

# FRAFALD OG ENGAGEMENT

---

## FORELØBIGE RESULTATER

Den kvalitative del

Jørgensen, Koudahl, Nielsen & Tanggaard

## Indhold

Introduktion.....	5
Teoretisk afsæt.....	5
Antagelser om engagement og frafald.....	7
Elevernes historie og erfaringer.....	7
Valget af erhvervsuddannelse og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse.....	7
Erhvervsuddannelse og undervisning.....	8
Lærernes personlige engagement.....	9
Lærernes faglighed.....	10
De andre elever og støtte fra familie/venner.....	10
Lærepladsens betydning.....	12
Oplevelsen af egne potentialer og elevernes mål med uddannelsen.....	12
Metode.....	14
Kort om skolerne i undersøgelsen.....	16
Centrale antagelser.....	22
Introduktion.....	22
Elevernes historie og erfaringer.....	24
Negative folkeskoleoplevelser.....	25
Foreløbig konklusion.....	26
Valget af erhvervsuddannelse og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse.....	27
Begrundelser for valg af nuværende uddannelse.....	27
Fra folkeskolen til erhvervsuddannelsen.....	28
Forskelle i begrundelserne for valg af erhvervsuddannelse.....	29
Elevernes mål med uddannelsen.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Forskellige strategier.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Foreløbig konklusion.....	30

Forældrenes betydning for valg af uddannelse .....	30
Foreløbig konklusion .....	32
Erhvervsuddannelse og undervisningen.....	32
Teori- og værkstedsundervisning.....	33
Om undervisningen .....	34
Intro til skolen og oplevelser af første skoledag .....	35
Folkeskole sammenlignet med erhvervsskole.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Handelsskoler og Teknisk skoler .....	36
Foreløbig konklusion .....	36
Lærernes personlige engagement.....	37
Lærernes engagement i eleverne.....	37
Kontaktlærerordningen .....	40
Eksempler på de første 3 modeller:.....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Foreløbig konklusion .....	41
Lærernes faglighed.....	42
Lærerne er dygtige .....	42
Omgangsfomer.....	42
Kedsomhed, uro og lærerfaglighed på HG .....	44
Foreløbig konklusion .....	44
De andre elever og støtte fra familie/venner .....	45
Opdelinger og sociale hierarkier .....	45
Selektion og eksklusion .....	46
Det sociale miljø .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Forskelle mellem handelsskoler og tekniske skoler.....	48
Fravær og frafald.....	49
Etnicitet .....	50

Foreløbig konklusion .....	51
Lærepladsens betydning.....	51
Strategier i forhold til at få læreplads.....	54
Skolernes opsøgende arbejde .....	55
Foreløbig konklusion .....	55
Niveaudeling på grundforløbene.....	56
Oplevelse af opdeling mellem normalhold og flex .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Foreløbig konklusion .....	57
Konklusion og diskussion .....	59
Forslag til fund som kan undersøges i den kvantitative del .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Øvrige fund i interviewene .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>
Litteratur.....	65
Bilag 1 .....	<b>Fejl! Bogmærke er ikke defineret.</b>

# Introduktion

Denne rapport beskriver de første resultater fra den kvalitative del af et forskningsprojekt om frafald og fastholdelse i dansk erhvervsuddannelse finansieret af Det Strategiske Forskningsråd i perioden 2009-2012. Resultaterne bygger på de første elevinterview gennemført i efteråret 2009 og fokuserer eksplicit på elevernes oplevelse af eget engagement eller mangel på samme på erhvervsskolernes grundforløb. I den første del af rapporten begrundes de kvalitative analysers teoretiske forankring, og resultater tidligere frafaldsundersøgelser bliver beskrevet. Som kerne i rapporten introduceres en række empiriske temaer, som er udsprunget af dels hypoteserne, dels de foreløbige analyser af elevinterviewene. Det skal bemærkes, at nærværende rapport har foreløbig karakter og derfor alene skal læses som et arbejdspapir, hvis resultater projektets videre forløb vil kunne udvikle og udfordre. I undersøgelsens senere arbejder vil der blive lagt mere vægt på at beskrive de sociale processer, som ligger til grund for de temaer, som beskrives i denne rapport.

## Teoretisk afsæt

I den kvalitative del af projektet om frafald og fastholdelse i dansk erhvervsuddannelse er der en interesse både for elevernes frafald og deres engagement (fastholdelse). Engagement kan belyses ved at følge elever under erhvervsuddannelse, mens det frafald, som vi er interesserede i, bedre kan belyses ved at se på frafald kombineret med manglende genindtræden, dvs. manglende entre på et hovedforløb eller anden tilsvarende ungdomsuddannelse, som det er beskrevet i den kvantitative del af projektet.

Engagementsbegrebet bliver centralt, fordi en mulig løsning på det uønskede frafald kan ligge i en mere nuanceret viden om, hvordan et aktivt og positivt engagement i uddannelsen udvikles blandt de forskellige grupper af elever i samspil med de forskellige erhvervsuddannelsers tilbud og læringsmiljøer. Et fokus på engagement kan give brugbar viden i forhold til projektets anvendelsesorienterede formål. Begrundelsen for at have fokus på engagement/frafald er blandt andet, at international forskning viser, at frafald ikke kan forstås som en enkeltstående hændelse, men må betragtes som en proces, hvor der udvikles et såkaldt disengagement, som ofte kan knyttes til tidligere skoleoplevelser (Rumberger & Thomas, 2000; Alexander & Entwisle, 2001). Manglende engagement kan forstås som en akkumulerende proces, hvor det at vælge at falde fra er resultatet af en lang proces (ofte bestående af skolemæssige nederlag). Denne proces tematiseres begrebsmæssigt på for-

skellige måder, enten som et fald i engagementet ('disengagement' Newmann et al., 1992) eller som en følge af tilbagetrækning fra skolen ('withdrawal' Rumberger, 2004a). Et fald i engagement kan ske både i formel forstand (i forhold til skolen som formel institution) og i mere uformel forstand (i forhold til de uformelle relationer på skolen – kammerater etc.). Empirisk er der god støtte til en forståelse af, at frafald ikke er en momental og pludselig beslutning, men derimod en konsekvens af en række ofte negative skolemæssige erfaringer, som har hobet sig op gradvist over en længere periode, og kommer til udtryk som enten et lavere uddannelsesmæssigt engagement eller en deltagelsesmæssig tilbagetrækning (Alexander et al., 1997; Alexander, et al. 2001; Barrington & Hendricks, 1989; Gamier et al., 1997; Jimerson et al. , 2000; Rumberger, 2004a).

En af de første til at søge at beskrive frafaldsprocessens psykologi er Finns (1989), der opstiller en social-psykologisk model, hvor frafaldet indeholder to dimensioner. Ifølge Finn (1989) skal frafaldet forstås ud fra en 'frustration-self-esteem' tilgang, hvor den grundlæggende tanke er, at en række dårlige resultater i skolemæssige sammenhæng gør, at den unge begynder at tvivle på egne evner, og dermed svækkes tilhørsforholdet til skoleinstitutionen. Omvendt vil positive oplevelser, som opmuntrer til deltagelse og til at identifikation styrkes (ekstra curriculære aktiviteter, positive tilbagemeldinger), mindske risikoen for frafald.

I den internationale litteratur efterspørges generelt set en samlet forståelse (en model) for at forstå frafaldsprocessen. Der eksisterer pt. en mængde undersøgelser, som fokuserer på en mængde enkelte risikofaktorer (se eksempelvis Alexander & Entwisle, 2001, for en oversigt). Der peges sammenhængende på eksempelvis betydningen af familiernes socioøkonomiske baggrund, forældrenes støttemuligheder, skolernes ressourcer etc., men disse kommer til at fremstå som enkeltstående faktorer, og der efterspørges generelt mere etnometodologiske tilgange til forskningsprocessen med vægt på forståelse af processen mellem hjem, skole og kammerater, der initierer og effektuerer frafaldsprocessen (særligt fokus på engagement og identifikation) (Rumberger, 1987).

En relevant viden om forhold, der kan reducere frafaldsproblemet ud fra en mere processuel forståelse, kan efter vores opfattelse opnås ved at undersøge, hvad der tilskynder elever til fortsætte deres uddannelse. Det er derfor relevant at se på, hvordan og hvorfor elever udvikler et engagement i uddannelsen – og hvilke aspekter af uddannelsen, der særligt har betydning for forskellige elevgruppers engagement, og hvad det betyder for deres "risiko" for at droppe ud. Engagement kan operati-

onaliseres som eksempelvis:

- Engagement i det sociale fællesskab med andre elever.
- Engagement i en eller flere lærere eller andre voksenpersoner.
- Engagement i skolen som en særlig institution (omfattes måske af de andre).
- Engagement i erhvervsfaget forstået som en ønsket specifik (eventuelt idealiseret) voksenidentitet
- Engagement i udviklingen og udfoldelsen af egne kompetencer gennem bemestringen af redskaber, opgaver, processer, fagsprog, m.v.
- Engagement i fagets skabende, forandrende aktivitet: at sætte sig varige aftryk, opleve selvværd og betydning ved at omskabe sin omverden, realisere en idé

## Antagelser om engagement og frafald

I det følgende vil vi forsøge at konkretisere nogle af vore antagelser om forholdet mellem engagement og frafald. Disse antagelser bygger på noget af den eksisterende frafaldsforskning.

### Elevernes historie og erfaringer

Som allerede nævnt oven for er frafald sjældent resultatet af en pludselig indskydelse. At falde fra en uddannelse eller udvikle et yderligere engagement er tæt knyttet til elevernes tidligere erfaringer med at gå i skole. Hvis eleverne har oplevet, at skolegang er forbundet med negative erfaringer og nederlag, vil der være større risiko for, at eleverne falder fra uddannelsen. Flere studier med et longitudinalt perspektiv bekræfter dette, idet de peger på, at unge, der tidligt i deres skolegang viser en lav grad af engagement i skolearbejde, og ikke præsterer særligt godt - samt generelt set viser tegn på mistriivsel i skolen - har en langt større tendens til at falde fra senere i deres uddannelsesforløb sammenlignet med elever, der ikke udviser disse tegn (Alexander et al., 1997; Alexander, et al. 2001; Barrington & Hendricks, 1989; Gamier et al., 1997; Jimerson et al. , 2000; Rumberger, 2004b). Der er tale om undersøgelser, som indikerer, at frafaldsprocessen i dens kimform tog sin begyndelse allerede meget tidligt i elevernes uddannelsesmæssige karriere (Pilegaard Jensen & Humlum, 2010). Denne forskning får os til at opstille følgende antagelse: A.1: Dårlige folkeskoleerfaringer giver lavt skoleengagement (og dermed høj risiko for frafald).

### Valg af erhvervsuddannelse og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse

Den samme problematik kan afdækkes ved at se på, hvordan eleverne formulerer deres mål med at

tage en erhvervsuddannelse. Hvis eleverne har haft positive erfaringer med skolen og får støtte fra familien, er det vores antagelse, at disse elever vil opstille positive og fremadrettede mål for, hvad de ønsker at opnå med deres erhvervsuddannelse. På den baggrund har vi opstillet følgende antagelse (se også antagelse A.10 og A.11).

A.2: Hvis valget af erhvervsuddannelse er negativt motiveret ("noget skulle jeg jo vælge") er det et udtryk for lavt skoleengagement (og dermed stor risiko for frafald). Omvendt, er valget af erhvervsuddannelse foretaget ud fra et positivt tilvalg ("jeg vil gerne være elektriker/tømrer etc.") er det et udtryk for højere skoleengagement (muligvis særligt højt, hvis eleven har venner/familie, der arbejder inden for området).

### **Erhvervsuddannelse og undervisning**

Vores centrale antagelse er, at jo tættere undervisningen på erhvervsskolerne er på arbejdspraksis, desto mere vil eleverne generelt finde undervisningen motiverende. Langt den overvejende del af eleverne på erhvervsskolerne betragter arbejdspladsen som den vigtigste læringsarena, når de skal lære deres fag (Nielsen, 2003). Den samme tendens finder vi i en del af den udenlandske forskning på området, fx påpeger Riele & Crump (2002, p. 252), at et praksisnært curriculum mindsker risikoen for frafald:

"Research on workplace learning through schools (Cummings and Carbines, 1997) indicates that the students involved preferred the different learning style used in workplace learning, including being given responsibility, working on real problems and doing varied tasks and having the opportunity to show initiative."

Disse overvejelser fører til følgende tre antagelser:

A.3: Jo længere undervisningen på erhvervsskolen ligger fra traditionel skoleundervisning desto højere skoleengagement. Eller med andre ord, jo mere undervisningen ligner arbejdspraksis, desto mere skole/undervisningsmæssigt engagement.

A.4: Eleverne vil primært nævne de fag, som de kan se pointen med - og som er vigtige for dem - mens fagteori og almene grundfag ikke nævnes, eller benævnes negativt. Antagelsen er her, at elever med lavt skoleengagement vil nævne få fag.



A.5: Lærere, der i den daglige omgang positionerer eleverne som potentielle deltagere i faget (genem jargon, arbejdsopgaver etc.), vil øge det skolemæssige engagement, mens lærere, der behandler eleverne som (folkeskole-)elever, vil dæmpe det skolemæssige engagement.

### **Lærernes personlige engagement**

Både kvalitative og kvantitative undersøgelser i den engelsksprogede verden med fokus på skolerne sociale organisering peger på, at en af de centrale grunde til, at elever falder fra, er, at de finder det sociale miljø på uddannelserne utilstrækkeligt. Elever, der ikke længere har det store engagement i skolen, klager over, at lærerne ikke viser dem den store interesse og ikke er villige til at hjælpe dem med deres problemer (Fine, 1991; Lee, Ready & Ross, 1999; Valenzuela, 1999). Interviewundersøgelser viser, at over halvdelen af de elever, der forlader skolen, giver socialt orienterede begrundelser med angivelse af, at de har svært ved at komme overens med lærere eller andre elever. Andre undersøgelser understreger ligeledes betydningen af de sociale relationer mellem lærere og elever. En kvalitativ undersøgelse lavet af Croninger & Lee (2001) viser, at positive lærer-elev forhold har stor betydning for elevernes fastholdelse i et uddannelsesforløb. Undersøgelsen fokuserede blandt andet på, hvor meget lærerne talte med eleverne uden for klasseværelset. Dette blev set som en indikator for lærernes interesse for eleverne, som fortæller, at et positivt forhold mellem elever og lærere ofte medfører et lavt frafald. Meget tyder således på, at et godt socialt klima på skolen og i klasserne har betydning for, om elever med høj risiko for at falde fra nu også reelt gør det (Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003). Dette skal ikke alene forstås som en individuel dimension ved undervisning, altså hvor det er op til læreren at tage sig sammen og engagere sig i eleverne. Lærernes engagement i eleverne kan vanskeliggøres af forskellige organisatoriske forhold, hvor blandt andet lærer-elev ratioen spiller en væsentlig rolle. I forhold til frafaldstematikken, så peger flere undersøgelser på, at elev-lærer ratio har betydning for frafaldet, selv når der kontrolleres for individuelle og kontekstuelle faktorer (McNeal, 1997; Rumberger, 1995; Rumberger, & Thomas, 2000; Rumberger, 2004a). Antallet af elever med behov for faglig og menneskelig støtte kan være så stort, at det er vanskeligt for lærerne at nå rundt til alle. På baggrund af disse undersøgelser opstiller vi følgende antagelse:

A.6: Jo mere engagerede, eleverne oplever, at lærerne er i eleverne som personer, desto mere vil dette engagement smitte af på eleverne.

## Lærernes faglighed

Som nævnt findes der en række identifikationsmuligheder i forbindelse med, at eleverne deltager i en virksomhedsnær værkstedsundervisning på skolerne. Det er således vigtigt, at eleverne oplever, at lærerne mestrer det fag, som de søger at formidle. Relativt få internationale undersøgelser peger på, at når eleverne oplever lærerne som dygtige, så synes frafaldet at minimeres (Rumberger, & Thomas, 2000). Disse overvejelser får os til at præcisere følgende antagelse:

A.6: Jo mere engagerede lærerne opleves at være (fagligt) desto mere vil dette engagement smitte af på eleverne.

## De andre elever og støtte fra familie/venner

Det er essentielt, at de sociale relationer i forhold til såvel kammerater som venner og familie fungerer som ressourcer for eleverne. I den sammenhæng er det naturligvis særligt elevernes familiemæssige baggrund, der har været gjort til genstand for megen forskningsaktivitet, og det er naturligvis oplagt, at denne dimension spiller en afgørende rolle for de muligheder, eleverne har for at gennemføre en uddannelse.

Generelt peger den internationale frafaldsforskning da også på, at der blandt elever, der falder fra i uddannelsessystemet, er en overrepræsentation af elever fra dysfunktionelle familier præget af fysiske og seksuelle overgreb, stofmisbrug, og involvering i kriminalitet (Aloise-Young & Chavez, 2002). Der har været en tendens til, at forskningen i familiemæssige forhold har fokuseret på familiestrukturen, det vil sige på familiernes socioøkonomiske baggrund og sammensætning, og en generel tendens til at familiernes socioøkonomiske baggrund spiller en væsentlig rolle for børnenes skolemæssige præstationer og dermed også for deres risiko for frafald (Bryk & Thum, 1989; Ekstrom et al., 1989; McNeal, 1999; Pong & Ju, 2000; Rumberger, 2004a). Ydermere ses en klar tendens til, at børn, der kommer fra familier, hvor forældrene ikke har klaret sig synderligt godt i uddannelsessystemet, har en væsentligt større risiko for at falde fra (Teachmann et al., 1996), og at børn, der kommer fra skilsmisseg familier, sammenbragte familier eller familier med kun en enkelt forsørger, har en forøget risiko for frafald (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom, et al., 1986; Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger, 2004a; Teachmann et al., 1996; Larsen & Pilegaard, 2010).

Andre dele af frafaldsforskningen har ikke udelukkende set på familiemæssige strukturer, men også

på de processer som udspiller sig i familierne, og på hvordan disse processer påvirker risikoen for, at børnene falder fra i skolen. Teorier inden for området (Rumberger, 2004a, s. 139) påpeger, at de familiemæssige strukturelle forhold (altså fokus på familiernes indtjening og forældrenes placering på arbejdsmarkedet) ikke er tilstrækkelige til at forstå, hvorfor eleverne i nogle familier er mere frafaldstruede end andre. Denne del af forskningen peger i retning af, at forældrenes syn på, hvor mange ressourcer (økonomisk, socialt og kognitivt) de ønsker at investere i deres børns uddannelse, kan have betydning for elevernes risiko for at droppe ud (Haveman & Wolfe, 1994; Rumberger, 2004b). Det vil sige, at hvis familier, hvor forældrene har en lav indtjening, og ingen eller en kort uddannelse, har en høj grad af parathed til at investere tid, støtte og egne ressourcer i børnenes uddannelse, kan dette minimere risikoen for frafald. Endvidere har de sociale relationer forældre og børn imellem (intimitet, fortrolighed og interpersonel tæthed) betydning for risikoen for frafald (McNeal, 1999; Teachman et al. 1996). Altså jo tættere et forhold børn har med deres forældre, desto mindre er risikoen for, at de falder fra deres uddannelse (Rumberger, 2004a). Desuden er det blevet undersøgt, om forskellige opdragelsesstile øger eller reducerer risikoen for frafald, og her peger forskellige undersøgelser på, at det forbedrer børns mulighed for at gennemføre en uddannelse, når forældrene deltager i og regulerer børnenes handlinger herunder støtter dem emotionelt, især når forældre opmuntrer deres børn til at træffe selvstændige beslutninger (ibid). Det giver anledning til følgende antagelse:

A.7: Jo større støtte fra venner (eksterne) og familie desto større skolemæssigt engagement. Omvendt, jo mindre støtte fra venner og familie, desto større risiko for frafald (herunder kan indgå sociale/personlige problemer i forhold til venner/familie/kæreste/misbrugsproblemer).

Når der er tale om unge mennesker, så spiller de sociale relationer med kammerater og venner en stor rolle. Denne dimension har endnu ikke spillet en særlig stor rolle i frafaldsforskningen, men forskellige undersøgelser peger dog på, at elevsammensætningen kan øge risikoen for frafald. Elevsammensætningen på de forskellige skoler kan have betydning for frafaldet, også når der er kontrolleret for elevernes socioøkonomiske baggrund (McNeal, 1997, Rumberger, 2004a). Undersøgelserne peger på, at elevsammensætningen gør, at der generelt er så få positive ressourcer til stede, at eleverne slet ikke formår at støtte hinanden, og dette i en sådan grad at det får en selvforstærkende virkning, idet de tilstedeværende positive potentialer kvæles. Der er en del diskussion omkring, hvilke former for skolemæssige ressourcer der har den største betydning for skolernes effektivitet i

forhold til at inkludere elever med stor risiko for frafald (Hanushek, 1994; Hedges et al. 1994). I den forbindelse tyder det på, at eleverne i nogle tilfælde påvirker hinanden negativt, således at risikoen for frafald kan øges ('negative peer learning'). Omvendt peger enkelte undersøgelser på, at i tilfælde hvor elever med risiko for at falde fra har en ven eller kammerat, der er skolemæssigt vel-fungerende, mindskes risikoen betydeligt for frafald (Kasen, Cohen & Brook, 1998). Dette får os til at fremsætte følgende antagelse:

A.8: Jo bedre fællesskab eleverne imellem, desto større skolemæssigt engagement (og mindre risiko for frafald). Omvendt, jo mere fragmenteret det sociale miljø er, desto mindre engagement i den skolemæssige praksis.

### **Lærepladsens betydning**

Som allerede nævnt under afsnittet "erhvervsuddannelse og undervisning" så spiller arbejdet og arbejdspladsoplæringen en stor rolle for eleverne og for elevernes motivation for at lære. Det er på arbejdspladsen, at de fleste erhvervsskoleelever oplever at være i det mest autentiske læringsmiljø. Endvidere fungerer læretiden på en arbejdsplads som en indgang til arbejdsmarkedet. Knap halvdelen af de elever, der bliver udlært i en praktikvirksomhed, får efterfølgende ansættelse i virksomheden. Endvidere er vekseluddannelsessystemet med til at sikre, at relativt mange unge sluses ud på arbejdsmarkedet, således at vi i Danmark har en relativ lav ungdomsarbejdsløshed sammenlignet med andre europæiske lande. Det er primært op til eleven selv at finde en læreplads, hvilket medfører, at elever med færrest personlige og sociale ressourcer også har vanskeligst ved at finde en læreplads (Jørgensen 2011). På baggrund af disse overvejelser opstiller vi følgende antagelse:

A.9: Elever uden læreplads vil udvikle et lavere skolemæssigt engagement.

### **Oplevelsen af egne potentialer og elevernes mål med uddannelsen**

Flere undersøgelser har forsøgt at præcisere, hvad der i individualpsykologisk forstand kendetegner elever, der falder fra uddannelserne. Det skal nævnes, at disse undersøgelser kun har haft begrænset succes med hensyn til at identificere disse unges individuelle karakteristika (Hess & Copeland, 2001). Forskellige undersøgelser viser, at der ikke er noget, der tyder på, at elever, der falder fra en uddannelse, har et lavere selvværd end elever, der gennemfører deres uddannelse. Den eneste markante forskel viser sig, hvis man fokuserer på elevernes selvværd i forhold til akademiske evner og

selvforståelse. Målt på dette parameter viser det sig, at elever, der ligger noget lavere sammenlignet med gennemsnittet af andre elever, oftere falder fra (Hess & Copeland, 2001). Meget tyder således på, at elever, der ender med at falde fra, opbygger en i skolemæssig forstand negativ selvforståelse, efterhånden som de i løbet af deres tid i uddannelsessystemet oplever mange skolemæssige nederlag (Hess & Copeland, 2001). Omvendt ses en tendens til, at elever, der oplever sig selv som værende effektive i forhold til at planlægge og gennemføre forskellige forehavender, har en langt større mulighed for at gennemføre en uddannelse sammenlignet med elever, der har en ringe tiltro til egne evner.

A.10: Elever med stor tiltro til egne evner ("det klarer jeg nemt/niveauet her er ikke særligt højt") har bedre mulighed for at gennemføre end elever med ringe tiltro til egne evner ("jeg har altid haft svært ved xx fag/jeg forstår ikke, hvad de taler om").

A.11: Elever med en realistisk forestilling om, hvad de vil med deres uddannelse (realistisk forstået som en sammenhæng mellem mål og midler), vil være i mindre risiko for at droppe ud. Omvendt vil både elever uden forestillinger og elever med grandiose forestillinger om, hvad uddannelsen fører til, være i risiko for frafald.

Det er vigtigt at præcisere, at vi i denne rapport har lagt vægt på fremstille elevernes umiddelbare beskrivelser af, hvordan de oplever at gå på erhvervsskole i dag. I denne sammenhæng har vi ikke søgt at fremstille de mange fastholdelsesinitiativer, som i de senere år er blevet gennemført på en række erhvervsskoler.

## Metode

Tilrettelæggelsen af den kvalitative del af undersøgelsen bygger på det unikke design, som er planlagt for det samlede forskningsprojekt. Med udgangspunkt i projektbeskrivelsen er formålet med den kvalitative del af projektet at gå i dybden med otte skolars praksis i forhold til fastholdelse og frafald. Erhvervsskolerne blev udvalgt på grundlag af det første registerbaserede studium af evne til at få eleverne til at gennemføre grundforløbet (og for det merkantile områdes vedkommende videreførelse af hovedforløbet). Det drejer sig vel at mærke om skolernes frafald korrigeret i forhold til elevernes forudsætninger og skolernes udbud af uddannelser, så målingen af frafaldet i størst mulig udstrækning indfanger skolernes indsats og dens betydning i forhold til frafald (se Larsen og Pilegaard Jensen, 2010, for en uddybning).

Formålet med undersøgelsen er via interviews og observationer på skolerne at undersøge årsager til, at nogle skoler har et lavt og andre et højt frafald af elever. Da der viste sig at være betydelige forskelle internt på de enkelte skoler mellem de enkelte indgange, og betydelige variationer over tid i frafaldet for den enkelte skole, blev det besluttet at udvælge skoler, der udviser stabilitet i deres placering og konsistens i deres score med hensyn til frafald på tværs af indgange. De otte skoler er udvalgt blandt 46 forskellige institutioner med merkantile erhvervsuddannelser og 38 institutioner med tekniske erhvervsuddannelser. Det blev tidligt fravalgt at inddrage normalt præsterende skoler for at undgå for omfattende datamængder. Der er udvalgt seks tekniske skoler og to handelsskoler, mens social- og sundhedsområdet blev fravalgt, fordi det har en helt anderledes uddannelsesstruktur end de øvrige erhvervsuddannelser. Dette område dækkes dog af et af ph.d.-projekterne i undersøgelsen.

En af de først udvalgte tekniske skoler måtte udgå, da den ikke ønskede at deltage og en anden blev inddraget i stedet. Der er udvalgt skoler fra alle dele af landet og såvel storbykoler som skoler i udkantsområder – og nogle midt imellem. Skolerne blev kontaktet via brev til ledelsen og efterfølgende direkte kontakt til de enkelte afdelinger. Planen var at bede hver skole om at nedsætte en gruppe, der skulle bistå med udvælgelsen af elever på grundlag af de af os udstukne kriterier. Det viste sig dog ikke at være hensigtsmæssigt, da kendskabet til den enkelte elev findes ude i afdelingerne og hos lærerne, som har bedre overblik over, hvilke elever der er ”frafaldstruede”. Udvalgelser af frafaldstruede elever er foretaget på baggrund af et arbejde udført af Pilegaard Jensen og Humlum (2010) og foregår i to runder. Den første runde af interviews, den såkaldte grundpulje på i

alt 114 interviews, forsøger at dække elevgruppen bredt på uddannelser og indgange og elevbaggrunde, dog med hovedvægt på de såkaldt frafaldstruede, (dvs. elever i risiko for ikke at gennemføre uddannelsen). Målet med udvælgelsen var, at omkring tre fjerdele af interviewpersonerne skulle være fra etniske minoriteter, minoritetskøn, splittede familier/bor alene eller er på anden måde socialt og psykisk udsatte. Desuden tilstræbtes det at inkludere en fjerdedel ikke-fracfaldstruede interviewpersoner for at få en bredere og mere dækkende forståelse af, hvad der skaber ”engagement” i erhvervsuddannelserne – det vil sige ikke kun hos en selekteret minoritetsgruppe. Desuden kan en kontrastgruppe vise, hvordan de selekterede adskiller sig fra eller ligner de øvrige, blandt andet for at belyse sociale in- og eksklusionsprocesser.

Det er i forskellig grad lykkedes at opnå den tilstræbte fordeling af elever, da vi på skolerne i høj grad har været henvist til udvælgelse af eleverne i samarbejde med lærere og ledere, der til tider har ønsket at prioritere mere velfungerende elever - formentligt for at institutionen gerne skulle præsentere et godt ansigt udadtil. Desuden har nogle elever enten afslået at deltage eller været forhindret af praktiske årsager. Idet vores interviews først gik i gang 1-2 måneder efter start af grundforløbene, er de elever, som faldt fra kort efter start, ikke repræsenteret. Samlet set vurderer vi dog, at de i alt 114 interview i grundpuljen dækker diversiteten i oplevelser og erfaringer blandt den mest fracfaldstruede del af eleverne. Den anden runde af interviews, påbegyndt i 2010, omfatter 54 interviews og dermed omtrent halvdelen af eleverne i grundpuljen, og her er primært udvalgt elever som viste sig at være fracfaldstruede ved første interview. Det har dog vist sig at være vanskeligt at få kontakt med mange af eleverne, da de har forladt skolen og enten er i praktik eller har forladt uddannelsen. De geninterviewede består derfor i høj grad af de elever, som det har været muligt at nå. Nærværende sammenfatning omfatter dog som nævnt kun interviewene fra første runde.

I forbindelse med interviewene er der udviklet en fælles interviewguide, som tager udgangspunkt i antagelserne i undersøgelsens projektbeskrivelse. Derfor er interviewene meget strukturerede og næsten alle af en varighed af omkring 30 minutter (nogle dog ca. 45 minutter). Næsten alle interviewene er foretaget på skolen og optaget på elektronisk medium. Interviewpersonerne har fået en skriftlig orientering om rammerne og formålet for interviewet, herunder om principperne om frivillighed, fortrolighed og anonymitet.

Interviewene er alle blevet transskriberet enten af interviewer selv eller af videnskabelige assistenter tilknyttet projektet på de respektive institutioner. Herefter er de blevet analyseret med brug

af det kvalitative databehandlingsprogram, Nvivo, primært baseret på de fælles temaer og antagelser som strukturerede interviewene – og som også danner baggrunden for denne rapport. Rapporten har yderligere med en relativt empirisk analyse søgt at kondensere elevernes fortællinger og oplevelser med blik for såvel mønstre på tværs af elevgrupper og skoler - og for forskelle og modsætninger i materialet.

## **Kort om skolerne i undersøgelsen.**

I det følgende beskrives kort de skoler som indgår i undersøgelsen. Det drejer sig som allerede nævnt om seks tekniske skoler og to handelsskoler.

### Teknisk skole 1 (TS1)

Interviewundersøgelserne på TS1-skolen tog udgangspunkt i eleverne på grundforløbslinjerne Teknologi og kommunikation, Håndværk og teknik, Produktion og udvikling, automekaniker og Mad til mennesker. Skolen er beliggende i en større jysk by og har i alt omkring 500 medarbejdere og cirka 3.000 studerende fordelt på forskellige adresser i samme by. Skolen udbyder både tekniske og merkantile EUD-uddannelser, HTX og videreuddannelsesaktiviteter, og har i perioden 2007-2010 nedbragt frafaldet på grundforløbene fra 22 % til 17 % (den beskriver i sin handleplan for øget gennemførelse i 2010, at man forventer, at frafaldet stabiliserer sig omkring 17 %). Denne skole har en formuleret pædagogisk strategi (Pyramiden) i forhold til frafald, den har oprettet fleksible forløb og eliteforløb for at imødekomme forskellige typer af frafald og, som mange andre skoler, har den iværksat særlige fleksible grundforløb, coach og psykologordninger for at mindske frafaldet.

### Teknisk skole 2 (TS2)

Der er gennemført interviews og observationer på et 40 ugers grundforløb (Mad til mennesker). Det er målrettet elever, der gennem realkompetencevurdering er vurderet til at have brug for forskellige støtteforanstaltninger, både af faglig og social karakter. Forløbet gennemføres på skolens hovedafdeling. Desuden er der gennemført interviews og observationer på Serviceindgangen, der gennemføres i en anden afdeling ca. 50 km. fra hovedafdelingen. Der er løbende optag på denne indgang. Skolen består af 3 afdelinger: Hovedafdelingen hvor administration og ledelse holder til, en lille afdeling i ca. 30 km fra hovedafdelingen, og endelig en større afdeling som ligger i bygningskom-



pleks med HG, HHX og HTX. Skolen er resultat af en fusion, der gennemførtes for få år tilbage. Det virker, som om afdelingen, hvor Serviceindgangen er undersøgt, kører relativt autonomt, og som om lærerne opfatter sig som adskilt fra hovedafdelingen. Erhvervsskolen er den største uddannelsesinstitution i lokalområdet med 10 af de 12 indgange og mange hovedforløb og er beliggende i det, som man i mangel af bedre kan betegne som ”udkantsdanmark”. Området har været og er stadig præget af nedlæggelse af arbejdspladser, flugt blandt de veluddannede, at unge må flytte for at tage en mellemlang videregående uddannelse (der gøres forsøg med nyoprettet skolebaseret mellemlang videregående uddannelse). Nærmeste andre uddannelsesmuligheder ligger i provinsbyer beliggende mellem 30 og 60 km. fra hovedafdelingen. De fleste elever på de besøgte indgange har en masse forskellige problemer med sig, som ikke direkte har med uddannelse at gøre. Skolen er bevidst om den problematiske situation vedr. lærepladser pga. virksomheders fraflytning. Der eksisterer en mængde støtteforanstaltninger på skolen. Lærerne er karakteriseret ved i meget høj grad at definere sig som ”socialpædagoger” snarere end som faglærere. Har formuleret strategi for nedbringelse af frafald – og har blandt andet ansat frafaldskoordinator. Efter at det fra 2008 til 2009 lykkedes at nedbringe frafaldet på grundforløbet, er det igen steget til ca. 23%. Skolen angiver, at dette blandt andet skyldes, at et stigende antal elever påbegynder grundforløb uden at være motiveret eller at have lyst til det. En forklaring herpå, angiver skolen, kan være ”Ungepakke 2” og dennes krav til unge om at være i uddannelse.

### Teknisk skole 3 (TS3)

Der er gennemført interviews og observationer på indgangen Byg og anlæg, hvortil der på tidspunktet for undersøgelsen var løbende optag hver 5. uge, og på indgangen Mad til mennesker (MtM) på både 20 og 40 ugers grundforløb. Erhvervsskolen er beliggende på 2 adresser. MtM ligger for sig selv i et industrikvarter, og hovedafdelingen ligger tættere på centrum i bygningskompleks med HHX og VUC. Der er planer om at samle alle uddannelser i en fælles campus, der også skal rumme HF og STX.

MtM kører relativt autonomt. Lærerne oplever, at der er stor afstand til ledelsen. Generelt er skolen præget af kommunikationsproblemer mellem lærere og ledelse. Nedskæringer, herunder lærerfyringer, har skabt et dårligt arbejdsklima, der dog er under bedring. Mangel på lærepladser betyder, at mange elever må rejse væk for at færdiggøre deres uddannelse. Skolen gennemfører kun få hovedforløb, så mange elever skal rejse for at gennemføre uddannelsen. Der foreligger samarbejdsaftaler

med en række forskellige skoler i andre dele af landet.

Der er tale om et lille og afgrænset arbejdsmarked. Mange virksomheder er sæsonbestemte, hvilket medvirker til problemet med at skaffe lærepladser. Skolen har en formuleret strategi for nedbringelse af frafald, der omfatter et meget bredt batteri af indsatser. Frafaldet var i 2010 godt 20% og for nedadgående.

#### Teknisk skole 4 (TS4)

Skolen ligger i en provinsby med et stort opland, som både omfatter udkantsområder på Sjælland og forstadsbebyggelse med høj koncentration af etniske minoriteter. Skolen har en hovedafdeling, der ligger i et område med andre institutioner for erhvervsuddannelse, og hvor en række af skolens uddannelser (Biler, metal og VVS) er placeret. Desuden har skolen på seks andre adresser i byen afdelinger med henholdsvis byggeuddannelser, landbrug og medie plus en htx-afdeling og en kostskole med godt 100 elever. Der er i alt 375 lærere (årsværk) ansat. Antallet af elever på skolen er steget fra omkring 1600 for ti år siden til over 2700 i 2009. I 2010 var der 1.200 elever på grundforløb og 830 elever på hovedforløb. Elever fra fem uddannelser på skolen (smed, mekaniker, industriteknik, byg og medie) er interviewet. Indtrykket er, at der er meget stor diversitet mellem de forskellige uddannelser både med hensyn til elevgruppen, lærerne og undervisningen, hvilket uden tvivl også præger de forhold, der har betydning for frafald. Det er derfor vanskeligt ud fra de ret få interviews på hver afdeling at sige noget generelt om skolen med hensyn til frafald. Frafaldsrapporten fra 2010 angiver, at det ikke er lykkedes at få nedbragt frafaldet som forventet, idet målet for 2009 på 23% endte med et resultat på 26%. Dette tilskrives at andelen af ”ressourcesvage” elever er steget markant. Det angives, at et stigende antal elever afbryder uddannelsesforløbene med baggrund i den vanskelige lærepladssituation. Der har været to fokusområder, hvortil der er søgt midler i 2009 med henblik på at øge gennemførelsen, blandt andet ved differentiering af de ”svage” elever. Skolen har blandt andet arbejdet med at identificere ”frafaldstruede” elever (kaldet pluselever) og følge dem tæt.

#### Teknisk skole 5 (TS5)

TS5 dækker over erhvervsuddannelse, teknisk gymnasium, erhvervsakademiuddannelser samt voksen- og efteruddannelser. Der tilbydes 34 uddannelser og en lang række forskellige kurser på TS5, og skolen har 3.800 årselever, studerende og kursister og ca. 650 ansatte. Der går 1.700 elever på

grundforløbet i 2010 og 950 elever på hovedforløbet. Dermed er TS5 en af landets største erhvervsskoler. Inden for det erhvervsfaglige område tilbydes uddannelser inden for Bil, fly og andre transportmidler, Bygnings- og brugerservice; Krop og stil; Medieproduktion; Mad til mennesker, Produktion og udvikling; Strøm, styring og it samt Transport og logistik. Frafaldet på grundforløbet er faldet dramatisk på TS5 fra at ligge på omkring 32% i 2007, 31% i 2008 til at falde til 22% i 2009. På hovedforløbene er der sket en mindre stigning i frafaldet fra knap 7% i 2007 til 8% i 2009. Skolen mener selv, at de mange systematiske indsatser har påvirket resultatet, når der er tale om faldet i antallet af afbrudte grundforløb, mens stigningen i afbrudte hovedforløb skyldes finanskrisen. Skolen bemærker dog også, at der er lavest frafald på de grundforløb, der har indført adgangsbegrænsninger. Det mest markante fald i frafaldet er sket hos etniske danskere, mens frafaldet er faldet hos elever med indvandrerbaggrund og elever som er efterkommere af indvandrere. Det er fortsat i indvandrergruppen, at frafaldet er størst. Mange af de elever, der dropper ud af uddannelsen gør det tidligt i grundforløbet (inden for de første seks uger), og ifølge skolen skyldes frafaldet primært fortrudt uddannelsesvalg, personlige problemer og sprogbarrierer (elever med indvandrerbaggrund). Der har været foretaget følgende indsatser på skolen: 1) øget fokus på gennemførelse og afbrud, 2) hjælp til lærepladssøgning, 3) dybdeanalyser af årsager til afbrydelse af grundforløbet, 4) sund livs- stil/idrætsaktiviteter, 5) Roller (synliggørelsen af kontaktflader mellem aktører inden for området, og 6) international grundforløbspakke.

#### Teknisk skole 6 (TS6)

TS6 er beliggende lidt uden for en mellemstor jysk by og er del af et større uddannelseskompleks. Der går ca. 480 elever på grundforløbene og 170 elever på hovedforløbene. Skolen har fem indgange: Bygge og anlæg med syv specialer; Produktion og udvikling med nitten specialer; Transport og logistik med fire specialer; Strøm, styring og It med fire specialer; Bil, fly og andre transportmidler med fem specialer, samt Mad til mennesker med et speciale. Endvidere tilbydes hovedforløb inden for følgende uddannelser: murer, tømrer, struktør, brolægger og tagdækker, smed og industritekniker og chauffør. Frafaldet på grundforløbet ligger generelt meget stabilt og svinger mellem 25% i 2008 til 24% i 2009, og det forventes at frafaldet i 2010 kommer til at ligge på 22%. Frafaldet på hovedforløbet er på mellem 5-7%. Skolen har sat sig en række ambitiøse mål for at nedbringe frafaldet uden, at det dog er lykkedes. De fremhæver dog selv, at det er lykkedes at nedbringe frafaldet blandt de helt unge elever (under 18 år) gennem målrettede indsatser. Frafaldet hos de unge over 18 år ligger på 30-39%. Her mener man fra skolens side, at frafaldet skyldes de unges manglende læ-

ringskompetencer og motivation samt personlige faktorer som misbrug og psykiske problemer. Skolen har arbejdet med følgende indsatser i 2009: 1) tværgående samarbejde med andre aktører (primært folkeskolen) herunder udarbejdelse af individuelle evalueringer, 2) øget samarbejde med UU (Ungdommens Uddannelsesvejledning), 3) udvikling af 40 ugers grundforløbspakker, 4) udvikling af undervisningstilbuddet med en international linje, 5) ansættelse af en mentor, 6) styrkelse af gennemførelsesvejledningen (studievejledning), 7) en forøget pædagogisk differentiering, 7) indførelse af praktikvejledning i undervisningen. Endvidere er der blevet søgt og bevilliget midler til sundhedscheck af eleverne og information om sund kost.

### Handelsskole 1 (HS1)

Undersøgelsen på HS1 skolen tog udgangspunkt i interview med eleverne på den merkantile linje. Skolen er beliggende i en større jysk by og består af både tekniske og merkantile uddannelser og har cirka 190 ansatte lærere og 1.000 elever. Skolen udbyder uddannelser inden for linjerne Mad til mennesker, Bygge og anlæg, ernæringsassistent, merkantil, handelsassistent (salg), detailhandel (salg), strøm, styring og It, produktion og udvikling og smed. Dertil rummer skolen også handels- og teknisk gymnasium. På den merkantile linje er frafaldet på grundforløbet samlet set faldet fra 21 til 15 % i perioden 2008-2011. I handleplan for øget gennemførelse i 2011 fremgår det, at skolen ønsker at intensivere samarbejdet med UU-vejledere, øge antallet af praktikpladser og at øge to-lærerundervisning for elever med ringe boglige færdigheder. I et forsøg på at nedbringe frafaldet er der på den merkantile linje oprettet en særlig fleksibelt indrettet klasse med køkken, sofahjørne, fjernsyn, computere osv – og med mulighed for at få morgenmad hver dag. De frafaldstruede elever identificeres gennem optagelsessamtaler i samarbejde med kommunen. De får ekstra hjælp, ekstra tid - og i det første år har eleverne idræt hver dag ved frokosttid.

### Handelsskole 2 (HS2)

Handelsskolen, som udbyder HG (det merkantile grundforløb), ligger i en mindre provinsby på Sjælland ikke langt fra centrum og stationen – og fremstår som en overskuelig og identificerbar skole. Hovedskolen ligger i en større by omkring 20 km. væk, hvor der er teknisk skole og erhvervsgymnasiale uddannelser. Handelsskolen er en lille afdeling med 10 faste lærere, som udbyder grundforløb rettet mod kontor, detail og finans opdelt i niveauer med blandt andet turbo, classic og aspirantforløb. Tilgangen af elever til grundforløbene på hovedskolen er faldet lidt (fra godt 1.000

til omkring 875). Skolen beskriver, at der er kommet flere elever med ”svage almene og personlige forudsætninger” og at ca. 20% af de elever, som søger optagelse, har en diagnose så som ADHD, ASP eller Asperger. Billedet bekræftes af den registerbaserede undersøgelse, som viser, at skolen har en høj andel etniske minoriteter og elever med et lavt karaktergennemsnit fra folkeskolen. Frafaldet på skolen har været stigende og ligger på 28% i 2010, og målet for gennemførelse i 2009 er ikke nået. Som årsager til frafald angives særligt fravær og ”uacceptabel adfærd”.

Skolen har en række initiativer til øget fastholdelse, som fx en fastholdelseskonsulent (*morgenring*) når en elev har været fraværende i 2 dage, et styrket skole-hjem samarbejde med forældre aftener og en særlig treårig grundforløbspakke for elever, der har vanskeligt ved at klare sig på ordinære forløb. Desuden anvendes et kategoriseringsværktøj i forhold til nye elever som skal sikre den enkelte unge det bedst mulige uddannelsesforløb.

# Centrale antagelser

## Introduktion

De centrale antagelser er beskrevet i det teoretiske afsnit, som præciserer, hvordan de teoretiske afsnit udspringer af forskning i frafald. I det følgende er de centrale antagelser fremstillet i forhold til de forskellige temaer (se tabel 1 for en oversigt). Præsentationen af det kvalitative materiale følger de forskellige temaer (og dermed også antagelserne) som er beskrevet i tabel 1. Under hvert tema kommer først en kort introduktion, hvor centrale temaer for afsnittet præsenteres, og dernæst præsenteres fundene fra de enkelte delundersøgelser.

Sammenhængen mellem temaer og antagelser er beskrevet i tabel 1.

Tabel 1.

TEMAER I RAPPORTEN	CENTRALE ANTAGELSER
Elevernes historie og erfaringer	A1: Dårlige folkeskoleerfaringer giver lavt skoleengagement (og dermed høj risiko for frafald).
Valg af erhvervsuddannelse og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse	A.2: Hvis valget af erhvervsuddannelse er negativt motiveret ("noget skulle jeg jo vælge") er det udtryk for lavt skoleengagement (og dermed stor risiko for frafald). Omvendt, er valget af erhvervsuddannelse foretaget ud fra et positivt valg ("jeg vil gerne være elektriker/tømrer etc.") er der tale om et højere skoleengagement (muligvis endnu højere, hvis eleven har venner/familie, der arbejder inden for området).
Erhvervsuddannelse og undervisningen	A.3: Jo længere undervisningen på erhvervsskolen ligger fra traditionel skoleundervisning, desto højere skoleengagement. Eller sagt med andre ord, jo mere undervisningen ligner arbejdspraksis, desto mere skole/undervisningsmæssigt engagement. A.4: Eleverne vil primært nævne de fag, som de kan se pointen med, og som er vigtige for eleverne (værkstedundervisning, hvor de arbejder sammen med andre) mens fagteori almene grundfag

	<p>ikke nævnes, eller benævnes negativt. Antagelsen er her, at elever med lavt skoleengagement vil nævne få fag.</p> <p>A.5: Lærere, der i den daglige omgang positionerer eleverne som potentielle deltagere i faget (gennem jargon; arbejdsopgaver etc.), vil øge det skolemæssige engagement, mens lærere, der behandler eleverne som (folkeskole-)elever, vil nedsætte det skolemæssige engagement.</p>
Lærernes personlige engagement	A.6: Jo mere engagerede lærerne opleves at være personligt, desto mere vil dette smitte af på eleverne.
Lærernes faglighed	A.6: Jo mere engagerede lærerne opleves at være fagligt, desto mere vil dette smitte af på eleverne.
De andre elever og støtte fra familie/venner	<p>A.7: Jo større støtte fra venner (eksterne) og familie, desto større skolemæssigt engagement. Omvendt, jo mindre støtte fra venner og familie, desto større risiko for frafald (herunder kan indgå sociale/personlige problemer i forhold til venner/familie/kæreste/misbrugsproblemer).</p> <p>A.8: Jo bedre fællesskab, desto mere skolemæssigt engagement (og mindre risiko for frafald). Omvendt, desto mere fragmenteret uddannelsesforløbet og det sociale miljø er, jo mindre engagement i den skolemæssige praksis. Løbende optag og individuelt forskellige grundforløb svækker det sociale miljø og øger risikoen for frafald.</p>
Lærepladsens betydning	A.9: Elever uden en læreplads (og uden viden om, hvordan de skal skaffe en – her må sociale netværk også spille en rolle) vil udvikle et lavere skolemæssigt engagement.
Elevernes mål med uddannelsen	A.10: Elever med en realistisk forestilling om, hvad de vil med deres uddannelse (realistisk forstået som en sammenhæng mellem mål og midler), vil være i mindre risiko for at droppe ud. Omvendt vil elever uden forestillinger og elever med grandiose forestillinger om, hvad uddannelsen fører til, være i risiko for frafald. Korte virksom-

	hedspraktikker (virksomhedsforlagt undervisning) under grundforløbet bidrager til, at eleverne afklarer deres mål og får kontakt med en virksomhed med henblik på en læreplads.
Oplevelsen af egne potentialer	A.11: Elever med stor tiltro til egne evner ("det klarer jeg nemt/niveauet her er ikke særligt højt") har bedre mulighed for at gennemføre end elever med ringe tiltro til egne evner ("jeg har altid haft svært ved xx fag/jeg forstår ikke, hvad de taler om").

I det følgende præsenteres de centrale temaer, som samler tendenserne på grundlag af alle 114 individuelle, strukturerede interviews med eleverne. Når vi skriver 'hovedparten af eleverne', henviser vi til en tendens, som går igen i hele interviewmaterialet. Ligeledes henviser 'mange elever' til mere end halvdelen af eleverne og 'få elever' til mindre end 10 % af eleverne. Ikke alle skoler behandles i hvert afsnit, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at materialet fra undersøgelserne på skolerne er fravalgt. Er der derimod temaer på de enkelte skoler, der i særlig grad træder frem, så behandles de naturligvis indgående.

## Elevernes historie og erfaringer

I det kvalitative materiale er der forskellige tendenser med hensyn til elevernes folkeskoleerfaringer. Eleverne har dog generelt haft mange dårlige folkeskoleerfaringer, især de der også har store sociale og personlige problemer, hvilket synes at influere på deres engagement på erhvervsskolen og dermed gør dem sårbare for frafald. Nogle elever i undersøgelsen har generelt set fundet folkeskolen kedelig og demotiverende, men har på trods af dette taget gode folkeskoleerfaringer med sig fra folkeskolen.

Samlet set peger vores materiale på, at antagelsen om, at dårlige folkeskoleerfaringer påvirker elevernes skoleengagement, delvis synes at holde vand. Antagelsen må dog modificeres på følgende områder: Hvis undervisningen på erhvervsskolen ligner den, som eleverne kender fra folkeskolen, er der en tendens til, at eleverne har vanskeligt ved at finde motivationen. Nogle elever, der har haft dårlige erfaringer med folkeskolen, kan netop blive meget engageret i deres erhvervsuddannelse, hvis den opleves som meget forskellig fra folkeskolen (især værkstedsundervisning fremhæves som



motiverende). Der er dog en entydig tendens til, at gruppen af elever med særdeles dårlige folkeskoleerfaringer generelt har et lavere engagement i forhold til at gå på erhvervsskole, hvilket formodentlig skyldes en række forhold, som ikke direkte har med undervisningen at gøre.

### **Negative folkeskoleoplevelser**

Der er relativt store forskelle på, hvordan eleverne taler om deres folkeskoleoplevelser. Disse kan i nogen grad henføres til, at elevsammensætningen er forskellig på de undersøgte skoler og forløb. I undersøgelsen på skole TS5 og skole TS6 angiver langt de fleste interviewede elever, at de ikke som sådan har haft dårlige folkeskoleoplevelser. De elever, der har oplevet folkeskolen som positiv, fortæller, at folkeskolen har været hyggelig. Langt den overvejende del af eleverne finder, at folkeskolen har været kedelig eller røvkedelig. Betegnelsen ”kedelig” er en af de mest gennemgående udtryk fra interviewene på disse to skoler. En elev beskriver folkeskolen som ni ”pligt-år” (en negativ folkeskoleoplevelse). Langt hovedparten (også elever med positive folkeskoleoplevelser) angiver alligevel, at de ikke interesserede sig for det faglige i folkeskolen. Flere beskriver mange lektier som en væsentlig grund til, at de ikke valgte at gå i gymnasiet, men derimod valgte erhvervsskolen. Nogle af eleverne anfører, at det gik godt indtil 8. klasse. Derefter begyndte det at blive vanskeligere, fordi kravene øgedes samtidigt med, at der gik fest i den. En ret stor del af eleverne anfører, at de har været på efterskole, og at det har hjulpet på interessen og det faglige udbytte. Der er en tendens til, at flere elever betegner sig selv som ”en rod”, men generelt er tendensen, at langt de fleste angiver, at de socialt set har været velfungerende. Undersøgelserne på skole TS4 og HS2 peger på nogle lidt andre tendenser. Her fortæller eleverne om dårlige oplevelser med folkeskolen, men på forskellig måde. Der er en stor gruppe af især drenge, som beretter, at de har været skoletrætte de sidste 2-3 år af folkeskolen og derfor ikke har fået noget særligt ud af de ældste klassetrin. Flere tilskriver dette mangel på selvdisciplin og dovenskab, andre begrundes med dårlige lærere - eller lærere der ikke kunne lide dem. Mange fortæller om flere vanskelige skoleskift, og flere fortæller, at de manglede klare rammer og krav (fx overfor pjæk) i folkeskolen. Desuden var lærerne ofte syge, så vikarer måtte overtage.

I undersøgelsen på skolerne TS5 og TS6 er der ikke meget, som bekræfter tesen om, at dårlige folkeskoleerfaringer fører til lavt skoleengagement i erhvervsuddannelsen. Tværtimod er der en tendens til, at elever med dårlige folkeskoleoplevelser er meget glade for deres erhvervsuddannelse. De negative folkeskoleoplevelser er relateret til faglige og/eller sociale problemstillinger såsom problemer med at følge med i fagene og social isolation og mobning.

Undersøgelserne på skole H2 og TS4 viser, at en mindre gruppe elever er så psykisk eller socialt belastede, at de næppe har forudsætninger for at gennemføre en hel erhvervsuddannelse, da de mangler enten motivation, faglige eller sociale kompetencer. Der er en anden og mindre gruppe elever, som har en meget belastet historie, og som ikke har afsluttet folkeskolen med afgangsprøve, men for eksempel i stedet har været i 'erhvervsklasse'. Et par elever er smidt ud af folkeskolen for knivvold, og den ene droppede ud i sjette klasse, hvorefter han har været rundt på flere sociale institutioner. Begge erhvervsskoler har en mindre gruppe elever, som beretter om betydelige sociale problemer uden for skolen, som gør det svært for dem at gennemføre en uddannelse.

### **Foreløbig konklusion**

I det empiriske materiale er det langt fra entydigt, hvad der egentligt skal forstås ved dårlige folkeskoleerfaringer. I det samlede interviewmateriale var der to forskellige tendenser: 1) En stor gruppe af de interviewede elever har haft dårlige folkeskoleerfaringer, ofte af både social og faglig karakter, som har indflydelse på deres mulighed for at gennemføre en erhvervsuddannelse med mindre der tages hensyn til dette i form af særlig lærerstøtte og fleksible forløb. 2) Der er elever med dårlige erfaringer fra folkeskolen, som oplever erhvervsskolen som anderledes og mere praktisk orienteret end folkeskolen. De oplever typisk større engagement – og har dermed mindre risiko for frafald.

Med disse forskellige tendenser i den samme undersøgelse må det undersøges nærmere, hvilken rolle folkeskoleerfaringer spiller for de elever, der bliver geninterviewet som led i undersøgelsen. Er det eksempelvis sådan, at de geninterviewede elever, der har fået en læreplads og er på hovedforløbet af erhvervsuddannelserne, har haft primært positive skoleerfaringer?

Indledningsvist formulerede vi en antagelse om, at dårlige folkeskoleerfaringer giver lavt skoleengagement (og dermed høj risiko for frafald) (A1). Den gruppe elever, der er udvalgt til denne interviewundersøgelse som særligt frafaldstruede, har meget forskelligartede folkeskoleerfaringer, om end materialet rummer flest fortællinger om negative især faglige oplevelser i folkeskolen. Der er dog ikke noget, der tyder på, at alle de udpegede frafaldstruede elever, der har deltaget i denne undersøgelse, nødvendigvis har haft negative folkeskoleerfaringer. Den heterogenitet, der er i elevernes folkeskoleerfaringer, gør, at vi i forbindelse med geninterviewfasen må være opmærksomme på, om elever med negative folkeskoleerfaringer fremstår som mere sårbare i forhold til frafaldsproblematikken.

## Valg af erhvervsuddannelse og overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse

En klar tendens i vores undersøgelser viser, at valget af en erhvervsuddannelse som hovedregel er et positivt tilvalg for eleverne, som dog også ofte har været omkring andre uddannelser, produktions-skoler, jobs, bistandskontorer, fængsler etc. På det ordinære HG forløb på HS2 har en relativ stor andel af eleverne foretaget valget som en slags ”ikke-valg”, som udskyder det forpligtende valg af et bestemt fag. Det gælder især elever med relativt få faglige, sociale og personlige ressourcer. Blandt disse elever finder vi også en tendens til, at de oftere har foretaget et defensivt valg af en erhvervsuddannelse (”noget skulle jeg jo vælge”). Dette til forskel fra de ressourcestærke HG-elever, der har klart mål for øje med deres valg af erhvervsuddannelse.

Selvom flertallet af eleverne giver udtryk for, at de har foretaget et positivt tilvalg af deres uddannelse, så beskriver en del af de interviewede elever en negativ tilvalgsproces i forhold til erhvervs-skolen. Det vil sige, at de angiver, at de i folkeskolen fandt ud af, at de nok *ikke* skulle på gymnasiet, så derfor valgte de erhvervsskolen. Det betød også, at de ret tidligt i folkeskolen var klar over, at de ikke skulle gå den boglige vej. Kun få af de interviewede elever har planer om at videreudanne sig efter endt erhvervsuddannelse,

### Begrundelser for valg af nuværende uddannelse

Langt den største andel af de interviewede elever har et positivt rationale i forhold til valg af uddannelse. De fremhæver især, at det er deres ”interesse” for faget, som har spillet en væsentlig rolle. De fortæller eksempelvis, at de altid har drømt om at blive fx mekaniker eller frisør. Der er dog også flere af eleverne, der udtrykker sig ret bredt i forhold til uddannelsesvalget. Følgende udtalelser er typiske og antyder, at det er fælles for mange elever, at de ønsker at bruge sig selv og engagere sig i deres omverden: ”*ud at bruge min krop, ud at bruge mine hænder, ud at møde mennesker*”.

Det ser ud til, at nogle elever bruger grundforløbet til at afklare, om de skal vælge det ene eller det andet fag. Flere elever siger, at de er påbegyndt et grundforløb for derefter at finde ud af, at det ikke lige er dem alligevel, hvorefter de påbegynder et andet grundforløb. Tilsvarende er en andel af eleverne i gang med deres nuværende uddannelse, fordi de ikke kunne få læreplads. Det gælder eksempelvis en elev, der ikke kunne få læreplads som gartner og derfor nu er i gang med grundforløbet Bygge og anlæg med henblik på at blive struktør. Blandt andre eksempler er en elev, der har fået

eksem på hænderne og derfor ikke kunne gennemføre en tidligere uddannelse. Der er også elever, der har ”fået nok” af tidligere uddannelse, eller er blevet fyret fra et job og derfor er påbegyndt en uddannelse

### **Fra folkeskolen til erhvervsuddannelsen**

Omkring en tredjedel af de interviewede elever er gået direkte fra grundskolen til deres nuværende erhvervsuddannelse. De øvrige har meget forskelligartede forløb bag sig. De, der er gået direkte fra folkeskolen til erhvervsuddannelsens grundforløb, er ikke overraskende yngre end de, der har lavet andre ting undervejs. De fortæller typisk, at de har vidst gennem længere tid, at de ville i gang med deres nuværende uddannelse (her nævner eleverne fag, men ikke de officielle beskrivelser af uddannelsesindgange på erhvervsuddannelserne) efter grundskolen. Der er dog en tendens til, at de af eleverne, der har en aftale om eller lovning på en læreplads, typisk er dem, der er mest tilfredse med undervisningen, eller måske snarere har mindst at udsætte på den.

En del elever har været i praktik eller i brobygning på erhvervsskolen og har af den vej fået interesse. Tidligere arbejds erfaringer, hvor eleverne har stiftet bekendtskab med et givent fagområde, spiller også en rolle.

En del elever har været på efterskole og taget niende og/eller 10. klasse der, og de fortæller typisk om, at efterskolen har været en rigtig god oplevelse (*”...det bedste år af mit liv”*) – især når den sammenlignes med folkeskolen. Folkeskolens tiendeklasse, som nogle elever har taget, opleves som helt anderledes end de andre år i folkeskolen. Eleverne beskriver eksempelvis, at de her mere oplever at blive behandlet som voksne. Mange har været på arbejdsmarkedet i en periode eller været påbegyndt andre uddannelser. Flere beretter, at oplevelser på arbejdsmarkedet uden for uddannelsessystemet har givet dem lyst til at genoptage uddannelse – og ser også dette som løsning for de mange skoletrætte på grundforløbene. Flere fortæller, at mange lærere i folkeskolen anser gymnasiet for det selvfølgelig valg. Det er den vej, vejlederne opfordrer eleverne til at gå *”hvis man vil blive til noget”*.

En mindre gruppe har mere sammensatte forløb bag sig (*”har prøvet lidt af hvert”*), så som længere tids arbejds erfaring, produktionsskole, HF, VUC og særlige behandlingsinstitutioner (psykiske problemer, kriminalitet og stofmisbrug). Nogle er efter sådanne brudte forløb kommet ud med større erfaring og selvtillid samt flere ressourcer og større modenhed i forhold til at gennemføre en er-

hvervsuddannelse. Et eksempel på et meget sammensat forløb for en elev (mekaniker) er følgende liste over vedkommendes erfaringer: pædagogmedhjælper i to år, musikhøjskole, HF-fag, flytte-mand, gulvmand, arbejdsløs, i aktivering, praktik i en malerforretning og senere mekaniker – og nu 22 år og målrettet på et mekanikergrundforløb. Enkelte andre fremstår som opgivende og modløse efter sådanne brudte forløb – tilsyneladende på baggrund af en belastet social baggrund.

### **Forskelle i begrundelser for valg af erhvervsuddannelse**

Undersøgelserne på de to skoler med merkantile forløb viser, at det særligt på HG er markant, at mange elever ikke har valgt uddannelsen ud fra et ønske om et specifikt erhverv, eller at de har planer om en helt anden uddannelse, som de vil tage senere. Mange bruger det toårige HG-forløb som et venterum, en afklaringsperiode eller en mulighed for at forbedre skolekundskaber med henblik på en eventuel senere gymnasial uddannelse (hhx), selvom dette nok i en del tilfælde ikke er realistisk for dem. For en del elever, især på HG, er valget af erhvervsskolen negativt begrundet: De kunne ikke komme i gymnasiet, men har fortsat et håb om at skifte over til hhx. Andre fortæller, at det lektiemæssigt er mindre krævende i erhvervsskolen end i gymnasiet. Selvom en stor andel af eleverne på HG ikke har et klart billede af et erhvervsfag, som de kan identificere sig med, så er frafaldet ikke stort. Dette modsiger altså vores tese 2A om, at et positivt tilvalg af en erhvervsuddannelse mindsker risikoen for frafald, i hvert fald når vi taler HG. En betydelig del af eleverne vælger HG som et 'ikke-valg', for at udskyde det mere forpligtende uddannelsesvalg i to år. Interviewene peger på, at det begrænsede frafald på HG kan skyldes, at HG tilbyder et trygt, velkendt og ret uforpligtende skolemiljø for mange uafklarede unge uden ressourcer til at prøve noget nyt. De har ikke de store forventninger til HG, men lægger vægt på et godt socialt miljø (*"her er rart og lærerne er søde"*), mens de eventuelt prøver at komme videre med nogle af de andre udfordringer, de slås med. Fundet modsiger også vores teser (A3 og A4) om, at undervisning som ligner arbejdspraksis fremmer engagement. HG fremstår på mange områder som traditionel skoleundervisning opdelt i undervisningsfag med lektier og prøver. Men frafaldet er lavere her end på de tekniske skoler. Mange elever på HG fremhæver det som positivt, at de kan se meningen med undervisningen på grund af dens erhvervsfaglige indhold. Omvendt kan dette fund indikere, at frafaldet på tekniske skoler kan skyldes de ret korte grundforløb med mindre kontinuitet og stabilitet i elev-elev-relationerne og dermed en svagere oplevelse af fællesskab og sammenhold. Det er endnu mere markant sammenlignet med de gymnasiale uddannelser, hvor institutionerne organiserer langt flere sociale aktiviteter end især de tekniske skoler.

## **Foreløbig konklusion**

Antagelsen om, at negativt valg af uddannelse fører til lavere skoleengagement, understøttes kun delvist af undersøgelsen. Det tyder på, at der kan differentieres mellem elever på handelsskoler og elever på tekniske skoler, og mellem elever på korte hhv. lange grundforløb. Kun på det ordinære HG-forløb finder vi en tendens i retning af, at elevernes valg af erhvervsuddannelse er kendetegnet ved en negativ logik (et eller skulle de jo vælge) eller en udskydelse af et mere specifikt valg. Set i forhold til vores antagelser er det overraskende, at dette ikke indebærer et større frafald på HG end på de tekniske grundforløb. Der er tendenser i retning af, at langt hovedparten af de interviewede elever har valgt uddannelse ud fra en positiv logik. Dette gælder især elever med et klart mål med valget af uddannelse, mens elever med få faglige, sociale og personlige ressourcer er langt mindre specifikke med deres uddannelsesmål.

På baggrund af udvalgt forskningslitteratur formulerede vi indledningsvist en antagelse (A2) om, at hvis valget af erhvervsuddannelse er negativt motiveret, så er det udtryk for lavt skoleengagement (og dermed stor risiko for frafald), mens valg af erhvervsuddannelse foretaget ud fra et positivt tilvalg er udtryk for højere skoleengagement. Som beskrevet i resultaterne oven for, så er der en stor gruppe elever, især på tekniske skoler, der har formuleret et positivt tilvalg af en erhvervsuddannelse. I forhold til forskningslitteraturen må dette resultat betragtes som overraskende, fordi der er forventning om, at gruppen af elever, der er udvalgt til denne undersøgelse, ville være kendetegnet ved et negativt motiveret uddannelsesvalg.

## **Forældrenes betydning for valg af uddannelse**

Der synes at være klare sammenhænge mellem forældrenes uddannelse og arbejde og elevernes valg af uddannelse, hvilket lægger sig op ad de kvantitative dele af dette projekt (Jensen og Humlum, 2010; Jensen & Larsen, 2010). Men vi må i denne sammenhæng skelne mellem forældrenes direkte og indirekte betydning for elevernes valg og fravalg af uddannelse. Den direkte betydning henviser til det forhold, at forældrene direkte har anbefalet, støttet, lokket eller truet de unge til at tage en bestemt uddannelse. Når vi taler om forældrenes indirekte betydning for elevernes valg eller fravalg af uddannelse, så henviser det snarere til, at forældrene gennem deres eksempel, som rollemodel, er med til indirekte at sætte nogle rammer for elevernes valg eller fravalg af uddannelse. Der er i materialet kun en mindre gruppe, hvor der er direkte sammenhæng mellem forældrenes uddannelse eller job og elevernes valg af fag på erhvervsuddannelsen. Men selvom eleverne ikke oplever nogen sammenhæng, ses til tider en tydelig social reproduktion i valget af uddannelse. I det følgen-

de beskriver en industriteknikerelev netop dette forhold:” *Min far og ... min farfar er også industritekniker.. det har så bare været et sammentræf.. det har ikke været noget, jeg har været tvunget til eller noget..*”. Tilsvarende eksempler findes på HG.

### ***Forældrenes direkte indflydelse***

Vi finder i materialet, at forældrene og familien i det hele taget betyder forholdsvis meget for valget af uddannelse, både direkte og mere indirekte, men her synes at være forskelle de respektive undersøgelser imellem. For hovedparten af elevernes vedkommende er forældrene faglærte eller ufaglærte. Ganske få har en videregående uddannelse. En hel del er førtidspensionister og arbejdsløse. Enkelte af mødrene er sygeplejersker, lærere eller pædagoger, og i de tilfælde har fædrene typisk en faglært baggrund, hvilket udgør en kæmpe ressource for eleven, fordi forældrene her bakker op, støtter og ved, hvad det kræver at tage en erhvervsuddannelse og uddannelse i det hele taget. Nogle af eleverne har desuden kusiner, onkler og nære slægtninge udover forældre som store ressourcepersoner.

Mange af eleverne har rodede familieforhold med skilsmisser, dødsfald, arbejdsskader og forældres alkoholisme i bagagen, hvilket betyder, at mange af eleverne har måttet klare meget selv – det gælder især for elever med ufaglærte forældre.

### ***Forældrenes indirekte indflydelse***

Forældrene kan også have mere indirekte betydning for uddannelsesforløbet. En del af eleverne har fjern familie (onkler, tanter eller lignende), der arbejder inden for det uddannelsesområde, eleverne har valgt, men dette spiller ikke en afgørende rolle understreger de fleste af eleverne. I flere tilfælde er det erfaringer fra at arbejde i familievirksomheder (onkler eller kusiner eller lignende), der gør, at eleverne vælger en bestemt uddannelse. Det virker dog ikke, som om det familiære netværk spiller den store rolle, når det drejer sig om, at eleverne vælger at droppe ud af uddannelsen.

I en del tilfælde spiller forældres uddannelse og arbejde en rolle for uddannelsesvalget ved at give eleverne nogle klare forestillinger om, hvad uddannelsen indebærer og en tro på, at de kan klare det. Desuden giver sociale forbindelser via familien i flere tilfælde adgang til en læreplads.

For en del af eleverne er det faget og fagligheden, der engagerer dem. For eksempel fortæller en elev om duften af træ, blikket for de forskellige træsorter, sansen for den håndværksmæssige kvalitet og forestillingen om at blive kendt som skulptør – og om at realiteten i snedkerfaget ikke indfrie disse forestillinger, hvorfor han opgav. En anden fortæller om glæden ved at arbejde i detail-

handel og snakke med forskellige mennesker.

### **Foreløbig konklusion**

Undersøgelsen viser, at der er en sammenhæng mellem elevernes valg af uddannelse og forældrenes uddannelse og job. Det typiske billede er, at forældrene har en kort uddannelse, håndværk, so/su eller ingen uddannelse, og at deres arbejde typisk involverer kropslig udfoldelse (chauffør, jordbetonarbejder, rengøring etc.). Der kan med andre ord spores en sammenhæng mellem typen eller arten af forældrenes uddannelse og arbejde og elevernes valg af en praktisk orienteret uddannelse med stor involvering af fysiske aktiviteter.

### **Erhvervsuddannelse og undervisningen**

En klar og entydig tendens i undersøgelsen viser, at eleverne på teknisk skole foretrækker værkstedet som læringsarena, og generelt finder eleverne det mest fagligt interessant at blive undervist i værkstedet. De mere teoretiske aspekter af fagene spiller en mindre væsentlig rolle, dog er der en tendens til, at de teoretiske fagelementer, som supplerer den praktiske undervisning i værkstedet, eller som nemt omsættes i værkstedsundervisningen, også opleves som motiverende. Fagelementer uden nogen direkte forbindelse med det fag, som eleverne uddanner sig inden for, opleves som regel som meget lidt relevante og demotiverende.

I forhold til elevernes forudsætninger er der forskel på, hvordan de har oplevet det faglige niveau. Flere elever nævner, at de fandt det faglige niveau lavere end forventet. Det drejer sig særligt om elever med faglige erfaringer fra andre sammenhænge end erhvervsskolen som fx fritidsarbejde. En enkelt tømrerlev fandt undervisningen decideret kedelig i begyndelsen, fordi han blot skulle stå og skære små klodser ud. Han nævner, at undervisningen i begyndelsen blev oplevet som ”one size fits all”, og at det er laveste fællesnævner, der dominerede tilrettelæggelsen af undervisningen. Det faglige niveau i matematikundervisningen beskrives af flere elever som noget lavt sammenlignet med folkeskolen. Enkelte elever nævner, at de i begyndelsen af undervisningsforløbet fandt det faglige niveau højt på erhvervsskolen, og at de måtte kæmpe for at holde trit med undervisningen. Vores undersøgelser synes således at udfordre antagelsen om, at det er ”nemt” at følge de faglige krav på et grundforløb på en erhvervsuddannelse. En enkelt elev fra struktørlinjen, som blev optaget på løbende optag i oktober, nævner, at han oplevede begyndelsen som kaotisk, fordi han ikke fik nogen introduktion til noget som helst, men blev kastet ind i en række opgaver fra dag et, som han ikke



helt kunne gennemskue relevansen af

### **Teori- og værkstedsundervisning**

Der er forskel på, hvor meget teoriundervisning eleverne har på de forskellige skoler. Nogle skoler har undervisning i matematik og andre traditionelle skolefag på grundforløbet, mens andre slet ingen undervisning har i disse fag.

Langt de fleste af de interviewede elever foretrækker de praktiske elementer af værkstedsfagene uden nødvendigvis direkte at kritisere den mere "tørre" undervisning i klasselokalerne. Når teori og værkstedsfag er tæt forbundet, skaber det en positiv oplevelse hos eleverne. Eleverne kan i disse situationer sagtens se nødvendigheden af den teoretiske undervisning i klasseværelset, men foretrækker helt klart værkstedsundervisningen. Den teoretiske undervisning accepteres som et nødvendigt onde. Det fremhæves også, at teoriundervisningen ofte er meget individualiseret. Eleverne sidder eksempelvis med hver deres bog eller ved hver deres computer i et undervisningslokale. I værkstedet derimod arbejder eleverne ofte sammen i mindre grupper om fælles projekter. Matematik fremhæves af mange elever som et fag, som de umiddelbart har vanskeligt ved at se relevansen af. Flere elever peger dog samtidigt på, at det faglige niveau er for lavt i de teoretiske fag (fx matematik og engelsk), hvilket kan tyde på flere forbundne forhold. Enten mestrer de rent faktisk ikke fagene, eller også er de i deres selvforståelse så dygtige, at de behøver flere udfordringer.

Enkelte elever mener decideret, at den megen teoriundervisning er skyld i, at nogle af eleverne er faldet fra uddannelsen. Flere nævner, at det er problematisk at skulle sidde stille i lang tid i forbindelse med megen teoriundervisning, og at man ofte bliver døsigt af den (modsat værkstedsundervisning). Teoriundervisning, der er placeret i tidsmæssigt længerevarende klumper, fx over 2-3 dage, opleves af mange elever som dræbende for motivationen. En enkelt elev fortæller, at han får "chokoladeører", når han har for meget teoriundervisning. Eleverne fortæller, at lærerne i teoriundervisningen ofte stiller eleverne spørgsmål blot for at checke, om de er vågne. Særligt hvis teoriundervisning er placeret på skemamæssigt "udsatte" tidspunkter (eksempelvis fra 8-12 om fredagen) fristes nogle elever til at droppe undervisningen og holde tidlig weekend.

Der er forskel på tilrettelæggelsen af undervisningen på de enkelte skoler. På nogle tekniske skoler er der ganske få "skolefag", hvis vi tænker i traditionel forstand. Langt den overvejende del af undervisningstiden foregår i værkstedet/køkkenet. På en af de undersøgte skoler (TS6) består under-

visningen på Byg og anlæg-grundforløbet af 4 hele dage i værkstedet og blot én enkelt dag med tegning (Auto-Cad) - som for de fleste elever er et helvede at komme igennem (6 timers arbejde med et computerprogram, som mange af dem ikke kan se nytten af). Flere steder (på TS6) har man ”kurser” snarere end fag, altså korte afsluttede forløb (fx hygiejne, brand, partering). Med hensyn til undervisningsformerne er der stor forskel mellem de tekniske skoler og handelsskolerne. På HG dominerer katederundervisning og den lærerstyrede, fagopdelte undervisning. På de tekniske skoler synes værkstedsundervisningen i høj grad tilrettelagt med udgangspunkt i, at eleverne selv skal finde ud af arbejdet, og lærerens primære funktion er at give instruktion og hjælp, hvis eleven ikke kan finde ud af det.

Vores undersøgelse viser en mulig sammenhæng mellem elevernes grad af engagement i uddannelsen og værkstedsundervisningens tilrettelæggelse - en tilrettelæggelse der knytter sig til forskellige fags logik. Uden at forfalde til for entydige konklusioner: Det ser ud til, at værkstedsundervisning, hvor der arbejdes med meget korte deadlines (fx i køkkenet), og hvor opgaverne er konkrete og hurtigt kan afsluttes og vurderes (er frokosten færdig, blev bollerne gode etc.), medvirker til at styrke elevernes engagement, mens det på B&A, hvor opgaven er, at flere elever sammen skal gennemføre et projekt på 6 uger, hvorved de kommer igennem alle fag tilknyttet indgangen, giver problemer med tilknytning og engagement, måske fordi det er svært at planlægge og overskue den samlede opgave.

Et væsentligt problem i tilknytning til værkstedsundervisningen er gennemgående på samtlige skoler i vores undersøgelser, nemlig at eleverne oplever, at der er for få lærere, så det er svært at få hjælp til det, man skal. En stor del elever fortæller, at de går i stå, fordi de skal vente for længe på at få hjælp - eller at de må bruge en del tid på at finde en lærer, hvilket en del elever finder demotiverende. Samtidig opfattes lærernes fravær som tegn på manglende interesse.

### **Om undervisningen**

Eleverne fortæller samstemmende, at de oplever, at lærerne er dygtige til deres fag – det går på tværs af handelsskoler og tekniske skoler. På HG beskrives lærerne på en af skolerne som nogle, der er rigtig gode til at forklare tingene og lære fra sig. De giver sig god tid og er tålmodige, og der arbejdes nogle gange tværfagligt, så de ikke rigtig oplever, at de har ’fag’. Engelsk og erhvervsøkonomi beskrives som de svære fag, men salg og service og afsætning virker mere ligetil for eleverne, fordi disse fag nok er mere praktisk orienterede og mere direkte koblet til hverdags erfaringer. Nogle

af eleverne har svært ved at læse, men får hjælp af computere og lærerne til at læse tekster, og de beskriver især deres dansklærer som forbilledlig i forhold til at forklare tingene en ekstra gang.

### **Intro til skolen og oplevelser af første skoledag**

Fælles er selvfølgelig beskrivelser af spænding og forventning. Eleverne i de fleksible forløb på HG oplever en positiv strukturering af deres introduktion til uddannelsen. Omvendt oplever eleverne på teknisk skole generelt en meget ustruktureret og forvirret intro. Mange beskriver, at det på den ene side var udfordrende og sjovt, men også totalt løst: ”Vi kunne gøre, hvad vi ville”. Et klart resultat fra undersøgelsen på skole TS1 er, at mange undervisningsforløb i udpræget grad bærer præg af ansvar for egen læring– enten fordi der er for mange elever om for få lærere, eller fordi det er den arbejdssetos, lærerne ønsker at signalere til eleverne.

Mange elever fremhæver en god lærer som en, man kan have det sjovt med (læreren har humor og en uformel omgangstone), ulig folkeskolen hvor lærerne snakker, som om de hævet over eleverne.

Generelt oplever eleverne erhvervsskolen som anderledes end folkeskolen med hensyn til undervisningsformen (især teknisk skole) og klarere krav og rammer, fx om fravær og at komme for sent, men også med hensyn til større krav om selvstændighed og motivation.

En del elever giver udtryk for, at de i den første tid på skolen var meget opmærksomme på forskellen mellem undervisningsmiljøet på erhvervsskolen og i folkeskolen. En del af eleverne hæfter sig ved, at de i den første tid på erhvervsskolen blev mødt med en række praktiske og konkrete opgaver, som de skulle løse. De fik værktøj i hånden fra dag et, hvilket de fleste fandt positivt. Eleverne understreger også, at de i den første tid på erhvervsskolen oplevede en høj grad af frihed, som de ikke havde kendt til i folkeskolen. Eleverne får nogle opgaver, som det er op til dem selv at administrere, mens de i folkeskolen i langt højere grad oplever, at tingene er struktureret for dem. Flere elever giver udtryk for, at de i den første tid på erhvervsskolen var positivt overrasket, fordi de havde forventet en skole, der på mange måder lignede folkeskolen. Flere elever har i den første tid hæftet sig ved, at lærere og elever på erhvervsskolen var meget åbne og imødekommende. I den forbindelse nævner en elev, at lærerne havde meget humor – et fænomen, vedkommende tilsyneladende ikke havde mødt i folkeskolen.

## **Handelsskoler og tekniske skoler**

Det er naturligt vigtigt at være klar over, at der i undervisningsmæssig forstand er stor forskel på, om undervisningen foregår på en teknisk skole eller på en handelsskole. På de tekniske grundforløb er der typisk en ikke-fagopdelt undervisning, hvor eleverne over et længere tidsforløb arbejder med bestemte opgaver (fx at bygge et legehuse eller en hjemmeside eller ombygge en bil). På HG er der en mere fagopdelt og modulariseret undervisning med separate prøver/eksamener, og med meget få forsøg på at skabe sammenhæng mellem fagene. Dog viser undersøgelsen på HS1, at man i et forløb for de bogligt svage elever havde succes med sammentænkning af fagene i mere temaorienteret undervisning. Dog er det typiske billede af undervisningen på HG, at eleverne generelt ikke oplever modularisering og fagopdeling som noget problem, men tager det lidt for givet, fordi undervisningen på mange måder ligner det, eleverne kender fra folkeskolen. Undervisningen på handelsskolen opleves dog som mere varieret end folkeskolen, og lærerne som mere forskellige. Undervisningen på HG beskrives som mere selvstændig, idet man (sammenlignet med folkeskolen) har bedre mulighed for at arbejde i sit eget tempo.

## **Foreløbig konklusion**

Det kvalitative materiale er ganske entydigt mht. elevernes præferencer for undervisningen. Eleverne foretrækker at deltage i værkstedsundervisningen, men kun i det omfang hvor teoriundervisningen på en åbenlys måde kobler værkstedsundervisningen, oplever eleverne den som relevant. Hvorvidt undervisningstilrettelæggelsen har betydning for elevernes frafald er vanskeligt at afgøre. Flere elever antyder, at for meget teoriundervisning har fået andre elever til at falde fra. I forbindelse med undervisningen fremhæver en del elever også, at de oplever, at der er for få lærere til stede, og at det kan være for vanskeligt at få hjælp, når der er brug for det. Eleverne sammenligner erfaringerne med at gå på erhvervsskole med deres tid i folkeskolen. Det er tydeligt, at denne sammenligning ofte falder ud til erhvervsskolens fordel. Her betoner eleverne, at erhvervsskoleundervisningen er mindre passiviserende og mere ansvarsgivende. Det er vigtigt at præcisere, at der naturligvis er forskel på undervisningen på teknisk skole og på handelsskolen, selvom denne forskel ikke er entydig. I forbindelse med projektbaseret undervisning på handelsskolen med kobling til fagenes praktiske brug, kan undervisningen i højere grad ligne den, vi kender fra værkstedsundervisningen på en teknisk skole. Der er en tendens til, at eleverne på handelsskolen er mindre afklaret end eleverne på teknisk skole med hensyn til formål med uddannelsen. Handelsskolen kommer nemt til at fungere som en slags ventesaal for elever, der er uafklarede med hensyn til fremtiden.

På baggrund af udvalgt forskning inden for området formulerede vi indledningsvist tre antagelser, som fokuserer på forholdet mellem undervisning og frafald. Vi antog for det første, at jo mere undervisningen ligner arbejdspraksis, desto mere ville det øge elevernes uddannelsesmæssige engagement (A3 og A4), for det andet at lærere, der positionerer eleverne som potentielle deltagere i faget øger det uddannelsesmæssige engagement hos eleverne, og for det tredje at lærere, der behandler eleverne som (folkeskole-) elever, vil nedsætte elevernes engagement (A5). Resultaterne tyder på, at der ikke er nogen klar sammenhæng mellem undervisningens tæthed til skolemæssig praksis og frafald. Ligeledes peger intet umiddelbart på, at det øger elevernes risiko for frafald, når eleverne positioneres som skoleelever frem for kommende fagudøvere. En forklaring herpå kan være, at en stor del af undervisningen på de tekniske skoler rent faktisk er tilrettelagt i værkstederne, således at eleverne faktisk møder en undervisning, som er tæt forbundet med arbejdspraksis. Problemstillingen er lidt anderledes for eleverne på handelsskolerne, fordi en stor gruppe af eleverne på disse skoler er uafklarede med hensyn til, hvad de vil uddannelsesmæssigt, og som en konsekvens der af opleves den traditionelle skoleundervisning som demotiverende.

## Lærernes personlige engagement

Delundersøgelserne i den kvalitative del af undersøgelsen peger på, at der er meget stor forskel på, hvor meget lærerne engagerer sig i eleverne personligt. I den forbindelse er der særligt to tydelige problematikker. Den ene drejer sig om, hvorvidt lærerne finder, at det er deres opgave at forholde sig personligt til eleverne og deres personlige/socialt problemer. Det skinner igennem i elevinterviewene, at det opleves, at en del lærere betragter sig selv som fagpersoner, der primært skal beskæftige sig med elevernes faglige problemer, altså *ikke* elevernes personlige problemer. Her er altså tale om, at eleverne oplever, at lærerne *identificerer* sig med deres fag og ser det som deres centrale opgave at formidle denne faglighed i erhvervsskoleregi og ikke andet. En variation af denne problemstilling drejer sig om, at eleverne oplever, at lærerne ser deres problemer som endnu en opgave, som de også er forpligtiget til at forholde sig til og gøre noget ved.

## Lærernes engagement i eleverne

Der er store forskelle med hensyn til, hvordan eleverne oplever lærernes engagement i eleverne som personer. På nogle skoler oplever eleverne, at lærerne ikke udviser den store interesse for eleverne udover rent fagligt. Det skyldes primært, at lærerne ifølge eleverne forholder sig til deres fag og faglighed, og at de ikke udviser den store interesse for eleverne personligt. Lærerne tager hensyn til eleverne i hverdagen, men spørger generelt ikke til deres velbefindende. Generelt udtrykker flertal-

let af eleverne, at lærerne udviser manglende interesse for dem som personer. Som en elev formulerer det, så er der en gruppe lærere på skolen, hvor man bare skal være glad, hvis de møder op. Flere elever finder, at det er helt i orden, at lærerne ikke forholder sig til dem personligt. Der er en kønsdimension i disse udtalelser, idet mange af fagene med en overvægt af drenge finder det i orden, at lærerne ikke forholder sig til dem personligt. Nogle målrettede elever er kritiske overfor, at skolen skal være rummelig/blød/pædagogisk, fordi grundforløbet netop skal forberede eleverne på at være på en arbejdsplads, som ikke er sådan.

En mindre gruppe elever fremhæver, at lærerne rent faktisk forholder sig til dem og deres personlige problemer. Det er tankevækkende, at når eleverne beskriver, hvori det personlige engagement består, så drejer dette sig om, at en lærer eksempelvis har lært elevernes navne at kende eller spurgt til, hvad den enkelte elev har lavet i weekenden. Der er meget, der tyder på, at eleverne er meget taknemmelige for meget lidt personligt engagement fra lærernes side. Enkelte elever fortæller, at de har oplevet, at en lærer har forholdt sig til dem personligt, hvis de har haft et problem. Det personlige engagement er meget forskelligt fra fag til fag, og fra lærerperson til lærerperson. Flere elever påpeger, at lærerne er interesserede i de elever, der er interesserede i faget, mens de elever, der ikke er interesserede i faget, ikke påkalder sig den store personlige interesse fra lærerens side.

På tværs af de respektive undersøgelser ser det ud til, at lærernes engagement har stor betydning for elevernes ditto, men der er store forskelle, som angår forskellige undervisningsaspekter. Eksempelvis kan en lærer godt udvise stort engagement i indholdet i sin undervisning, men dette smitter kun af på eleverne, hvis de samtidig opfatter undervisningen som relevant og spændende. Der kan også differentieres mellem fagligt og personligt engagement. For nogle elever er lærernes personlige engagement i dem som personer det vigtigste, mens andre finder lærerens faglige engagement mest betydningsfuldt. Der er en tendens til, at elever med store problemer, som ikke er direkte relateret til uddannelse (fx psyke, misbrug, socialt liv, økonomi), tillægger lærernes personlige engagement størst betydning, mens mere velfungerende elever primært tillægger lærernes faglige engagement den største betydning.

På et af de lange grundforløb på TS2 og TS3, hvor eleverne alle har forskellige personlige og sociale problemer, virker det, som om lærernes primære arbejdsfunktioner ikke er af faglig art, men snarere ”socialpædagogisk”. En meget stor andel af eleverne bærer rundt på en mængde problemstil-

linger, som ikke er direkte uddannelsesrelaterede. På dette forløb fremhæver ingen af de interviewede lærere deres ”faglige” kvalifikationer som de vigtigste i deres arbejde. De fremhæver snarere alle de personlige – og samtlige lærere opfatter deres arbejde som rettet mod elevernes personlige problemstillinger. Efter at have observeret undervisningen skiver en af forskningsmedarbejderne meget sigende: ” *Projektet er snart mere filantropisk end undervisningsrelateret - jeg noterede mig et par skæve gutter (misbrug af den ene eller anden art), to decidede tyveknægte, som ikke holdt sig tilbage på trods af et styk flue på væggen, et par "tudemarier" og så ellers det løse...* ”

På en af de undersøgte handelsskoler (H2) har lærerne meget forskellige baggrunde og måder at agere på. Det rækker lige fra en tidligere bokser, der nu er socialpædagog med en konfronterende attitude overfor eleverne, til en ny og meget usikker kvindelig lærer, som blev udsat for krænkende og udfordrende opførsel fra nogle elever – og havde svært ved at håndtere det. Den førstnævnte lærers grove stil og direkte udmeldinger skaber respekt hos nogle drenge (”*du bliver svinet til, men på en god måde*”) og tvinger dem til at engagere sig i samfundsfaglige diskussioner, mens en indvandrerpige oplevede, at der er ”*nogle lærere, der snakker grimt til eleverne*”.

Der er også kritiske vurderinger af lærerne. Det kan eksempelvis være en oplevelse af, at lærerne forskelsbehandler dem. En anden udtrykker, at lærerne er mindre engagerede i eleverne, end lærerne i folkeskolen. På en teknisk skole blev flere lærere fyret midt i forløbet, hvilket eleverne var meget kede af, i en sådan grad at de skrev et klagebrev med underskriftindsamling til skolens ledelse. På handelsskole HS2 fortalte en elev, at to lærere var blevet smidt ud efter gentagne klager fra eleverne - hvilket dog ikke bekræftes af andre. Nogle elever udtrykker stor tillid til at kunne gå til lærerne med problemer, mens andre afholder sig fra at involvere lærere i de problemer, de fortæller om. I forbindelse med en konflikt på et hold gik en elev til læreren efter at have forsøgt at løse problemet sammen med de øvrige elever, der var involveret i konflikten, og det tog læreren godt imod. På handelsskolen findes en række forskellige personer som eleverne bruger: kontaktlærer, vejleder og inspektør – derimod kendte ingen til nogen mentorordning udover en mentor fra folkeskolen/kommunen eller en UU-vejleder, som nogle elever har kontakt med.

Vores undersøgelser peger på, at der er en sammenhæng mellem lærernes mulighed for nærvær og engagement i undervisningen og fastholdelse af eleverne - og omvendt mellem manglende tid, travlhed og fravær fra lærernes side og elevernes mulige frafald. Eleverne oplever det som positivt,

når lærerne har tid til hjælpe dem, også med personlige problemstillinger. Derimod bliver eleverne frustrerede, når lærerne har for mange elever at tage sig af og derfor mindre tid til engagement i den enkelte elevs problemstillinger. Det tyder altså på, at lærer-elev ratioen har betydning: Jo færre elever, jo mere tid for lærerne til at engagere sig i elevernes både faglige, sociale og personlige problemstillinger. Lærerne synes således at blive værdsat af eleverne, når de er maksimalt tilgængelige, bogstaveligt talt på alle tider af døgnet. Dette skaber en flydende lærerrolle, der ikke er afgrænset af undervisningslokalet eller skemalagte lektioner - og fordrer lærere, der virkelig vil ofre forestillingen om klare grænser mellem arbejde og fritid og mellem faget/undervisningen og elevernes personlige problemstillinger.

Andre historier i materialet antyder, at lærerne ofte har travlt og skal håndtere mange elever. På en af uddannelserne på TS1-skolen fortæller eleverne således, at der på deres hold en overgang var tre lærere om 100 elever på grundforløbet. Det betyder, at disse lærerne har haft svært ved at være tilgængelige og nærværende overfor alle elever, og eleverne oplever, at de har svært ved at komme i kontakt med en lærer. Ifølge eleverne ender det nogle gange med, at de i stedet laver ballade eller ligefrem begynder at stjæle ting.

### **Kontaktlærerordningen**

Lærernes engagement i elevernes personer er formaliseret i kontaktlærerordningen, der dog praktiseres på forskellige måder enten i form af regelmæssige samtaler, ad hoc modellen eller som klasse-lærersfunktion.

*Regelmæssige samtaler* forekommer, men er ikke nødvendigvis planlagte. Nogle elever oplever samtalerne som ligegyldige, men for andre er de værdifulde. Desuden er der en tendens til, at de elever, der ser ud til at klare sig fint i uddannelsen, stort set ikke bruger kontaktlærerordningen. En del af dem ved ikke hvem, der er deres kontaktlærer. De elever, der har det mere svært med deres uddannelse, bruger kontaktlærerordningen mere. Langt de fleste oplever samtalerne som en form for small-talk om ingenting. Enkelte elever fremhæver, at de har brugt kontaktlærerordningen til at tale med læreren om faglige og personlige problemer. I mange elevers bevidsthed fungerer kontaktlærerordningen som en art sikkerhedsnet, som eleverne oplever som en form for tryghed, hvis de skulle få problemer.

*Ad hoc-model:* Eleverne kan henvende sig til kontaktlæreren, hvis de har behov for det. Denne ord-



ning finder vi især på de tekniske/traditionelle håndværksuddannelser. Samtalerne indgår i hverdagspraksis, og der er to varianter af ad-hoc modellen: Lærerne bruger modellen til at legitimere, at de reelt ikke afholder samtaler (eleverne kan jo bare komme, hvis de har problemer, det gør de ikke, altså har de ingen problemer, og samtaler er overflødige). I den anden tilgang til ad-hoc modellen taler læreren løbende med eleverne om deres problemer og stiller sig til rådighed døgnet rundt, så eleverne kan ringe etc.

*Kontaktlærer som "klasselærer"* (HG): Klassens time hver 14. dag, hvor klassens arbejde evalueres mv. Desuden samtale om uddannelsesplan med planlagte intervaller (3 mdr.). Denne "klasselærerfunktion" knytter sig til HG (mere traditionel skoleagtig uddannelse) og findes ikke på de tekniske uddannelser.

I interviewene taler eleverne i øvrigt næsten ikke spontant om kontaktlærere eller mentorer. De kender slet ikke til mentorer, hverken på HG eller teknisk skole, og bruger ikke ordet kontaktlærer, men taler om lærerne som personer. Der synes at være en forskel mellem de ordinære og de lange forløb, hvor eleverne på de lange forløb (elever med særlige behov) taler meget mere om deres kontaktlærer og om mentorordninger. Det synes dog at være den personlige relation og det faglige møde, der er afgørende, men eleverne fortæller, at det er rart med lærere, der har tid til at give ekstra hjælp (tid de får fra kontaktlærerordningen).

### **Foreløbig konklusion**

I det empiriske materiale peges på forskellige tendenser med hensyn til, hvor meget lærerne engagerer sig i eleverne personligt. Der er en tendens til, at lærerne primært identificerer sig med det fag, de formidler, og kun i begrænset grad forholder sig til eleverne som personer. Det påpeges i en enkelt delundersøgelse, at det måske ofte er de svageste elever på erhvervsuddannelserne, der fokuserer på lærernes engagement i dem som personer. Endvidere peger delundersøgelserne på, at lærer-elev rationen har betydning for lærernes personlige engagement i eleverne. Det vil sige, at lærerne ganske enkelt har for mange elever og således har vanskeligt ved at få talt med dem alle sammen. Kontaktlærerordningen har til hensigt at fungere som en mulighed for, at lærere og elever med jævne mellemrum får talt sammen, men det er ikke entydigt, om denne ordning fungerer efter hensigten. Ofte skelner eleverne ikke klart mellem betegnelsen kontaktlærer og lærer. Det afhænger sandsynligvis af, hvordan ordningen fungerer i praksis. Kontaktlæreren kan både være en, man har formelle samtaler med, eventuelt samtidig med at være et supplement til undervisningen (kontaktlære-

ren holder ekstra øje), og den, man drøfter uddannelsesplaner og sammensætning af fag med. Dette forhold kunne gøres til genstand for yderligere undersøgelse både i de kvalitative geninterviews og i projektets kvantitative del.

I indledningen til denne rapport opstillede vi antagelsen, at jo mere engagerede lærerne opleves at være (personligt), desto mere vil dette smitte af på eleverne (A6). Som det fremgår af ovenstående, er der meget, som tyder på, at lærernes engagement i eleverne af forskellige grunde er noget uensartet, og at vi derfor har med en problemstilling at gøre, som potentielt set kan være vigtig at være opmærksom på i den videre udforskning af frafaldsproblematikken.

## Lærernes faglighed

Det samlede kvalitative materiale viser en entydig tendens til, at eleverne finder, at lærernes faglighed repræsenterer et højt fagligt niveau. Langt de fleste elever oplever, at de får konstruktive svar på faglige spørgsmål. Denne konklusion gælder dog kun for de tekniske skoler, idet nogle elever på handelsskolerne er mere kritiske over for undervisningen. Eleverne på de tekniske skoler fremhæver også den daglige omgang mellem lærere og elever som en væsentlig styrke ved undervisningen. Meget tyder på, at lærernes høje faglighed øger skoleengagementet hos eleverne, særligt når de kan se relevansen af det, de lærer, i forhold til deltagelse i fremtidig arbejdspraksis.

## Lærerne er dygtige

Det er gennemgående for undersøgelsen, at lærernes faglighed af de fleste elever fremstilles som upåklagelig. Lærerne fremstilles i langt de fleste tilfælde som tålmodige og gode til at forklare vanskelige faglige emner. Generelt fremstilles lærernes faglige niveau som passende i forhold til det, som eleverne har behov for. Endvidere fremstilles lærerne som personer, der ofte ved god besked, hvis eleverne har faglige spørgsmål. I undersøgelsen forklarer eleverne lærernes fravær med, at de ofte har mange elever i løbet af kort tid og derfor naturligvis ikke kan nå alle elever lige godt. Eleverne er generelt set meget forstående overfor lærernes undervisningsvilkår i dagligdagen.

## Omgangsformer

I forbindelse med interviewene fremhæver eleverne, at især omgangsformen med lærerne er motiverende og konstruktiv. Flere elever nævner, at en af styrkerne ved lærernes undervisning er den gode omgangstone. Det vil sige, at der er en godmodig og drillende omgangstone, hvor lærerne tager pis på hinanden og på eleverne.

Flere elever peger på, at det er vigtigt, at læreren giver ros og feedback, så eleverne er klar over, om det, de laver, er godt og rigtigt. Både når læreren siger ” *det er lort ..*”, og når de får ros og ” *så blev vi jo glade indeni*”. Flere fortæller, at anerkendelse og feedback styrker deres engagement ” ... *her har jeg fået ros ... og det gør jo selvfølgelig også, at jeg bliver endnu mere tændt på det*”. Det handler for eksempel om, at eleverne får at vide, om de er EMMA-godkendte – altså at de er godkendt til skolepraktik. Men nogle elever mener, at lærernes mangel på tid gør, at de ikke får den respons, de har behov for. Flere nævner det også som positivt, at lærerne er godt forberedt, at de kommer til tiden og stiller krav samt har forventninger til eleverne og ønsker, at eleverne lærer noget - og at lærerne er konsekvente i forhold til at sanktionere, når elever bryder reglerne. Eleverne respekterer desuden lærere, som de oplever som fagligt dygtige, blandt andet hvis de kommer lige fra en virksomhed og er ajour med den faglige viden. Eleverne lægger vægt på, at lærerne har været ude i arbejdspraksis, og at de kan trække arbejdspraksis ind på skolen (lærerne fortæller historier om, hvordan tingene fungerer i praksis). Endvidere beskrives lærerne som personer, der kan bestemme faglige kneb, som man ikke kan lære ved at læse i en bog. Lærernes viden fra arbejdspladsen hjælper også eleverne til at forstå faget og få interesse derfor.

Lærerne fremhæves som fagpersoner, som eleverne kan identificere sig med. De repræsenterer i en vis udstrækning en inkarnation af elevernes forestilling om et kommende arbejdsliv som faguddannede. Jo tættere på virkeligheden, jo bedre. Eksempelvis fremhæver nogle elever fra Mad til mennesker (TS6), hvordan læreren nogle gange lader, som om de er i et rigtigt køkken på en restaurant og skælder ud og sørger for, at de arbejder hurtigt. Det synes eleverne er rigtig fint. Hvis det er en gennemgående tendens, at elevernes mulighed for at identificere sig med lærerne som fagpersoner, er afgørende for deres engagement, kan det måske forklare, hvorfor eleverne ikke synes, at den teoretiske undervisning er interessant – med mindre den direkte kan relateres til den konkrete faglige praksis. Et par elever fortæller, at de har haft dygtige og krævende vikarer inde fra arbejdspladsen, og at det har givet et bedre fagligt niveau (og mere disciplin).

Nogle elever fremhæver, at lærerne indbyrdes har forskellig praksis fx med hensyn til fravær fra timerne. På tekniske skole var der to steder kritik af, at lærerne stillede forskellige faglige krav til eleverne, hvilket skabte usikkerhed om de faglige normer. Andre fremhævede, at det er godt, at lærerne underviser på forskellige måder, i modsætning til lærerne i folkeskolen (underviser alle på samme måde).

## **Kedsomhed, uro og lærerfaglighed på HG**

Elevernes relationer til lærerne ser lidt anderledes ud på handelsskolen sammenlignet med teknisk skole. Eleverne på HG oplever, at nogle lærere er *"kedelige"* og uengagerede, mens andre kan *"lave sjov med det hele, men stadigvæk lære os noget"*. De oplever særligt på HG, at der er for lidt variation i undervisningen med for lange teorilektioner. På begge HG-forløb i denne undersøgelse siger eleverne, at en god lærer er en, der kan fortælle og forklare tingene på forskellige måder. Man kan tolke det sådan, at læreren kan møde eleverne på elevernes forudsætninger. Flere elever kritiserer lærere for ikke konsekvent at tage fat i urolige og forstyrrende elever. Flere påpeger, at det kun er nogle få elever, der fylder meget og er årsag til uroen, men at lærerne ikke konfronterer eller stopper dem. Noget andet er, at nogle elever oplever, at lærerne er for stressede og har for lidt tid til at hjælpe dem, fordi der er for mange elever i klassen. Dette gælder blandt andet HS2, hvor der til tider er over 35 elever i klassen – og læreren alligevel tilrettelægger undervisningen som individuel opgaveløsning frem for at prøve at få eleverne til at lære af hinanden. Også på teknisk skole er der kamp om hjælp fra lærerne, som til tider er tilknyttet flere hold samtidigt. Få lærere til mange elever kan bidrage til marginalisering af de svage elever. Nogle steder er lærerne fleksibelt tilknyttet flere hold, hvilket kan betyde, at lærerressourcerne anvendes bedre, men eleverne beskriver også, at det giver kamp om at få lærernes hjælp.

## **Foreløbig konklusion**

Delundersøgelserne viser gennemgående, at eleverne oplever, at lærerne har et højt fagligt niveau, og i flere af delundersøgelserne fremhæves, at der især ligger en række motiverende og pædagogiske ressourcer i omgangsformerne mellem lærerne og eleverne. Eleverne fremhæver den godmodige og humoristiske omgang mellem lærer og elev, samt den klare feedback, som væsentlige elementer i undervisningen. Endvidere påpeger eleverne gennemgående i flere delundersøgelser, at de oplever det som fagligt berigende og motiverende, når lærerne inddrager erfaringer fra arbejdslivet.

Vore interviews viser, at problemstillingen er lidt anderledes på handelsskolen, hvor nogle elever er mere kritiske over for lærernes undervisning. De finder den uengageret og kedelig. Nogle elever fremhæver, at der på HG er en gruppe elever, der ødelægger undervisningen uden, at det får disciplinære konsekvenser. På grund af mange elever i klasserne har lærerne dog dårligt tid til den enkelte elev, og flere elever finder, at de ikke får den hjælp, de behøver, når de har brug for den.

På baggrund af forskningen inden for området antog vi indledningsvist, at jo mere engagerede lærerne opleves at være (fagligt) desto mere vil dette engagement også smitte af på eleverne (A6). Der er meget, der tyder på, at eleverne generelt i de tekniske uddannelser oplever, at lærerne er meget fagligt kompetente, så vi kan konkludere, at denne dimension formentligt ikke spiller den store rolle i forbindelse med frafaldsproblematikken.

## **De andre elever og støtte fra familie/venner**

I det kvalitative materiale viser samtlige delundersøgelser, at elevernes indbyrdes sociale relationer spiller en central rolle. Der er meget, der peger på, at eleverne på såvel teknisk skole som handelsskolen oplever de sociale fællesskaber i de forskellige klasser som rummelige. Der er tale om rummelighed i den forstand, at eleverne er meget tolerante over tilstedeværelsen på holdet af elever med helt andre forudsætninger og et andet engagement end deres eget. Der er kun få beskrivelser af individualiserede eksklusionsprocesser (mobning), dog er der klare tendenser til grupperingsdannelse, sociale opdelinger og kategoriseringer. Disse grupperinger synes at være med til at understøtte de mere formelle inklusions- og eksklusionsprocesser, hvor dét at have fundet en læreplads spiller en væsentlig rolle (se også afsnittet om ”Niveaudeling på grundforløb”).

Når eleverne beskriver det sociale klima på skolen som fornuftigt, sker det oftest ved at fremhæve fravær af fx mobning. Det vil sige, at eleverne ikke umiddelbart fremhæver positive forhold. Generelt har eleverne meget lidt med hinanden at gøre uden for en skolemæssig kontekst, særligt på de tekniske skoler, mens eleverne på handelsskolen HS2 fortæller om deres fælles liv og fester udenfor skolen. Ofte beskrives det, som om alle taler med alle, men der er nogen, man taler mere med end andre. På hold med mange drenge tales til tider om en stærk ”mandehørm”. Nogle elever taler også om stærke sociale fællesskaber, hvor alle støtter alle og kommer med konstruktiv kritik.

## **Opdelinger og sociale hierarkier**

I nogle sammenhænge ser det ud til, at der eksisterer klare sociale hierarkier, hvor elever, der har en læreplads, ligger øverst i hierarkiet. Elevernes beskrivelser af hinanden i interviewene foregår typisk gennem en række opdelinger, eksempelvis mellem elever med og uden selvdisciplin. De seriøse og de useriøse. De der ryger og drikker meget og de, der ikke gør. De der ønsker en uddannelse og de, der kommer og går, som det passer dem (”det bestemmer de jo selv”). De der er dygtige og har en læreplads og de, der ikke er så dygtige og ikke har en læreplads. De sociale kategoriseringer

inddrager også ofte den institutionelle opdeling mellem 20, 30 og 40 ugers grundforløb. Det understreges dog i de fleste interviews, at denne sociale opdeling ikke er absolut i den forstand, at der er tale om to stærkt adskilte grupper, hvor der kommunikeres på tværs. Der er en tendens til, at det er de ældste elever med flest sociale ressourcer, der er i stand til at skabe sociale fællesskaber, som også mødes uden for skolen. I nogle interviews giver eleverne udtryk for, at der ingen sociale fællesskaber er i forhold til at finde lærepladser, dog er der en tendens til, at elever med lærepladser arbejder sammen i undervisningen (i 20 ugers forløb), sådan at de kan blive hurtigere færdige. Der er en vis kønsmæssig kategorisering i forbindelse med uddannelserne, men den synes at være mindre indgribende i forhold til institutionelle arrangementer. I interviewene drejer den kønsmæssige sociale kategorisering sig ofte om minoritetskøn: få mænd på frisøruddannelse, få kvinder på struktøruddannelsen. Generelt forbindes socialt minoritetskøn med øget opmærksomhed, men ikke med frafaldsrisiko. Udviklingen af det sociale miljø afhænger til dels af, hvordan undervisningen er tilrettelagt, dvs. om den er gruppebaseret eller individuel, eller eleverne selv danner grupper, eller om lærerne blander eleverne på tværs af spontane grupperinger. En af eleverne på HG havde gennemført grundforløbet på snedkeruddannelsen og beskrev det som meget individuelt arbejde i modsætning til HG: *"Vi skulle lave individuelle opgaver, skære slidser og lave taburetter og sådan noget. Det var individuelt"*. Dette står i modsætning til beretninger fra eleverne på en tømreruddannelse, hvor der mest arbejdes i grupper.

Det er et centralt spørgsmål til de videre analyser af vores interview med lærerne om, og eventuelt hvordan, lærerne forholder sig til det sociale miljø i klassen og interaktionen eleverne imellem. Rigtig mange beretter om, at det overlades til eleverne selv at danne grupper – hvilket fremmer interne opdelinger mellem eleverne i klassen. De dygtige og målrettede går sammen, fordi de er orienterede mod at klare sig på den kommende praktikplads - til tider med en erklæret modstand mod at spille tid på at arbejde sammen med de uengagerede elever.

### **Selektion og eksklusion**

Frafaldet er tilsyneladende påvirket af to typer eksklusions- og selektionsprocesser, som ofte spiller sammen i samværet blandt eleverne. På den ene side er der de uformelle relationer og grupperinger eleverne imellem, og på den anden side er der den opdeling og positionering, som lærerne og skolen foretager. De uformelle selektionsprocesser viser sig i elevernes fortællinger om, hvordan der på holdene dannes uformelle opdelinger og grupperinger, som eleverne deltager i. En elev siger: *"Man grupperer sig, det gør man da"*. Opdelingerne sker blandt andet efter køn, etnicitet og alder, samt

via elevernes forudgående indbyrdes kendskab fra folkeskolen eller boligområdet og for enkelte efter ungdoms-subkultur udtrykt i musiksmag, normer, tøjstil og øvrige udseende. Opdelingen efter køn og etnicitet viser sig for eksempel på HG tydeligt ved elevernes placering i klasselokalet. Desuden beretter de om deltagelse i vennegrupper og om uvenskaber samt gruppering på en popularitets-skala.

Deltagelse i uddannelsen er for mange et spørgsmål om at deltage i et socialt fællesskab på uddannelsen, og mangel på deltagelse i fællesskaber medfører risiko for ophør af uddannelsen. Flere elever fortæller, at et godt sammenhold har stor betydning for deres engagement, deres lyst til at stå op og møde på skolen om morgenen: *"Man hygger sig og har det sjovt, og man griner og får lavet nogle ting, man godt kan lide"*. I en klasse var der mobning, som eleverne forventede, at lærerne tog sig af, og som også medførte et mobbekursus - som mobberen dog ikke deltog i.

I forhold til frafald er det mest afgørende sandsynligvis de grupperinger, eleverne danner ud fra faglig motivation og engagement. Der er mange fortællinger om opdelinger mellem på den ene side de interesserede og målrettede, som blandt andet omfatter de, som har en læreplads, og på den anden side de *"ugidelige"* eller *"gøglerne"*, som de blandt andet kaldes. Det omfatter på den ene side de uafklarede, umodne og mindre motiverede elever, og på den anden side elever som primært går på grundforløbet for at prøve *"om det er noget"*. Mellem disse grupper findes en midtergruppe, som svinger mellem at være uforpligtede skolebørn og ansvarlige voksne, mellem engagement i undervisningen og engagement i ungdomslivet udenfor med pjæk, fravær og ballade. Ud fra elevernes fortællinger er det en opdeling med ret klare grupperinger, hvor alle er klar over, hvem der hører til hvor. En målrettet elev fortalte for eksempel, at han og de andre målrettede elever afviste lærerens ønske om, at de skulle arbejde sammen med nogle af de umotiverede. Nogle elever fortæller, at modsætninger og konfrontationer mellem de to grupper nogle gange kan spidse til. Et eksempel er en målrettet elev, der beretter, hvordan han blev truet og var ved at komme i slagsmål efter provokationer fra en *"problemelev"*, som senere blev smidt ud for hashrygning. Der er beretninger om, at de svage elever i midtergruppen bliver fristet til at deltage i pjæk og ballade af *"de ugidelige"*. I nogle tilfælde ser *"kampen om sjælene"* i midtergruppen ud til at foregå ved at *"ballademagerne"* forsøger at vinde anerkendelse ved at optræde provokerende overfor lærerne. Modsat sætter de målrettede i kraft af deres faglige kunnen nogle normer og udgør forbilleder, som til tider trækker elever fra midtergruppen med. Det virker ikke, som om lærerne anvender disse sociale dynamikker

aktivt og bruger muligheden for at få de stærke til at forpligte de andre til at engagere sig - eller arbejder med at skabe et bredere fællesskab i klasserne på tværs af de spontane grupperinger, der dannes uformelt. Snarere accepterer lærerne, at der sker en opdeling af holdet, hvor de ”ugidelige” får lov at lalle, når blot de ikke forstyrrer undervisningen for meget: I smedelokalet på TS4 eksempelvis placerede de sig, eller blev placeret, bagest i lokalet. Der er tegn på, at de to typer af social sortering spiller sammen, så elevernes selv-selektion i uformelle fællesskaber kan forstærke den institutionelle selektion som skolen og lærerne foretager – og omvendt. Lærernes forsøg på at udvikle elevernes faglige deltagelse spiller sammen med elevernes sociale deltagelse i uformelle fællesskaber. Der er dog flere eksempler på, at eleverne ser social anerkendelse og faglig anerkendelse som alternative strategier, fx blandt flittige indvandrepiger (der har begrænset social deltagelse), eller blandt etnisk danske drenge (”nørder”) som er fagligt velfungerende, men marginaliserede i forhold til elevernes fællesskaber. Denne problemstilling har ikke været i fokus i interviewene, men kan være en produktiv tilgang til at forstå skolens rolle i forhold til frafald.

### **Forskelle mellem handelsskoler og tekniske skoler**

Der viser sig en markant forskel på det sociale miljø mellem tekniske skole og handelsskolen, fordi eleverne er sammen i meget længere tid på HG, typisk i to år. De tekniske grundforløb varer typisk et halvt år – eventuel forlænget til trekvart år eller et helt år, men ofte i mere individualiserede forløb hvor nogle afslutter og nye kommer til med løbende optag afhængig af, hvornår eleverne får læreplads. Derfor kommer eleverne heller ikke nødvendigvis på samme hold i hovedforløbene. På teknisk skole foregår der meget få sociale aktiviteter på holdene eller på tværs af holdene, som kan skabe sammenhold og tilknytning til skolen – udover lidt fodbold i starten af grundforløbet. På et hold på teknisk skole TS4 fortalte nogle elever, at der ingen introduktion var. De blev bare sendt ud til maskinerne med nogle papirer i hånden.

På HS2 var der både en fælles introduktionsuge, en intro-/studietur til Berlin for (næsten) hele holdet i starten af forløbet, som flere siger, havde en positiv betydning for sammenholdet, men som også medførte en del konflikter og ”finkeri” eleverne imellem. Ydermere er der morgensamling for hele skolen hver fredag, som eleverne på skift arrangerer, en lektiecafé og fester (intro-, jule-, gallafester) samt en fast fredagsbar for hele handelsskolen arrangeret af eleverne selv, som dog ikke bruges af alle (blandt andet kommer de etniske minoritetspiger ikke i fredagsbaren). Nogle drenge ønsker mere fysisk aktivitet (det indgår kun i det særlige grundforløbs program at tage en ugentlig tur i sportshallen). På tekniske skole er der formelt tilbud om ekstraundervisning, men i det empiriske



materiale var der kun én, der benyttede det, måske fordi alternativet er at have fri. På flere af uddannelserne fortæller elever på tekniske skole, at de selv arrangerer julefrokost for holdet eller tager i byen sammen. Det udelukker dog nogle, som bor langt væk, idet flere fortæller, at de har 2 timers transport hver vej til skole, da de kommer fra et stort opland, hvor skole-hjem afstanden begrænser det sociale liv efter skoletid.

Eleverne på HG kender hinanden bedre, fordi de går sammen i to år, og særligt på de tekniske skoler beskriver eleverne et ret svagt socialt miljø med klikedannelse og få aktiviteter ved siden af undervisningen. En stor andel af eleverne på de tekniske skoler siger, at der ikke er noget særligt fællesskab uden for undervisningen, og at de kun ser nogle af de andre, hvis de kender hinanden i forvejen. Billedet var dog et andet på H2, som ligger i en mindre by, hvor mange kender hinanden fra lokalområdet og boligkvarterer.

Det svage sociale miljø på især de tekniske skoler betyder, at det sociale får lov at leve sit eget liv og på den måde virker negativt regulerende og ekskluderende i faglige sammenhænge. Set ud fra elevernes beretninger bruger lærerne ikke meget tid på, at eleverne lærer hinanden at kende i undervisningen eller på at regulere gruppeinddeling. En pige fra HG fortæller: *”Altså vi er meget delt op i grupper, altså vi har nogle, der ikke snakker med andre”*.

På de tekniske skoler gør man formelt set ikke meget i forhold til at lave sociale arrangementer for eleverne. Der er tale om lidt fredagsbar og et par introduktionsarrangementer (fx en fælles rotur), som eleverne generelt oplever rigtig positivt. Eleverne tager selv sporadiske initiativer til sociale arrangementer (byture, spille fodbold sammen etc. etc.). Det virker ikke umiddelbart, som om skolerne medvirker til at opbygge fællesskaber eleverne i mellem. Erhvervsskolen er et sted, hvor eleverne kommer og gør det, de skal, men ikke et sted som fremmer udviklingen af venskaber, der kan række ud over undervisningstiden. På nogle grundforløb er der arrangementer i begyndelsen af forløbet, der har til formål at ryste eleverne sammen. Men det er spørgsmålet, om det har blivende effekt.

### **Fravær og frafald**

Det ser ud til, at når en elev først er begyndt at have fravær, så stiger risikoen for frafald. Dette kan forstås som en ”ond spiral”, hvor elevens oplevelse af at miste noget af indholdet, der kan være nødvendigt for at kunne komme videre, gør, at det bliver udsigtsløst at møde op, fordi ”man allige-

vel er bagud”. Man kan forestille sig, at når eleven først har ”taget det første skridt” (at blive hjemme), er det ikke svært at tage det næste (at blive hjemme en dag mere etc.). Muligheden for fastholdelse må derfor antages at blive bedre, hvis skolen sætter massivt ind, så snart en elev begynder at have fravær.

I relation til tesen om at opbakning fra venner og familie har betydning for fastholdelse, tyder vores undersøgelse på, at det er meget afgørende for gennemførelse af uddannelsen, at eleverne har nogle velfungerende rammer uden for skolen (fx bolig, familie, venner, økonomi).

### **Etnicitet**

Kun på en enkelt af de undersøgte skoler, handelsskolen HS2, fortæller eleverne om, at etnicitet spiller en rolle i forbindelse med elevernes sociale interaktioner. Det skyldes, at der på de øvrige skoler kun er få elever med minoritetsbaggrund. Ifølge den registerbaserede undersøgelse af skolerne (Jensen & Larsen 2010) er denne skole en af de, der har den højeste andel af ”indvandrere” med ”ikke-vestlig baggrund” af alle i landet – og denne gruppe elever har statistisk en øget risiko for frafald. I interviewene forbindes etnicitet ofte med noget negativt, ”ballade”, og dermed risiko for frafald. På handelsskolen (HS2) fortæller flere elever, at indvandrerne af enhver nationalitet og etniske danskere generelt holder sammen hver for sig. Dette bekræftes af observationer i klassen, i pauserne og i kantinen. På skolen hænger sammenholdet i de etniske grupperinger blandt andet sammen med, at de kender hinanden fra samme boligområder med høje koncentrationer af indvandrere. Eleverne fortæller, at de arbejder sammen i spontane grupper, de selv danner – blandt andet efter etnicitet. En elev på teknisk skole fortæller, at hvis lærerne forsøger at blande eleverne på tværs, så fungerer det ikke, fordi eleverne straks søger sammen i deres egne grupper. Det gælder dog ikke altid. Andre elever opfatter ikke det sociale miljø som opdelt efter etnicitet. To meget målrettede og velformulerede minoritetspiger på HG distancerer sig eksplicit fra andre indvandrere. Den ene siger, at hun hellere vil være sammen med de danske piger, fordi hun så lærer mere, og fordi hun opfatter indvandrepigerne som nogen, der skaber problemer (*”de er useriøse, de råber og skriger”*). Hun oplever ikke problemer med at være sammen med *”danskerne”* (*”vi er alle sammen ens her”*). En indvandrerdreng i et af de særligt tilrettelagte forløb på HG beretter, at han ved ansøgning om en læreplads åbenlyst blev vraget til fordel for en dansker, og at han ikke ønsker at se det som begrundet i diskrimination. Samtidig fortæller han, at han af en lærer regnes som en indvandrer, der laver ballade, men at han vil være politimand, og at alle hans venner, der er arabere, dermed anser ham

for at være ”en forræder”. Han fortæller også, som flere andre, at indvandrerne ofte laver ballade, og at han bevidst har brudt med de problematiske venner, som han lavede ballade sammen med. Begge fastholder altså fortællingen om, at indvandrere kobles til ballade. En tredje indvandrer, en pige, fortæller også, at det er delt meget op, men at hun har placeret sig midt imellem. Koblingen etnicitet og ballade er blandt andet knyttet til bestemte boligområder, som eleverne kommer fra, og som eleverne omtaler som ghettoprægede. På handelsskolen viste nogle af problemerne sig også internt i skolen, hvilket er årsag til, at der i en periode var vagter på skolen.

### **Foreløbig konklusion**

Den sociale interaktion på de tekniske skoler opleves som rummelig, og der er kun få beskrivelser af decideret mobning, dog er der en tendens til, at den sociale ramme og de sociale fællesskaber er mindre stærke end den sociale interaktion, som foregår på handelsskolerne. De tekniske skolars undervisningsmæssige organisering bestående af relativt kortvarige forløb medvirker formentligt til, at de sociale fællesskaber er knapt så omfattende. Det er bemærkelsesværdigt, at elevernes sociale kategorisering af sig selv og hinanden synes at understøtte mere formelle eks- og inklusionsprocesser. Der er også eksempler på, at faglig deltagelse og engagement kan træde i stedet for deltagelse og engagement i elevernes sociale fællesskaber.

På baggrund af forskning inden for området udviklede vi indledningsvist antagelsen: jo bedre fællesskab, desto mere skolemæssigt engagement (og mindre risiko for frafald). Omvendt, desto mere fragmenteret undervisning, jo mindre engagement i den skolemæssige praksis (A7). Der er flere ting, som tyder på, at denne problemstilling er væsentlig at arbejde videre med. For det første peger vores foreløbige resultater på, at vi finder det største frafald på de tekniske skoler, hvor der er relativt løse sociale rammer. Endvidere peger vores undersøgelse på, at elevernes indbyrdes sociale interaktion givet vis spiller en hidtil overset men endog vigtig rolle i forbindelse med frafald. Derfor vil dette tema indgå i publiceringen af resultaterne fra undersøgelsen.

### **Lærepladsens betydning**

Den gennemgående tendens i det empiriske materiale viser, at relativt få elever har en læreplads på interviewtidspunktet, og at det at have en læreplads spiller en væsentlig rolle i forbindelse med frafaldsproblematikken – dog i mindre grad på HG end på de tekniske skoler. I interviewene kobler en del elever dét at droppe ud af deres erhvervsuddannelse med ikke kunne få en læreplads. Set ud fra det kvalitative materiale er lærepladsproblematikken nok den mest direkte udløser af både fasthol-

delse og frafald i erhvervsuddannelserne. De elever, der har en læreplads, oplever det som en styrkelse af deres faglige identitet og som noget, der fastholder dem i uddannelsesforløbet. Mange af eleverne uden læreplads overvejer at tage ufaglært arbejde, mens de søger efter en læreplads. Kun et fåtal overvejer seriøst at tage skolepraktik, mens flertallet afviser skolepraktikken af såvel økonomiske som faglige grunde. Når det gælder om at søge læreplads, har eleverne meget forskellige aktivitetsniveauer og strategier, og graden af institutionel støtte varierer meget fra lærer til lærer, fra fag til fag, og fra skole til skole. Der er en klar tendens til, at det er elevernes eget individuelle ansvar at finde en læreplads, eller at eleverne får begrænset hjælp til dette, måske primært via hjælp til at finde søgeportaler på nettet og oversigter over lærepladser via uddannelsesstedernes registrering af dette. Dette står i stærk kontrast til de skolemæssige erfaringer, eleverne har, fra eksempelvis folkeskolen, hvor organiseringsgraden af elevernes uddannelse er meget høj. Flere elever angiver, at de mange afslag på læreplads slider på selvtilliden. En del elever overvejer at finde et ufaglært job, mens de søger videre for at finde en læreplads. En del elever overvejer at arbejde et helt til et halvt år ufaglært, mens de venter på, at de finder en læreplads. Enkelte overvejer at påbegynde en anden uddannelse (eksempelvis en gymnasieuddannelse), mens andre påtænker at tage et andet grundforløb - muligvis et grundforløb som på forskellige måder supplerer det grundforløb, de allerede er i gang med at gennemføre. Paradoksalt nok kan man hævde, at nogle elever ved at benytte denne strategi (at vælge at tage supplerende grundforløb) får en stærkere faglig ballast på længere sigt inden for de områder, hvor de så får en læreplads (eksempelvis gartnerereleven der tager en struktøruddannelse eller elektrikerereleven, der også tager grundforløbet i elektronikfagteknik).

Flere elever påpeger, at de slet ikke ville være påbegyndt en erhvervsuddannelse, hvis de ikke allerede havde en læreplads. Andre påpeger, at det have læreplads også betyder, at de kan klare mere i forhold til undervisningen på skolen. Enkelte elever fremhæver, at netop fordi de havde en læreplads, så kunne de godt klare at møde ukvalificerede undervisere og kaotiske undervisningsforhold. Dét at have en læreplads fungerer nærmest som en slags vaccination i forhold til den modgang, som en del elever møder på skolen. Men billedet er slet ikke så entydigt, for der er eksempler på elever, der ikke har læreplads og derfor har fået forlænget grundforløbet (enkelte til næsten et år), men som stadig er meget engagerede i deres uddannelse.

På et af de undersøgte forløb (service på TS5) gælder, at hverken lærerne eller eleverne regner med, at de skal videre i et hovedforløb, fordi de bruger erhvervsuddannelsen som et sted for personlig

udvikling og bearbejdning af personlige problemer. Deres engagement knytter sig således ikke til uddannelsens officielle mål. Flere elever påpeger, at der er nogle uhensigtsmæssige strukturerer i organiseringen af uddannelserne set i forhold til kravene på en læreplads. Eksempelvis optages mange helt unge på vagtuddannelsen, men vagtfirmaerne (hvor lærepladserne er) kræver ofte, at eleverne har kørekort - og har en tendens til at ønske ældre elever (ofte i alderen 21-22 år). En del elever overvejer skolepraktikken som en mulighed, men en hel del afviser dette, fordi skolepraktikken er for ”dyr”. Eleverne er altså bevidste om, at de kan tjene meget mere ved at arbejde som ufaglærte end ved at være i skolepraktik. Det fremhæves, at elever i skolepraktik kun får 16 kr. i timen. Helt konkret nævner en af eleverne, at man får 2.500 kr. om måneden for at gå i skolepraktik, mens man kan tjene ca. 8-9.000 kr. i et ufaglært job. Flere elever fremhæver, at de tror, at man lærer mindre i skolepraktikken sammenlignet med en ordinær læreplads. Enkelte ser dog skolepraktikken som en mulighed for at få en uddannelse.

I interviewene beskriver eleverne, at lærerne spiller forskellige roller i forbindelse med elevernes lærepladssøgning. På den ene side er der en tendens til, at lærerne svækker elevernes tro på, at det kan lade sig gøre at finde en læreplads. En del elever siger, at lærerne fortæller, at der kun er få lærepladser (ofte nævnes et tal), og at der er så og så mange elever, der søger de samme lærepladser (igen her nævnes et meget højere tal). Denne måde at præsentere eleverne for lærepladssituationen er med til at svække særligt de svage eleveres tro på, at det kan lade sig gøre at finde en læreplads. På den anden side, så trækker nogle lærere på deres (tidligere) arbejdsmæssige netværk for at finde lærepladser. Der er også en tendens til, at nogle mestre henvender sig til udvalgte lærere, når de mangler en lærling, og så er det op til læreren at formidle den mulige læreplads videre til nogle af eleverne. Nogle elever fortæller, at lærerne primært hjælper de mest målrettede og dygtige elever til en praktikplads.

Samlet set har kun et absolut mindretal af eleverne en læreplads allerede inden påbegyndelse af grundforløbet. Langt de fleste regner med at finde en læreplads, mens de er på grundforløbet. Det ser ud til, at de fleste elever uden læreplads, først ret sent i grundforløbet begynder at undersøge mulighederne for at finde en læreplads. Man kan undre sig over, at eleverne ikke allerede fra begyndelsen af grundforløbet går i gang med at finde en læreplads (med støtte fra skolen), men sådan er det tilsyneladende ikke. Det helt almindeligt, at elever med læreplads ikke overgår direkte til lærepladsen, men at de mellem grundforløb og læreplads eksempelvis er arbejdsdreng eller i en eller

anden form for praktik, hvor virksomheden ser dem an. Således er det ofte op til eleverne selv at skulle overbevise mester om, at de skal have lærepladsen. Det kan gøre det svært for elever uden et netværk, som kan skaffe dem adgang til en læreplads, eller elever som på anden vis er begrænset af eventuelle fordomme og konkrete begrænsninger for specifikke elevgrupper, herunder pigerne. To af eleverne på eliteforløbet på TS1-skolen har derimod tydeligvis et netværk, og de har bevidste strategier til, hvordan de kan skaffe sig adgang.

I forhold til at få en læreplads gælder det altså om at kende nogen, der kender nogen, og de elever, der har et netværk, er langt bedre stillet i forhold til at få adgang til en læreplads. Desuden virker det til, at mange af praktikstederne går efter de bedste elever med de højeste karakterer. Hvis der ikke er adgangsbegrænsning på skolen, eller hvis det er nemmere for flere elever at gennemføre et grundforløb, virker det altså til, at eleverne kan støde ind i barrierer i forhold til at få en læreplads. Især i en tid med knappe ressourcer og finanskriser.

### **Strategier i forhold til at få læreplads**

Ifølge eleverne er det meget op til dem selv at finde en læreplads, men som nævnt bruger lærerne deres uformelle netværk til at formidle lærepladser til eleverne. På den ene handelsskole hjælper man hinanden rigtig meget med lærepladssøgning, de skriver ansøgninger i skoletiden og får meget hjælp til dette af lærerne.

Der er meget stor forskel på elevernes egen indsats i forhold til at søge læreplads, idet der er en tendens til, at de svage elever søger relativt få lærepladser og ikke udvikler nogen klare strategier for lærepladssøgningen, mens de stærke og mere ambitiøse elever søger langt flere, samtidig med at de synes at have en klar strategi for søgeprocessen. Der er meget stor forskel på, hvor stor en indsats eleverne lægger i at søge en læreplads. Nogle elever er på interviewtidspunktet begyndt at overveje at søge, mens andre allerede har sendt flere hundrede ansøgninger ud. Især i forhold til eleverne i teknisk skole foretrækker mestrene tilsyneladende, at eleverne selv kommer ud og afleverer deres lærepladsansøgning. Det er lidt paradoksalt, at der sendes så mange skriftlige ansøgninger ud til lærepladser, når mestrene på arbejdspladserne foretrækker en face-to-face ansøgning. Der er meget forskellige strategier i forhold til at søge lærepladser inden for de forskellige fagområder. På nogle fagområder er det alene op til eleverne selv at finde en læreplads, mens man inden for andre områder støtter eleverne i søgningen, og inden for nogle områder formidler lærerne lærepladser (via deres kontakter), andre steder spiller særlige praktikpladskonsulenter en rolle.

Der er tilsyneladende meget forskellige teknologiske muligheder inden for forskellige fag med hensyn til at søge en læreplads. Frisørerne har en bestemt database, som eleverne bruger til at søge en læreplads, mens dette ikke synes at være tilfældet inden for andre uddannelsesområder. Næsten halvdelen af eleverne giver udtryk for, at de ikke har fået nogen hjælp til at søge lærepladser fra skolens side. Også her er det forskelligt, hvor meget skolerne synes at investere i at hjælpe eleverne med at søge læreplads. Der er en tendens til, at elever på velfungerende skoler med en aktiv lærepladssøgning arbejder mere systematisk og aktivt med lærepladssøgning. Modsat er der en tendens til, at elever, på skoler hvor der ydes relativt begrænset hjælp til at søge en læreplads, søger lærepladser på en kaotisk og uhensigtsmæssig måde. Med uhensigtsmæssig menes, at eleverne påbegynder søgningen efter en læreplads sent, at de søger få lærepladser og kun i nærområdet, og at de søger de lærepladser, de umiddelbart kender til.

### **Skolernes opsøgende arbejde**

Skolerne har medarbejdere ansat til at forestå det lærepladsopsøgende arbejde. Det kan enten være en person, der har det som sin eneste opgave, eller det kan være en del af lærernes arbejde. Lærernes personlige kendskab til det lokale arbejdsmarked og til mestre, der kunne tænkes at tage elever i lære, er tydeligvis afgørende for fordelingen af lærepladser. Idet lærerne typisk selv har været ansat på lokale virksomheder, inden de blev lærere, har de altså mulighed for at trække på det netværk og kendskab, de har opbygget. For en skole (TS6) har et meget offensivt lærepladsopsøgende arbejde resulteret i, at et antal virksomheder, som ikke før har haft elever, nu stiller lærepladser til rådighed. Samme skole har indgået en aftale med den lokale arbejdsgiverorganisation inden for metalindustrien, der har forpligtet sig på, at sørge for at deres virksomheder vil stille et antal lærepladser til rådighed hvert år de næste 5 år.

Distributionen af lærepladser er generelt meget uigennemskuelig, og nogle gange er det tilfældet, der afgør, om en elev får en læreplads. En elev fortæller, at han havde fået læreplads, fordi hans mor, der arbejder i det lokale supermarked, en dag havde spurgt en tømrermester, der var ude og handle, om han ikke ville have hendes søn i lære. En anden elev havde fået læreplads hos naboen. Når eleverne ikke har en læreplads, kan det betyde, at de enten har diffuse forestillinger om fremtiden eller fortæller om, hvor svært det er at få en læreplads. Eleverne fortæller, at lærerne hjælper dem med at skaffe læreplads, men det er karakteristisk, at eleverne fra de ordinære forløb ofte er overladt til egne netværk, når de skal skaffe lærepladser.

## Foreløbig konklusion

Langt de fleste elever har på interviewtidspunktet ikke nogen læreplads, hvilket giver overvejelser om at droppe uddannelsen. Der er dog også en del elever, der ønsker at give deres uddannelse en ekstra chance ved at arbejde som ufaglært, mens de venter på en læreplads. Der er generelt en stor skepsis over for skolepraktikken primært ud fra en økonomisk logik, men også ud fra en kritisk holdning til, hvad man kan lære i en skole. Eleverne ønsker ikke at være i skolepraktik, fordi det giver væsentligt mindre i løn sammenlignet med det, som eleverne kan få i løn, hvis de arbejder som ufaglærte. En del elever ser det slet ikke som deres ansvar at søge en læreplads. Der er en tendens til, at de socialt og personligt lidt svagere elever søger færre lærepladser, og ofte på en usystematisk måde. Der er dog meget store forskelle mellem fag, lærere og skoler med hensyn til, hvor meget støtte eleverne får i lærepladsansøgningsprocessen. Nogle lærere, inden for visse fag og på nogle skoler, støtter og hjælper eleverne til at søge en læreplads, men det er langt fra reglen, at eleverne får direkte hjælp til at finde en læreplads.

På baggrund af relevant forskningslitteratur formulerede vi indledningsvist antagelsen, at de elever, der endnu ikke har fundet læreplads, vil udvikle et lavere skolemæssigt engagement. På baggrund af vores foreløbige undersøgelse er der meget, der tyder på, at denne antagelse er vigtig at arbejde videre med. Ligeledes tyder det på, at problemstillingen indeholder en kompleksitet, der fordrer, at lærepladsproblemet nuanceres en del, dvs. at det vil være hensigtsmæssigt at undersøge elevernes søgningsstrategier i forhold til mulige lærepladser, skolernes reelle engagement i lærepladssøgningen, elevernes uformelle netværk samt elevernes ressourcer i forhold til opgaven med at finde en læreplads.

## Niveaudeling på grundforløbene

I forskningsprojektet generelt er vi blevet stadig mere opmærksomme på betydningen af, at eleverne opdeles i 20, 30 eller 40 ugers forløb. Denne problemstilling er inddraget i nogle af delanalyserne, som viser to tendenser, hvoraf den ene er, at opdelingen i korte og lange grundforløb indebærer en risiko for stigmatisering af elever, der placeres i de særlige grundforløb med lang varighed. De bliver udpeget som nogle, der er ”dummere end de andre” og som har særlige behov. Det er en opfattelse, som de gennem ”negativ peer-effekt” kan styrke hos hinanden. Den anden tendens er, at opdelingen ikke medfører denne negative opfattelse, men at den måske oveni købet medvirker til at styrke de elever, som placeres på de lange grundforløb, og skaber en fælles forståelse og accept, som ender med at blive til en styrke. Formodentlig kan disse tendenser føres tilbage til de enkelte skolers forvaltning af opdelingen i korte hhv. lange grundforløb.



Ud over opdelingen i korte og lange grundforløb tyder analyserne på, at der også er en række andre forhold, som virker selekterende i forhold til eleverne. Det kan være institutionel selektion, som foretages af skolen og lærerne, eller elevernes egne sociale interaktioner, positioneringer og dannelse af uformelle fællesskaber. Den første type selektion omfatter en række forhold, som kan være alt fra lærernes opmærksomhed og anerkendelse af eleverne, lærernes test og karaktergivning af eleverne, registrering eller ikke-registrering af elevernes fravær, lærernes positioneringer og identifikation af eleverne som for eksempel ”indvandrer” eller ”doven dreng”, lærernes udvisning af elever fra en time, en dag eller en hel uge – og i sidste ende skolens advarsler og udsmidning af elever. Desuden foretages sorteringen af eleverne til korte eller lange grundforløb primært på grundlag af realkompetencevurderinger de to første uger af grundforløbene – samt eventuelt på grundlag af skolens kontakt med UU-centrets og folkeskolens vejledere.

På en af indgangene på TS6-skolen inddeles eleverne i korte hhv. lange grundforløb (20 eller 40 uger) efter de første 4 uger. Ingen af eleverne synes selv, at de bliver opfattet som de dumme. Det tyder med andre ord ikke på, at der sker en stigmatisering, som beskrevet i andre af denne rapports delundersøgelser. En af de interviewede elever på det lange grundforløb fortæller, at hun er der for at få mere tid til at finde en læreplads. Hun har i øvrigt ingen specielle problemer, så dette virker troværdigt. En anden meget velfungerende (geninterviewet) elev har været næsten et år på grundforløbet, mens han søger lærerplads, uden at nogen opfatter dette som stigmatiserende. På et andet 40-ugers grundforløb er eleverne godt klar over, at de er der, fordi de har flere problemer end andre elever, men der gives ikke udtryk for nogen form for stigmatisering i den sammenhæng.

### **Foreløbig konklusion**

Delundersøgelserne af den officielle elevniveaudeling viser to tendenser eller tolkninger af virkningerne i forhold til elevernes frafald. Den ene er, at niveaudelingen risikerer at skabe en stigmatisering af særligt de svage elever. Niveaudelingen kan således medvirke til, at elever med svage faglige, personlige og sociale forudsætninger forbliver positioneret i rollen som svag elev. Dette kan ske som følge af, at de unge, som placeres i en ”specialklasse”, udsættes for færre forventninger fra lærere og en ringere stimulation fra andre unge i uddannelsen. Der er tegn på negativ ’peer learning’, når mange unge med sociale og psykiske vanskeligheder samles på bestemte hold, hvor der let kan udvikles negative holdninger til skole og undervisning (”ugidelighed” som en elev udtrykte det). Meget tyder på, at den uofficielle elevinterne sociale interaktion og sociale klassificering både

næres og understøttes af den mere officielle niveaudeling af eleverne.

På den anden side viser vores undersøgelse, at disse negative effekter ikke forekommer, men at der tværtimod er tale om, at det beskyttede miljø, som et langt og særligt tilrettelagt grundforløb kan indebære, ryster eleverne sammen og giver dem netop det overskud, de har brug for, til at komme videre i deres uddannelse. Endelig kan forlængelse af grundforløbet være en strategi, nogle elever tager i anvendelse, for ikke at skulle stoppe deres uddannelse, hvis de eksempelvis ikke kan finde en læreplads.

Ovenstående underbygges især af undersøgelsen af et særligt merkantilt grundforløb, hvor det viser sig, at eleverne hjælpes gennem uddannelsen via den særlige indsats i den klasse, de er udvalgt til. De hjælpes, fordi de har problemer med at gennemføre et ordinært forløb, mens de samtidig risikerer en varig stigmatisering som udvalgte, særlige og ikke normale. Holdinddelingen øger elevernes mulighed for at gennemføre grundforløbet, og for nogle elever bliver det et slags frirum og derigennem en ny mulighed. En mere kritisk tolkning er, at de ikke forberedes til at klare sig på hovedforløbet, og at de via holdinddelingen lærer, at de er særlige, og at denne selvforståelse vil følge dem resten af livet. Der er dog en tendens til, at eleverne slet ikke ser dette som et problem, mens lærerne derimod gør sig overvejelser om, hvorvidt holdinddeling fører til en form for social og pædagogisk apartheid. Overvejelserne om henholdsvis institutionel selektion (inddeling i særlige hold) og den mere uformelle sociale eksklusion eller prægning af elevernes selvforståelse var ikke en del af undersøgelsens forforståelse, men fortjener klart nærmere undersøgelse. Eksempelvis kunne det være interessant at følge elever, der har været på såkaldte fleksible forløb. Dette kunne gøres over en længere tidsperiode og desuden kunne man gennemføre dybdegående kvalitative interviews, som i højere grad end denne undersøgelses korte strukturerede interviews åbner op for at undersøge elevernes oplevelse af eventuel social stigmatisering.

På baggrund af ovenstående ønsker vi at formulere endnu en antagelse for vores videre arbejde. Denne antagelse vil søge at præcisere, at selekteringen af eleverne ind i særlige forløb kan øge risikoen for negative erhvervsskoleerfaringer og potentielt frafald, på grund af en stigmatiseringseffekt, lavere forventninger fra lærere, mindre engagerede lærere og negativ 'peer-learning'. Denne effekt kan særligt forventes, hvis placeringen opleves som en varig fastlåsning, og hvis den ikke gennemføres med opmærksomhed på de mulige negative effekter af at være placeret i en særlig klasse, samt

hvis denne placering ikke giver adgang til senere at komme ind på et ”normal-hold”.

## Konklusion og diskussion

I denne rapport har vi fremlagt de foreløbige resultater af den første runde interview foretaget med henblik på at afdække betingelser for fastholdelse og frafald i det danske erhvervsuddannelsessystem. Rapporten bygger på 114 interview med elever fra otte forskellige erhvervsskoler. Vi bad skolerne om primært at udvælge elever, som de anså som frafaldstruede. Teoretisk hviler forståelsen af frafald og fastholdelse på en antagelse om, at frafald primært skal forstås som en gradvis proces, hvor eleven langsomt mister det uddannelsesmæssige engagement. Denne gradvise tilbagetrækning af uddannelsesengagement kan være grundlagt før, eleverne påbegynder deres erhvervsuddannelse, og kan ligeledes næres af forhold, der ligger uden for erhvervsskolens rammer. Ikke desto mindre forsøger vi i denne rapport at indsnævre feltet af mulige aspekter, der kan være medvirkende til at dræne elevernes uddannelsesmæssige engagement. På baggrund af national og international forskning inden for området opstillede vi en række antagelser om, hvilke aspekter der kunne være centrale, når vi ønsker at undersøge forhold omkring frafald og fastholdelse som udgangspunkt for vores interviewundersøgelse.

Med hensyn til elevernes tidligere folkeskoleerfaringer, så peger rapporten på to forskellige tendenser. Den ene tendens er, at en stor gruppe af de interviewede elever har haft dårlige folkeskoleerfaringer i form af mobning, skoletræthed og manglende motivation i forhold til skolearbejdet. Den anden tendens i rapporten tyder på, at en stor gruppe af de interviewede elever har haft gode folkeskoleerfaringer samtidig med, at de giver udtryk for en generel skepsis i forhold til folkeskolens undervisningsformer. Med disse forskellige tendenser i den samme undersøgelse må det undersøges nærmere, hvilken rolle folkeskoleerfaringer spiller for de elever, der bliver geninterviewet som led i undersøgelsen. Set i forhold til vores antagelse om at forstå frafaldet som en proces, så er der ingen tvivl om, at eleverne, når de begynder på en erhvervsuddannelse, har meget forskelligt engagement mht. uddannelse, hvilket gør dem mere eller mindre sårbare over for den mulige modgang, de kan møde i løbet af deres erhvervsuddannelse. Det er dog bemærkelsesværdigt, at intet tyder på, at elever, som skolerne vurderer, er frafaldstruede, nødvendigvis alle har haft negative folkeskoleerfaringer. Dette peger på, at erhvervsskolerne i kraft af en anderledes undervisningsform kan skabe engagement for uddannelse hos en del af de unge, som er blevet trætte af folkeskolen.

Vi havde en forventning om, at de frafaldstruede elevs valg var præget af en negativ logik, altså at

erhvervsskolen ikke var et positivt tilvalg. I rapporten er der dog ikke noget, der tyder på, at det er tilfældet. Det er kun på det ordinære HG-forløb, at vi finder en tendens i retning af, at elevernes valg af erhvervsuddannelse er kendetegnet ved en negativ logik (et eller andet skulle de vælge), en udskydelse af et mere specifikt valg, eller at de ser HG som forberedelse til en anden uddannelse. Der er tendenser i retning af, at langt hovedparten af de interviewede elever har valgt uddannelse ud fra en positiv logik. I forhold til forskningslitteraturen må dette resultat betragtes som overraskende, fordi der er forventning om, at den udvalgte gruppe elever til denne undersøgelse ville være kendetegnet ved et negativt motiveret uddannelsesvalg. Årsagen kan være, at langt den største andel af den internationale forskningslitteratur omhandler frafald fra almene ungdomsuddannelser, der ligner grundskolen (fx high-school), eller at skiftet til en meget mere praktisk orienteret undervisningsform på erhvervsuddannelserne engagerer de elever, der er trætte af den traditionelle skoleundervisning, og at chancen for fastholdelse derfor bliver større. Dette stemmer i øvrigt fint overens med vores resultat, nemlig at eleverne i langt overvejende grad foretrækker den praktiske værkstedsundervisning.

Rapporten peger på, at der er en sammenhæng mellem elevernes valg af uddannelse og forældrenes uddannelse og job. Det typiske billede er, at forældrene har en kort uddannelse, håndværk, so/su eller ingen uddannelse, og at deres arbejde typisk involverer kropslig udfoldelse (chauffør, jordbetonarbejder, rengøring etc.).

Med hensyn til undervisningstilrettelæggelsen peger rapporten entydigt på, at eleverne foretrækker at deltage i værkstedsundervisningen - og kun i det omfang, hvor teoriundervisningen på en åbenlys måde kobler sig til værkstedsundervisningen, oplever eleverne den som relevant. I forbindelse med undervisningen fremhæver mange elever, at der er for få lærere til stede, og at det kan være for vanskeligt for dem at få hjælp, når de har behov for det. Eleverne sammenligner deres erfaringer med at gå på erhvervsskole med deres tid i folkeskolen. Det er tydeligt, at denne sammenligning ofte falder ud til erhvervsskolens fordel. Her betoner eleverne, at deltagelse på erhvervsskolen er mindre passiverende, og at man får mere ansvar. Det er vigtigt at præcisere, at der er forskel på undervisningen på hhv. teknisk skole og handelsskolen, selvom denne forskel ikke er entydig. Undervisningen på handelsskolen opleves som mere traditionel skolastisk, hvilket generelt accepteres af eleverne, selvom nogle er kritiske over for den. Vi havde en forventning om, at undervisningstilrettelæggelsen (værksted/teori) influerer på elevernes uddannelsesmæssige engagement, hvilket dog ikke lader til

at være tilfældet. Det skyldes, at hovedparten af undervisningen på de tekniske skoler er tilrettelagt som værkstedsundervisning, og at vi på en af handelsskolerne har interviewet elever, der er vant til praksisnær undervisning organiseret i tværfaglige projekter. Tilsyneladende har det dog en væsentlig betydning for elevernes uddannelsesmæssige disengagement, hvis lærerne er vanskelige at få fat på, når eleverne har behov for det, og at dette kan hensætte eleverne i passivitet. Denne problemstilling er væsentlig at være opmærksom på i forbindelse med geninterview og videre analyse af det kvalitative materiale.

Endvidere peges der i rapporten på forskellige tendenser med hensyn til elevernes oplevelser af, hvor meget lærerne engagerer sig i eleverne personligt. Nogle elever oplever en høj grad af engagement, mens andre nærmest oplever ligegyldighed fra lærernes side. Kontaktlærerordningen har til hensigt at fungere som en mulighed for, at lærere og elever får talt sammen med jævne mellemrum. Det er dog ikke entydigt, om denne ordning fungerer efter hensigten. Ofte skelner eleverne ikke klart mellem betegnelsen kontaktlærer og lærer, hvilket sandsynligvis afhænger af, hvordan ordningen fungerer i praksis. Kontaktlæreren kan både være en, man har formelle samtaler med, og/eller fungere et slags supplement til den øvrige undervisning, hvor han/hun holder ekstra øje eller er den, som eleverne drøfter uddannelsesplaner og sammensætning af fag med. Dette forhold kunne gøres til genstand for yderligere undersøgelse både i de kvalitative geninterviews og i projektets kvantitative del. Den internationale frafaldsforskning peger på, at lærernes engagement i eleverne har særdeles stor betydning, så her er virkelig en dimension, som er værd at undersøge nærmere i forhold til, at elevernes tab af uddannelsesmæssigt engagement.

Et gennemgående træk i rapporten er, at eleverne oplever, at lærerne har et højt fagligt niveau. Vi havde en forventning om, at eleverne ville de miste deres uddannelsesmæssige engagement, hvis de oplevede, at lærerne ikke var fagligt kvalificerede. Dette lader dog ikke til at være tilfældet, eftersom næsten alle eleverne oplever, at lærernes faglighed er på et højt niveau. Problemstillingen er lidt anderledes på handelsskolen, hvor nogle elever er kritiske over for lærernes undervisning, som de finder uengageret og kedelig.

Vi havde en forventning om, at eleverne mister en del af deres uddannelsesmæssige engagement på grund af mobning eller anden social eksklusion, men vi fandt kun i ringe grad mobning på erhvervsskolerne, og de sociale rammer på skolerne opleves som rummelige. Der er en tendens til, at

den sociale ramme og de sociale fællesskaber på de tekniske skoler er mindre stærke sammenlignet med den sociale interaktion på handelsskolerne. I interviewene fortælles flere gange om, at eleverne grupperer og opdeler sig alt efter engagement i uddannelsen. Det er bemærkelsesværdigt (især på de tekniske skoler), at elevernes sociale kategorisering af sig selv og hinanden synes at understøtte mere formelle eks- og inklusionsprocesser. I undervisningen kommer dette blandt andet til udtryk ved, at elever, der har fået læreplads, vælger hinanden, mens elever, der ikke har nogen læreplads, ofte tvinges til at vælge hinanden, og følgelig forstærkes den sænkning af det uddannelsesmæssige engagement, som sker i forbindelse med, at det ikke er lykket at finde en læreplads. De foreløbige resultater fra rapporten peger på, at elevernes indbyrdes sociale interaktion spiller en hidtil overset men endog vigtig rolle i forbindelse med frafald, og at den skolemæssige organisering i relativt kortvarige forløb på tekniske skoler formentlig medvirker til, at de sociale fællesskaber er knap så omfattende.

Langt de fleste elever har ikke nogen læreplads på interviewtidspunktet, hvilket tydeligvis er med til at sænke deres engagement, men en del elever ønsker at give deres uddannelse en ekstra chance ved at arbejde ufaglært, mens de venter på en læreplads. Der er en tendens til, at de lidt socialt og personligt svagere elever søger færre lærepladser, og ofte på en usystematisk måde. De mangler med andre ord de ressourcer, der skal til for selv at kunne få fat en læreplads. Undersøgelsesresultaterne peger ligeledes på, at der er meget store forskelle mellem fag, lærere og skoler med hensyn til, hvor meget støtte eleverne får til at søge en læreplads. Nogle lærere, inden for visse fag og på nogle skoler, støtter og hjælper eleverne til at søge en læreplads, men det er langt fra reglen, at eleverne får konkret hjælp til at finde en læreplads. Der er således en tendens til, at elever med begrænsede sociale og personlige ressourcer lades i stikken i ansøgningsprocessen, samt at elever uden en læreplads udvikler et lavere skolemæssigt engagement, som forstærkes af skolernes noget tilfældige og ofte svage eller manglende støtte til at finde én.

I forbindelse med undersøgelsen og udarbejdelse af rapporten udviklede der sig nye antagelser, som er væsentlige at undersøge nærmere. Det drejer sig i særlig grad om det arbejde, der pågår i forhold til pædagogisk at arbejde med elevniveaudeling i form af særlige grundforløbspakker. Rapporten peger på to tendenser i forhold til virkningerne af elevniveaudelingen. På den ene side kan niveaudeling risikere at skabe en stigmatisering af særligt de fagligt, personligt og socialt svage elever, så de forbliver positioneret i rollen som svag elev (fx placering i en ”specialklasse” med færre forvent-

ninger fra lærere og en ringere stimulation fra de andre unge). På den anden side kan vi udlede, at grundforløbspakkerne skaber et beskyttende miljø, der giver eleverne mere tid, ryster dem bedre sammen og dermed giver dem netop det overskud, de har brug for, for at komme videre i deres uddannelse.

Opsamlende kan vi konkludere:

- Flertallet af eleverne har en positivt formuleret interesse i at begynde på erhvervsskolen, hvilket gør, at vi finder det hensigtsmæssigt at tale om, at de fleste elever har et uddannelsesengagement. I nogle klasser finder vi dog en mindre gruppe elever med et ringe engagement.
- Nogle elever har et mindre klart engagement i uddannelsen på baggrund af deres tidligere folkeskoleerfaringer, hvilket kan gøre dem sårbare over for den modgang, de kan møde på erhvervsskolen.
- Mange elever oplever, at det er vanskeligt at få hjælp fra lærerne i undervisningen, og der er tegn på, at dette kan svække elevernes uddannelsesmæssige engagement.
- Lærernes manglende engagement i eleverne samt en svag eller manglende brug af kontaktlærerordningen kan være med til at svække elevernes uddannelsesmæssige engagement.
- Der er en tendens til, at skolerne er med til at forstærke de eksklusionsprocesser, der sker, når nogle elever ikke får en læreplads. Det sker blandt andet ved, at de elever, der har fået en læreplads, ofte arbejder sammen på skolerne, mens de elever, der ikke har fået en læreplads, bliver tvunget til at vælge hinanden. Det kan svække elevernes uddannelsesmæssige engagement at blive henvist til ”restgruppen” i forbindelse med undervisningen.
- På interviewtidspunktet, som var 8 – 15 uger inde i grundforløbet havde kun et fåtal af eleverne en læreplads, og elevernes usikkerhed om deres videre uddannelsesforløb var med til at svække deres engagement.

- Lærernes og skolernes støtte til eleverne i lærepladsansøgningsprocessen fremstår på flere skoler som tilfældig og mange steder som manglende eller svagt organiseret. Denne manglende støtte er med til at svække særligt de ressourcetsvage elevers muligheder for at finde en læreplads, og dermed svækkes også det uddannelsesmæssige engagement.



## Litteratur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Aloise-Young, P. A., & Chavez, E. L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools*, 39(5), 539-547.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Barrington, B. L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309-19.
- Bourdieu, Pierre (1997): Men hvem skabte skaberne? København : Akademisk forlag.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Cummings & Carbines (1997) Mangler
- Ekstrom, R. B., & And Others. (1986). Who drops out of high school and why? findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-73.
- Finn, J. D. (1989) Withdrawing from school *Review of Educational Research* vol 59, no2 pp 117-142
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. Albany, NY, US: State University of New York Press.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Hanushek, E. A. (1994). An exchange: Part II: Money might matter somewhere: A response to hedges, laine, and greenwald. *Educational Researcher*, 23(4), 5-8.
- Haveman, R. H., & Wolfe, B. S. (1994). *Succeeding generations: On the effects of investments in children*. New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Hedges, L. V., & And Others. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. (an exchange: Part 1). *Educational Researcher*, 23(3), 5-14.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 389-405.

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Jørgensen C. H. (2011). Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald. I: Christian Helms Jørgensen: *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 2011. s. 185-204.
- Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research, 13*(1), 49-72.
- Larsen, B. & Pilegaard Jensen, T. (2010) *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. Anvendt Kommunal Forskning (AKF).
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster* København, Hans Reitzel.
- Lee, V., Ready, D., & Ross, K. (1999). Personalism and academic press in the context of six high schools.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal, 40*(2), 353-393.
- McNeal, R. B., Jr. (1997). Are students being pulled out of high school? the effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education, 70*(3), 206-220.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parent involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992) The significance and sources of student engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nielsen, K. (2005) *Når eleverne selv skal sige det. En undersøgelse af erhvervsskoleelevers læring i praktikken*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Pilegaard Jensen, T. & Knoth Humlum, M. (2010) *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* Anvendt Kommunal Forskning (AKF)
- Pong, S & Ju, D. -. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues, 21*(2), 147-169.
- Riele & Crump, (2002) Young people, education and hope: bringing VET in from the margins. *International Journal of Inclusive Education, Volume 6, Number 3, 1 July 2002* , pp. 251-266(16)
- Rumberger, R. W. (2004a). What can be done to reduce the dropout rate. *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis, 243-254*.
- Rumberger, R. W. (2004b). Why students drop out of school. *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education, 73*(1), 39-67.

- Rumberger, R.W. (1987) High School Dropouts: A Review of Issues of Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 57, No. 2, pp. 101-121.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and Family*, 58(3), 773-783.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. SUNY series, *the social context of education*. State University of New York Press, c/o CUP Services, Box 6525, Ithaca, NY 14851 (\$21.95). Tel: 800-666-2211.