voksnes forudsætninger og realkompetencer i undervisningen. EVA har i denne undersøgelse valgt at bruge begrebet voksenpædagogiske miljøer som en betegnelse for sådanne læringsmiljøer med en voksentilpasset pædagogik og didaktik.

### 2.1 Antagelse om det voksenpædagogiske miljøes betydning

Ifølge programteorien, som danner udgangspunkt for denne evaluering af euv, spiller udviklingen af voksenpædagogiske miljøer på skolerne en central rolle for at gøre det mere attraktivt at blive faglært som voksen og for at mindske frafaldet og bidrage til, at flere gennemfører en erhvervsuddannelse. Dette bygger på den antagelse, at udviklingen af læringsmiljøer med en voksentilpasset pædagogik og didaktik øger de voksnes motivation for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Kapitlet fokuserer derfor på:

- Hvordan skolerne oplever behovet for og arbejder med at udvikle voksenpædagogiske miljøer, i afsnit 2.2
- Hvad der kendetegner de voksne og deres perspektiver på voksenpædagogiske miljøer, i afsnit 2.3
- Hvordan skolerne håndterer og vurderer muligheden for samlæsning mellem unge og voksne, i afsnit 2.4

---

1 Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, nr. 1010 af 22.9.2014, § 16.

2 Undervisningsministeriet (2017c).

- Hvordan lærerne opnår viden om de voksnes realkompetencer og inddrager disse i undervisningen, i afsnit 2.5 og 2.6
- Hvad der kendetegner attraktive voksenpædagogiske miljøer, i afsnit 2.7.

## 2.2 Skolernes arbejde med at etablere voksenpædagogiske miljøer

Samlet set tegner der sig på baggrund af fokusgruppeinterview med ledelsesrepræsentanter og casebesøg med interview med ledere, vejledere og lærere et billede af, at der er betydelige forskelle på, hvordan erhvervsskolernes ledelser ser på behovet for at have særligt fokus på voksenpædagogiske miljøer. Hertil kommer, at der kan være forskelle mellem uddannelser på samme erhvervsskole.

Der synes generelt set kun i mindre grad at være fokus på at udvikle voksenpædagogiske miljøer, når der ses bort fra de skoler, afdelinger eller uddannelser, hvor der kun eller hovedsageligt er voksne elever, eller hvor der også før reformen var fokus på de voksne. Der er en generel tendens til, at lederne vurderer, at det er vigtigt, at både skolen som organisation og den enkelte lærer har fokus på, at de voksne elever har andre behov end de yngre elever.

Nogle skoler laver særlige tiltag for de voksne og andre tiltag rettet mod de unge. Mens man på andre skoler i højere grad giver et mindre differentieret tilbud, der kan være mere eller mindre orienteret mod hhv. de unges eller de voksnes behov. Endelig er der skoler, hvor man kan møde den tilgang, at de voksne elever ikke har særlige behov, fordi de er voksne, men at alle elever har forskellige behov, og at det derfor handler mere om at have differentiering som et grundlæggende princip i opbygningen af uddannelsesmiljøet såvel som i undervisningen.

Dette billede, der baserer sig på kvalitative data, understøttes af følgeforskningsprogrammet om eud-reformens resultater om, hvordan de voksne elever på grundforløb før og efter reformen vurderer det voksenpædagogiske miljø, som det fremgår af tekstboksen nedenfor. Selvom der endnu ikke findes tilsvarende resultater vedrørende hovedforløbene, er det værd at bemærke, at der ikke er tale om statistisk signifikante ændringer med hensyn til, hvordan de voksne elever vurderer det voksenpædagogiske miljø på de undersøgte parametre. Også dette peger på, at der ikke har været en væsentlig positiv udvikling i det voksenpædagogiske miljø.

## Resultater fra rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*

I rapporten ses de voksne elevers vurderinger af det voksenpædagogiske miljø på grundforløbet.

Elever på 25 år og derover på grundforløbet er, når man sammenligner besvarelserne inden reformen (efteråret 2014) med besvarelserne efter reformen (efteråret 2015 – efteråret 2016), på samme niveau med hensyn til deres vurderinger\*:

- Af det faglige niveau i de erhvervsrettede fag (hhv. 84 % og 87 % vurderede, at det faglige niveau var passende)
- Af det faglige niveau i de almene fag (hhv. 57 % og 53 % vurderede, at det faglige niveau var passende)
- Af, om de kom godt ud af det med deres holdkammerater (hhv. 74 % og 74 % var helt enige i udsagnet, at de kom godt ud af det med holdkammeraterne)
- Af, at de ikke følte sig udenfor på skolen (hhv. 65 % og 73 % var helt uenige i udsagnet, at de følte sig udenfor)
- Af, om de savner et mere voksent miljø på skolen (hhv. 55 % og 50 % var helt eller lidt enige i udsagnet, at de savnede et sådant miljø).

Kilde: KORA & EVA 2017.

Note: \* Formuleringen "på samme niveau" dækker over, at der ikke er tale om statistisk signifikante forskelle.

En tilsvarende undersøgelse, se næste tekstboks, der viser lærernes vurderinger af det voksenpædagogiske miljø, giver dog et lidt andet billede, idet en større andel af lærerne inden for de to hovedområder omsorg, sundhed og pædagogik hhv. fødevarer, jordbrug og oplevelser efter reformen finder, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt voksenpædagogisk miljø på skolen/afdelingen.

I forhold til omsorg, sundhed og pædagogik skal det dog tages i betragtning, at der samtidig med indførelsen af euv skete en ændring i elevprofilen på grundforløbet på SOSU-uddannelserne, således at en større andel af de voksne elever end tidligere skal deltage i grundfagsundervisning. Det betyder, at antallet af undervisningstimer stiger særligt meget for denne gruppe af voksne, hvilket styrker behovet og mulighederne for at fokusere på de voksne og etablere voksenpædagogiske miljøer. Stigningen kan derfor ikke alene tilskrives euv.

Samlet set er det EVA's vurdering, at der er behov for at understøtte skolernes arbejde med at udvikle de voksenpædagogiske miljøer.

## Resultater fra rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*

I rapporten ses lærernes vurderinger af det voksenpædagogiske miljø på grundforløbet.

Lærerne inden for to af hovedområderne vurderer, at det voksenpædagogiske miljø er blevet bedre med reformen, når man sammenligner besvarelserne inden reformen (foråret 2015) med besvarelserne efter reformen (efteråret 2016). Det er samtidig de to hovedområder, der efter reformen ligger højest med hensyn til lærernes vurderinger af, hvorvidt der er et godt voksenpædagogisk miljø:

- Inden for omsorg, sundhed og pædagogik\* vurderede 69 % af lærerne før og 83 % efter reformen, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt voksenpædagogisk miljø på skolen/afdelingen (n = hhv. 154 og 168).
- Inden for fødevarer, jordbrug og oplevelser vurderede 47 % af lærerne før og 75 % efter reformen, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt voksenpædagogisk miljø på skolen/afdelingen (n = hhv. 106 og 124).
- Inden for kontor, handel og forretningsservice vurderede 65 % af lærerne før og 63 % efter reformen, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt voksenpædagogisk miljø på skolen/afdelingen (n = hhv. 217 og 231).
- Inden for teknologi, byggeri og transport vurderede 54 % af lærerne før og 59 % efter reformen, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt voksenpædagogisk miljø på skolen/afdelingen (n = hhv. 318 og 411).

Kilde: KORA & EVA 2017.

### 2.2.1 Mest fokus på de unge

Når vi ser på skolernes forskellige perspektiver på voksenpædagogiske miljøer, er der flere ledere, der peger på, at et grundlæggende forhold for at forstå skolernes prioriteringer er, at det politiske fokus primært er på udvikling af attraktive ungdomsuddannelsesmiljøer, fastholdelse af de unge og hele etableringen af grundforløb 1 og den følgende overgang til grundforløb 2.

Samtidig opleves reformens fokus på afkortning af de voksnes uddannelsestid af flere ledere og lærere på tværs af områder som et klart signal om, at hvor de unge skal blive så dygtige som muligt, skal de voksne blive færdige så hurtigt som muligt. Der er også en oplevelse af, at skolerne ikke længere har mulighed for at skabe miljøer og bedrive pædagogik, som tidligere kunne gøre voksne med svagere forudsætninger til gode faglærte, fx ved at tilbyde forlængede grundforløb.

På det tekniske område er der ledere, der giver udtryk for, at de ikke prioriterer fokus på voksenpædagogik, fordi der er så få voksne elever. Det betyder fx, at de i forbindelse med efteruddannelse prioriterer, at lærerne får efteruddannelse i fx digitale læremidler, som kan og skal bruges til alle elever. I nogle tilfælde er det en udtrykt holdning blandt lærere og ledere, at uddannelsen er en ungdomsuddannelse, og det må de voksne indpasse sig i. Andre steder – særligt på SOSU-området – hænger det sammen med, at det nye er, at der i den samlede elevgruppe er en meget større andel af unge elever, og derfor rettes fokus på dem.



I forlængelse heraf er der flere lærere og ledere på tværs af områder, som giver udtryk for, at der ikke er noget nyt i at have voksne elever, og derfor har de heller ikke oplevet, at det har været nødvendigt at prioritere øget fokus på voksenpædagogik i forbindelse med etableringen af euv. Disse lærere og ledere kommer i nogle tilfælde fra uddannelser, hvor der også inden reformen har været etableret egentlige voksenmiljøer, og i nogle tilfælde har lærerne også inden reformen fået efteruddannelse med særligt fokus på voksenpædagogik.

### **2.2.2 Voksne elever kan defineres anderledes end som 25 år eller derover**

Blandt ledere, lærere og vejledere sættes der spørgsmålstejn ved, om 25 år er en meningsfuld grænse for, hvornår en elev er voksen. De vurderer fx, at også unge på 20-24 år bør behandles som voksne, da de kan have samme erfaringer. Dette udelukker dog ikke, at der kan være forhold, som sjældnere ses blandt gruppen af unge voksne i forhold til ældre voksne. Men de finder ikke, at disse forhold, som fx omfatter erhvervs erfaring, uvanthed med boglig læring eller en livssituation, der er præget af forsørgerpligt, betyder, at der skal være et skel mellem voksne under og over 25 år. Nogle skoler opererer således med unge- og voksenpædagogik, men med et andet aldersskel, fx 18 eller 20 år. Der er også skoler, der finder, at det vigtigste skel er, om eleverne kommer til grundforløb 2 fra grundforløb 1 eller kommer ind på grundforløb 2 efter at have været ude af skolen i et eller flere år.

## **2.3 Hvad kendetegner de voksne?**

Når vi har talt med ledere, lærere, vejledere og euv-elever, har vi bedt dem om at sætte ord på, hvilke forhold som er særlige for euv-eleverne, fordi de er voksne, og som har betydning for deres læreproces. Beskrivelserne af det særlige ved euv-eleverne knytter sig til fire aspekter, der uddybes nedenfor: deres tilgang til læring, deres erfaringer, deres selvforståelse og deres forhold til uddannelse.

### **2.3.1 De voksnes tilgang til læring**

Både de voksne selv og lærerne peger på, at det, der karakteriserer de voksnes tilgang, er, at de ser det at gå i skole som at have et arbejde. Det betyder, at de voksne har en høj møde- og arbejdsdisciplin – de opfører sig på skolen, som de ville gøre på deres arbejde.

De voksne beskriver selv, at det at tage en erhvervsuddannelse som voksen er et positivt tilvalg med et klart mål. Det er også en investering af både energi, tid og økonomiske ressourcer. Det betyder, at de voksne i højere grad er fokuserede på at få mest mulig læring ud af deres uddannelse. En del voksne er desuden bevidste om, hvilken læring de mangler i deres arbejdsliv som ufaglærte, og hvilke muligheder det vil give dem.

Flere lærere oplever mange voksne som ambitiøse og som en elevgruppe, der stiller krav til lærerne, fordi de voksne søger en dybere faglig forståelse og er bevidste om deres egen faglige udvikling. På en caseskole beskriver både lærere og euv-elever, at det i højere grad er vigtigt for euv-eleverne at kende planen for undervisningen og formålet med de planlagte læringsaktiviteter. Samme lærere beskriver, at euv-eleverne har særligt klare forventninger om at få feedback på deres faglige udvikling. Endelig er det et perspektiv blandt lærere og elever, at voksne med mange realkompetencer ofte er i stand til selv at sætte retning på deres læring og gå målrettet efter at udfylde huller i deres viden og kompetencer samt forfølge særlige faglige interesser.

### **2.3.2 De voksnes erfaringer**

Et gennemgående træk ved læreres og lederes beskrivelser af de voksne såvel som ved de voksnes egne beskrivelser af deres baggrund er, at de voksne kommer til undervisningen med mange erfaringer, som undervisningen kan knytte an til. Det drejer sig om både personlige og arbejdsmæssige erfaringer.

De personlige erfaringer kan fx handle om at have udført eller fået udført håndværksmæssigt arbejde i hjemmet, at være brugere af offentlige it-løsninger som fx forældre eller selv at være pårørende til en ældre med behov for pleje. Disse former for erfaringer kan være væsentlige, når det kommer til kommunikation med kunder eller borgere, og i de tilfælde, hvor det handler om at forstå rammerne for ens kommende arbejde.

De arbejdsmæssige erfaringer kan fx handle om arbejdsmiljø eller erfaringer med et fags praksis eller opstart af egen virksomhed. Det kan være voksne, som har varetaget en rolle som tillidsrepræsentant eller været arbejdsmiljørepræsentant. På SOSU-uddannelsen kan det være en tidligere rengøringsarbejder, der ved meget om rengøringsmidler. På uddannelsen til gastronom kan det være en biolog, der ved meget om planters vækst og mikroorganismer.

### **2.3.3 De voksnes selvforståelse**

Nogle af de voksne kommer til uddannelsen med en etableret selvforståelse, der kan være relateret dels til dem selv som udøvere af faget, dels til dem selv som elever. Det kan fx handle om, at de voksne elever tænker, at de ved og kan mere end de unge elever, og at de kan udvikle sig hurtigere.

Det kan også handle om, at de voksne har en etableret forståelse af, hvordan faget udøves bedst ude på arbejdspladserne, og af, hvad deres rolle er på en arbejdsplads. I forhold til de voksnes selvforståelse som elever beskriver ledere, lærere og vejledere meget store forskelle de voksne imellem. Disse forskelle genfindes i de voksnes beskrivelser af sig selv og det valg, de tog, da de startede på uddannelsen.

Selvforståelsen kan have betydning for de voksnes oplevelse af det at tage en uddannelse. Det kan være hårdt at revurdere sin selvforståelse, når man møder en ung elev, som lærer hurtigere eller lettere, eller man skal aflære praksis, som man troede, var rigtig.

### **2.3.4 De voksnes forhold til uddannelse**

De voksne, som kommer uden forudgående kompetencegivende uddannelse, har ofte en eller flere grunde til tidligere at have fravalgt uddannelse. For nogle handler det om, at de indtil nu har klaret sig fint uden uddannelse. For andre voksne hænger fravalget sammen med deres erfaringer med at være under uddannelse. Nogle voksne kommer med oplevelser af, at deres boglige evner tidligere ikke har slået til i skolesammenhæng, og har i nogle tilfælde været gennem en længere proces for at samle mod til at indgå i en uddannelsessammenhæng igen.

De voksne kan have en forståelse af sig selv som nogle, der ikke er gode til det boglige. Andre voksne kommer med erfaringer med ikke at trives i en skolesammenhæng og forbinder det at gå i skole med disciplin og krav, som de tidligere har haft svært ved at honorere. Andre voksne har erfaringer med, at det tidligere i deres voksenliv har været svært at finde ressourcer til at lære nyt, hvilket fx kan skyldes den voksnes livssituation eller psykiske problemer. Det kan betyde, at de voksne har særlige behov for at opleve, at de kan følge med i undervisningen, at de bliver hørt, og at de bliver anerkendt for deres faglige kunnen.

Blandt de voksne, der kommer med en anden kompetencegivende uddannelse, er der både voksne, der har stor tillid til deres egne evner til at lære nyt i en skolesammenhæng, og voksne, hvis uddannelse ligger så langt tilbage, at de er usikre på, om de stadig kan lære nyt. I forhold til de mere boglige fag, fx de høje niveauer på kontoruddannelserne, er der eksempler på, at voksne oplever, at den forudsatte faglige grundviden, som undervisningen bygger på, kan ligge mange år tilbage.

Tilsvarende kan der være udfordringer i forhold til voksne uden erfaringer med nyere undervisningsformer, som stiller krav om større selvstændighed og styring af egen læreproces, end de husker fra deres skoletid. Både voksne og lærere peger desuden på de voksnes it-kompetencer som et forhold, der kan udgøre en udfordring i et uddannelsesforløb, der er tilrettelagt med udgangspunkt i, at eleverne har basale it-kompetencer.

## 2.4 Samlæsning versus separate unge- og voksenhold

Med indførelsen af euv blev der lagt op til, at unge og voksne som udgangspunkt skulle undervises på separate hold, men at skolerne havde mulighed for samlæsning:



Skolen skal som hovedregel oprette separate hold for elever, der henholdsvis gennemfører uddannelsen som erhvervsuddannelse for unge og erhvervsuddannelse for voksne. Skolen bestemmer, om undervisningen eventuelt skal ske ved samlæsning, herunder mellem unge og voksne, eller med andre uddannelser eller i form af virksomhedsforlagt undervisning med respekt for de fastsatte mål for uddannelsen og den forudsatte pædagogik og kvalitet.

BEK nr. 367 af 19.4.2016, § 16, stk. 2

På baggrund af caseundersøgelsen og fokusgruppeinterview med lederne tegner der sig et billede af, at praksis med hensyn til oprettelse af separate unge- og voksenhold hhv. samlæsning i høj grad bestemmes lokalt af den enkelte uddannelse og/eller den enkelte skole. Billedet viser også, at den lokale beslutning om samlæsning eller separate hold ikke kun afhænger af antallet af euv-elever, men også i høj grad af skolens erfaringer med og ledelsens syn på samlæsning.

Der synes at være en tendens til, at der er en større andel af euv-elever med afkortede forløb end elever med fulde forløb, der bliver placeret på separate euv-hold, fordi de separate hold samtidig er en måde at håndtere tilrettelæggelse af afkortning på. På flere skoler er der eksempler på uddannelser, hvor alle euv2-elever med afkortning tager deres grundforløb 2 i Åbent Læringscenter, mens euv3-eleverne er placeret på almindelige grundforløb med eud-eleverne. På samme måde er der eksempler på separate euv-hold på hovedforløbet, som kun tilbydes til euv2- og euv1-elever.

Når vokseleverne på den måde deles op, betyder det, at der er færre vokselever på de samlestehold. Samtidig er det indtrykket fra casebesøg og fokusgruppeinterview med ledere, at når en euv-elev vurderes at skulle have et fuldt forløb og bliver placeret på et samlestehold med få voksne, er der i mindre grad end for andre euv-elever fokus på, at det er en voksen elev, som bringer erfaringer ind i undervisningsrummet og kan have behov, der adskiller sig fra de unges. Selvom der også er skoler med rene voksenafdelinger, hvor også euv3-eleverne indgår, peges der også fra skolernes side på, at euv3-elever sjældnere end euv1- og euv2-elever tilbydes en voksentilpasset pædagogik og fagdidaktik.

På baggrund af datamaterialet kan der på skolerne identificeres tre forskellige tilgange, der kan være mere eller mindre sammenvævede, til valget af separate hold hhv. samlæsning: en juridisk, en økonomisk og en pædagogisk-didaktisk:

- Nogle skoler begrundes deres valg af separate euv-hold med henvisning til loven, selvom dette økonomisk set ikke er optimalt.
- Nogle skoler begrundes deres fravalg af separate euv-hold med økonomiske argumenter og henviser til, at de fravælger separate hold, fordi det er for dyrt. Datamaterialet peger på, at der kun oprettes separate hold, hvis det er økonomisk rentabelt – medmindre ledelsen fortolker det som et lovgivningsmæssigt krav, de er nødt til at overholde uanset økonomien.
- Endelig er der skoler, der begrundes deres valg med henvisning til betydningen for læring og trivsel.

### 2.4.1 Forhold, der taler for samlæsning af unge og voksne

I det samlede billede er det en tendens, at de, der er fortalere for samlæste hold på tværs af alder, kun har få eller slet ingen erfaringer med separate voksenhold. Nedenfor gennemgås en række argumenter, som fremføres på skolerne, for samlæsning af unge og voksne.

#### Elever har brug for at lære at arbejde sammen på tværs af alder

Et argument for samlæsning er, at eleverne skal lære at arbejde sammen på tværs af alder og kompetencer, fordi de arbejdspladser, de skal arbejde på enten i forbindelse med praktikken eller som faglærte, også har medarbejdere i alle aldre. Skolen kommer derfor for langt fra virkeligheden, hvis de voksne adskilles fra de unge. Som en lærer siger:



Det nytter ikke noget – som jeg ser det – at skille dem ad. For det giver ikke nogen mening i den virkelige verden at skille dem ad. For dér skal de kunne arbejde sammen med alle former for mennesker – også i forskellige aldre.

Lærer

#### De voksne har gavn af at opleve, at de unge også kan være fagligt dygtige

Et andet argument er, at det er vigtigt, at de voksne får en forståelse for, at de unge elever også kan være fagligt dygtige, selvom de ikke har de voksnes erfaring, og at de voksne tager denne holdning til deres yngre kollegaer med sig ud på arbejdspladserne. En lærer udtrykker det således:



Fx har jeg et par meget modne damer i min klasse, som helt klart synes, at de kan det hele. Men så spejler de sig faktisk i nogle meget yngre piger, som ikke har 20 års erfaring som uaglærte. Men som kan noget andet, og så opdager de faktisk: ”Gud, jeg kan ikke det hele! Gud, hvor er det spændende med hende der, som er 20, for hun kan faktisk også lære mig noget.” Så ja, det er et mega godt miks.

Lærer

#### Samlæste hold kan gøre brug af en bredere palet af viden, færdigheder og kompetencer

Et tredje argument er, at en styrke ved de samlæste hold er, at der i elevgruppen er en bredere palet af viden, færdigheder og kompetencer, hvorved mulighederne for, at eleverne kan bruge hinanden som læringsressourcer, styrkes. Konkret peges der på, at de voksne ofte kan lære it-færdigheder og studiekompetencer af de unge, mens de unge kan lære meget af de voksnes erhvervs- og livserfaring.



Man skal også øve sig i ikke at være bange for at være sammen med nogen, som er anderledes end en selv. For vi spejler os jo typisk i dem, som vi ligner, men de finder hurtigt ud af, at det er fedt at være sammen med de andre også, og én kan det ene, og én kan det andet, og den tredje ... Og tilsammen kan vi en hel masse.

Lærer

Blandt de voksne, som foretrækker samlæste hold, hvor der er en større gruppe voksne, er deres motivation også en oplevelse af, at de kan lære af de unges it-færdigheder og deres studiekompetencer, og at det kan være givende at se, hvordan de unge ser på faget uden at være farvet af erfaringer. Netop det med, at de unge har et andet blik på faget, nævnes også af lærerne. De mener, at det kan være godt for de voksnes læreproces, at de unge sætter spørgsmålstejn ved det, de voksne, på baggrund af deres erfaringer og praksisviden, kan opleve som selvfølgeligheder. På den måde kan de unge være med til at påvirke de voksnes læring på en positiv måde.

### **Samlæsning giver bedre holddynamik – på hold, hvor der er mange unge**

Et fjerde argument handler om, at de samlæste hold giver en bedre holddynamik og et bedre læringsmiljø sammenlignet med rene ungehold. Det er oplevelsen, at det at have voksne elever på et hold giver mere disciplin, engagement og ro blandt de unge elever, dels fordi de voksne ofte siger fra over for adfærd, der forstyrrer deres læring, dels fordi de voksne kan agere som rollemodeller. Det fortæller en lærer om:



De ældre er altså sådan lidt mere robuste – og har nogle andre ressourcer. De er gode rollemodeller og kan ofte støtte os lærere, ikke? Altså i forhold til at sætte hinanden lidt mere på plads, ikke? [...] de er sådan med til den dannelsesproces, som der sker, mens de helt unge hold er sådan lidt anderledes, ikke?

Lærer

Dette argument bygger på et ønske om at skabe bedre læringsmiljøer for de unge. Der er således ingen af vores informanter, der har givet udtryk for, at de vurderer eller har oplevet, at de samlæste hold giver et bedre læringsmiljø, hvad angår disciplin, engagement og ro i undervisningen sammenlignet med de separate euv-hold.

## **2.4.2 Forhold, der taler for separate euv-hold**

I det samlede billede er det en tydelig tendens, at de lærere, RKV-bedømmere og ledere, der er fortalere for, at separate voksenhold er bedst for de voksnes læring og trivsel, har erfaringer med separate voksenhold. Disse erfaringer kan være fra både før og efter reformen.

Der tegner sig endvidere en klar tendens med hensyn til de voksnes præferencer: De voksne ønsker generelt set at være på hold, der imødekommer læringsmiljøer præget af de voksnes tilgang til læring og en aktiv opmærksomhed på deres læringsforudsætninger, og at deres erfaringer, livssituation og forhold til uddannelse er genkendelig for andre elever. Hvor de fleste voksne har en holdning til, om samlæste eller separate hold er bedst, er der dog også voksne, som erklærer, at de er helt ligeglade med elevsammensætningen, fordi de er så fokuserede på deres egen læring og deres eget mål med uddannelsen.

Nedenfor gennemgås en række argumenter, som fremføres på skolerne, for separate euv-hold i stedet for samlæsning af unge og voksne.

### **Euv-hold understøtter de voksnes trivsel**

Et argument for separate voksenhold set fra skolernes vinkel er, at det er vigtigt for de voksne at være sammen med ligesindede – ikke kun hvad angår tilgangen til og forudsætningerne for læring, men også med hensyn til hele deres livssituation. Det er oplevelsen, at de voksne trives bedre, når de omstændigheder og prioriteringer, der er knyttet til voksenlivet, fx vedrørende familie, bolig og arbejde, er genkendelige for de andre elever, de går på hold med. Nogle ledere har oplevet, at voksne elever har søgt til deres skole eller afdeling, fordi de har søgt et voksenmiljø.

En elev forklarer her, hvordan hans trivsel og motivation påvirkes i et miljø, hvor de kun er to euv-elever på et hold:



Min motivation har været meget præget af de andre. Altså, dét her med, at de sidder med telefon og sådan noget. Jeg fatter egentlig ikke, at de må dét. Det burde forbydes et eller andet sted. Der er sgu ikke noget, som er så vigtigt i en 17-årigs liv, der ikke kan vente, til de har fri fra skole, i hvert fald. Og når vi har tegnet på hovedforløbet og grundforløbet, og vi så sidder ved computere, så har halvdelen af dem siddet og spillet på computerne og ikke lavet en skid. [...] du sidder sammen med 17-årige børn. [...] Så kan det godt være lidt demotiverende bare at sidde sammen med en masse unge mennesker, som bare er et helt andet sted end én selv i livet. Så det er meget sådan: De voksne læringe, de sidder for sig selv og snakker sammen og laver deres ting sammen og er med i undervisningen. Hvor du tydeligt kan mærke, at alle de andre kører lidt deres eget show.

Elev, tømreruddannelsen

Eleven oplever at blive demotiveret af de unge, som han ikke oplever, har samme mål med og motivation for at være på uddannelsen. Dette påvirker hans trivsel og generelle oplevelse af at gå på uddannelsen.

Når de voksne taler om trivsel, er det, som i dette eksempel, dog ofte svært at skille trivsel helt fra læring. Da trivslen ofte opleves som afgørende for et læringsmiljø, der kan understøtte de voksnes læring. Det ses også i det følgende.

### **Euv-hold understøtter de voksnes læring**

Som vi var inde på tidligere, er det et almindeligt anerkendt argument på skolerne, at det kan give bedre læringsmiljøer for de unge, når de er sammen med dem på 25 år og derover. Men det fremføres også, at de unges læring på de samlæste hold let bliver på bekostning af de voksnes læring, og ikke alle finder dette rimeligt. En leder udtrykker det fx således:



Jeg hører flest, der siger, at det er en god idé for de unge at gå sammen med de voksne. Jeg har ikke hørt så mange, der siger, at det er en god idé for de voksne at gå sammen med de unge. Så man kan sige: Er det dén måde, vi skal løfte de unge på? Altså på bekostning af de voksne?

Leder

En RKV-bedømmer er inde på samme problematik, da han fx fortæller om sin oplevelse af for første gang at have haft et hold med primært voksne, hvor kun fire-fem elever var unge:



RKV-bedømmer: Det var helt fantastisk. [...] Der skete bare nogle helt andre ting. De var jo bare mere modne, og dem, der så lige var lidt yngre, de blev jo bare trukket med. Så det var vildt fedt. Der var en helt anden dynamik. Undervisningsmæssigt og med hensyn til det stof, de skulle igennem, der kom de langt længere. Motivationen, den var der absolut. Men jeg vil så sige, at ude på de andre hold, nu havde jeg et af de andre hold, der manglede vi faktisk de her forbilleder. Altså, det var så ulempen. [...]

Interviewer: Hvis I står i sådan en situation igen, ville I så igen lave sådan et voksenhold?

RKV-bedømmer: Ja, det ville vi helt sikkert. Også fordi det for dem [de voksne] giver så meget mere, og så må vi andre kæmpe lidt [med miljøet på de unge hold] på anden vis. Og det bedste argument er jo, at det står [i bekendtgørelsen], at vi skal gøre det, hvis vi har muligheden for det.

RKV-bedømmer

Vurderingen er, at selvom de voksne kan lære af de unge, som beskrevet tidligere – hvilket der er bred enighed om – kan konsekvensen for de voksne være et læringsmiljø, der i langt højere grad er præget af uhensigtsmæssige forstyrrelser og et svingende engagement. Det er en udbredt oplevelse, at læringsmiljøet på de rene voksenhold er væsentligt og positivt forskelligt fra de typiske ungehold.

I forlængelse af disse vurderinger argumenteres der for, at de voksne på de separate euv-hold får et større fagligt udbytte, fordi der er en anden ro og disciplin og et andet engagement. Men også fordi læreren har bedre mulighed for at tage udgangspunkt i de voksnes erfaringer og deres forhold til uddannelse og dermed give den enkelte voksne bedre forudsætninger for faglig progression. Hvis der derfor også er unge på holdet, kan spændet mellem deltagerens behov være så stort, at det kan være vanskeligt at skabe optimale betingelser for læring.

De voksne kan dog godt opleve, at der tages hensyn til deres behov, selvom det ikke er rene euv-hold, så længe der er tale om en relativt stor andel af voksne på et samlæst hold. Mens voksne på samlæste hold, hvor der er for få voksne, kan opleve, at der ikke tages hensyn til deres behov som voksne.

De voksnes ønsker om at være på et hold, *der er præget af de voksnes tilgang til læring, og hvor der er en aktiv opmærksomhed på deres læringsforudsætninger*, peger på, at oplevelsen af at være på et samlæst hold i væsentlig grad afhænger af to forhold. For det første, hvilket læringsmiljø lærerne formår at skabe. Og for det andet, i hvilken grad lærerne formår at differentiere undervisningen, så alle elevers læringsforudsætninger imødekommes. Disse ønsker er således i udgangspunktet ikke direkte afhængige af, om der er andre voksne på holdet.

De voksnes ønsker om at være på et hold, *hvor deres erfaringer med voksenlivet og forhold til uddannelse er genkendelige for andre elever*, er derimod umiddelbart afhængige af, om der er andre voksne på holdet og så mange voksne, at de repræsenterer forskellige livssituationer og erfaringer med uddannelse. Dette ønske relaterer de voksne klart til opfyldelsen af sociale behov og trivsel.

## 2.5 Lærernes viden om de voksnes realkompetencer

For at lærerne kan inddrage de voksnes realkompetencer i undervisningen og derved styrke de voksnes motivation og læring, må de have viden om dem. På flere caseskoler tilrettelægges arbejdet med de praktiske afprøvninger, der forstås af lærere, så mindst en af de lærere, eleven møder under sit første skoleophold, har deltaget i vurderingen af elevens realkompetencer. Denne løsning

vil dog ikke altid være praktisk mulig, og der er desuden et flertal af euv-elever, som ikke deltager i praktisk afprøvning, men ikke desto mindre bringer realkompetencer ind i undervisningsrummet.

For at lærerne kan få viden om de voksne elevers realkompetencer, må der derfor normalt finde en overlevering fra RKV-bedømmerne sted, eller også må læreren selv søge denne viden direkte fra eleverne.

### **2.5.1 Overlevering af viden mellem RKV-bedømmere og lærere**

Det overordnede indtryk fra interview med lærere og vejledere er, at der på caseskolerne ikke har været fokus på systematisk overlevering af viden fra RKV-bedømmere til lærere. Lærerne har som oftest kendskab til euv-elevens uddannelsesplan, altså hvordan vurderingen af elevens realkompetencer er udmøntet. Men lærerne får sjældent del i bedømmernes viden om elevens baggrund og kompetencer.

På flere caseskoler har lærerne adgang til den skriftlige opsummering af RKV-processen gennem skolens it-system eller i en fysisk elevmappe. I alle tilfælde giver lærerne dog udtryk for, at de enten ikke ved, at muligheden findes, eller ikke har prioriteret tid til at læse om hver elev på denne måde. På en caseskole fortæller den lærer, der er hovedansvarlig for RKV, at lærerne ret systematisk opsøger en mundtlig overlevering fra ham om euv-eleverne, der har været til praktisk afprøvning.

Tre af caseskolerne har foranlediget af en guide til selvevaluering (EVA 2017) sat fokus på netop overleveringen mellem bedømmere og lærere som et område med udviklingspotentiale. En af skolerne giver udtryk for, at man godt vidste, at skolens praksis havde et udviklingspotentiale, men at det først var med selvevalueringen, at skolen i fællesskab fik sat ord på det og lavet en plan for udvikling. På de to andre skoler er ansvaret for RKV og for undervisning i høj grad delt mellem forskellige ledere, og med selvevalueringen er der kommet fokus på vigtigheden af koblingen.

En af caseskolerne har som en del af udviklingen af RKV-arbejdet haft fokus på lærernes viden om RKV, med henblik på at alle lærere skal have en forståelse af, hvordan RKV-processen foregår, og hvorfor nogle elever har fået afkortet deres forløb. Desuden har skolerne valgt at inddrage væsentlig flere lærere i forbindelse med praktisk afprøvning for herigennem at give flere lærere viden om elevernes realkompetencer, som de kan bruge i undervisningen eller videregive til kollegaer, der skal undervise eleverne. RKV-bedømmerne oplever denne udvikling positivt, selvom det kan være en udfordring, hvis der er for mange bedømmere til, at den enkelte opnår tilstrækkelig erfaring med at lave RKV.

### **2.5.2 Lærere, der opsøger viden om elevernes realkompetencer**

På den ene side er der lærere, der arbejder med at få viden om deltagernes realkompetencer, mens der på den anden side er en del euv-elever, der har oplevet, at lærerne hverken havde eller opsøgte viden om deres realkompetencer. En elev på kontoruddannelsen, der tidligere har læst til multimediedesigner, fortæller fx, at der er langt mellem, at der er en lærer, der spørger ind til elevernes erfaringer. Han fortæller, at han ikke selv bringer sine kompetencer i spil, selv ikke når de er åbenlyst relevante:





I dag sad jeg og tænkte, at jeg da egentlig godt kunne have deltaget med nogle input. Ikke fordi jeg skal lyde bedrevidende eller arrogant [...] Jeg kunne jo godt fortælle om de forskellige elementer i en brugertest.

Elev, kontoruddannelsen med speciale i offentlig administration

Eksemplet viser, at hvis læreren kender elevernes realkompetencer, giver det mulighed for aktivt at inddrage dem i undervisningen, hvor det kan være svært for eleverne selv at finde ud af, hvordan de skal bringe deres viden og erfaringer i spil.

Ikke alle lærere er optaget af at inddrage elevernes realkompetencer. Fx er der lærere på hovedforløbet, der giver udtryk for, at deres primære fokus er på at få viden om elevernes erfaringer fra praktikken, mens de ikke er særligt optagede af, hvilke erfaringer og kompetencer eleverne havde inden.

Blandt de lærere, der har fokus på at få viden om elevernes realkompetencer, er der overordnet to forskellige tilgange til at få denne viden: *en systematisk tilgang i begyndelsen af et undervisningsforløb og en ad hoc-tilgang*, hvor viden løbende søges i forhold til et aktuelt undervisningstema. Der er naturligvis også lærere, der kombinerer de to tilgange.

### Systematisk tilgang til viden om elevernes realkompetencer

I den systematiske tilgang arbejder lærerne med at få indsigt i elevernes realkompetencer, fx gennem præsentationsrunder. Det har den fordel, at den viden, lærerne får, samtidig bliver fælles viden på holdet, hvilket styrker mulighederne for, at eleverne kan bruge hinandens ressourcer.

En lærer fra tømreruddannelsen fortæller om, hvordan han får den enkelte elevs erfaringer til at blive fælles viden i klassen og en ressource, som han senere bruger i undervisningen:



Når vi starter i klassen, så bruger vi altid den første time – eller længere tid, når klasserne er større – på, at jeg spørger ind til, hvad de har lavet, og hvad de kommer med af håndværksmæssig erfaring. Også en generel snak. Mange af dem kender jo ikke hinanden i forvejen. Så dét er en måde at – hvad skal man sige? – danne et fællesskab på, men også en måde, hvorpå jeg finder ud af, hvem jeg kan trække på i klassen fremadrettet. Så ved jeg fx, hvis der er en, der har lavet tag. Nu snakker vi indimellem om arbejdsmiljø og risici i faget. Der var en, som i forbindelse med en opstartssamtale fortalte mig, at de havde kravlet rundt på nogle tage på et tidspunkt [...] På den måde kan man hele tiden inddrage deres erfaringer, og det er jo ligegyldigt, om de er unge eller voksne. Bare de har en eller anden erfaring, de kan trække ind. Altså, jeg bruger også mig selv og min erfaring udefra meget. Men det er altid bedst at bruge deres, for det kan de bedre relatere til.

Lærer

En anden lærer fortæller, hvordan hun i forbindelse med præsentationsrunder er opmærksom på at spørge efter erfaringer, som ikke er inden for faget, men hvor der kan drages paralleller. Formålet er, at eleverne selv bliver opmærksomme på, at de har flere ressourcer og kan bidrage mere til undervisningen, end de er bevidste om.

En anden form for systematisk metode, som lærerne nævner, er at bruge elevsamtaler, fx i den første uge af et forløb. Ligesom der er eksempler på, at lærerne bruger selvevalueringsskemaer og lignende til at få viden om elevernes realkompetencer.

### **Ad hoc-præget tilgang til viden om elevernes realkompetencer**

I den mere ad hoc-prægede tilgang spørger læreren ind til elevernes erfaringer, når der er lejlighed til det i undervisningen. Det kan også være i form af små, uformelle samtaler, mens eleverne laver praktiske opgaver.

Begrænsningen ved denne tilgang er, at det i høj grad er op til eleverne selv, om de bringer deres erfaringer i spil. Det kan betyde, at de erfaringer, som ikke kommer fra arbejde inden for faget, kan forblive tavse, og at eleverne kan vælge at holde sig tilbage.

Om en mere ad hoc-præget tilgang til viden om elevernes realkompetencer får elevernes relevante erfaringer på banen i undervisningen, afhænger i høj grad af læreren, herunder den interesse, læreren viser i forhold til elevernes realkompetencer.

## **2.6 Inddragelse af de voksnes realkompetencer i undervisningen**

Det kan være motiverende for de voksne og styrke deres faglige progression, når undervisningen aktivt inddrager og tager afsæt i deres realkompetencer. Når euv-eleverne beskriver, hvad den gode lærer gør, er det et gennemgående træk, at den gode lærer interesserer sig for, hvad de voksne bringer ind i undervisningsrummet af erfaringer og kompetencer, og at de faglige udfordringer tager udgangspunkt i det, de voksne allerede kan, uanset om det har givet anledning til afkorting af uddannelsesforløbet. For de voksne har det betydning, at den anerkendelse, de eventuelt har oplevet i RKV-processen, føres videre ind i undervisningsrummet.

Caseundersøgelsen viser, at de voksne elever oplever det positivt at blive brugt som en ressource, der kan bidrage til andre elevers læring. Omvendt kan det være en kilde til frustration, hvis de voksne elever oplever, at lærerne ikke tager højde for, at et voksenliv fx giver almene kompetencer og erfaringer. Et eksempel på dette kommer fra en SOSU-hjælperelev, som i forbindelse med en undervisningsobservation fortalte, at da eleverne skulle lave mad, startede læreren med at gennemgå grundforudsætningerne for at kunne bruge en opskrift, såsom måleenheder. Eleven oplevede det, som om læreren ikke havde øje for, at eleverne alle var voksne, og at man derfor kunne gå ud fra, at de havde brugt en opskrift før.

### **Store forskelle på skolernes fokus på voksnes realkompetencer**

Fokusgruppeinterviewene med lederne og casebesøgene viser, at der er meget stor variation i ledernes opmærksomhed på og prioritering af dette aspekt af undervisningen. Variationen dækker over et bredt spektrum, der går fra ledere, som har stor opmærksomhed på, at undervisningen inddrager de voksnes realkompetencer, til ledere, der slet ikke har opmærksomhed på dette.

Variationerne synes i nogen grad at hænge sammen med, hvor stor en andel de voksne elever udgør på de forskellige uddannelser. På fagområder med relativt få voksne elever er der ledere, der eksplicit giver udtryk for, at de få voksne elever ikke kan få speciel opmærksomhed i undervisningen. Mens ledere fra fagområder med en relativt stor andel af voksne elever omvendt typisk udtrykker en større opmærksomhed på, at undervisningen skal inddrage og tage afsæt i de voksnes realkompetencer.

På grundlag af interview med lærere på caseskolerne tegner der sig dog et billede af, at den enkelte lærers inddragelse af de voksnes realkompetencer godt kan være relativt uafhængig af ledelsens opmærksomhed. Lærernes fokus på inddragelse af realkompetencer synes ofte at hænge tæt sammen med den enkelte lærers tilgang til det at undervise voksne.

Nogle lærere har meget fokus på at inddrage cases og/eller praktikerfaringer i undervisningen, hvor der kan være et naturligt fokus på elevernes realkompetencer. Mens andre lærere bevidst undlader at fokusere for meget på de voksnes realkompetencer af hensyn til de unge:



Så kan nogle af dem fx fortælle om en arbejdsskade, som de har fået på baggrund af et eller andet. Så der synes jeg nok, at man kan bruge dem på den måde. Men jeg er meget opmærksom på, at det ikke kommer til at lægge en dæmper på de unge [...] Det er selvfølgelig en balancegang. For det er jo stadig en ungdomsuddannelse.

Lærer



I det store billede er der mange beskrivelser af et eksplicit fokus på at inddrage de voksnes realkompetencer i undervisningen. Fællestræk for disse beskrivelser er, at elevernes realkompetencer på forskellig måde bliver set som et aktiv for undervisningen. En lærer beskriver det således:

Jamen, det er jo det mest fantastiske for en lærer, det er at have en, som ved noget, der som elev kan videregive nogle oplysninger og nogle erfaringer, så de ikke kun skal høre det fra læreren. Og det tror jeg faktisk, at alle mine kollegaer synes, er det allerbedste.

Lærer

Lærerne giver også udtryk for, at inddragelsen af elevernes erfaringer er en vigtig vej til at lade den ideelle praksis, som skolen kan lære eleverne, spille bold med vilkår, holdninger og dilemmaer fra fagets praksis. En lærer på uddannelsen til SOSU-hjælper fortæller om, hvordan hun reagerer, når elever fx siger, at det i praksis med den bemanding, der er, er meget svært ikke at låse døre for at holde demente borgere på plejecentret – selvom det er mod loven:



Det er jo en form for spændende dilemma! Sådan plejer jeg gerne at tænke det, og så siger jeg: ”Gud, hvor er det fedt, at du siger det! For det her er et pissespændende dilemma ude fra det virkelige liv. Som jeg er sikker på, at mange af jer andre, som ikke siger noget, måske også oplever.”

Lærer

Eksemplet viser, at lærernes tilgang til at undervise voksne kan have stor betydning for, hvordan lærerne oplever og inddrager de voksnes realkompetencer og erfaringer i undervisningen.

### 2.6.1 Måder at inddrage de voksnes realkompetencer på

Fra casebesøgene har vi eksempler på, at selve tilrettelæggelsen af undervisningen kan fremme, hvilke muligheder der er for at inddrage elevernes realkompetencer. En måde, hvorpå lærerne inddrager de voksnes realkompetencer i undervisningen, er ved at spørge om elevernes erfaringer med det aktuelle undervisningstema og bruge det som afsæt for fælles drøftelse. Et eksempel fra teoriundervisning på tømreruddannelsen fremgår nedenfor.

## Eksempel på inddragelse af realkompetencer i en teorilektion på tømreruddannelsen

---

Der er blevet talt om forskellige underlag, som trægulve kan lægges på. Læreren spørger en erfarede elev, om han mon ikke har arbejdet med nogle underlag, som læreren har glemt at nævne. Eleven fortæller, at han har været med til at lægge et nyt gulv oven på et gammelt. Læreren spørger om, hvorfor et gammelt gulv ikke er et godt underlag, og holdet diskuterer problematikkerne. Eleven fortæller, at det var blevet gjort i en boligforening, hvor en mand havde brændt hul i gulvet, og hvor viceværten insisterede på den billigst mulige udbedring. Læreren medgiver, at det er en situation, eleverne meget vel kan komme til at stå i. Holdet taler om, hvordan man i sådanne situationer sikrer sig mod at få klager senere.

Kilde: observationsnoter fra caseskole.

Eksemplet viser, hvordan en lærer kan sætte teori om, hvordan man skal gøre noget, op mod de voksne elevers erfaring med, hvordan man rent faktisk gør det i praksis, hvor det skal gå stærkt, være billigt eller gøres, som de erfarne, faglærte kollegaer plejer at gøre det. Dermed skabes der et afsæt for at diskutere spændingsfeltet mellem høj faglighed og krav om pragmatiske løsninger. I tekstboksen nedenfor er der vist et eksempel med brug af Åbent Læringscenter som en anden måde at inddrage de voksnes realkompetencer på. Beskrivelsen bygger på undervisningsobservation og interview med lærere og elever på en af caseskolerne.

## Eksempel fra caseskole med Åbent Læringscenter

På skolen deltager alle elever med afkortet grundforløb 2 i Åbent Læringscenter. Antallet af elever i Åbent Læringscenter varierer, men det er lærernes vurdering, at det kan være svært at få til at fungere med mere end 25-30 elever. I Åbent Læringscenter lægges der vægt på, at det er tydeligt for eleverne, hvilke læringsmål der er for grundforløbet, og at de hver især ved, hvilke af disse de skal arbejde med. Læringsmålene for grundforløb 2 hænger på store plancher på gangen.

Undervisningen i Åbent Læringscenter er understøttet af en digital læringsplatform, hvor materialet til arbejdet med grundforløbets læringsmål ligger. Det gør det muligt for eleverne at arbejde med forskellige læringsmål og i forskellige tempi. På platformen er der desuden en logbog og en portfolio for hver elev, som eleverne skal bruge aktivt. Logbogen og portfolioen hjælper både lærere og elever med at følge den faglige progression og giver mulighed for at have en dialog om dette, fx i forbindelse med en fast midtvejs samtale.

Eleverne arbejder i høj grad selvstændigt, men en gang om ugen sættes eleverne sammen i grupper for at finde frem til, hvilke mål de hver især har behov for at arbejde med og hvordan. Undervisningsmaterialet er organiseret som elektroniske værksteder, hvor man i et værksted fx kan arbejde med nedre hygiejne. I værkstedet er der relevante tekster, opgaver og vejledning til praktiske øvelser. Elevernes læring understøttes af, at lærerne løbende holder oplæg eller viser, hvordan praktiske opgaver skal udføres. Disse oplæg er åbne tilbud, som eleverne kan gå til, når de har behov for det, ligesom de selv kan bede en lærer om et oplæg. Det betyder også, at en elev, der har merit for fx naturfag, gerne må gå til et naturfagsoplæg, hvis hun oplever et behov for det.

I de sidste uger af grundforløbet arbejder eleverne med problembaseret læring. Det gør de ved at vælge en problemstilling og en case, som de skal arbejde med. Hver uge deler alle grupper deres viden med de andre grupper. I løbet af ugen er der ud over vidensdelingen også andre fælles aktiviteter, som har til formål at understøtte det sociale fællesskab på holdet. En af lærerne i Åbent Læringscenter peger på, hvordan dette er en organisering af undervisningen, som i høj grad tager afsæt i elevernes realkompetencer:



Så det er eleverne selv, som fagligt definerer, hvad de vil arbejde med, ud fra lyst og ud fra, hvad de mangler at arbejde med. Og det er jo i høj grad at tage højde for, hvad eleverne kan og kommer med.

Lærer

Eleverne giver udtryk for, at de oplever, at det er befordrende for deres faglige udvikling, at de hele tiden selv skal forholde sig til, hvad de har brug for at lære mere om, for at kunne opfylde målene for grundforløbet og for at kunne komme med en løsning på en praksisnær problemstilling. Samtidig er der også elever, som trods introduktionen til undervisningsformen finder det udfordrende at skulle lære på denne måde, fordi de hidtil kun har kendt til mere traditionelle undervisningsformer.

Vejlederne på skolen fortæller, at arbejdsgiverne specifikt efterspørger elever, der deltager i Åbent Læringscenter, fordi de oplever, at de er fagligt dygtigere og mere selvstændige.

Kilde: observationsnoter og interview fra caseskole.

En tredje måde at aktivere elevernes realkompetencer på er, når læreren går i dialog med eleverne enkeltvis eller i mindre grupper i forbindelse med projektarbejde eller opgaveløsning. Nogle lærere gør her aktivt brug af elever, der har særlig viden fra uddannelse eller arbejde om et specifikt emne. En lærer fra kontoruddannelsen fortæller om, hvordan han tidligere meget aktivt har brugt nogle af de voksne elevers særlige viden i undervisningen og oplevet, at det både fik de pågældende euv-elever til at vokse og gav liv til undervisningen til glæde for alle:



Jeg havde ret stor succes med at vide, hvad deres baggrund var. Jeg havde en, der kun manglede lidt af sit speciale for at være samfundsvidenskabelig kandidat, og så var han gået ned med stress og havde været fuldstændigt nede i seks-otte år, og nu ville han så starte som kontorelev. Og jeg havde en skolelærer, der underviste i dansk. Så lavede jeg nogle særaftaler med dem. ”Når nu vi i morgen skal tale om grundlovens § 3, så er det da dejligt, at du, den samfundsfaglige, kan være lærer i det.” Det var en kæmpesucces. Og skriftlig kommunikation. Dansk læreren vidste mere, end jeg gjorde. Så hvorfor skulle jeg undervise i det? Så kom hun med et indlæg. De voksede virkelig af det.

Lærer

Et eksempel på, hvordan en sådan tilgang fra læreren kan opleves af en elev, ses hos en elev på uddannelsen til SOSU-hjælper. Eleven har mange års erfaring som klinikassistent og er blevet bedt om at dele sin viden med holdet. Af eksemplet herunder fremgår det, hvordan hun har formået at gøre det ud fra sit kendskab til arbejdet som SOSU-hjælper:



Ja. Ja, der fortalte jeg så lidt om tænder, og hvor vigtigt det er at pleje sine tænder. Det er faktisk et af de vigtigste organer, man har. Det er rigtig vigtigt, fordi det går ud over meget, hvis man ikke kan tygge sin mad. [...] Men det vigtigste, hvor jeg sagde, at de skulle tjekke de ældres tandstatus: Hvor mange tænder har de i munden? Har de kun proteser? Jeg har været med ude hos en borger, da jeg startede som ufaglært, hvor der faktisk var en SOSU-hjælper, der stod og børstede tænder på en borger, der havde protese i munden. Der tænkte jeg ”argh!”, der blev jeg nødt til at sige noget. Sådan vil jeg jo ikke have, at mine medstuderende går ud og gør også.

Elev, SOSU-hjælperuddannelsen

Ovenstående eksempler viser, at det kan give værdi både til den enkelte elev og til holdet, når læreren lader elevernes specialviden komme frem. En elev fortæller om sin oplevelse af, at læreren ikke insisterer på at vide bedst, men går i dialog:



Vi har også prøvet, at hvis en har sagt ”det er altså ikke helt rigtigt, det, du siger”, så siger læreren ”nå, okay, vil du så sige det?” Det synes jeg, at lærerne er gode til.

Elev

Dette er et udbredt perspektiv blandt de voksne elever, vi har mødt: at den gode lærer lader sin viden udfordre og giver alt det, eleverne kan, ved og har oplevet, plads i undervisningen.

## 2.7 Kendetegn ved gode voksenpædagogiske miljøer

Inddragelse af realkompetencer i undervisningen er et aspekt af en pædagogik målrettet voksne elever, som har direkte sammenhæng med reformens intention om, at alle voksne får anerkendt deres realkompetencer, og at denne anerkendelse har betydning for deres uddannelsesforløb, som eventuelt afkortes og i alle fald bygger videre på de voksnes realkompetencer.

Som vi har vist ovenfor, har de voksnes erfaringer og realkompetencer betydning for deres læreproces. Derfor inddrager gode voksenpædagogiske miljøer de voksnes erfaringer og realkompetencer. Interview med ledere, lærere og euv-elever peger imidlertid på, at også andre forhold har stor betydning for det gode voksenpædagogiske miljø.

Nedenfor peger vi på disse fire kendetegn ved gode voksenpædagogiske miljøer:

- At skolen møder de voksne med fokus på deres særlige læringsbehov og erfaringer
- At der udvises forståelse for de voksnes forpligtigelser
- At der er opmærksomhed på, når voksne har behov for støtte til at være elever igen
- At der er opmærksomhed på de voksnes behov for omlæring.

Hertil kommer en række forhold, der ikke er behandlet nærmere, fordi de er af mere generel betydning for såvel voksne som børn. Det drejer sig fx om at benytte varierede arbejdsformer og gøre undervisningen praksisnær og vedkommende for den enkelte.

### **2.7.1 At møde de voksne med fokus på deres læringsbehov og erfaringer**

Et godt voksenpædagogisk miljø er kendetegnet ved, at de voksne elever bliver mødt som voksne med fokus på deres læringsbehov. Et konkret eksempel fra et lederinterview på, hvordan lærerne kan møde de voksne som voksne, er, at de materialer, der bruges i undervisningen, matcher voksnes erfaringer og interesser.

Når euv-elever sætter flere ord på, hvad det er at blive mødt som voksen, fortæller de, at det handler om at blive mødt som ligestillet, i øjenhøjde og med respekt. Den gode lærer positionerer ikke sig selv som en alvidende faglig autoritet, men kan grine af egne fejl og af de forhold, der er på skolen. Hvordan det kan udspille sig, viser det følgende eksempel fra undervisningen på uddannelsen til SOSU-hjælper, hvor en lærer har demonstreret nedre hygiejne på en dukke, der agerer borger:

#### **Eksempel på at møde eleverne som voksne fra SOSU-uddannelsen**

Læreren griner, da hun efter at have lagt dyne over borgeren opdager, at hun har glemt at tage handskerne af. Hun spørger eleverne: "Hvornår var det, at jeg tog handskerne af?" De griner og svarer, at det gjorde hun selvfølgelig, inden hun skulle røre ved dynen. Læreren spørger videre: "Vasker jeg så hænder, når jeg har taget handsker af?" Eleverne bekræfter, og hun vasker hænderne, hvorefter læreren spørger: "Lukker jeg vandhanen med hænderne?" Eleverne svarer nej, og hun lukker den med albuen, hvorefter hun konstaterer, at der i rummet ikke er en håndtør-rer, og ryster hænderne tørre. Hun spørger eleverne, om hun normalt bare ville ryste hænderne tørre. Hver gang eleverne svarer, beder læreren om en faglig begrundelse. Efter situationen følger en snak om, hvilken smittevej der kan brydes ved korrekt håndvask.

Kilde: observationsnoter fra caseskole.

Ud over en uformel tone fra læreren viser eksemplet, hvordan læreren kobler teoretisk viden til det praktiske arbejde og knytter det an til et behov i fagets praksis – her, at eleverne kan bryde smitteveje og argumentere for, hvorfor der skal være adgang til korrekt håndtørring.

I de voksnes perspektiv er det vigtigt, at undervisningen er praksisnær, og det bliver fremhævet, at den gode lærer har en opdateret viden om fagets praksis og kan koble det, der læres på skolen, til det, der er behov for i praksis. Dette er vigtigt, fordi det viser en forståelse for, at de voksne ofte har et klart mål med uddannelsen, som er forankret i en interesse for netop fagets praksis. Samtidig viser det en forståelse for, at de voksne går op i at bruge deres ressourcer bedst muligt og derfor har brug for, at læreren kan vise, hvorfor en given kompetence er vigtig at have.

De voksne fremhæver også, at det er vigtigt, at læreren forstår, at de voksne er der, fordi de har valgt uddannelsen til, og derfor også er fokuseret på at lære. Denne forståelse skal læreren omsætte til tillid til, at de voksne tager ansvar for deres læring og gerne vil samarbejde om at få det størst mulige læringsudbytte. En tømrerelev giver et eksempel på, hvordan en lærer gør dette:



Der er lidt mere frie tøjler for os, end der er for de andre, men det er, fordi læreren også ved, at vi er voksne, og vi godt kan tænke selv, og vi er ikke ude på ballade. Hvis vi kommer og spørger, om vi kan få nøglen til materialeværkstedet, så får vi nøglen uden problemer. Men hvis det er de andre, der spørger, så går han med, ikke? Jeg tror, det handler lidt om tillid, faktisk, fordi han ved, vi alle sammen har sagt et job op eller i hvert fald er målrettet besluttet på, at det er det her, som vi skal lave. Vi kommer alle sammen med erhvervs erfaring, så vi ved også godt, hvad det er for et ansvar, vi får, når vi får en nøgle i hånden, og sådan nogle ting, så på den måde kan jeg godt mærke lidt forskel.

Elev, tømreruddannelsen

Det er vigtigt, at læreren skaber fokus og disciplin på holdet uanset alderssammensætningen. Blandt lederne er det et fremtrædende perspektiv, at de voksne er en meget heterogen gruppe. Det betyder fx, at ikke alle voksne fx kan honorere en forventning om selvstændighed og ansvar for egen læring. Ikke desto mindre er det en udbredt holdning, at det er vigtigt at skabe et miljø, hvor de voksne mødes som voksne, der kan agere på uddannelsen, som var det en arbejdsplads.

## 2.7.2 At udvise forståelse for de voksnes forpligtigelser

Et godt voksenpædagogisk miljø er kendetegnet ved, at uddannelsen tager ansvar for at stille klare rammer op og lave forventningsafstemning med de voksne, så det er klart for de voksne, hvad der forventes, fx i forhold til fravær og forberedelse. Der bliver peget på, at det er vigtigt, at skolen respekterer, at de voksne elever har behov for at kende deres skema og arbejdsbelastning frem i tiden, så de kan håndtere de forpligtigelser, de ofte har ved siden af skolen i forhold til familie og arbejde.

Det er også vigtigt for de voksne, at lærerne løbende i den daglige undervisning anerkender, at de voksne har forpligtigelser ved siden af skolen. Det betyder fx, at lærerne viser forståelse for, at en elev kan have en vanskelig familielogistik og derfor nogle gange kan være nødt til at komme for sent eller må gå tidligere. Ligesom der kan være behov for at være fraværende på grund af et sygt barn. Eller en elev må have et job ved siden af for at få økonomien som forsørger til at hænge sammen. Helt grundlæggende er det vigtigt for de voksne elever ikke at blive mødt med mistillid eller bebrejdelse, selvom de fx får registreret fravær.



### **2.7.3 At være opmærksom på, når voksne har behov for støtte til at være elever**

Et godt voksenpædagogisk miljø er kendetegnet ved, at der i forbindelse med undervisningen tages højde for, at mange voksne ikke har været under uddannelse længe og derfor kan have behov for særlig støtte til at være elev igen. I et leder- og lærerperspektiv handler det om at skabe et trykt læringsrum, hvor de voksne ikke er bange for at tabe ansigt, selvom de ikke ved alt og begår fejl.

I det trygge læringsrum skal der også være en opmærksomhed på, at de voksne kan opleve det som svært og frustrerende, at der på den ene side er mere, de ikke ved, end de var bevidste om, og at det på den anden side tager tid at lære nyt. Og at der bag denne frustration kan ligge en ærgrelse og usikkerhed forbundet med at være blevet overhalet indenom af unge, som har taget en uddannelse. I den forbindelse kan det være vigtigt at sætte fokus på de voksnes ressourcer frem for på de nogle gange problemfyldte årsager, der kan være til, at de endnu ikke har fået en uddannelse eller er nødt til at tage en ny uddannelse.

I et elevperspektiv fremhæves det som betydningsfuldt, at lærerne afklarer og tager udgangspunkt i de voksnes faglige forudsætninger, herunder behov for genopfriskning af viden, der er erhvervet for længe siden. Helt specifikt nævnes det, at det er vigtigt, at der på uddannelsen tages højde for, at de voksne ikke altid har de it-færdigheder, det ofte forudsættes, at eleverne har.

For de voksne elever kan det også handle om, at lærerne skal være opmærksomme på, om eleverne har brug for støtte til at tilegne sig kompetencer i forhold til at håndtere mængden af læsestof eller at indgå i undervisningsformer, de ikke er fortrolige med.

I forlængelse heraf peger såvel ledere som lærere på, at de voksne ofte har en klar præference for lærerstyrede undervisningsformer og selvvalgte grupper. Dette er genkendeligt fra elevinterview. Ledere og lærere finder det dog vigtigt at udfordre de voksne med andre læringsformer, idet de argumenterer for, at det dels kan styrke deres læring, dels kan være med til at udvikle personlige kompetencer, som er nødvendige på arbejdspladserne.

Af elevinterview fremgår det, at især det ikke selv at vælge grupper kan opleves som frustrerende for de voksne elever. De kan dels opleve, at de ikke bliver behandlet som voksne, når de ikke selv må vælge, dels opleve, at skiftende grupper forstyrrer deres fokus på den faglige læring, dels fordi det tager energi at etablere en gruppe, dels fordi de oplever, at de selvvalgte grupper er mest vel-fungerende. Særligt på samlæste hold oplever eleverne det som vigtigt at kunne vælge gruppe selv og dermed kunne vælge at etablere en voksengruppe. Dette hænger sammen med deres oplevelser af, at de unge elever kommer uforberedte til gruppearbejde og ikke arbejder fokuseret.

### **2.7.4 At være opmærksom på behovet for omlæring**

Et godt voksenpædagogisk miljø er også kendetegnet ved, at lærerne er opmærksomme på, hvordan de håndterer den modstand, der kan være forbundet med, at eleverne kan opleve at skulle ændre det, de tidligere har lært og måske gjort brug af i mange år. Dette er særligt i spil for de elever, som har mange erfaringer med fagets praksis.

En måde at håndtere denne udfordring på kan være at skabe et undervisningsrum, der inddrager de voksnes erfaringer og herigennem demonstrerer, at virkeligheden kan være meget forskellig, og at der nogle gange kan være flere måder at gøre tingene på. I dette undervisningsrum er det vigtigt, at læreren tør lade sin viden udfordre og, når det er fagligt forsvarligt, viser, hvordan der kan være flere rigtige måder at gå til en opgave eller problemstilling på.

Når lærerne skal vise en elev, at det, de gør eller ved på baggrund af deres praksiserfaring, ikke nødvendigvis stemmer overens med god faglig praksis, er det vigtigt, at det gøres respektfuldt og dialogisk. Både lærere og euv-elever peger på, at det virker bedst, når læreren formår at få eleven til selv at kunne se, hvad der er en nødvendig forandring. To lærere fortæller nedenfor om, hvordan det helst skal foregå, når en elev med stor praksiserfaring skal have øje på fejl i sin vaneprægede udførelse af konkrete arbejdsopgaver:



Lærer 1: Så hvis sådan en elev kan få øje på fejlen selv og kan sige ”gud nej! Der gjorde jeg faktisk lige præcis dét, som jeg ikke skulle”. Så kan man sige ”nå ja, men hvad var det så, du skulle have gjort?”

Lærer 2: I stedet for at komme med en masse svar, så går du ind og stiller en masse spørgsmål. Så eleverne selv kan gå ind og pege på en masse ting. På den måde bliver vi anerkendende i vores tilgang. [...] at [vi viser], at det er tilladt at fejle. [...] Man bliver klogere og kan reflektere og gøre det anderledes næste gang.

Lærere

Lærere fra uddannelsen til SOSU-hjælper peger på, at det er vigtigt at koble undervisningen på skolen tæt til elevernes praktikperioder, hvor de konkret skal praktisere andre handlinger, end de har gjort som ufaglærte, og eventuelt kan møde modstand fra kollegaer, der lægger vægt på sæd-vane og pragmatiske løsninger frem for den nyeste faglige viden. På en caseskole har man udviklet en metode til at få eleverne til at se nye potentialer i deres kendte praksis undervejs i en praktikperiode, hvilket en lærer fortæller om:



Man må tænke: ”Vi plejer at gøre sådan, men det virker ikke! Hvad fanden kan jeg så gøre?” Det er noget med at få nogle redskaber til at kunne få øje på: ”Gud, jeg kunne jo gøre det sådan!” En elev sagde: ”Vi laver aldrig livshistorier derude, hvor jeg er i praktik, for det har vi ikke tid til.” Men så sidder en anden og siger: ”Jamen, vi har altid livshistorier der, hvor jeg er i praktik.” Så det handler om, at de prioriterer tid til at lære hver eneste borger godt at kende, og der, hvor man laver livshistorier, der investerer man så nu, og så sparer man senere. Men det har man bare ikke opdaget der, hvor der ikke var livshistorier. Så derfor handler det jo nogle gange om at vende tingene på hovedet og sige ”gud! Nå, man kunne også gøre det”. Altså, finde løsninger og hæve overliggeren.

Lærer

## 2.8 anbefalinger

### Anbefalinger om voksenpædagogiske miljøer

---

#### Understøt arbejdet med voksenpædagogiske miljøer

For at understøtte, at euv-eleverne mødes af et voksenpædagogisk miljø, der understøtter deres læringsbehov, anbefaler EVA, at skolerne prioriterer udviklingen af voksenpædagogiske miljøer, ved at skolerne samler de voksne elever på færre hold, særligt på grundforløbet. Det kan også ske, ved at skolerne sikrer, at lærerne har de nødvendige kompetencer til at skabe stimulerende læringsmiljøer, og styrker vidensdelingen på tværs af skoler for at fremme god praksis. Undervisningsministeriet kan også understøtte skolernes arbejde med at udvikle de voksenpædagogiske miljøer, fx gennem synliggørelse af god praksis.

#### Styrk inddragelsen af de voksnes kompetencer i undervisningen

For at understøtte en konkret inddragelse og brug af euv-elevernes forskellige kompetencer i undervisningen anbefaler EVA, at skolerne arbejder med metoder til at sikre, at de voksnes realkompetencer inddrages i undervisningen. Dette kan foregå, ved at lærerne får kendskab til de voksnes kompetencer, fx ved at undervisningen på alle nye forløb som udgangspunkt starter med, at deltagerne præsenterer deres erfaringer med det, der skal undervises i, gennem afholdelse af elevsamtaler mv.

# Appendiks A – Litteraturliste

- EVA 2017: *Styrk jeres realkompetencevurderinger*. EVA, maj 2017.
- KORA & EVA 2017: *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*, marts 2017.
- Wahlgren 2015: *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse*.

**Voksenpædagogiske miljøer på euv**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:  
Alle boghandlere  
20,- kr. inkl. moms

Trykt hos Rosendahls

Foto: RITZAU

ISBN (www) 978-87-7182-096-6  
ISBN 978-87-7182-097-3

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)