

Virkningsfuld rekruttering af VEU-kursister

Vidensopsamling



INDHOLD

Virkningsfuld rekruttering af VEU-kursister

1	Formål og rammer for vidensopsamlingen	5
<hr/>		
2	Individens motivation for deltagelse i VEU	7
2.1	Overordnede pointer om individens motivation for deltagelse i VEU	8
2.2	Tre temaer der har betydning for voksnes motivation for deltagelse i almen VEU (Rambøll 2019)	9
2.3	Ufaglærtes overvejelser om uddannelse – ni forhold der kan fremme de ufaglærtes motivation for vejledning om uddannelse (EVA 2021a)	10
2.4	Seks forhold der kan fremme AMU-deltageres motivation for deltagelse i undervisning med henblik på at styrke deres basale færdigheder (EVA 2022b)	15
2.5	Syv forhold der kan fremme voksne ordblindes motivation for deltagelse i ordblindeundervisning (OBU) (EVA 2022a)	19
2.6	Ufaglærtes motivation for at blive faglærte (EVA 2015)	21
<hr/>		
3	Individens barrierer for deltagelse i VEU	24
3.1	Hvad forskningen siger om barriereformer (Klindt 2023)	24
3.2	Barrierer med hensyn til ufaglærtes overvejelser om uddannelse – tre barrierer der kan fremme de ufaglærtes motivation (EVA 2021a)	27
3.3	Fem forhold der kan hæmme AMU-deltageres motivation for deltagelse i undervisning med henblik på at styrke deres basale færdigheder (EVA 2022b)	29
3.4	Fire forhold der kan hæmme voksne ordblindes deltagelse i ordblindeundervisning (OBU) (EVA 2022a)	31

3.5	Barrierer for at ufaglærte starter på en erhvervsuddannelse (EVA 2015)	32
<hr/>		
4	Virksomheders motivation og barrierer for deltagelse i VEU	33
4.1	To temaer der har betydning for virksomhedernes efterspørgsel efter almen VEU (Rambøll 2019)	34
4.2	Virksomme mekanismer der kan fremme virksomhedernes brug af VEU (EVA 2021b)	35
4.3	Barrierer for virksomheders brug af AMU (EVA 2021c)	37
4.4	Barrierer for virksomheders brug af OBU (EVA 2022a)	38
<hr/>		
	Appendiks A – Litteraturliste	40
<hr/>		

1 Formål og rammer for vidensopsamlingen

Som led i projektet *Virkningsfuld rekruttering af VEU-kursister* har EVA gennemført en mindre vidensopsamling. Formålet med denne er at give et samlet overblik over den eksisterende viden i en dansk kontekst om *individder og virksomheders motivation og barrierer for deltagelse* i VEU samt et overblik over viden om *virkningsfuld rekruttering af deltagere til VEU med særligt fokus på voksne med svage basale færdigheder* og deres deltagelse i de uddannelses tilbud, der findes i forhold til denne målgruppe, det vil især sige FVU, AVU og OBU. Hertil kommer AMU, der har en bredere målgruppe.

Vidensopsamlingen omfatter de bøger, rapporter mv, som EVA har kendskab til om emnet i en dansk sammenhæng og som er *empirisk funderede*. Det betyder dels, at der kun i meget begrænset omfang er refereret til *teoretiske værker* om fx motivation og læringsteori, dels at der *ikke* med henblik på denne vidensopsamling er gennemført systematiske søgninger i fx internationale databaser.

Da det er meget begrænset, hvad der er lavet af studier i en dansk kontekst om motivation og/eller barrierer for deltagelse i almen VEU og AMU (EVA 2016a, Rambøll 2019, Klindt 2023), har vi valgt at brede feltet mere ud, så det ikke kun fokuserer på voksne med svage basale færdigheder, men den samlede gruppe af kortuddannede og ufaglærte, men med særligt blik for voksne med svage basale færdigheder i de tilfælde, hvor det er muligt. Med hensyn til afgrænsningen af VEU har vi valgt også at se på ufaglærtes motivation og barrierer for deltagelse i forhold til erhvervsuddannelser, og ikke alene AMU, FVU, AVU og OBU, da vi må antage, at der er et betydeligt sammenfald med hensyn til de forklarende faktorer for motivation og barrierer for deltagelse.

Men selv med disse udvidelser, kan det være vanskeligt at få et tilstrækkeligt vidensgrundlag, da en stor andel af studier om voksnes læring opererer med mere generelle kategorier, som fx motivation for læring eller uddannelse mere generelt uden at specificere i forhold til fx alder og uddannelsesbaggrund. Vi har derfor også i et vist omfang inddraget mere generel viden vedrørende voksnes motivation og barrierer for læring.

Da vi ved, at andelen af voksne med svage basale færdigheder er størst blandt ufaglærte voksne med grundskole som højeste uddannelse (Rosdahl m.fl. 2013: 125), vil der være særligt fokus på denne gruppe.

Vidensopsamlingen vil derfor omfatte eksisterende viden om følgende fire undertemaer med særligt henblik på *virkningsfuld rekruttering til VEU af voksne med svage basale færdigheder*:

- *individets motivation* for deltagelse i VEU
- *individets barrierer* for deltagelse i VEU
- *virksomheders motivation* for brug af VEU i forhold til deres kortuddannede medarbejdere
- *virksomheders barrierer* for brug af VEU i forhold til deres kortuddannede medarbejdere

Da vidensgrundlaget med hensyn til de to sidste undertemaer er begrænset, har vi slået disse sammen i et hovedafsnit.

2 Individens motivation for deltagelse i VEU

Voksnes deltagelse i uddannelse er ikke et nyt tema i dansk sammenhæng. Wahlgren skrev fx i 2010, at det havde "været et centralt uddannelsespolitisk tema i de seneste 40 år" og stillede spørgsmålet: "Hvordan kan man sikre, at, de, som har de største behov for kompetenceudvikling, faktisk også deltager i voksenuddannelse? Det spørgsmål har været en permanent udfordring til voksenuddannelserne" (Wahlgren 2010: 27).

I det følgende bruger vi begrebet motivation i den brede betydning, der handler om tilskyndelse til, at mennesker handler på bestemte måder – og i vores sammenhæng altså *tilskyndelse til at voksne deltager i voksenuddannelse*. Neden for ser vi nærmere på, hvad der kan motivere individer til at deltage i VEU, mens vi i et senere afsnit fokuserer på, hvad der kan motivere/tilskynde virksomheder til at gøre (mere) brug af VEU – i begge tilfælde med særligt henblik på voksne med svage basale færdigheder.

Motivation for deltagelse i uddannelse er som tema tæt knyttet til begrebet læring, som dels har med individuel lyst til at lære dels med strukturelle, sociale, uddannelsesmæssige og kulturelle forhold at gøre (Andersen 2019: 67-68). Lysten til og behovet for læring ændres livet igennem (Illeris 2000: 161). Derfor er der god grund til at fokusere særskilt på voksnes motivation for læring, hvad der påvirker motivationen og sammenhængen mellem læring og uddannelse.

I kapitlets første hovedafsnit gennemgås kort nogle overordnede pointer om individers motivation for deltagelse i VEU. Herefter i kapitlets andet afsnit refereres en vidensopsamling fra Rambøll (Rambøll 2019), der belyser tre temaer, der har betydning for voksnes motivation for almen VEU. Denne kilde differentierer dog ikke resultaterne med hensyn til forskellige segmenter af voksne.

De fire følgende hovedafsnit omfatter en gengivelse af hovedresultater fra fire undersøgelser og/eller evalueringer, som EVA har gennemført, og som belyser motivation for deltagelse i uddannelse eller deltagelse i vejledning om uddannelse blandt 1) ufaglærte, 2) voksne ordblinde og 3) voksne med svage basale færdigheder.

Endelig har vi neden for indsat en tekstboks, der viser en række forhold, som VEU-trepartsudvalget i 2006 pegede som havde betydning for voksnes motivation for VEU. Det er EVA's vurdering, at disse motivationsforhold fortsat er gyldige og i vidt omfang understøttes af nyere viden.

Motivation for medarbejderes deltagelse i VEU

- Der er generelt sammenhæng mellem uddannelsesbaggrund og motivation for at deltage i VEU
- Det er vigtigt for ufaglærte og faglærte, at VEU har umiddelbar nytteværdi i forhold til deres job. Personer med videregående uddannelser ser generelt VEU i et bredere fagligt og personligt perspektiv
- De væsentligste faglige årsager er ønsket om at blive bedre til det daglige arbejde og oplevelsen af, at uddannelse er nødvendig i jobbet. De væsentligste personlige årsager er muligheden for at udvikle sig personligt og vedligeholde sin viden og kunnen
- Læsesvage og visse ufaglærte har brug for særlig motivering, herunder fra nærmeste leder og ledelsen, for at deltage i voksenuddannelse

Kilde: Trepartsudvalget 2006: 43

2.1 Overordnede pointer om individens motivation for deltagelse i VEU

2.1.1 Matthæuseffekten

Begrebet matthæuseffekten refererer i uddannelsessammenhæng til det forhold, at dem der i forvejen har mest uddannelse også siden får mest uddannelse/VEU (Wahlgren 2010: 19). Heckman har spidsformuleret det ved at sige, at "Motivation fremmer færdigheder og færdigheder fremmer motivation" (Heckman 2007: 64). Eller sagt med andre ord er der en tendens til, at jo mere man lærer og jo flere færdigheder man får, herunder i forhold til at lære, desto mere motiveret bliver man for at lære mere. Der er selvfølgelig tale om en stærk generalisering, der skal tages med forbehold i forhold til at bruge i konkrete sammenhænge, men overordnet set, synes der her at være tale om en sammenhæng med hensyn til motivation og læring. Derfor er det at fremme motivation blandt voksne, der af mange forskellige grunde kun har en svag motivation for at lære, så vigtig.

2.1.2 Motivation for læring og motivation for uddannelse er ikke det samme

Når vi taler om motivation for VEU, er det væsentlig at skelne mellem motivation for læring og motivation for deltagelse i VEU. Hvor læring kan være formel, nonformel eller uformel (se fx Werquin 2010: 22-23), herunder afhængigt af hvor strukturerede og målrettede aktiviteter, der er tale om, så bruger vi begrebet uddannelse om en institutionel ramme for undervisning og læring (Andersen 2019: 19). Det betyder, at man fx godt kan være motiveret for at lære noget samtidig med, at man ikke er motiveret for at deltage i uddannelse, også selvom der langt hen ad vejen måske er tale om det samme indhold. Kondrup har i sin ph.d.-afhandling således også konstateret, at ufaglærtens konkrete erfaringer og muligheder for læring i arbejdslivet ikke nødvendigvis tilskynder dem til at deltage i uddannelse (Kondrup 2012: 316). Når fx lyst til læring ikke nødvendigvis giver sig udtryk i lyst til uddannelse, hænger det sammen med en række barrierer, som vi vender tilbage til i næste kapitel.

2.1.3 Motivation og barrierer for deltagelse i uddannelse hænger dialektisk sammen

Motivation for deltagelse i VEU og barrierer for deltagelse i VEU er to sider af samme sag. Alligevel giver det mening at holde de to begreber adskilt. Det hænger blandt andet sammen med, at der i uddannelsesforskningen og i konsulentbranchen traditionelt set har været et primært fokus på *kortuddannedes manglende motivation* for deltagelse i VEU (Illeris 2014, Klindt 2023, Reformkommissionen 2022, Trepartsudvalget 2006).

Klindt påpeger imidlertid i et forskningsreview fra 2023, at der er god grund til at fokusere mere på barrierer frem for manglende motivation blandt kortuddannede, fordi dette giver mulighed for at synliggøre ”en række årsagsforklaringer, der rækker ud over det individualistiske motivationsargument.”. Og tilføjer, at ”måske ligger nøglen til løsningen af (dele af) Mathæus-paradokset i at fjerne barrierer – frem for hele tiden at fokusere på motivation.” (Klindt 2023: 4). Vi vil i næste kapitel se nærmere på disse barrierer.

2.2 Tre temaer der har betydning for voksnes motivation for deltagelse i almen VEU (Rambøll 2019)

Neden for gengives ordret tre tekststykker fra Sammenfatningen af en vidensopsamling om voksnes motivation for almen VEU, som Rambøll lavede i 2019 for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) (Rambøll 2019: 3). Bemærk at der ikke skelnes mellem forskellige segmenter af voksne til forskel fra de efterfølgende afsnit (3.3-3.6). Der er derfor her tale om nogle mere generelle voksenpædagogiske pointer.

2.2.1 Målrettet rekruttering

(..) voksne motiveres til at efter- og videreudanne sig, når rekrutteringen er målrettet. Målrettet rekruttering indebærer, at vejledningen og rådgivningen er tilpasset den enkeltes behov, situation og kompetencer. Det handler dels om, at præsentationen af uddannelsesmulighederne er målrettet den enkeltes behov, dels at den voksnes kompetencer kortlægges, og at man gør sig overvejelser om afsenderen af vejledningen. Dette tema handler primært om, hvordan man får voksne motiveret til at påbegynde almen VEU. Målrettet rekruttering omfatter flere virkningsfulde kernelementer, bl.a. at rekruttering sker direkte til den voksne; at den kobles direkte til den voksnes behov og situation, samt at der tillidsfuldt sker en afdækning af den voksnes kompetencer. Endelig er det væsentligt, at vejen fra vejledning til opstart af kompetenceudvikling er kort og effektiv.

2.2.2 Differentieret undervisning

(..) undervisningen skal differentieres, hvis den skal være virkningsfuld. Det indebærer blandt andet, at undervisningen skal tilpasses den enkeltes læringsbehov, kontekst og læringsstil; at der opsættes individuelle læringsmål, og at der gives løbende feedback på kursistens progression. Ifølge

litteraturen er identifikation af den enkelte kursists læringsbehov afgørende. I den forbindelse er forudgående screening af færdigheder et kernelement, som kan bidrage til, at undervisningen målrettes den enkeltes kompetenceniveau og læringsbehov. Også formulering af individuelle læringsmål understøtter voksnes motivation, idet de bliver bevidste om et konkret udbytte af undervisningen og får en tro på, at de vil kunne mestre nye færdigheder. Systematisk feedback er i den sammenhæng et virkningsfuldt greb. Kortlægningen peger også på 'kontekstualisering' af undervisning som et delelement i indsatsen i forhold til at differentiere undervisningen. Hermed menes, at undervisningen skal være praksisnær og knyttes til den voksnes arbejds- eller private livssituation.

2.2.3 Inddragende undervisningsmiljø

(..) voksnes motivation er formuleret som vigtigheden af et inddragende undervisningsmiljø. Dette tema beskæftiger sig med, hvordan et inddragende undervisningsmiljø fremmer fastholdelsen af kursister. Ifølge litteraturen skal underviserne have kompetencerne til at understøtte relationsdannelse mellem underviseren og kursisterne samt kursisterne imellem. Samtidig skal undervisningen give mulighed for, at kursisterne kan give feedback på indholdet af undervisningen for på den måde at få medbestemmelse over indhold og fokus. Det er væsentlige kerneelementer, der skaber motiverende oplevelser af respekt, ligeværd og inddragelse, som fastholder voksne i undervisningen.

2.3 Ufaglærtes overvejelser om uddannelse – ni forhold der kan fremme de ufaglærtes motivation for vejledning om uddannelse (EVA 2021a)

EVA udgav i 2021 rapporten *Vejledning til ufaglærte voksne i beskæftigelse* (EVA 2021a), der handler om de overvejelser, som ufaglærte voksne i beskæftigelse gør sig om arbejdsliv og uddannelse, og den rolle, vejledning spiller i disse overvejelser. Undersøgelsen, der var baseret på 14 dybdegående interview og 13 opfølgende interview med ufaglærte voksne i alderen 29-56 år, identificerede en række muligheder og barrierer for at motivere ufaglærte for uddannelse igennem vejledning. Neden for gengives ordret de resultater mv fra rapportens resume, som belyser, hvordan man kan styrke de ufaglærtes motivation for VEU (EVA 2021a: 6-12).

2.3.1 En kombination af forhold påvirker de ufaglærte voksnes motivation for at deltage i vejledning om uddannelse

Det er en kombination af fire forhold, der har betydning for, at de ufaglærte voksne i undersøgelsen bliver motiveret for at deltage i vejledning:

- De ufaglærte ser en mulighed for at opnå noget gennem uddannelse. Det kan være at styrke deres position på arbejdsmarkedet, have flere udfordrende arbejdsopgaver, opnå mere anerkendelse eller opnå en mere langsigtet drøm om job eller uddannelse.
- De ufaglærtes barrierer for at deltage i uddannelse er mindsket eller forsvundet. Det handler om, at uddannelse er blevet mere tilgængeligt, fordi de økonomiske forhold er blevet mere attraktive, og om, at der kan være sket en ændring i de ufaglærtes familiesituation.

- De ufaglærte har fået styrket deres selvtillid i forhold til at deltage i uddannelse.
- De ufaglærte har fået viden om et vejledningstilbud, som er tilgængeligt og relevant. De har fået viden via virksomheden, de arbejder i, eller via egne søgninger på internettet.

2.3.2 Omgivelserne har betydning for de ufaglærte voksnes afklaring om at ønske uddannelse

De ufaglærte voksnes afklaring om at ønske uddannelse er en proces, der sker i et samspil mellem den ufaglærte og vedkommendes omgivelser. Det kommer til udtryk, når den ufaglærtes arbejdsplads fx skaber rammer og retning for de muligheder, den ufaglærte har for at deltage i uddannelse, kunne udtrykke ønsker om uddannelse samt for at få information om uddannelse. Det kommer også til udtryk, når den ufaglærtes leder, kolleger og TR, men også venner og familie, på forskellige måder påvirker og leder de ufaglærte på vej i afklaringsprocessen ved at bidrage med viden, inspiration, opbakning, håndholdt støtte mv.

2.3.3 Stor bredde i de ufaglærte voksnes vejledningsbehov

Når de ufaglærte voksne i undersøgelsen fortæller om deres erfaringer med vejledning, så vidner det om, at der er stor bredde i deres vejledningsbehov. Det er alt lige fra en kort vejledningssamtale om en konkret uddannelse, til vejledning om merit og forskellige tilrettelæggelsesmuligheder i forbindelse med RKV og endelig til en mere afklarende og udforskende tilgang, hvor vejledningen hjælper de ufaglærte til at blive "set" og ledt i den rigtige retning uddannelsesmæssigt. Det er også forskelligt, hvor meget vejledning de ufaglærte har behov for. Nogle har behov for vejledning en enkelt gang, mens andre har behov for et længere vejledningsforløb for at kunne realisere ønsket om at starte uddannelse. Når de ufaglærte har behov for vejledning mere end en enkelt gang, så er det et stort ønske fra de ufaglærte side, at det er den samme vejleder, der følger dem. Ligeledes udtrykker de en tydelig præference for vejledningstilbud, som er lokale, og hvor der tilbydes fysiske vejledningsmøder.

2.3.4 Gode relationer og solid viden er afgørende for det gode vejledningsmøde

Ifølge de ufaglærte voksne i undersøgelsen er der to centrale kendetegn ved et vellykket og udbytterigt vejledningsmøde. For det første er det vigtigt, at relationen mellem den ufaglærte og vejlederen opleves som tryk og tillidsfuld. Her er det ifølge de ufaglærte vigtigt, at vejlederen fremstår kompetent og troværdig. Vejlederen skal udvise handlekraft og villighed til at hjælpe den ufaglærte og signalere, at vejledningen tages seriøst, bl.a. ved at imødekomme de vejledningsbehov, den ufaglærte måtte have. Derudover skal vejlederen udvise tiltro til, at den ufaglærte kan tage en uddannelse, da dette motiverer dem. Endelig skal den samme vejleder være tilgængelig og imødekomende, hvis den ufaglærte har behov for mere vejledning. Det kan være grænseoverskridende og uvant for nogle af de ufaglærte at bede om vejledning, men det gør det mere overskueligt at tage kontakt, når de ufaglærte kender vejlederen.

For det andet er det, ifølge de ufaglærte, centralt for udbyttet af vejledningen, at vejlederen besidder den rette viden om det fagområde eller den branche, de ufaglærte ønsker at tage en uddannelse indenfor, og også om væsentlige forhold relateret til VEU-området. Det gælder bl.a. økonomiske ordninger og rammer for voksenuddannelser, mulighederne for læreplads og beskæftigelse i nærområdet, relevante kontaktpersoner og muligheder for støtte til udfordringer under uddannelsesforløbet. Solid viden er, ifølge de ufaglærte, vigtig, fordi VEU-området er komplekst og uoverskueligt at orientere sig i og træffe valg om.

2.3.5 Vejledning bør i højere grad igangsætte og støtte ufaglærtes overvejelser om uddannelse

Nogle af de ufaglærte voksne i undersøgelsen har gode muligheder for at få igangsat og støttet deres overvejelser om uddannelse og for at deltage i uddannelse, andre har ikke. Mulighederne afhænger bl.a. af, hvilken virksomhed de ufaglærte arbejder i, og hvilke relationer de er omgivet af.

Der er behov for at styrke vejledningsindsatsen til ufaglærte, som er ansat i virksomheder, hvor der ikke er gode muligheder for at blive afklaret om at ønske uddannelse og for at deltage i uddannelse. Og ligeledes til ufaglærte, som har uddannelsesønsker, der ikke er i arbejdsgivers interesse. Vejledning kan fx med fordel spille en større rolle ved at placere tilbud om afklarende og udforskende vejledning tættere på ufaglærte, fx på uddannelsesinstitutioner, som er der, hvor de ufaglærte i undersøgelsen søger hen. Det kan også ske ved at tilbyde individuel eller kollektiv vejledning på ufaglærtes arbejdspladser, hvorved det kan blive muligt at gøre vejledning synlig og tilgængelig for dem, der ellers ikke ville opsøge vejledning selv på en uddannelsesinstitution.

Der er også behov for at opjustere vejledningen af virksomheder, så de får nemmere ved at igangsætte og støtte deres ufaglærte medarbejders ønsker til uddannelse. Som led i Puljen til opsøgende arbejde¹ har man allerede igangsat vejlednings- og informationsindsatser i virksomheder, og denne undersøgelses resultater understreger vigtigheden af virksomhedsrettede indsatser. Undersøgelsen peger dog også på, at opsøgende arbejde i endnu større grad kunne adressere den vigtige rolle, som virksomheders indstilling til uddannelse spiller, samt den rolle, som ufaglærtes ledere og kolleger har for ufaglærtes orientering mod uddannelse. Det kan fx være større fokus på betydningen af, at ledere indgår i dialog med medarbejdere om uddannelse i virksomheden, og at ledere, TR og kolleger støtter ufaglærte medarbejdere i at identificere styrker og udviklingspotentialer, som kan være afsæt for uddannelse, samt giver håndholdt støtte og opbakning til ufaglærte medarbejders deltagelse i uddannelse.

1 Puljen til opsøgende arbejde fra *trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-21)* har haft til formål at understøtte arbejdet med at sikre en institutionsneutral informations-, vejlednings- og rådgivningsrolle i forhold til private og offentlige virksomheder med særligt fokus på de ufaglærte og faglærte beskæftigedes almene og erhvervsrettede kompetencer. Samtidig har puljen skullet give målgruppen større kendskab til vilkår, rettigheder og muligheder for undervisning i almen og erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse (VEU). Endelig har puljen skullet bidrage til at få flere medarbejdere i gang med undervisning i almen og erhvervsrettet VEU.

2.3.6 Vejledningstilbud bør være mere synlige og tilgængelige

De ufaglærte voksne i undersøgelsen har gennem deres arbejdsliv manglet viden om muligheder for vejledning, og de fleste har heller ikke haft kendskab til muligheder for at tage en uddannelse som voksen, herunder muligheder for at styrke basale færdigheder med henblik på at tage en erhvervsuddannelse eller muligheder for støtte til udfordringer i uddannelsesforløb.

Der er potentiale for at gøre uddannelses- og vejledningstilbud mere synlige og tilgængelige med henblik på at få flere ufaglærte til at deltage i vejledning. En vej til at styrke synligheden er gennem bedre kommunikation til målgruppen. Dette kan ske ved at skabe større gennemslagskraft og rækkevidde for budskabet om, at det aldrig er for sent at uddanne sig, og at der er mulighed for vejledning om uddannelse. Dertil kommer også, at man skal kommunikere bredere ud, at der findes uddannelsesmuligheder, som er attraktive for voksne, fordi der er særlige økonomiske rammer, mulighed for afkortning, støtte til udfordringer og et læringsmiljø tilpasset voksne. Endelig kan det også finde sted gennem styrkede oplysningsindsatser, i forhold til hvilke vejledningstilbud ufaglærte kan gøre brug af, herunder tydelighed omkring den forskel, vejledning kan gøre for dem. Fx eVejledning, uddannelsesinstitutioner, fagforeninger og virksomheder kan gennem en mere proaktiv indsats tage større ansvar for at oplyse ufaglærte om de tilgængelige og relevante vejledningstilbud.

For at styrke tilgængeligheden af vejledningstilbuddene er det vigtigt, at vejledningen er til rådighed og nem at bruge for ufaglærte, fx lokale tilbud om uddannelses- og karrierevejledning, hvor der tilbydes fysiske vejledningsskemaer. Dette skal ske for at sikre, at der er relevante vejledningstilbud til flere ufaglærte, herunder også dem med svage basale læsefærdigheder og utilstrækkelige digitale kompetencer, som har behov for afklarende og udforskende vejledning.

2.3.7 Vejledning bør spille en større rolle ved kontakt med uddannelsessystemet

De ufaglærte voksne i undersøgelsen har gennem deres arbejdsliv deltaget i AMU eller FVU, og flere har også afbrudte erhvervsuddannelsesforløb bag sig. Ifølge de ufaglærte har de ikke fået tilbudt eller selv opsøgt vejledning, når de har været i kontakt med uddannelsessystemet.

Når ufaglærte deltager i almene voksenuddannelsesforløb eller AMU, er det en oplagt anledning til, at uddannelsesinstitutionens vejledere i højere grad tilbyder vejledning i ufaglærtes uddannelsesmuligheder inden for VEU-systemet. Herunder vejledning i rammerne for disse muligheder fx med hensyn til økonomi og RKV. Samtidig kan det være en anledning til, at vejledere informerer ufaglærte om andre vejledningsaktører, der kan hjælpe dem på vej, fx eVejledning eller særlige vejledningsindsatser i lokalområder. Relevansen af at tilbyde vejledning ved kontakt med uddannelsessystemet underbygges af, at vi ved – som også denne undersøgelse bekræfter – at en positiv oplevelse med et uddannelsesforløb kan give ufaglærte lyst til mere uddannelse.

Når ufaglærte afbryder uddannelsesforløb, fx en erhvervsuddannelse, er det en oplagt lejlighed til, at vejledere på uddannelsesinstitutioner tilbyder vejledning. Undersøgelsen peger på, at ufaglærte

falder fra på grund af fx praktikpladmangel, økonomiske udfordringer eller faglige og psykiske udfordringer, så vejledningen kunne med fordel i højere grad have fokus på at imødekomme nogle af disse udfordringer og støtte ufaglærte i at finde tilbage i uddannelse.

2.3.8 Vejledning bør i højere grad imødekomme behov for afklarende og udforskende vejledning i trygge rammer

En del af de ufaglærte voksne i undersøgelsen har manglet vejledning, der kunne hjælpe dem med at udforske muligheder og lede dem på vej i forhold til at træffe valg om uddannelse på baggrund af deres erhvervs erfaringer, interesser, drømme, livssituation mv. Det er det, vi kalder for en afklarende og udforskende tilgang til vejledning, som også kan minde om karrierevejledning. Nogle ufaglærte har ikke oplevet at få det tilbudt på den uddannelsesinstitution, de har været i kontakt med, eller har ikke fundet frem til eVejledning, som tilbyder denne type vejledning. Andre ufaglærte har ikke oplevet, at der har været de nødvendige rammer for at kunne modtage afklarende og udforskende vejledning, og har derfor ikke efterspurgt det.

Hvis flere ufaglærte skal modtage og have et godt udbytte af vejledning, er det vigtigt, at der er tilbud, der imødekommer ufaglærtes behov for afklarende og udforskende vejledning i trygge rammer. Undersøgelsen peger på, at trygge rammer er lokale, fysiske vejledningsmøder, hvor der er mulighed for at mødes og opbygge en tryk og tillidsfuld relation. Samtidig skal der være tid til, at ufaglærtes behov for vejledning kan identificeres og imødekommes, og der skal også være muligheder for at imødekomme de ufaglærte, der har behov flere møder og samtaler for at finde frem til, hvordan uddannelse passer ind i deres arbejdsliv og livssituation.

2.3.9 Vejledning bør have større fokus på særlige behov og hensyn

Når de ufaglærte voksne i undersøgelsen træffer beslutninger om uddannelse i relation til deres arbejdsliv, så er der nogle særlige behov og hensyn, som fylder hos dem. Det kan for nogle betyde, at det er en længerevarende og håndholdt vejledningsindsats, der er brug for, men det kan være nødvendigt for at få de ufaglærte til at starte og gennemføre en uddannelse.

Hvis flere ufaglærte skal løftes til faglært niveau, så er det vigtigt at sikre, at vejledere har (eller har mulighed for at opsøge) viden om forhold, der er særlige for ufaglærtes uddannelsesmuligheder, og har ressourcer til at give den viden og støtte, som ufaglærte har brug for med henblik på at komme i uddannelse. Det handler om støtte til at vælge en uddannelse, som giver gode fremtidige beskæftigelsesmuligheder, og som matcher eventuelle hensyn til den voksnes helbred eller livssituation. Det gælder også viden om og støtte til fx at tilrettelægge et godt uddannelsesforløb (fx muligheder for afkortning, lokale uddannelsesstilbud og lærepladser i lokalområdet og muligheder for fjernundervisning), som også imødekommer et eventuelt behov for hensyn til den ufaglærtes private livssituation. Det gælder viden om muligheder for at sikre økonomisk stabilitet/tryghed under uddannelse (fx muligheder for voksenlæreplads og midler fra kompetencefonde). Samtidig er det også vigtigt, at vejlederen har viden om, hvordan ufaglærte forud for og under et uddannelsesforløb kan få støtte til at imødekomme udfordringer som læsevanskeligheder eller manglende selvtillid på grund af dårlige erfaringer med uddannelse.

Det er også vigtigt at være opmærksom på de hensyn, der skal tages til ufaglærte, som er ordblinde, har svært ved at læse eller har begrænset erfaring med at orientere sig i tekster, på hjemmesider mv. Undersøgelsen peger på, at vejlederes praksis for at henvise ufaglærte til at søge viden i skriftligt materiale, på skolars hjemmesider mv. om fx tilrettelæggelsesmuligheder, realkompetencevurdering eller økonomiske ordninger ikke altid er hensigtsmæssig. For nogle af de ufaglærte er det overskueligt at søge information og uddrage viden selv, mens det for andre er en stor udfordring. Det er derfor vigtigt at kunne tilbyde mundtlig formidling og støtte til at fremsøge viden i vejledningen, når ufaglærte har brug for det.

2.4 Seks forhold der kan fremme AMU-deltageres motivation for deltagelse i undervisning med henblik på at styrke deres basale færdigheder (EVA 2022b)

EVA udgav i 2022 rapporten *Evaluering af AMU-udbydernes arbejde med basale færdigheder*, der var en procesevaluering med fokus på, hvordan flere AMU-deltagere kan motiveres til at få forbedret deres basale færdigheder, herunder gennem deltagelse i FVU og/eller AMU-dansk og AMU-matematik (EVA 2022b). Nedenfor opsummeres disse resultater med hensyn til seks forhold, der kan fremme AMU-deltageres motivation. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resumeet i rapporten (EVA 2022b: 8-11).

2.4.1 Når vurdering og vejledning er en fast del af kurset, får deltagerne vurderet deres basale færdigheder

Udbydere af AMU er gennem AMU-loven forpligtet til at tilbyde deltagere i AMU-kurser eller Individuel kompetencevurdering i AMU en vurdering af deres basale færdigheder samt vejledning i tilknytning hertil. Vurdering af basale færdigheder kan enten ske gennem AMU-kurset *Vurdering af basale færdigheder*, der varer 0,3 dage, eller gennem FVU. Antallet af unikke deltagere på AMU-kurset *Vurdering af basale færdigheder* er faldet siden 2011, og i 2019 var det kun 19 AMU-udbydere, svarende til 24 % af alle AMU-udbydere, der havde aktivitet på disse kurser (EVA 2021d). Vurderingen af basale færdigheder og vejledning i tilknytning hertil kan bidrage til, at både deltager og udbyder får kendskab til deltagerens behov.

Evalueringen peger på, at det er begrænset, hvor mange deltagere der gennem AMU får en vurdering af deres basale færdigheder og efterfølgende vejledning. Dette skyldes, at mange AMU-udbydere giver information om muligheden for at få vurderet ens basale færdigheder skriftligt og/eller mundtligt, men at deltagerne selv er ansvarlige for at tilmelde sig vurderingen og vejledningssamtalen, og det får mange deltagere ikke gjort.

Dog viser evalueringen også, at der er et potentiale i at gøre vurderingen til en fast del af fagfaglige kurser. Evalueringen peger nemlig på, at når vurdering af basale færdigheder og vejledning i tilknytning hertil er en fast del af fagfaglige kurser og gennemføres blandt samtlige deltagere, så får flere deltagere foretaget en vurdering og modtager vejledning.

Det er EVA's vurdering, at der fortsat er behov for at styrke arbejdet med at få vurderet AMU-deltagernes basale færdigheder og for at styrke vejledningssamtalerne i forbindelse hermed, samt at det i højere grad bør prioriteres af AMU-udbydere. Fordi evalueringen peger på, at flere AMU-deltagere modtager vurdering og vejledning, når det er en fast del af de fagfaglige kurser på AMU, vurderer EVA, at denne model med fordel kan udbredes.

2.4.2 AMU-dansk og AMU-matematik kan bidrage til, at flere består de fagfaglige kurser

AMU-kurserne AMU-dansk og AMU-matematik har til formål at styrke og videreudvikle deltagerens færdigheder inden for læsning, skrivning, regning og matematik med henblik på udførelse af faglige opgaver i deres branche eller ved deltagelse i erhvervsrettet voksenuddannelse. Kurserne varer to til tre dage og er ikke kompetencegivende. EVA's aktivitetsundersøgelse fra 2021 viser, at aktiviteten på kurserne AMU-dansk og AMU-matematik er lav og er faldet i perioden fra 2008 til 2019 (EVA, 2021).

Evalueringen peger på, at AMU-dansk og AMU-matematik kan bidrage til, at deltagerne i højere grad gennemfører og består de fagfaglige kurser. Samtidig peger evalueringen på, at kursernes længde på to til tre dage både er en styrke og en svaghed. Hvor nogle informanter vurderer, at korte kurser kan have positiv betydning for deltagerens lyst til at deltage i den almene undervisning, vurderer andre informanter, at det er begrænset, hvad deltagerne kan nå at lære og få løftet af basale færdigheder på så kort tid.

Det er EVA's vurdering, at der er et potentiale i at anvende AMU-dansk og AMU-matematik i langt højere grad for at bidrage til, at deltagerne kan bestå og gennemføre fagfaglige kurser eller anden uddannelse. En øget aktivitet på kurserne AMU-dansk og AMU-matematik vil betyde, at flere deltagere får arbejdet med og styrket deres dansk- og matematikfærdigheder og derigennem kan blive motiveret til fortsat deltagelse i almen undervisning såsom FVU.

2.4.3 Der er behov for at styrke brugen af FVU og samspillet mellem AMU og FVU

Forberedende voksenundervisning (FVU) kan udbydes på alle institutioner, herunder udbydere af AMU, der har driftsoverenskomst med et VUC. Formålet med FVU er at forbedre og supplere voksnes grundlæggende færdigheder med henblik på videre uddannelse og på at styrke deres forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet.

Evalueringen peger på, at FVU på AMU i højere grad end AMU-dansk og AMU-matematik kan give et løft af deltagerens basale færdigheder, særligt fordi FVU er et længerevarende og mere dybtgående forløb end AMU-dansk og AMU-matematik. Derudover viser evalueringen, at FVU, der udbydes på en AMU-institution, giver én indgang til flere uddannelsesmuligheder. Endeligt kan FVU på AMU være med til at fremme brugen af erhvervsuddannelse for voksne og anden VEU. Evalueringen peger dog på, at samarbejde på tværs af FVU og AMU er begrænset, også blandt de udbydere, der har driftsoverenskomst med VUC.

Samtidig peger evalueringen på, at det kan være svært at motivere AMU-deltagerne til FVU, og at virksomhederne primært bruger FVU til at styrke medarbejdernes dansk som andetsprog. Desuden viser evalueringen, at det er en udfordring, at FVU og AMU har forskellige rammer mht. refusion og kursuslængde.

Det er EVA's vurdering, at der, på trods af barriererne, er et potentiale i i langt højere grad at kombinere FVU og AMU for at løfte deltageres basale færdigheder, fx ved at udbyde FVU på institutioner, der udbyder AMU. Derudover er det EVA's vurdering, at der er behov for at fremme dialogen mellem AMU-udbydere og VUC og for at styrke informationen om FVU i AMU-systemet, fordi mulighederne med FVU ikke bruges i tilstrækkelig grad i dag.

2.4.4 Almen undervisning som integreret del af kursuspakker betyder flere og mere motiverede deltagere

AMU-udbydere kan som en del af AMU-loven sammensætte AMU-kurser og enkeltfag, der er optaget i en eller flere fælles kompetencebeskrivelser (FKB), efter behov. I relation til at styrke AMU-deltageres basale færdigheder betyder det, at udbydere kan sammensætte kursuspakker, der kombinerer almen undervisning og fagfaglige AMU-kurser eller enkeltfag. De almene kurser kan både være AMU-dansk og AMU-matematik eller FVU, hvis AMU-udbyderen har driftsoverenskomst med et VUC.

Evalueringen viser, at kursuspakker, der kombinerer almen og fagfaglig undervisning, kan bidrage til, at flere AMU-deltagere får dansk- og matematikundervisning og altså får styrket deres basale færdigheder. Således viser evalueringen, at deltagere og virksomheder er mindre tilbøjelige til at fravælge den almene undervisning, når den er en integreret del af en kursuspakke. Evalueringen viser tilmed, at når den almene undervisning kombineres med den fagfaglige undervisning, opleves den som mere relevant og motiverende for deltagerne. Det kan dog være en barriere, at sådanne kursuspakker kræver flere kursusdage.

Det er EVA's vurdering, at der er et potentiale i at udbyde og sammensætte kursuspakker, der integrerer almen og fagfaglig undervisning. Dels fordi den almene undervisning i kursuspakken i mindre grad bliver fravalgt af deltagerne og virksomhederne, dels fordi deltagerne oplever den almene undervisning som mere relevant, når den kombineres med den fagfaglige undervisning.

2.4.5 Ord- og regneværksted er et fleksibelt og uformelt tilbud, der er særligt relevant for målgruppen

Ord- og regneværksteder er fysiske enheder på skolen, hvor en eller flere lærere er tilknyttet og kan yde støtte i læsning, skrivning, regning og matematik på ad hoc-basis, når AMU-deltagerne har behov for det. I perioden 2005-2009 støttede Undervisningsministeriet et forsøg med at etablere ord- og regneværksteder på en række erhvervsrettede voksenuddannelsesinstitutioner for at styrke tilbuddet til læse- og regnesvage voksne. Enkelte AMU-udbydere har valgt at holde fast i tilbuddet efter puljens ophør.

Evalueringen viser, at et ord- og regneværksted er et fleksibelt og uformelt tilbud, hvilket gør det særlig relevant for skrive-, læse- og regnesvage AMU-deltagere. Dels fordi deltagerne kan benytte sig af tilbuddet ad hoc, når et konkret behov opstår, dels fordi ord- og regneværkstedet kan hjælpe deltagerne gennem et fagfagligt kursus eller uddannelsesforløb. Samtidig peger evalueringen på, at det er en styrke, at underviseren på ord- og regneværkstedet har kendskab til det fagfaglige område, for at værkstedet fremstår som et relevant og brugbart tilbud for deltagerne. Evalueringen viser også, at ord- og regneværkstedet kræver en ledelsesmæssig prioritering og opbakning, idet værkstedet kræver særskilt finansiering og medarbejdere med de rette kompetencer.

Det er EVA's vurdering, at der er et potentiale i at tilbyde ord- og regneværksted på flere AMU-institutioner som et alternativ til de formelle uddannelses tilbud såsom FVU, AMU-dansk og AMU-matematik, fordi det er mere fleksibelt og uformelt og derfor kan opleves som mere relevant af målgruppen. Det er dog EVA's vurdering, at en væsentlig større udbredelse af ord- og regneværksteder forudsætter en særskilt finansiering.

2.4.6 Et stærkt samarbejde mellem AMU-udbydere og VUC kan styrke arbejdet med basale færdigheder

Evalueringen peger på, at samarbejdet mellem AMU-udbydere og voksenuddannelsescentre (VUC) om deltagerens basale færdigheder med fordel kan styrkes. Evalueringen identificerer fire årsager til, at samarbejdet mellem de to institutioner med fordel kan styrkes. For det første har VUC et særligt ansvar i forhold til FVU. For det andet har VUC særlige forudsætninger for at arbejde med udvikling af voksnes almene færdigheder og kompetencer. For det tredje viser caseundersøgelsen, at de AMU-udbydere, der samarbejder med VUC, vurderer, at samarbejdet er værdifuldt. Endelig viser evalueringen, at det er en udbredt tendens blandt AMU-udbydere i caseundersøgelsen, at de kun i mindre grad samarbejder med VUC.²

For nogle AMU-udbydere består samarbejdet i, at de får styrket deres kendskab til, hvilke uddannelsesmuligheder det lokale VUC kan tilbyde i forhold til at styrke basale færdigheder, og det gør det lettere at henvise deltagerne til fx FVU på VUC. Andre AMU-udbydere samarbejder med det lokale VUC om virksomhedsopsøgende arbejde eller vurderinger af AMU-deltagerens basale færdigheder og de efterfølgende vejledningssamtaler. Ifølge de interviewede AMU-udbydere bidrager det tætte samarbejde med VUC bl.a. til, at udbydere i højere grad kan imødekomme deltagerne og virksomhedernes behov for uddannelse og vejledning med hensyn til basale færdigheder.

Det er EVA's vurdering, at samarbejdet mellem AMU-udbydere og VUC giver muligheder for i langt højere grad at styrke deltagerens basale færdigheder, og at der fremadrettet er et potentiale i, at flere AMU-udbydere og VUC'er samarbejder om basale færdigheder med særligt henblik på FVU.

² Denne evaluering fokuserer på samarbejdet mellem AMU-udbydere og VUC om at styrke AMU-deltagerens basale færdigheder, og ikke på AMU-udbydere og VUC om driftsoverenskomst på FVU.

2.5 Syv forhold der kan fremme voksne ordblindes motivation for deltagelse i ordblindeundervisning (OBU) (EVA 2022a)

Et segment blandt voksne med svage basale færdigheder er den gruppe af ordblinde, som ikke har modtaget tilstrækkelig undervisning. I 2022 udgav EVA rapporten *Deltagelse i ordblindeundervisning for voksne (OBU). En kvalitativ undersøgelse af, hvilke faktorer, der fremmer og hæmmer deltagelsen i OBU* (EVA 2022a). Rapporten identificerer en række forhold, der kan fremme deltagelsen i OBU. Nedenfor gengives disse resultater. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resuméet i rapporten (EVA 2022a: 8-10).

2.5.1 Rollemodeller har positiv virkning

En væsentlig fremmende faktor for deltagelse i OBU er, ifølge de interviewede deltagere, udbydere og virksomhedsrepræsentanter, brugen af rollemodeller, der selv er ordblinde. Et udbredt perspektiv blandt informanterne er, at rollemodeller kan motivere til deltagelse i OBU og er med til at bidrage positivt til dialogen om ordblindhed. Grunde til dette er dels, at rollemodellerne kan fortælle om deres egne oplevelser med at være ordblind, dels at deltagerne kan spørge ind til rollemodellernes erfaringer og udbytte i forhold til at blive screenet og deltage i OBU. Således fortæller de interviewede deltagere, at de er blevet inspireret og motiveret af rollemodeller, eksempelvis kollegaer eller venner, som har deltaget i OBU.

2.5.2 Virksomhederne bør fokusere på ordblindhed

En anden væsentlig fremmende faktor for deltagelse i OBU er, ifølge deltagerne, udbyderne og virksomheder, når virksomhederne fokuserer på ordblindhed. Informanterne oplever, at når virksomhederne går forrest og sætter ordblindhed på dagsordenen, så bidrager det dels til, at medarbejderne får kendskab til OBU, dels til at medarbejderne motiveres til at deltage i OBU, fordi ordblindhed derigennem opleves som mindre tabuiseret. Eksempelvis er der blandt de interviewede deltagere flere, som først har hørt om OBU på arbejdspladsen, fordi arbejdspladsen fx har haft informationsmøder om ordblindhed og OBU, eller fordi arbejdspladsen fx har screenet alle medarbejdere.

Informanterne peger samtidig på, at det gør en væsentlig forskel for erhvervsdeltagerne, at OBU tilbydes i arbejdstiden med løn, og at det er et frivilligt tilbud. Ifølge virksomhedsrepræsentanterne og deltagerne har det stor betydning for deltagernes motivation og deltagelse i OBU, at OBU foregår i arbejdstiden. Det er en udbredt fortælling blandt deltagerne, at de ikke ville have deltaget i OBU, hvis det ikke foregik som en del af arbejdstiden, men i fritiden, fordi det vil være svært for deltagerne at få det til at hænge sammen med privatlivet.

Samtidig peger informanterne på, at det er vigtigt for at fremme deltagelsen i OBU, at virksomhederne har fokus på at skabe motivation og tryghed i dialogen med medarbejderne om OBU. Dette er for at sikre, at medarbejderne har lyst til at deltage og ikke oplever OBU som noget farligt, der eksempelvis kan have betydning for medarbejdernes ansættelsessituation. Nogle virksomhederne

har eksempelvis inddraget tillidsrepræsentanten i dialogen med medarbejderne om OBU for at skabe motivation og sikre tryghed.

2.5.3 Udbydernes opsøgende arbejde fremmer deltagelsen

OBU-udbydernes opsøgende arbejde både i forhold til virksomhederne og fritidsdeltagerne er ifølge udbyderne og virksomhederne ligeledes en væsentlig fremmende faktor for deltagelse i OBU. Informanterne peger på, at udbydernes opsøgende arbejde blandt virksomhederne gør virksomhederne opmærksomme på OBU og mulighederne ved OBU og derigennem fremmer medarbejdernes deltagelse. Eksempelvis fortæller en af virksomhedsrepræsentanterne, at det var et VUC, som tog kontakt til dem og spurgte, om de var interesseret i OBU. Virksomhedsrepræsentanten beskriver ligeledes, at de ikke selv var bekendte med OBU og nok heller ikke selv ville have opsøgt viden om det.

De interviewede udbydere og deltagere peger på, at tilbuddet om OBU også bør være synligt for den del af målgruppen, som udgøres af de såkaldte fritidsdeltagere, via forskellige platforme og måder at informere på. Ifølge udbyderne er det vigtigt, at oplysningerne er nemt tilgængelige for deltagerne, og at det er tydeligt, hvem man skal kontakte. Samtidig skal indgangen til OBU være nem og håndholdt. Udbydernes erfaring er nemlig, at deltagere hurtigt springer fra, hvis ikke de bliver taget i hånden, eller hvis de oplever, at tilmeldingen er besværlig.

2.5.4 Obligatorisk screening får flere til at deltage

Obligatorisk screening for ordblindhed af alle eller større grupper af medarbejdere og potentielle deltagere har positiv betydning for både kendskabet til og deltagelse i OBU. Ifølge deltagerne, udbyderne og virksomhederne skyldes det dels, at screeningen opleves som mindre farlig af deltagerne, når alle skal igennem det samme, dels at alle får afklaret, om de faktisk er ordblinde, og om de har behov for at deltage i OBU, da dette ikke altid er tydeligt for den enkelte.

2.5.5 Nye behov kan motivere

Når deltagere oplever et nyt behov for at blive bedre til at læse og skrive, kan det motivere til at starte på OBU. På tværs af interviewene med OBU-deltagerne giver deltagerne således udtryk for, at de har skullet erkende et behov for at blive bedre til at læse og skrive, end de i forvejen var, før de blev motiveret til at opsøge eller tage imod et tilbud om OBU.

På baggrund af analysen har vi identificeret fire konkrete situationer, som ifølge informanterne har betydning for, at deltagerne har erkendt eller oplevet et behov for at deltage i OBU. Disse vedrører behov for bedre at kunne begå sig i hverdagen, behov for bedre at kunne begå sig på arbejdet, nye behov i forbindelse med sporskifte og behov for at kunne gennemføre uddannelse.

2.5.6 Åbenhed og aftabuisering af ordblindhed er vigtigt

Deltagere, udbydere og virksomhedsrepræsentanter peger på, at åbenhed og aftabuisering af ordblindhed er fremmede for deltagelse i OBU. Dette handler både om, at der er fokus på ordblindhed, og hvordan ordblindhed italesættes. Konkrete eksempler, der nævnes af de interviewede deltagere og udbydere, er Danmarks Radios programserie om ordblinde voksne, ordblindeugen og det, at flere – også kendte personer – står frem og fortæller om deres ordblindhed. Dette har ført til, at ordblindhed er blevet mindre tabubelagt i dag, end det var tidligere.

2.5.7 Behov for fleksibilitet i OBU-tilbuddet

Fleksibilitet i tilbuddene om OBU kan ligeledes være fremmede for deltagelsen. Grunden til dette er, at OBU kan passes ind i den enkelte deltagers hverdag, privatliv, arbejdsliv og præferencer. Således fremhæver både udbydere, deltagerne og virksomhedsrepræsentanterne, at muligheden for at kunne deltage på enten dagshold eller aftenhold, at kunne vælge mellem få eller mange timer om ugen og at kunne vælge mellem fysisk tilstedeværelsesundervisning, onlineundervisning eller en kombination bidrager positivt til deltagelse i OBU.

2.6 Ufaglærtes motivation for at blive faglærte (EVA 2015)

Med hensyn til empiriske studier af omfanget af lysten til at deltage i uddannelse blandt voksne med grundskole som højeste uddannelse kan den survey EVA lavede i 2015 blandt 1.408 ufaglærte bruges som en indikation på ufaglærtes motivation for uddannelse, selvom den dels ikke er helt ny, dels ikke dækker fx AMU eller almen VEU. EVA påtænker i 2023-2024 at gentage denne survey (denne gang så også med fokus på AMU).

Surveyen viste, at 56 % af de ufaglærte slet ikke havde lyst, 16 % havde i mindre grad lyst, mens 10 % i nogen grad havde lyst og andre 10 % i høj grad havde lyst til at starte på en erhvervsuddannelse inden for de næste fem år (EVA 2015: 40). Resultatet pegede således på en begrænset motivation for at gå i gang med en erhvervsuddannelse, men viste altså ikke noget om evt. motivation for anden uddannelse, såsom AMU. Dette er selvsagt en vigtig begrænsning, set i lyset af, at det kun er meget få ufaglærte, der hvert år går i gang med en erhvervsuddannelse (AE 2020), herunder sammenholdt med det langt større antal ufaglærte, der årligt deltager i et AMU-forløb eller anden kompetenceudvikling (EVA 2019).

EVA's undersøgelse omfattede også en registerundersøgelse og en analyse af, hvilke forhold der havde betydning for lysten til at starte på en erhvervsuddannelse. Neden for opsummerer disse resultater. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resumeet i rapporten Fra ufaglært til faglært (EVA 2015: 11-12).

2.6.1 Push-faktorer, der har størst betydning for lysten til at starte på en erhvervsuddannelse

Analysen viser, at push-faktorer såsom faglige forudsætninger, risiko for ledighed og opfordring fra kollegaer har den største betydning for, om de ufaglærte har lyst til en erhvervsuddannelse.

Følgende registervariable har tillige betydning for de ufaglærtes lyst til at starte på en erhvervsuddannelse: forældrenes socioøkonomiske status (målt som moderens uddannelse), egen socioøkonomiske situation, ledighed og alder.

Hertil kommer en række andre forhold, som de ufaglærte har oplyst i spørgeskemaundersøgelsen, som har betydning for, om de har lyst til at starte på en erhvervsuddannelse.

- Hvis de vurderer, at de rent fagligt vil kunne gennemføre en erhvervsuddannelse, er der ni til ti gange så stor en sandsynlighed, som hvis de ikke vurderer dette.
- Hvis de vurderer, at risikoen for at blive ledig er stor eller meget stor, er der seks gange så stor sandsynlighed, som hvis de vurderer risikoen som lille eller meget lille.
- Hvis de er blevet opfordret af en eller flere af deres nuværende kollegaer til at starte på en erhvervsuddannelse, er der tre til fire gange så stor en sandsynlighed, som hvis de ikke er blevet dette.
- Hvis de i høj grad eller i nogen grad kunne tænke sig at arbejde inden for en anden branche, er der to til tre gange så stor en sandsynlighed, som hvis de kun gør dette i mindre grad eller slet ikke.
- Hvis de i høj eller i nogen grad overvejer at skifte job, er der dobbelt så stor sandsynlighed, som hvis de kun har overvejet dette i mindre grad eller slet ikke.

2.6.2 Andre væsentlige forhold af betydning for de ufaglærtes lyst til erhvervsuddannelse

Tilsammen peger de forskellige delundersøgelser på en lang række forhold, der har betydning for den enkelte ufaglærtes lyst eller mangel på lyst til at starte på en erhvervsuddannelse. De fleste af disse forhold har enten med arbejdslivserfaringer eller med erfaringer med uddannelse og læring at gøre.

Følgende forhold kan hæmme lysten til at starte på en erhvervsuddannelse:

- At de fleste ufaglærte ikke er orienteret mod nye jobs og oplever en relativ høj grad af jobsikkerhed.
- At det kun er få arbejdsgivere, ledere og kollegaer, der opfordrer de ufaglærte til at blive faglærte.
- At et flertal af de ufaglærte mangler viden om mulighederne for erhvervsuddannelser for voksne.

Følgende forhold peger på potentiale for at fremme lysten til at starte på en erhvervsuddannelse:

- At arbejdsgivere og kollegaer i almindelighed er positivt indstillet over for erhvervsuddannelse
- At et flertal vurderer, at de har klaret sig godt i grundskolen og på anden uddannelse og vurderer, at de rent fagligt ville kunne klare en erhvervsuddannelse, herunder at de vurderer deres læsefærdigheder relativt positivt.

Og følgende forhold kan fremme lysten til at starte på en erhvervsuddannelse:

- Hvis flere arbejdsgivere, ledere og kollegaer opfordrede de ufaglærte til at blive faglærte.
- Hvis flere ufaglærte modtager vejledning om muligheder for erhvervsuddannelse for voksne.
- Hvis flere ufaglærte får de nødvendige faglige forudsætninger for en erhvervsuddannelse gennem styrkede almene kompetencer.

Interviewundersøgelsen peger desuden på tre centrale pointer, der alle har betydning for de ufaglærtes orientering mod erhvervsuddannelse – og som kan påvirke lysten til erhvervsuddannelse i både positiv og negativ retning.

1. Lærere, man har haft som barn i grundskolen, har stor betydning for lysten til videre uddannelse og troen på egne evner – en påvirkning der både kan løfte den enkelte og give mod på uddannelse og det modsatte: sætte sig langvarige spor og indprente et selvbillede, som én der ikke dur til at gå i skole.
2. Tidligere frafald fra uddannelse efter grundskolen påvirker ikke i sig selv orienteringen mod erhvervsuddannelse – og i de tilfælde hvor en frafaldshistorie opfattes som en barriere for at starte på en erhvervsuddannelse igen, er årsagerne til frafaldet typisk personlige og/eller faglige udfordringer.

De ufaglærtes erfaringer med kurser og anden efteruddannelse kan både fremme og hæmme lysten til erhvervsuddannelse. På den ene side kan oplevelsen af et positivt og inspirerende læringsmiljø gøre at negative erfaringer fra folkeskolen bliver mindre vigtige og afløses af et billede af uddannelse, som relevant og brugbart. På den anden side kan oplevelser af, at det er vanskeligt rent fagligt at følge med på kortere kurser gøre at erhvervsuddannelse vælges fra.

3 Indviders barrierer for deltagelse i VEU

Dette hovedafsnit omfatter dels et afsnit om barrierereformer baseret på en forskningsgennemgang, dels en gengivelse af hovedresultater fra de fire samme undersøgelser og/eller evalueringer, som blev refereret i forrige hovedafsnit med hensyn til motivation. I dette hovedafsnit gengives de tilsvarende resultater med hensyn til barrierer for deltagelse i uddannelse eller deltagelse i vejledning om uddannelse blandt 1) ufaglærte, 2) voksne ordblinde og 3) voksne med svage basale færdigheder.

3.1 Hvad forskningen siger om barrierereformer (Klindt 2023)

Klindt identificerede i sit litteraturstudie om barrierer for kortuddannedes deltagelse i VEU i alt 19 dansk- og engelsksprogede publikationer, hvoraf otte blev udvalgt til nærmere gennemgang (Klindt 2023). På den baggrund opstilles der følgende fem forskellige kategorier af barrierereformer:

1. Situationelle barrierer
2. Institutionelle barrierer
3. Informationsbarrierer
4. Sociale og kulturelle barrierer
5. Mentale barrierer.

Neden for beskrives de fem former for barrierer i kort form med udgangspunkt i Klindts formuleringer.

3.1.1 Situationelle barrierer (Klindt 2023: 8-9)

Begrebet situationelle barrierer dækker over, at ”forhold i ens livssituation begrænser eller umuliggør deltagelse i VEU, f.eks. pengeknaphed eller manglende tid. Situationelle barrierer kan være permanente eller midlertidige. I travle børnefamilier er der måske ikke tidsmæssigt overskud til, at forældrene deltager i kurser, og en anden praktisk problemstilling kan f.eks. handle om manglende transportmuligheder til og fra uddannelsesinstitutionen. Usikre job- og boligforhold kan også nævnes som forhindringer.”.

Klindt gør opmærksom på, at denne barriereform stammer fra forskning fra efterkrigstidens USA, hvor deltagelse i voksenuddannelse typisk har været forbundet med brugerbetaling og har fundet sted efter arbejdstid. Med andre ord i en kontekst, der ofte er meget forskellig fra en aktuel dansk kontekst. Med til de situationelle barrierer hører dog også sproglige eller kompetencemæssige barrierer, som også er relevante i en aktuel dansk sammenhæng.

3.1.2 Institutionelle barrierer (Klindt 2023: 9)

Institutionelle barrierer er "love, regler, procedurer og praksisser, der ud over de situationelle barrierer besværliggør eller helt ekskluderer grupper fra at deltage". Herunder fx "adgangskrav, strikte fremmødekrav og mangel på interessante kursusudbud." Under de institutionelle barrierer hører også, at det fx kan være for bureaukratisk eller besværligt at tilmelde sig VEU.

Klindt refererer blandt andet til Reformkommissionens rapport fra 2022, der vurderer, at "Kompleksiteten i VEU-systemet i sig selv kan udgøre et problem. De mange uddannelsesmuligheder og kompleksiteten i støtteordninger for deltagerbetaling, lønkomensation mv. kan således tænkes at have en dæmpende aktivitetsevirkning på voksen- og efteruddannelse. Det er ikke nogen decideret let opgave at skabe sig overblik over, hvad der er af muligheder" (Reformkommissionen 2022: 66).

3.1.3 Informationsbarrierer (Klindt 2023: 10)

Informationsbarrierer dækker over, "at man ikke kender til mulighederne for VEU, eller at man ikke ved, hvor man kan søge og få informationer om VEU. (...) Tilstedeværelsen af informationsbarrierer kan handle om, at information ikke kan forefindes, eller at de eksisterende informationskanaler ikke når ud til alle i målgruppen."

Klindt vurderer, at man i et moderne informationssamfund som det danske i 2020'erne, kan antage, "at de fleste informationsbarrierer er nedbrudt", fordi "information om uddannelsesmuligheder og støtteordninger findes i rigt mål og er tilgængelig med få klik rundt omkring på internettet. Uddannelsesvejledere, -konsulenter og -ambassadører er desuden ansat til at få information ud til og guide potentielle kursister."

Men som Klindt selv påpeger, er spørgsmålet, "om budskabet når ud til alle, og om de kommunikationskanaler, der benyttes, rammer de kortuddannede, der f.eks. har et ordblindehandicap eller netop ikke kan bruge en computer i forhold til informationssøgning". Hertil kommer en anden vinkel på informationsbarriere, idet Klindt peger på, at der måske kan være tale om et informationsoverload, hvor VEU-systemet kan virke uoverskueligt eller utilnærmeligt. For så vidt kan der være tale om "et sammenfald mellem informationsrelaterede og institutionelle barrierer i det danske system".

3.1.4 Sociale og kulturelle barrierer (Klindt 2023: 10-11)

Klindt påpeger, at hvor "situationelle og institutionelle barrierer samt informationsbarrierer essentielt er håndgribelige materielle eller regulative barrierer, er sociale og kulturelle barrierer immaterielle barrierer". De sociale og kulturelle barrierer er "normative barrierer, der består i, at omgivelsernes forventninger til individets rolle og adfærd er i konflikt med imperativer eller ønsker om deltagelse i VEU.". Sociale og kulturelle barrierer for deltagelse i VEU, kan skabes på arbejdspladsen blandt kolleger, i familien og andre steder.

3.1.5 Mentale barrierer (Klindt 2023: 12-14)

Mentale barrierer i forhold til deltagelse i VEU er "barrierer, der opstår i en mere eller mindre bevidst selvrefleksiv proces i relation til diskursen om livslang læring. Der er i kontrast til de sociale og kulturelle barrierer tale om indre psykologiske barrierer, som individet i høj grad selv konstruerer, f.eks. på baggrund af tidligere erfaringer eller identitet."

Klindt refererer til Knud Illeris og Sissel Kondrup, der hver for sig har forsøgt at videreudvikle forståelsen af "de individuelle psykologiske processer, der konstruerer barrierer for uddannelsesdeltagelse." Begge bruger "identitet som begrebsligt afsæt for at forstå deltagelse og fravalg af deltagelse i VEU. (..) Identiteten, dvs. den enkeltes billede af sig selv og selvforståelse, skabes op gennem barndommen og ungdommen og fuldendes for mange først omkring 30 års-alderen. På dette tidspunkt har de fleste individer dannet en kerneidentitet med et nogenlunde helstøbt selv billede og en række klare præferencer. Fra kerneidentiteten udgår en række delidentiteter, der omhandler de roller, man indtager i familien, på arbejdsmarkedet, i sociale sammenhænge mv. Delidentiteter handler desuden om politiske, seksuelle og religiøse orienteringer samt om uddannelse og læring (Illeris, 2014b) – heraf begrebet "læringsidentitet" (Kondrup, 2012)."

Pointen som Klindt formulerer i forlængelse af Illeris og Kondrup er, at en del kortuddannede har "en svag eller måske endda en negativ læringsidentitet; dvs. en selvforståelse, der tilsiger, at man har svært ved at lære noget inden for rammerne af uddannelsessystemet. Mange med negativ læringsidentitet er ordblinde, der gik gennem folkeskolen uden at blive diagnosticeret. De haltede bagud i forhold til deres klassekammerater, fik dårlige karakterer og blev således bekræftet i, at de havde svært ved at lære noget i skolen. Deres vej ud på arbejdsmarkedet gik via ufaglærte jobs og learning by doing – det, som kendes under betegnelsen 'praksislæring'. De har således lært noget og tilegnet sig kompetencer, men altså uden for rammerne af skolesystemets boglige didaktik. En negativ læringsidentitet kan således være én af forklaringerne på, at mange voksne mangler selvtillid i forhold til at deltage i VEU. "

Klindt refererer også Illeris for at pege på, at identitetsforsvaret er "en naturlig psykologisk mekanisme i voksenlivet efter 30'erne, hvor selvidentiteten er fuldbyrdet. Den menneskelige psyke har brug for en stabil kerne, og der er således grænser for, hvor fleksibelt selvet kan være." Der kan dog "opstå livsforandrende begivenheder, f.eks. at man mister sit job eller bliver skilt, der nødvendiggør identitetsændringer. Når deltagelse i VEU afstedkommer dette, er der tale om "transformativ læring" (Mezirow, 2000). Men det er lettere sagt end gjort, og mange vil være skeptiske over for at

skulle skifte branche eller flytte til en anden del af landet, hvis sådanne skift implicerer brud på stærke delidentiteter.”

Anbefalinger rettet mod fire af fem barriereformer (Klindt 2023: 17-18)

Som en opsummering på sit litteraturstudie giver Klindt fire generelle anbefalinger, der hver især er rettet mod én af barriereformerne, idet han antager, at de situationelle barrierer for almen VEU i en dansk kontekst generelt set er nedbrudt.

- Nedbryd institutionelle barrierer dels ved at gøre det lettere at planlægge sammenhængende uddannelsesforløb og dels ved at forsimple tilmeldingsprocedurer og ansøgninger vedrørende godtgørelse og kompensation. I den forbindelse kan det overvejes at anvende beslutningsarkitektur, der sikrer, at tilvalg af VEU rent praktisk bliver et mere bekvemt valg end fravalg.
- Nedbryd informationsbarrierer gennem bedre og mere målrettet information, herunder en styrket og mere integreret voksenvejledning.
- Nedbryd sociale og kulturelle barrierer gennem styrkede forventninger til deltagelse fra arbejdsgivere og tillidsrepræsentanter. Erhvervsorganisationer og fagforeninger spiller en vigtig rolle i forhold til en mere grundlæggende kulturændring på arbejdspladsniveau.
- Nedbryd mentale barrierer ved at vende negative læringsidentiteter til positive via kollektive læringsmæssige succesoplevelser, f.eks. fælles kurser, der har et rekreativt sigte.

3.2 Barrierer med hensyn til ufaglærtes overvejelser om uddannelse – tre barrierer der kan fremme de ufaglærtes motivation (EVA 2021a)

Som vi viste tidligere, kan der identificeres en række forhold, der kan motivere ufaglærte for uddannelse igennem vejledning. Tilsvarende er der en række forhold der kan *hæmme* dette. Nedenfor peges der på tre barrierer, der kan have den modsatte virkning. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resumeet i rapporten (EVA 2021a: 6-8).

3.2.1 De ufaglærte voksne prioriterer trivsel, jobsikkerhed og økonomi

De ufaglærte voksne i undersøgelsen balancerer forskellige behov og prioriterer især trivsel, jobsikkerhed og økonomi, når de træffer valg i deres arbejdsliv. Trivsel er påvirket af balancen mellem arbejdsliv og privatliv, af det kollegiale fællesskab, arbejdsforholdene og for nogle af de ufaglærte også af udviklingsmuligheder på arbejdspladsen. Den oplevede jobsikkerhed er påvirket af de ufaglærtes erfaringer med jobskifte og af deres vurderinger af deres fremtidige beskæftigelsesmuligheder. Hvad angår de ufaglærtes økonomiske behov, handler det både om livssituation og prioriteringer. Det kan fx handle om, at det som småbørnsfamilie ikke har været en mulighed at klare sig med SU eller lærlinge- eller elevløn.

De ufaglærte giver udtryk for, at trivsel, jobsikkerhed og økonomi er retningsgivende for de valg, de træffer i deres arbejdsliv, og derfor også er nogle af årsagerne til, at de gennem deres arbejdsliv har fravalgt at tage en uddannelse.

3.2.2 Vejledning er stort set fraværende i de ufaglærtes voksnes overvejelser om uddannelse og arbejdsliv

Vejledning om uddannelse er helt eller stort set fraværende, når de ufaglærte voksne i undersøgelsen gør sig overvejelser om uddannelse og arbejdsliv. Det skyldes et eller flere af fire forhold.

For det første har de ufaglærte lav interesse for uddannelse generelt. Nogle af de ufaglærte har alene interesse for kortere kurser, hvor der ikke er behov for vejledning. Interessen for uddannelse varierer imidlertid gennem livet som følge af ændrede livssituationer og prioriteringer samt forandringer i troen på egne evner til at tage en uddannelse og forandret viden om uddannelsesmuligheder. For det andet har de ufaglærte manglende kendskab til vejledningstilbud. På tidspunkter, hvor de ufaglærte har gjort sig overvejelser om uddannelse eller ønsket forandring i arbejdslivet, har de altså ikke kendt til mulighederne for vejledning. Undersøgelsen viser, at den begrænsede viden, de ufaglærte har om vejledningstilbud, ofte stammer fra netværk, kolleger eller egen søgning. For det tredje oplever de ufaglærte, at de ikke tilbydes vejledning om uddannelse i forbindelse med kontakt til en uddannelsesinstitution og/eller et jobcenter. Det fjerde og sidste forhold, som har indflydelse på, at de ufaglærte stort set ikke bruger vejledning, når de gør sig overvejelser om uddannelse og arbejdsliv, er deres tidligere oplevelser af utilstrækkelig vejledning. Disse oplevelser gør dem mere forbeholdne overfor at søge vejledning igen.

3.2.3 De ufaglærte voksne får ikke altid den vejledning, de har behov for

Ikke alle de ufaglærte voksne i undersøgelsen oplever at have fået den vejledning, de har behov for. Enten fordi de ikke har formået at sætte ord på deres vejledningsbehov, eller fordi de ikke har vidst, hvad de havde behov for. Samtidig viser undersøgelsen, at den vejledning, de ufaglærte har modtaget, hovedsageligt har forholdt sig til de umiddelbare og konkrete behov, som de ufaglærte har italesat. Det vil sige, at vejlederen ofte ikke har formået at udforske (eller udfordre) de ufaglærtes uddannelsesønsker i forhold til deres drømme, muligheder, erfaringer, motivation, barrierer/usikkerhed mv. De ufaglærte oplever heller ikke, at vejlederne har bragt viden i spil om jobmuligheder eller muligheder for læreplads inden for de uddannelsesområder, som har haft de ufaglærtes interesse. Denne viden kunne ellers være brugbar for de ufaglærte og i særlig grad for de ufaglærte, som har opsøgt vejledning med henblik på at skifte job eller branche, og som specifikt ønsker at tage en uddannelse, hvor der er gode muligheder for at få en læreplads og et godt job efterfølgende.

De ufaglærte i undersøgelsen giver blandt andet udtryk for, at de har manglet vejledning om:

- Uddannelse og støtte til at vælge den rette uddannelsesvej. Det vil sige vejledning, som har en afklarende og udforskende karakter med fokus på den ufaglærte voksnes erfaringer og ønsker.
- Læreplads og job i lokalområdet og inden for en bestemt branche.

- Muligheder for støtte til udfordringer i løbet af uddannelsesforløbet, fx ordblindhed eller eksamensangst.
- Fleksible tilrettelæggelsesmuligheder, fx fjernundervisning og deltidsuddannelser.

De ufaglærte i undersøgelsen, som har modtaget vejledning af afklarende og udforskende karakter, har fået vejledningen i forbindelse med en særlig vejledningsindsats målrettet ufaglærte voksne, som har været støttet af EU-midler. Der har således været tilknyttet nogle særlige ressourcer og betingelser, som har gjort det muligt, at de kunne blive tilbudt denne form for vejledning.

3.3 Fem forhold der kan hæmme AMU-deltageres motivation for deltagelse i undervisning med henblik på at styrke deres basale færdigheder (EVA 2022b)

Som vi viste tidligere, kan der identificeres en række forhold, der kan *fremme* AMU-deltageres motivation for deltagelse i undervisning med henblik på at styrke deres basale færdigheder. Tilsvarende er der en række forhold der kan *hæmme* dette. Nedenfor er disse fem barrierer opsummeret. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resuméet i rapporten (EVA 2022b: 11-13).

3.3.1 AMU-udbydere ser det i mindre grad som deres opgave at styrke basale færdigheder

Evalueringen viser, at nogle AMU-udbydere ikke ser det som en af deres primære opgaver at styrke deltagerens basale færdigheder. For dem er AMU et erhvervsrettet uddannelses tilbud målrettet specifikke brancher og jobfunktioner på arbejdsmarkedet, mens styrkelse af basale færdigheder og almen undervisning er en opgave, der primært ligger hos voksenuddannelsescentrene (VUC).

At evalueringen viser, at der er AMU-udbydere, som i mindre grad ser det som deres opgave at styrke basale færdigheder, skal ses i lyset af, at vi i caseundersøgelsen har talt med de AMU-udbydere, som har haft den højeste aktivitet på enten AMU-dansk, AMU-matematik, *Vurdering af basale færdigheder* eller FVU. Der kan derfor være grund til at antage, at denne holdning kan være mere udbredt blandt alle AMU-udbydere.

Det er EVA's vurdering, at der fortsat er behov for, at udbydere af AMU prioriterer og styrker arbejdet med basale færdigheder, fordi der er et stort potentiale i at styrke deltagerens basale færdigheder inden for rammerne af AMU.

3.3.2 AMU-deltagerne er ofte ikke motiverede for undervisning i dansk og matematik

Evalueringen identificerer også en barriere blandt AMU-deltagere, der kun i meget begrænset omfang efterspørger dansk- og matematikundervisning, selvom de har behov for at få styrket deres basale færdigheder. Evalueringen peger på fire grunde til dette. For det første er AMU-deltagerne

ikke nødvendigvis bevidste om deres behov og muligheder for at få styrket deres basale færdigheder. For det andet kan svage skrive-, læse- og regnefærdigheder være et tabu. For det tredje har flere i AMU-målgruppen dårlige skoleerfaringer. For det fjerde opleves styrkede dansk- og matematikfærdigheder af AMU-deltagerne ikke altid som nødvendige for, at de kan udføre deres arbejde.

Evalueringen viser dog, som tidligere nævnt, at når undervisningen i dansk og matematik er koblet til eller integreret i den fagfaglige undervisning eller er en del af en kursuspakke, så fremmer det målgruppens motivation for at deltage i den almene undervisning.

Det er EVA's vurdering, at der er behov for, at AMU-udbydere har mere fokus på, hvordan man styrker deltageres motivation for almen undervisning, fx ved at tydeliggøre, hvad den almene undervisning kan bruges til med hensyn til uddannelse, job og i privatliv.

3.3.3 Virksomhederne har mere fokus på fagfaglig opkvalificering end at styrke basale færdigheder

Evalueringen identificerer også en barriere blandt virksomhederne. Evalueringen peger nemlig på, at der blandt virksomhederne er et meget større fokus på fagfaglig opkvalificering af medarbejdere end på styrkelse af basale færdigheder. De interviewede uddannelsesledere og undervisere oplever, at travlhed og fokus på drift gør det vanskeligt at motivere virksomheder til uddannelse, der styrker medarbejderne basale færdigheder.

I evalueringen er der dog også eksempler på, hvordan det er lykkedes AMU-udbydere at tydeliggøre relevansen af at opkvalificere medarbejderes basale færdigheder for virksomheden. Eksempelvis, når kurser, der skal styrke basale færdigheder, kobles direkte til et fagfagligt kursus, fx som et for-kursus eller som en integreret del af en kursuspakke.

Det er EVA's vurdering, at der er behov for en øget indsats med hensyn til det opsøgende arbejde og information til virksomheder og jobcentre om betydningen af gode basale færdigheder.

3.3.4 AMU-udbydere oplever, at det kan være svært at afsætte tid til vurdering af deltagernes basale færdigheder på korte kurser

Evalueringen identificerer et opmærksomhedspunkt til det politiske niveau, idet det blandt AMU-udbydere opleves som en strukturel barriere at skulle finde tid til vurdering af deltagernes basale færdigheder i forbindelse med kortevarende kursusforløb. Således vurderer AMU-udbydere, at fordi AMU-kurser ofte er korte, fx 2-3 dage af 7,4 timers varighed, kan det være svært at finde tid til at vurdere deltagernes basale færdigheder. Kursusdagene er ifølge udbydere i forvejen fyldt op med fagfagligt indhold og prøver, så det kan være svært at finde plads til de 0,3 dage, en vurdering af basale færdigheder varer, og en evt. efterfølgende vejledning.

3.3.5 Forskellige rammer for AMU og FVU er en barriere for at styrke basale færdigheder

Evalueringen peger også på et andet opmærksomhedspunkt til det politiske niveau om rammerne for AMU og FVU. Ifølge AMU-udbydere og virksomhederne er det en strukturel barriere for at styrke deltagerens basale færdigheder, at rammerne for AMU og FVU er forskellige. De forskellige rammer handler dels om kursuslængde og dels om mulighed for finansiel støtte. AMU-kurser er betydeligt kortere end FVU-kurser, hvilket gør det svært at kombinere AMU og FVU eller udbyde FVU på AMU, fordi det ifølge udbydere kan være svært at få virksomheder og deltagere til at vælge mange flere kursusdage oveni et planlagt kort kursusforløb. Desuden opleves det af udbydere og virksomhederne som en administrativ byrde, at virksomhederne og deltagerne skal søge Statens vokseneddannelsesstøtte (SVU) til FVU, men VEU-godtgørelse til AMU. Ifølge de interviewede AMU-udbydere og virksomhedsrepræsentanter betyder de forskellige rammer, at det er administrativt mere besværligt at kombinere FVU og AMU.

3.4 Fire forhold der kan hæmme voksne ordblindes deltagelse i ordblindeundervisning (OBU) (EVA 2022a)

Som vi viste tidligere, kan der identificeres en række forhold, der kan fremme ordblinde individers deltagelse i OBU. Tilsvarende er der en række forhold, der kan hæmme deltagelsen. Nedenfor er disse opsummeret. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resumeet i rapporten (EVA 2022a: 10-12).

3.4.1 Ordblinde voksnes manglende kendskab til OBU er en barriere

Informanterne peger enslydende på, at mange ordblinde voksne mangler kendskab til OBU og mulighederne med OBU, og at dette er en væsentlig hæmmende faktor for deltagelse i OBU. Således er det en udbredt fortælling blandt de interviewede deltagere, at de først efter flere år og som voksne har fået kendskab til OBU, på trods af at de vidste, at de var ordblinde. Nogle deltagere var eksempelvis ikke bekendt med, at der er specifik ordblindeundervisning for voksne, og at den er gratis.

I forhold til både deltagerens og virksomhedernes kendskab til OBU peger analysen på, at det både handler om, at deltagerne får viden om, at OBU-tilbuddet eksisterer, at OBU er gratis, at undervisningen adskiller sig fra undervisningen i grundskolen, og at man kan få et stort udbytte af at deltage i OBU.

3.4.2 Nogle har lært at leve med deres ordblindhed

En anden væsentlig hæmmende faktor for deltagelse i OBU er ifølge informanterne, at ordblinde voksne ikke oplever behov for OBU. Både deltagere og udbydere fortæller om ordblinde, som har lært at leve med deres ordblindhed, og som anvender forskellige kompensationsstrategier uden at få den nødvendige hjælp og støtte. Udbydere peger eksempelvis på, at den gruppe af ordblinde, som har lært at leve med, at de har et handicap, og som kompenserer på andre måder, kan være

en vanskelig gruppe at motivere til OBU, fordi deltagerne selv oplever, at de klarer sig fint i hverdagen og på deres arbejde. Dette er tilfældet, på trods af at de ordblinde voksne, ifølge udbyderne og deltagerne, vil have gavn af at deltage i OBU.

3.5 Barrierer for at ufaglærte starter på en erhvervsuddannelse (EVA 2015)

I den tidligere nævnte undersøgelse som EVA lavede i 2015, spurgte vi også de ufaglærte, der havde lyst til at starte på en erhvervsuddannelse, hvad det var der afholdt dem fra at gå i gang. På den baggrund konkluderede vi, at de strukturelle barrierer var de mest udbredte.

Følgende fem barrierer blev fremhævet som de mest udbredte blandt den femtedel af respondenterne, der inden for de seneste fem år i høj grad eller i nogen grad havde overvejet at starte på en erhvervsuddannelse:

1. At det vil være for stor en økonomisk byrde at være under uddannelse
2. At det tidsmæssigt er svært at forene med nuværende job (kun beskæftigede)
3. At en erhvervsuddannelse ikke er nødvendig i forhold til nuværende job (kun beskæftigede)
4. At det kan være svært at finde en læreplads
5. At jobcentret ikke støtter ønsket om at starte på en erhvervsuddannelse (kun ledige)

I forhold til fortolkningen af dette resultat skal man være opmærksom på, at vilkårene for som ufaglært at påbegynde en erhvervsuddannelse er blevet ændret siden 2015, herunder med hensyn til økonomien. Alligevel kan det give et fingerpeg om, hvad der opleves som vigtigt for ufaglærte i forhold til at påbegynde uddannelse af en vis varighed. Og det handler primært om økonomi, tid og om det opleves som nødvendigt i forhold til det job man har, hvis man er i beskæftigelse.

4 Virksomheders motivation og barrierer for deltagelse i VEU

I dette hovedafsnit sammenfatter den viden vi har om, hvad der i en dansk sammenhæng kan motivere/tilskynde virksomheder til at gøre (mere) brug af VEU med særligt henblik på medarbejdere med svage basale færdigheder. Da vidensgrundlaget er begrænset, har vi samlet motivation og barrierer i samme afsnit.

I kapitlets første afsnit refereres en vidensopsamling fra Rambøll (Rambøll 2019), der belyser to temaer, der har betydning for virksomhedernes efterspørgsel efter almen VEU, herunder det de kalder opsøgende rekruttering. Denne kilde differentierer dog ikke resultaterne med hensyn til forskellige segmenter af voksne.

I forlængelse heraf præsenteres i det følgende afsnit en af de vigtigste kilder vi har om virksomme mekanismer, der kan fremme virksomhedernes brug af VEU. Det drejer sig om rapporten *Evalueringen af trepartsaftalens pulje til opsøgende arbejde* (EVA 2021b), der fokuserede på, hvordan man gennem finansiering af projekter vedrørende virksomhedsopsøgende arbejde kunne understøtte arbejdet med at sikre en institutionsneutral informations-, vejlednings- og rådgivningsrolle i forhold til private og offentlige virksomheder med særligt fokus på de ufaglærte og faglærte beskæftigedes almene og erhvervsrettede kompetencer. Nedenfor i afsnit 5.1 opsummeres disse resultater. Bemærk at der er tale om en ordret gengivelse fra resumeet i rapporten (EVA 2021b: 7-10).

Med hensyn til barrierer har vi gennem en årrække på EVA afdækket virksomhedernes brug og vurderinger af AMU (EVA 2021c). Disse undersøgelser er refereret i afsnit 5.2, men belyser således kun en del af feltet. Desuden belyses barrierer for virksomheders brug af OBU (EVA 2022a) i afsnit 5.3.

Endelig er der nedenfor indsat en tekstboks, der viser en række forhold, som VEU-trepartsudvalget i 2006 pegede på, som havde betydning for virksomhedernes motivation og barrierer for brug af VEU. Det er EVA's vurdering, at disse forhold fortsat er gyldige og i vidt omfang understøttes af nyere viden.

Motivation og barrierer for virksomhedernes brug af VEU

- De væsentligste barrierer i virksomheden for deltagelse i uddannelsesaktiviteter er arbejdspress, travlhed og at der ikke er nogen til at overtage jobbet under uddannelsen. Også besværlig eller manglende arbejdsplanlægning er en barriere
- Generelt er hensynet til virksomhedens konkurrenceevne det dominerende motiv for virksomhedernes uddannelsesindsats

Kilde: Trepartsudvalget 2006: 43

4.1 To temaer der har betydning for virksomhedernes efterspørgsel efter almen VEU (Rambøll 2019)

Neden for gengives ordret to tekststykker fra Sammenfatningen af en systematisk kortlægning af viden om, hvordan man kan fremme virksomheders efterspørgsel efter almen VEU, som Rambøll lavede i 2019 for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) (Rambøll 2019: 4). Bemærk at der ikke knyttes an til forskellige segmenter af voksne.

4.1.1 Opsøgende rekruttering

(..) opsøgende rekruttering styrker virksomheders efterspørgsel efter almen VEU. Den opsøgende rekruttering er virksom, når den formår både at anskueliggøre regler og støttemuligheder samt synliggøre opkvalificeringsbehov og fordele for virksomheden ved almen VEU. I den sammenhæng peger studierne blandt andet på, at virksomhederne bør vejledes ud fra et helhedsperspektiv, da virksomheden skal få en forståelse for, hvordan opkvalificeringen kan bidrage til at fremtidssikre virksomhedens udvikling og være et led på vejen mod langsigtede mål. Kortlægningen har flere eksempler på, hvordan den opsøgende rekruttering konkret kan foregå. Systematik og tæt opfølgning er nøgleord, og kompetenceudvikling skal ses som del af en sammenhængende strategisk proces for virksomhederne.

4.1.2 Fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen

(..) fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen bidrager til, at virksomhederne oplever en større relevans og værdi af almen VEU. Den fleksible tilrettelæggelse indebærer både en tilpasning af tid og sted for undervisningen, og samtidig indebærer det en tilpasning af undervisningsindholdet til virksomhedens arbejdsområde og -opgaver. Temaet behandler bl.a. virksomhedsforlagt undervisning samt e-læring som mulige fleksible indsatser for virksomhederne. Endelig er det væsentligt, at selve indholdet af undervisningen tilpasses konkret, så det er målrettet branche, arbejdsgange og behov hos den enkelte virksomhed.

4.2 Virksomme mekanismer der kan fremme virksomhedernes brug af VEU (EVA 2021b)

Nedenfor har vi i otte små afsnit samlet hovedresultaterne fra rapporten *Evalueringen af trepartsaf-talens pulje til opsøgende arbejde* (EVA 2021b), der var en virkningsevaluering med særligt henblik på, hvordan det virksomhedsopsøgende arbejde kan tilrettelægges på virkningsfulde måder. De syv første omhandler selve indsatsen i det opsøgende arbejde, og den ottende omhandler kontekstfaktorer, som skal gives særlig opmærksomhed i tilrettelæggelsen af indsatsen.

4.2.1 Institutionsuafhængighed og opbakning fra arbejdsmarkedets parter styrker virksomhedernes lyst til at få besøg af de opsøgende konsulenter

Virkningsevalueringen peger på, at det, at det opsøgende arbejde er institutionsuafhængigt, og at det er arbejdsmarkedets parter, som står bag indsatsen, kan være med til at fremme virkningen af det opsøgende arbejde. Det skyldes, at det har positiv betydning for, hvordan virksomhedernes oplever de opsøgende konsulenter som troværdige og relevante sparringspartnere, at det er deres egne organisationer, der henvender sig.

4.2.2 Samarbejde med uddannelsesudbydere kan styrke det opsøgende arbejdes virkning

Evalueringen viser, at det opsøgende arbejde kan styrkes gennem et samarbejde med uddannelsesudbydere. Samarbejdet kan understøtte, at virksomheder og medarbejdere får et overblik over, hvor og hvornår relevante uddannelses tilbud gennemføres, og at flere relevante uddannelses tilbud udbydes og gennemføres. Udvikling af uddannelsesudbydernes uddannelsesudbud ligger uden for den formelle ramme for puljen til opsøgende arbejde. Men i en række projekter har man erfaret, at uddannelsesudbydernes uddannelsesudbud ikke modsvarede virksomhederne og medarbejdernes behov, og at et samarbejde med uddannelsesudbydere om udvikling af udbudet derfor har været hensigtsmæssigt i forhold til at opfylde puljens mål. Evalueringen viser også, at et forpligtende samarbejde med AMU-udbydere kan være med til at styrke prioriteringen af AMU-indsatsen på institutioner, hvor der ellers kan være en tendens til mest at fokusere på grunduddannelserne.

4.2.3 Tæt og fortløbende virksomhedskontakt gør en forskel

Evalueringen viser, at det opsøgende arbejde fungerer bedst, når der etableres en tæt og vedvarende kontakt til virksomhederne. Fordi virksomhederne ofte ikke selv umiddelbart efterspørger kontakten, skal de opsøgende konsulenter initiere dialoger og overtale virksomhederne til at acceptere besøg. Det kræver, at de opsøgende konsulenter er proaktive og vedholdende i forhold til at få etableret en kontakt med virksomhederne. Et enkelt virksomhedsbesøg er sjældent nok. Derfor er det vigtigt, at de opsøgende konsulenter aktivt følger op på, om der er fremdrift i virksomhedens uddannelsesindsats og løbende understøtter fremdriften.

4.2.4 Uddannelse skal gøres til et fælles anliggende i virksomhederne

Evalueringen viser, at den opsøgende indsats kan styrke uddannelsesorienteringen på virksomheden, når det lykkedes at gøre uddannelse til et fælles anliggende og tema i dialogen mellem ledelse og medarbejdere. De opsøgende konsulenter kan med fordel understøtte, at dialogen sætter fokus på afdækningen af virksomhedens og medarbejdernes kompetencebehov og på de udfordringer, ledelse og medarbejdere oplever med hensyn til at igangsætte og gennemføre en uddannelsesindsats, og hvordan disse kan håndteres.

4.2.5 Information skal suppleres med fokus på motivation

Evalueringen viser, at information i sig selv langt fra er tilstrækkelig, hvis virksomheder og medarbejdere skal motiveres til at anvende uddannelse og støttemuligheder. Tværtimod skal det opsøgende arbejde eksplicit have fokus på at motivere både ledere og medarbejdere til at anvende uddannelse. Udover at tilbyde virksomhederne information, som er relevant og overskuelig, kan virksomhederne med fordel tilbydes fx materialer med inspirerende eksempler på udbyttet af at deltage i de forskellige uddannelses tilbud. For nogle virksomheder og medarbejdere kan motivationen for uddannelse øges, hvis de opsøgende konsulenter først understøtter en afdækning af kompetencebehovet, fx ved hjælp af dialog og/eller screeninger, og derefter vejleder om, hvilke specifikke uddannelses tilbud der kan imødekomme virksomhedens- og medarbejders kompetencebehov.

4.2.6 Virksomhedens uddannelsesindsats skal understøttes

Evalueringen viser, at de opsøgende konsulenter med fordel kan understøtte den mere konkrete planlægning og gennemførelse af uddannelsesindsatsen i virksomhederne, herunder rådgive og vejlede virksomheden om planlægningen af uddannelsesindsatsen og det administrative arbejde ved ansøgning og hjemtagning af økonomisk støtte. Det opsøgende arbejde kan med fordel understøtte virksomhedens arbejde, ved at tilbyde virksomheden værktøjer som vejleder virksomhederne trin for trin både i afdækningen af kompetencebehov og i planlægning og gennemførelse af uddannelsesindsatsen. Fx, værktøjer, som vejleder virksomhederne om, hvordan de udarbejder rammeaftaler, uddannelsesplaner mv., som er en forudsætning for at søge støtte fra fondene, og vejledning i hvordan man konkret tilmelder sig kurser og hjemtager de forskellige former for støtte. Disse værktøjer kan bidrage til at gøre virksomhedens arbejde med uddannelsesindsatsen mere overskuelig og understøtte, at virksomheder og medarbejdere selvstændigt arbejder med uddannelsesindsatsen og dermed gør sig nye erfaringer, de kan bruge fremadrettet.

4.2.7 Indsatsens skal varetages af konsulenter med branchekendskab, være kontinuerlig, systematisk og løbende indsamle viden, der kvalificerer indsatsen

Evalueringen viser, at det er et gennemgående kendetegn ved virkningsfulde projekter, at de har en stærk projektorganisering med hensyn til fire forhold. For det første har de opsøgende konsulenter kompetencer væsentlig betydning for det opsøgende arbejde. De opsøgende konsulenter skal have stærke kompetencer i form af kendskab til, og meget gerne erfaring fra, branchen, indsigt i

relevante uddannelses- og støttemuligheder samt kompetence til at udfordre og motivere de virksomheder og medarbejdere, som ikke oplever at have behov for uddannelse. For det andet skal der være kontinuitet i bemanningen. For det tredje skal der være en systematisk tilgang til virksomhedskontakten, som understøtter progressionen i virksomhedernes uddannelsesindsats. For det fjerde skal der være fokus på løbende læring i projektorganisationen. Løbende læring forudsætter en intern evalueringskapacitet, hvor der løbende systematisk indsamles viden om aktiviteterne fremdrift og virkninger, og hvad der har betydning for dette. Desuden kræver det en agil projektledelse, som justerer indsatsen på baggrund af denne læring.

4.2.8 Væsentlige kontekstfaktorer

Evalueringen viser to kontekstfaktorer, som er særlig væsentlige at tage højde for i tilrettelæggelsen af det opsøgende arbejde.

For det første må det opsøgende arbejde organiseres med afsæt i virksomhedernes orientering mod uddannelse og deres uddannelseskapacitet. Virksomheder med lav uddannelsesorientering er kendetegnet ved, at de i mindre grad oplever, at uddannelsesmuligheder er relevante eller kan imødekomme virksomhedens kompetencekrav og i mindre grad ser uddannelse som virksomhedens ansvar. Virksomhedens uddannelseskapacitet er dens interne kapacitet til at arbejde med planlægning og gennemførelse af en uddannelsesindsats. Denne er påvirket af erfaring med brug af uddannelses- og støttemuligheder og af tradition for samarbejde om kompetenceudvikling evt. i form af formaliseret samarbejde. Den er også påvirket af, om der er ressourcepersoner med et uddannelsesansvar, samarbejde mellem uddannelses- og personaleansvarlig, muligheden for at samle et helt hold kursusdeltagere, samt hvor nemt/svært man på virksomheden oplever, det er at planlægge uddannelse i forhold til produktionsvilkår eller sæson. Jo mere begrænset uddannelseskapaciteten er, jo større behov er der for en håndholdt støtte som led i det opsøgende arbejde.

For det andet må det opsøgende arbejde organiseres efter, om virksomhederne oplever, at uddannelsesudbydere har et tilgængeligt og relevant uddannelsesudbud. Et tilgængeligt relevant uddannelsesudbud er en betingelse for, at virksomheder og medarbejdere kan omsætte deres uddannelsesbehov og motivation for uddannelse i konkrete uddannelsesaktiviteter. Tilgængeligheden af relevant uddannelse afhænger både af, om det er nemt at få overblik over, hvor og hvornår kurser og uddannelser udbydes, om kursernes og uddannelsernes indhold matcher målgruppens behov, om kurserne og uddannelserne udbydes på tidspunkter, der tager højde for høj-/lavsæson i de relevante brancher, og om der er en høj grad af sikkerhed for at udbudte kurser og uddannelser gennemføres. Jo mindre tilgængeligt og relevant uddannelsesudbydere opleves, jo større behov er der for, at det opsøgende arbejde eksplicit gør en indsats for at styrke dette.

4.3 Barrierer for virksomheders brug af AMU (EVA 2021c)

EVA udgav i 2021 rapporten *Virksomhedernes brug og vurderinger af AMU – belyst gennem surveys i 2007, 2011, 2015, 2019 og 2021* (EVA 2021c), der handlede om virksomhedernes brug og vurderinger af arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) med særligt henblik på, hvordan dette har udviklet sig fra

2007 til 2021. I den forbindelse blev det undersøgt, hvorfor virksomheder fravælger AMU. Nedenfor er dette resultat gengivet fra rapportens resume (EVA 2021c: 6).

De mest forekommende begrundelser for, at virksomhederne ikke bruger AMU, og det gælder både med hensyn til de ufaglærte og faglærte medarbejdere, er, at de ikke oplever, at de har behov for AMU, at de mangler kendskab til AMU, og at de vurderer, at AMU ikke giver medarbejderne de kompetencer, de har brug for.

Disse tre årsager til fravalg af AMU, som flest har peget på i 2021, er de samme, som flest virksomheder pegede på i både 2015 og 2019. 49 % af de virksomheder, der aldrig bruger AMU til kompetenceudvikling af deres ufaglærte medarbejdere, svarer således, at det skyldes manglende behov for AMU, mens 23 % svarer, at de ikke benytter AMU, fordi de ikke har kendskab til AMU. De tilsvarende andele med hensyn til de faglærte medarbejdere er 45 % og 28 %.

Ligesom i 2019 begrundes virksomhederne derimod *ikke* i særlig høj grad deres fravalg af AMU med hverken prisen, manglende tid eller manglende fleksibilitet i forbindelse med udbuddet:

- Kun 6 % peger på prisen i forhold til deres ufaglærte medarbejdere. Det samme gør 4 % i forhold til deres faglærte medarbejdere.
- Kun 12 % peger på, at det er fordi, de ikke har tid i forhold til deres ufaglærte medarbejdere. Det samme gør 10 % i forhold til deres faglærte medarbejdere.
- Kun 8 % peger på, at det er fordi, udbuddet af AMU er ufleksibelt med hensyn til, *hvornår* det passer virksomheden i forhold til deres ufaglærte medarbejdere. Og det er samme andel i forhold til deres faglærte medarbejdere.
- Kun 4 % peger på, at det er fordi, udbuddet af AMU er ufleksibelt med hensyn til, *hvor* det passer virksomheden i forhold til deres ufaglærte medarbejdere. Det samme gør 5 % i forhold til deres faglærte medarbejdere.

Der er tale om et ret klart resultat, som i tråd med tidligere resultater peger på, at hvis flere virksomheder skal vælge AMU, skal der gøres noget ved dels deres kendskab til AMU, dels deres vurdering af, hvor godt det eksisterende udbud af AMU matcher deres kompetencebehov.

4.4 Barrierer for virksomheders brug af OBU (EVA 2022a)

4.4.1 Virksomhederne og udbydere oplever strukturelle barrierer

De interviewede virksomheder og udbydere peger på en række strukturelle barrierer, som er hæmmende for deltagelsen i OBU. Ifølge de interviewede virksomhedsrepræsentanter er det en barriere at planlægge og afsætte tid til OBU. Det skyldes dels, at planlægning af undervisning kræver en del ressourcer, og dels at det opleves som svært for virksomhederne at få passet OBU ind i hverdagen, når den normale drift og produktion skal opretholdes.

For udbydere oplever de, at det er en strukturel barriere at oprette hold og sikre geografisk spredning og fleksibilitet af OBU-tilbuddet, når der er få deltagere. Ifølge udbydere går dette ud over

tilgængeligheden af OBU og i sidste ende deltagelsen. Udbyderne peger på, at det er en udfordring at få økonomien til at hænge sammen med få deltagere og derigennem at kunne tilbyde den fleksibilitet af OBU, som efterspørges. Dels i forhold til at kunne tilbyde hold med undervisning i både dagstimerne og aftentimerne, dels at kunne tilbyde OBU-hold i hele Danmark og sikre geografisk spredning.

4.4.2 Virksomhederne og udbyderne oplever økonomiske barrierer

Virksomhederne og udbyderne peger på en række økonomiske barrierer, som, ifølge dem, er hæmmende for deltagelsen i OBU. For virksomhederne drejer det sig om, at OBU er mindre attraktivt, hvis medarbejdernes løn ikke dækkes af det offentlige, og det kan betyde, at virksomhederne fravælger OBU. Det skyldes, at virksomhederne i forvejen oplever, at det er en udfordring, at medarbejderne er væk fra arbejdet, og at det derfor er afgørende, at det ikke samtidig koster virksomheden for meget. Der er også blandt de interviewede virksomheder en oplevelse af, at det kan være en udfordring, at Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) ikke dækker hele medarbejdernes løn.

For udbyderne handler de økonomiske barrierer om, at taxameteret for OBU ikke i tilstrækkelig grad dækker deres omkostninger.³ Konkret peger de interviewede udbydere på tre grunde til, at OBU ikke er økonomisk rentabelt for dem, idet taxameteret ikke dækker 1) vejledning og relationsarbejde i forhold til deltagerne, 2) det opsøgende arbejde rettet mod virksomhederne, og 3) når undervisning gennemføres med mindre OBU-hold, og dermed ikke bidrager til, at udbyderne kan tilbyde den fleksibilitet af OBU, der efterspørges af deltagerne og virksomhederne.

3 Det skal bemærkes, at dataindsamlingen blandt udbyderne er foretaget i efteråret 2021, og at der med finansloven for 2022 er blevet besluttet et taxameterløft til almene voksenuddannelser (Regeringen et al., 2021). Taxameterløftet med finansloven for 2022 svarer til et løft på tre procent pr. fuldtidsdeltager om året. Det skal dog ses i lyset af, at taxameteret er faldet løbende fra 2014 og frem til 2017, hvor det var lavest, og at taxameteret for 2022 er lavere end taxameteret i 2014 (BUVM, 2022a). Resultaterne af vores undersøgelse skal derfor ses i lyset af, at udbyderne forholder sig til det gamle taxameter for OBU.

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen (2019). *VEU-Håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. København: Samfundslitteratur 2019.

Epinion (2017). *Analyse af individers og virksomheders brug af voksen- og efteruddannelse. Hovedresultater. Opgave lavet for Ekspertgruppen for voksen-, efter- og videreuddannelse, april 2017*. København: Epinion.

AE, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2020). *1 ud af 30 ufaglærte kommer med på vognen som voksne*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2005). *Forberedende voksenundervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2007). *Grunduddannelse for voksne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2008). *Nyt AMU – med fokus på kompetencer og fleksibilitet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2012a). *Forberedende voksenundervisning (FVU). Med fokus på aktivitet, deltagerprofiler og udbydere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2012b). *AMU som springbræt til fortsat uddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Almen voksenuddannelse. Evaluering af reformen fra 2009*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Fra ufaglært til faglært. Hvad har betydning for ufaglærtes orientering mod at blive faglærte?* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2016a). *Desk Study on basic skills among adults in the Nordic region*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA (2016b). *FVU og de svage læsere. En kvantitativ analyse af deltagerne på trin 1 i læsning på forberedende voksenundervisning (FVU)*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Virksomhedernes behov for basale færdigheder*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2021a). *Vejledning til ufaglærte voksne i beskæftigelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2021b). *Evaluering af trepartsaftalens pulje til opsøgende arbejde. Hovedrapport*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2021c). *Virksomhedernes brug og vurderinger af AMU – belyst gennem surveys i 2007, 2011, 2015, 2019 og 2021*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2021d). *AMU som indgang til styrkede basale færdigheder. Aktivitetsanalyse af AMU-kurser målrettet styrkede basale færdigheder i perioden 2008-2019*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2022a). *Deltagelse i ordblindeundervisning for voksne (OBU). En kvalitativ undersøgelse af, hvilke faktorer, der fremmer og hæmmer deltagelsen i OBU*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2022b). *Evaluering af AMU-udbydernes arbejde med basale færdigheder*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Heckman, J. (2007). *Uddannelse, færdigheder og synapser*. I D.B. Asmussen og C. Ottesen (red.), *Tidlig indsats i dagtilbud. Perspektiver på Heckman-kurven*. Frederikshavn: Dafolo: 17-90.
- Illeris, K. (2000). *Læring*. 1. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag og København: Learning Lab Denmark.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Illeris, K. (2015). *Læring*. 3. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klindt, M. P., & Sørensen, J. H. (2010). *Barrierer og løftestænger for kortuddannedes opkvalificering*.
- Klindt, M.P. (2023). *Barrierer for deltagelse i almen VEU og muligheder for kortuddannede: Et review af forskningslitteraturen*. Aalborg Universitetsforlag.

Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Rambøll (2019). *National vidensopsamling om almen VEU – Delopgave 1: Systematisk Kortlægning*. København: Rambøll.

Reformkommissionen (2022). *Nye reformveje 1*.

Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V. og Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Ryan, R. og Deci, E. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67. Doi:10.1006/ceps.1999.1020

Trepartsudvalget (2006). *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet: Kortlægning og analyser (bind 2)*.

VEU-ekspertgruppen (2017). *Nye kompetencer hele livet. Fremtidens voksen-, efter- og videreuddannelse*.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, B. (2015a). *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse. Et inspirationshæfte*. København: Undervisningsministeriet.

Wahlgren, B. (2015b). *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse. En eksempelsamling*. København: Undervisningsministeriet.

Wahlgren, B. (2019). *Motivation i voksenundervisning*. EMU: Danmarks Læringsportal.

Werquin, P. (2010). *Recognizing Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Washington, DC: OECD.

Virkningsfuld rekruttering af VEU-kursister

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-715-6

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
H www.eva.dk