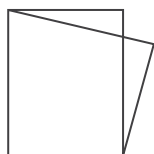


# Almen voksendannelse

## – om behovet for en helhedsorienteret indsats



Finn Wiedemann,  
lektor, ph.d., Institut  
for Kulturvidenskaber,  
Syddansk Universitet

I mange år har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. En af de uddannelser, som har haft til formål at løfte denne opgave, er almen voksen uddannelse (avu), som gradvist har fået flere yngre kurister. Med afsæt i bl.a. erfaringerne fra et F&U-program vil jeg argumentere for, at skal man arbejde pædagogisk konstruktivt med målgruppen, er ikke det nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension. I stedet er der behov for en helhedsorienteret pædagogisk indsats.

### Indledning

I mange år har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95

procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette har ført til utallige uddannelsespolitiske initiativer helt tilbage til programmet *Uddannelse til alle* (1993) og frem til den seneste Fleksuddannelse. En af de uddannelser, som har haft til formål at løfte denne opgave, er almen voksen uddannelse (avu), som gradvis har fået flere og stadig yngre kurister. Igen flere år har jeg som evaluator og følgeforsker fulgt uddannelsen, herunder forskellige forsøg og initiativer, som har rettet sig mod det, som ofte bliver kaldt svage eller udsatte unge (Wiedemann, 2014; Wiedemann og Winum, 2015).

I artiklen vil jeg give et kort rids af den uddannelsespolitiske udvikling, som har ført til det øgede fokus på målgruppen, dernæst en karakteristik af avu og de

En central påstand i artiklen er, at **skal man arbejde pædagogisk konstruktivt med målgruppen med fokus på frafald, gennemførelse og overgang til ungdomsuddannelse**, er det ikke nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension.



kursister, som aktuelt går på uddannelsen.

Med afsæt i erfaringerne fra det seneste F&U-program, der havde til formål at reducere frafald, øge gennemførelse og overgang til videre uddannelse over for de især svageste kursister, vil jeg pege på en række relevante pædagogiske indsatser i forhold til arbejdet med målgruppen.<sup>1</sup> Indsatserne vil blive diskuteret og perspektiveret i forhold til teorier om didaktik og pædagogik samt empirisk uddannelsesforskning. Målet er at indkredse nogle anbefalinger i forhold til det pædagogiske arbejde med målgruppen, som også kan have relevans uden for avu-regi.

En central påstand i artiklen er, at skal man arbejde pædagogisk konstruktivt

med målgruppen med fokus på frafald, gennemførelse og overgang til ungdomsuddannelse, er det ikke nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension. I stedet er der behov for en helhedsorienteret pædagogisk indsats. En helhedsorienteret indsat skal forstås som en kombination mellem pædagogiske, didaktiske og organisatoriske initiativer.

#### **Den uddannelsespolitiske kontekst**

Siden 1993 har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse.<sup>2</sup> Denne målsætning danner baggrund for en række beskæftigelses- og uddannelsespolitiske tiltag. I politisk forstand er denne udvikling, hvor flere borgere skal have en uddannelse og opnå beskæfti-

gelse, blevet beskrevet som overgangen fra welfare til workfare. Uddannelses-, social- og arbejdsmarkedspolitikken er blevet koblet tættere sammen og har i stigende omfang til formål at gøre samfundets borgere arbejdsmarkedsparete og integrere dem på arbejdsmarkedet frem for at fastholde dem på passiv forsørgelse (Pedersen 2011; 2014). Politisk er der i stigende grad kommet fokus på pligter og incitamenter frem for rettigheder (Petersen, 2016).

I januar 2014 gennemførtes en reform af kontanthjælpssystemet og før det, i 2009 og 2011, indførtes ungepakkerne 1-3. Med disse politiske tiltag er uddannelse ikke længere et tilbud, men et pålæg, og det er blevet muligt for kommunerne at fratage unge under 30 år, som ikke vil starte på en ungdoms-

---

# En helhedsorienteret didaktik indebærer f.eks., at man arbejder systematisk med kursisternes faglige udvikling, f.eks. gennem screening og identificerer kursisternes faglige niveau og deres evt. faglige problemer, sådan at man formår at give dem den bedste faglige støtte og vejledning.



---

uddannelse, deres forsørgelsesgrundlag. Der er således et pres på de endnu ikke uddannede om at gå i gang med en uddannelse, mens der samtidig er et stort pres på uddannelserne om at sørge for, at så mange som muligt gennemfører.

En politisk eller samfundsmæssig baggrund for denne udvikling er bl.a. nedgangen i antallet af ufaglærte job. Siden årtusindskiftet er 100.000 ufaglærte jobs forsvundet, samtidig er der blevet oprettet 130.000 jobs til folk med en erhvervskompetencegivende uddannelse. Den udvikling forventes at fortsætte i årene fremover (Samspil.Info, 2014). På baggrund heraf er der behov for, at flere unge får en uddannelse, hvis de skal opnå beskæftigelse. Et forhold, som udfordrer gruppen af udsatte unge,

er, at der kulturelt set er sket en individualisering. Unge skal i stigende grad selv finde vej gennem livet uden at kunne støtte sig til de sociale og kulturelle institutioner, som tidligere hjalp dem med at finde vej (Ziehe, 2004).

I dag har unge mange muligheder til rådighed, men i praksis er det svært for udsatte unge at realisere disse muligheder, da de ofte mangler evnerne og ressourcerne. I disse år er der tillige sket en "hård" individualisering (Katznelson m.fl. 2015). Tidligere handlede individualisering om personlig udvikling. Nu handler det om at præstere og vise, man har talent og succes. Det perfekte er blevet det normale (Møhl og Ruhbæk, 2016). Det udfordrer ikke mindst de udsatte unge, da de kan have svært ved at leve op til de nævnte krav og forventninger

og mangler robusthed (Jørgensen, 2017). I ungdomsgruppen som helhed kan man iagttage en polarisering. På den ene side tilpasser mange unge sig de nye krav, f.eks. går hurtigere i gang med en uddannelse, er mindre kriminelle og indtager færre rusmidler. På den anden side findes der en gruppe af mere sårbare unge, som udsættes for hjemløshed, udøver selvskadende virksomhed, og som på forskellig vis har problemer med at leve op til samfundet og kulturens krav og forventninger om det perfekte liv (Sørensen og Pless, 2015; Katznelson m.fl. 2015).

#### **Almen voksenuddannelse**

Avu har til formål at "styrke voksnes mulighed for videre uddanne sig" samt f.eks. "styrke kursisternes forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk

samfund”, og ”bidrage til, at kursisterne med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng” (jf. LBK nr. 1073). Avu har altså et dobbelt hensyn, hvor uddannelsen både skal prioritere traditionelle videreuddannelsesmæssige hensyn, f.eks. overgang til erhvervsuddannelse og HF samt give mulighed for et øget samfundsmæssigt engagement og udvikling af personlig dannelse og livsduelighed. Ifølge Gerd Biesta (2011) kan uddannelse have følgende tre formål, henholdsvis *subjektivering, socialisering og kvalificering*. Avu kan siges at rumme alle tre formål, men rent uddannelsespolitisk har der i en del år især været fokus på arbejdsmarkeds- og kvalificeringsdimensionen (Katznelson, 2014), hvilket også har påvirket avu-området. Aktuelt er der f.eks. stor fokus på, hvordan avu kan fungere som overgang til erhvervsuddannelserne. Et politisk mål er som bekendt, at flere unge skal gennemføre en erhvervsuddannelse. Der designs derfor mange steder særlige brobygningsforløb, som retter sig mod erhvervsuddannelsesområdet. Skolerne og kursisterne skal motiveres til at have fokus på erhvervsuddannelserne fremfor f.eks. HF, som traditionelt er såvel mange lærere som kursisters perspektiv. Et andet led i den uddannelsespolitiske kvalificeringsorientering er, at en række almendannende fag for nogle år siden fik egenbetaling sat i vejret. Til trods for, at der er enighed blandt underviserne og i sektoren om, at de nævnte fag ikke mindst kunne have gavnlig virkning over for de svageste elever, er der ikke politisk vilje til at ændre på det forhold. Reelt betyder det, at fagene sjældent udbydes.

#### Målgruppen på avu

Historisk set har ældre voksne brugt avu. Denne gruppe var ofte motiverede og

havde et perspektiv med uddannelsen, som rettede sig mod HF. Op igennem 90'erne begyndte man at tale om ”de nye kursistgrupper” på VUC, som var yngre og brugte VUC som et fuldtidsstudie. Dengang udgjorde kursister under 50 år kun lige omkring halvdelen af avu-kursisterne (Klewe, 2002). I 2003 udgjorde unge under 30 år 21 procent af avu-kursisterne, mens de i 2014 udgjorde 67 procent af alle kursister (EVA, 2014).

I rapporten ”Nye udfordringer for VUC” fra 2013 beskrives et større skifte i kursistgrundlaget på avu, som kan tilskrives reformer af beskæftigelses- og uddannelsessystemerne, f.eks. det uddannelsespåbud, som først unge under 25 år og senere unge under 30 år, blev pålagt. En stor gruppe af avu-kursisterne har det til fælles, at de enten ikke har en 9. eller 10. klasses afgangsprøve, eller har brug for at forbedre de prøver de har, for at komme videre i uddannelsessystemet.

Rigtig mange avu-kursister har en HF-uddannelse som perspektiv, mens en mindre gruppe har en erhvervsuddannelse som perspektiv. En relativt stor gruppe har et såkaldt diffust perspektiv, dvs. de ved ikke, hvad uddannelsen skal bruges til. I løbet af uddannelsen skifter en del kursister perspektiv, sådan at færre unge ender med at have HF som perspektiv (Wiedemann, 2014; Pless og Arndt, 2015).

En række initiativer, f.eks. det seneste F&U-program, har haft til formål at udvikle indsatser, som retter sig mod denne nye store gruppe af kursister, som ofte er yngre, har dårligere skoleerfaringer og er svagere end avu-gruppen generelt.

#### Drivkræfter

Med udgangspunktet i de nævnte F&U-program, der havde fokus på at reducere frafald, øge gennemførelse og overgang til videre uddannelse overfor de især svageste kursister, blev en række centrale *pædagogiske, didaktiske og organisatoriske* drivkræfter identificeret, der skal forstås som tiltag og initiativer, der bidrager positivt til at opfylde de nævnte målsætninger.<sup>3</sup> Der er tale om en analytisk opdeling, som har et heuristisk formål.

Begrebet pædagogiske drivkræfter sigter til de overordnede såvel implicitte som eksplicitte værdier, som ligger til grund for indsatserne (Dale, 2008), mens didaktiske drivkræfter henviser til de mere konkrete tilrettelæggelsesformer, som karakteriserer undervisningen og projekterne. Begrebet organisatoriske drivkræfter refererer til de bagvedliggende rammefaktorer, f.eks. forhold som ledelse, organisation, struktur og fysiske rammer (Hiim og Hippe, 2000).



Figur 1: Drivkræfterne i en helhedsorienteret indsats

#### En helhedsorienteret pædagogik

En helhedsorienteret pædagogik sigter til, at man i perioder har fokus på andet end de traditionelle faglige tilbud, som

f.eks. dansk og matematik, men at man tilbyder et bredere fagudbud og evt. anlægger en rummelig fortolkning af begrebet introducerende undervisning. Vi har her at gøre med et skole- og uddannelsessyn, som prioriterer de dannelsesmæssige fag og aktiviteter på lige fod med de traditionelt uddannelsesmæssige. Det er en pædagogisk tradition, som bl.a. er forankret i almenundervisningen og kostskolerne, og hvor socialiserings- og subjektiveringsdimensionen står stærkt (Biesta, 2011). Målet er at få integreret de eksklusionstruede kursister i skolens forskellige faglige og sociale fællesskaber med det formål at få kursisterne til at udvikle en deltagelsesidentitet (Wenger, 2003; Wiedemann, 2014). Ovennævnte fokus betyder ikke, at kursisters faglige udvikling ikke har høj prioritet, men det betyder, at den ikke kan stå alene.

Forskning om, hvad der virker befordrende for elevernes læring, er ofte tilbøjelig til at lægge vægt på, hvordan der kan designes for elevernes faglige udvikling (Hattie, 2010; Helmke, 2012; Laursen, 2016). Måske hænger det sammen med, at mange empiriske undersøgelser primært har fokus på elevernes faglige udvikling og ikke interesser sig for den bredere socialiseringsopgave, som skole og uddannelse varetager.

En helhedsorienteret pædagogik handler ligeledes om, at man medreflekterer, at de unge kurister har et liv uden for skolen, og at det i et eller andet omfang bliver inddraget og anerkendt i den uddannelsesmæssige virkelighed, som de befinder sig i. De unges liv uden for skolen udgør ofte en barriere for, at de har mulighed for og overskud til at involvere sig i den konkrete uddan-

nelsesvirkelighed og er i stand til at formulere et fremadrettet videreuddannelsesperspektiv. Det indebærer f.eks., at underviserne har fokus på udvikling af relationer til de unge, dvs. at de kan og vil engagere sig i målgruppen og formår at skabe professionelle personlige og sociale relationer til gruppen. En forudsætning for, at en række af de unge formår at involvere sig, er, at de bliver set og hørt og oplever, at der er nogle signifikante voksne, som vil dem, og som kan rumme og anerkende dem. Det kan evt. indebære, at forskellige støttepersoner indgår i og omkring undervisningen i kortere eller længere tid. Der er her tale om pædagogiske ideer, som f.eks. er inspireret af psykologisk relationsteori og filosofisk anerkendelsesteori (Tønnes Hansen, 2002; Honneth, 2006).

Udvikling af gode relationer til underviserne, og andre signifikante ressourcpersoner, er da også blevet fremhævet i en lang række andre undersøgelser som en helt afgørende faktor for, at ikke mindst unge formår at engagere og involvere sig i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvorved læringsmæssige processer kan igangsættes (Hermansen, 2007; Pless, 2009; Hattie, 2010; Bang og Aakrog, 2013).

En helhedsorienteret pædagogik dækker tillige over, at undervisere og støttepersoner udviser en høj grad af fleksibilitet. Det kan være nødvendigt at ændre på de planer, man har lagt, fordi der ofte sker uforudsete ting, hvor man skal navigere fleksibelt i situationen i løbet af timen eller dagen. Det forudsætter en stor professionalisme af de lærere, som underviser målgruppen. Her har vi at gøre med en livsfilosofisk tradition, men det er også en tilgang, som er forankret

i moderne forestillinger om, hvad det vil sige at være professionel lærer og underviser, hvor netop det professionelle skøn og evnen til at navigere fleksibelt fremhæves som afgørende (Schön, 2002; Hargreaves og Fullan, 2016).

### En helhedsorienteret didaktik

En helhedsorienteret didaktik indebærer f.eks., at man arbejder systematisk med kursisters faglige udvikling, f.eks. gennem screening og identificerer kursisters faglige niveau og deres evt. faglige problemer, sådan at man formår at give dem den bedste faglige støtte og vejledning.

En helhedsorienteret didaktisk indsats kan desuden indebære, at man arbejder målorienteret, dvs. med formativ evaluering. Det er ofte relevant i samarbejde med kursisterne at sætte sig løbende, evt. mindre ambitiøse mål, og se realiseringen af disse som et udtryk for, at kursisterne er i gang med en faglig og personlig udvikling. Anbefalingerne ligger i forlængelse af f.eks. Hattie (2010), hvor løbende feedback fremhæves som centralt for elevernes faglige udvikling. Det er et forhold, som især kan siges at være relevant for de fagligt svage unge (Andersen, 2015; Laursen, 2016).

Lærerstyret samtaleorienteret undervisning med individuelle eller gruppebaserede øvelser med elementer af anvendelsesorienteret undervisning ser her ud til at have størst succes. Vi er her langt væk fra en reformpædagogisk tradition, men tættere på de anbefalinger som f.eks. Andersen (2015) og Laursen (2016) fremkommer med i forhold til at arbejde med udsatte unge eller unge på kanten, hvor netop mere traditionel undervisning, præget af gentagelser, relativ høj lærerstyring, fælles gennem-

# En helhedsorienteret organisering indebærer, at målgruppen har adgang til forskellige former for fleksibel og hurtig støtte; f.eks. mentorer, vejledere, socialrådgiver, psykolog mv.



gang af stof og synlighed anbefales. Med gamle Bernstein (1974) kan man sige, at en relativ stærk indramning af den pædagogiske organisering og formidling finder sted.

Det kan ligeledes anbefales, at man arbejder med at udvikle et forpligtende fællesskab omkring målgruppen ved at være sammen på hold af klas-selignende karakter i kontrast til den enkeltfagsundervisning, som traditionelt karakteriserer avu. Forskellige sociale og fællesskabsorienterede aktiviteter kan her præge kursisternes hverdag. Såvel motivations- som inklusions- og frafalds-forskningen peger på, at arbejdet med at udvikle sociale fællesskaber er central, hvor netop kursistens oplevelse af at være en del af et forpligtende fællesskab prioriteres (Tetler, 2010; Pless m.fl., 2015; Wiedemann og Winum, 2015; Qvortrup og Qvortrup, 2015). Det at være en del af et fællesskab med andre unge udgør en kontrast til den individualisering, som

kendetegner mange unges liv (Katznel-son m.fl., 2015).

## En helhedsorienteret organisering

En helhedsorienteret organisering indebærer, at målgruppen har adgang til forskellige former for fleksibel og hurtig støtte; f.eks. mentorer, vejledere, socialrådgiver, psykolog mv. Ofte kan gruppen have problemer her og nu, som kræver støtte og vejledning. Også ansættelsen af særligt ressourcpersonale som f.eks. coaches, der arbejder med fravær og fastholdelse, vurderes positivt. Her er tale om, at uddannelsesinstitutionen udvider sine traditionelle opgaver til også at inddrage socialpædagogiske og i nogle tilfælde endda terapeutiske opgaver. Det kan selvfølgelig give anledning til at diskutere, om man som uddannelsesinstitution skal løse terapeutiske opgaver? Der skal man næppe. Målgruppen vil dog ofte have komplekse sociale, personlige og psykiske problemer. Som uddannelsesinstitution bør man derfor

som minimum have viljen og evnen til at samarbejde med og visitere til relevante eksterne partnere, som eventuelt kan varetage opgaven.

Der kan tillige med fordel arbejdes med at etablere et forpligtende lærersamarbejde i og omkring klassen eller holdet, hvor der formelt og uformelt er mulighed for at koordinere og udvikle pædagogik og indsats. Tæt lærersamarbejde og løbende erfarings- og vidensudveksling fremhæves ligeledes som en positiv faktor inden for den empiriske uddannelsesforskning i forhold til elevernes udvikling (Wiedemann, 2005; Hargraves og Fullan, 2016; Laursen, 2016)

De nævnte indsatser forudsætter, at der er en ledelsesmæssig forståelse og opbakning til, at arbejdet med målgruppen kræver støtte og involvering, og at der kan være behov for særlig indsats, ressourcer og fleksibilitet. Vi er her på tæt ideen om, at en velfungerende pæda-

Figur 2: oversigt over drivkræfter for praksisændringer

En helhedsorienteret indsats	Drivkræfter for praksisændringer
Pædagogik	Fokus på dannelse, ser mennesket i kursisten, udvikling af relationer til målgruppen, fleksibilitet og professionalismisme
Didaktik	Overvejende "traditionel" undervisningstilrettelæggelse, arbejdet med screening, løbende målorientering og formativ evaluering, tydelige krav og forventninger til kursisterne, udvikling af forpligtende fællesskaber
Organisering	Fleksibel og hurtig støtte til kursister, rekruttering af undervisere med interesse for målgruppen, forpligtende lærersamarbejde, grundig visitation af kursister, evt. brug af særlige fysiske rum, ledelsesmæssig støtte og opbakning

gogisk praksis, forudsætter skoleledelse eller pædagogisk ledelse, hvis den skal have succes. Mange undersøgelser har da også netop pointeret skoleledelsens rolle og betydning for udvikling af en succesfyldt pædagogik, selv om der er lidt forskellig holdning til, hvor direkte skoleledelsen skal involvere sig (f.eks. Laursen, 2016). I de nævnte projekter har den overordnede ledelsesrolle udelukkende været at sørge for rammer, ressourcer og støtte. På de institutioner, hvor f.eks. den stedlige uddannelsesleder har udvist interesse for projektet, har projekterne haft de bedste rammer og mulighedsbetingelser.

#### Sammenfattende

En helhedsorienteret pædagogisk indsats med øget fokus på og opmærksomhed over for de pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter kan bidrage til fastholdelse, gennemførelse og overgang til videre uddannelse. Der er dog ingen lette og hurtige

pædagogiske løsninger, ligesom et fokus på de nævnte faktorer ikke i sig selv garanterer succes. Hvilke drivkræfter, der reelt gør en forskel, og som kan fungere som *vendepunkt* for den enkelte kursist (Pless, 2009), vil ligeledes være afhængig af kontekstuelle forhold og den enkelte kursists særlige faglige, sociale og personlige udfordringer. De institutionelle og personlige læringsbaner (Dreier, 1999) er ikke nødvendigvis sammenfaldende, men en bred fortolkning af uddannelsesbegrebet skaber større mulighed for sammenfald og for, at den enkelte kursist eventuelt kan involveres i læring af transformativ karakter (Illeris, 2014). Det er positivt, at der er sket et politisk kursskifte, som betoner en mere direkte og aktiv indsats, for at flere unge kan få adgang til en ungdoms- og videreuddannelse som kontrast til den passive forsørgelse, der tidligere prægede området. Uddannelsespolitisk er der i disse her år stor fokus på kvalificering og arbejdsmarkedsorientering. Såfremt den nævnte

gruppe af udsatte unge skal inkluderes i såvel uddannelse som samfund, forudsætter det imidlertid, at der anlægges et bredere uddannelsesperspektiv, hvor der er plads til, at der kan arbejdes aktivt med såvel socialiserings- som subjektiveringsdimensionen.

Uddannelse handler ikke kun om kvalificering og arbejdsmarkedsorientering. Arbejdsmarkedet er nok en væsentlig nøgle til samfundsmæssig integration, men det er ikke den eneste nøgle, og før end mange udsatte eller sårbare unge er arbejdsmarkedsparate, er der behov for, at der anlægges en bredere og mere mangfoldig forståelse af uddannelse. Det burde ikke være en tankegang, der er fremmed for en dansk eller skandinavisk uddannelsestradition, selv om denne de seneste 10-15 år i stigende grad er blevet udfordret af en stadig mere dominerende angelsaksisk tradition med fokus på f.eks. faglighed, output og kvalificering.

## REFERENCER

- Andersen, F. Ø. (2015): *Pædagogik på kanten – især for drenge men også for piger*. Kbh. Mindspace.
- Bang, S. W., & Aarkrog, V. (2013). *Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelser 2012*. Kbh.: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Bedre veje til en ny ungdomsuddannelse* (2017): Kbh. Undervisningsministeriet.
- Bernstein, B. (1974): *Bernsteins kodeteori*. Kbh. Chr. Ejlers Forlag.
- Biesta, G. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus. Klim.
- DAMVAD (2013). *Nye udfordringer på VUC - Fokus på almen vokseuddannelse (AVU)*: <http://www.damvad.com/media/74979/udfordringer-for-vuc.pdf>
- Dale, L. E. (2008): *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus. Klim.
- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster i: (red.) Klaus Nielsen m.fl.: *Mesterlæring. Læring som social praksis*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2013). *Almen voksenuddannelse - Evaluering af reformen fra 2009*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC – Fokus på avu og hf-enkeltfag*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hattie, J. (2010): *Visible Learning. A synthesis over 8000 Meta-Analysis. Relation to Achievement*. New Yourk: Routledge.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2016): *Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn. Dafolo.
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Frederikshavn. Dafolo.
- Hermansen, M. (2007): *Ledelsesstil i klasserummet*. Kbh. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hiim, H. og E. Hippe (2002): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (2006): *Kampen om anderkendelse*. Kbh. Gyldendel.
- Illeris, K. (2014): Identitetsudvikling og transformativ læring – læring i dag er mere end viden, færdigheder og forståelse i: (red.): Knud Illeris: *Læring i konkurrencestaten*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Per Schultz (2017): *Robuste børn*. Kbh. Kristelig Dagblads Forlag.
- Katznelson m.fl. 2015. m.fl. (2015) *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Kbh. Center for ungdomsforskning.
- Katznelson, N. (2014): Unge identitetsudvikling – uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet i: (red.): Knud Illeris: *Læring i konkurrencestaten*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Laursen, P. F. (2016): *Didaktiske ambitioner. Alle elever med*. Kbh. Hans Reitzels forlag
- LBK nr. 1073 af 04/09/2013. *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven)*.
- Louw, A.& M. Pless (2015): *Øget overgang til eud efter avu* [http://cef.u.dk/media/444585/endelig\\_rapport\\_\\_get\\_overgang\\_til\\_eud\\_efter\\_avu.pdf](http://cef.u.dk/media/444585/endelig_rapport__get_overgang_til_eud_efter_avu.pdf)
- Møhl, B. og L. Ruhbæk (2016): Mange unge kæmper med sved, tårer – og blod in: *Politiken* d. 24.5. 2016.
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2014). *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder* in: Knud Illeris (red.): *Læring i Konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Petersen, Jørn Henrik (2016): *Luther og konkurrencestaten*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Pless, M. (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Ph.d. afhandling).



Pless, M. m.fl. (2015): *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst og læring i og udenfor skolen.* Aalborg Universitetsforlag.

Qvortrup, Ane & Lars Qvortrup 2015: *Inklusion.* København: Hans Reitzels Forlag

Samspil.Info, (2014). nr. 67. 3. april. 2014. Nyhedsbrev om beskæftigelse fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering.

Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, imens de arbejder.* Aarhus. Klim.

(red.) Sørensen, Niels Erik og Mette Pless (2015): *Brydninger i ungdomslivet.* Aalborg. Aalborg Universitetsforslag.

Tetler, Susan (2009): Integration, inklusion og delagtighed - tendenser i specialpædagogikken in: *Specialpædagogik i skolen. En grundbog.* Kbh. Gyldendal 2009.

Tønnes Hansen, J. (2002): Stilladseringens selvobjektdimension, i: Tønnes Hansen J. m.fl.: *Stilladsering – en pædagogisk metafor.* Aarhus. Klim.

UVM (2013). *Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse.* (November 2013) Undervisningsministeriet.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber.* Kbh. Hans Reitzels Forlag.

Wiedemann, Finn (2005): Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver. *Tidsskrift for arbejdsliv nr. 1.*  
Wiedemann, Finn (2014): *Undervisning i bevægelse - GO: En evaluering af VUC Sønderjyllands projekt Undervisning i bevægelse.* Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik; Nr. 95.

Wiedemann, F. og H. Winum (2015): *Evaluering og følgeforskning af avu FoU-projekterne: Bedre introduktion til og fastholdelse af de svageste kursister og rammeforsøget: Strukturforsøg med samlede uddannelses tilbud på fuld tid.* <https://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF15/Dec/151216-Bedre-introduktion-og-fastholdelse-af-de-svageste-kursister.ashx>.

Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutiner.* Kbh. Politisk Revy.

## ENDNOTES

<sup>1</sup> UVM (2013). Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse (November 2013). FoU-programmet fandt sted i 2014 og 2015.

<sup>2</sup> Senest foreslår ekspertgruppen bag Bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017) at gøre op med 95 %-målsætningen og erstatte den med en 90 %-målsætning, de sidste 10 % skal minimum have erhvervskompetencer, hvordan det kan sikres på et arbejdsmarked med færre ufaglærte står ikke klart.

<sup>3</sup> Af pladshensyn uddybes alle drivkræfter ikke i teksten. Se Wiedemann og Winum (2015) for en uddybning og beskrivelse af de konkrete projekter.