FORUM100%
Foreningen Forum 100%
www.forum100.dk

cefu | Center for Ungdomsforskning

Drenge og piger på ungdomsuddannelserne

– Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?

Camilla Hutters, Mette Lykke Nielsen og Anne Görlich

Drenge og **piger** på ungdomsuddannelserne

Drenge og **piger** på ungdomsuddannelerne
- Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?

Af Camilla Hutters, Mette Lykke Nielsen og Anne Görlich

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2013
Grafisk design: Line Krogh Jensen, Center for Ungdomsforskning

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på Institut for Uddannelse og Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Faculty of Arts, Aarhus Universitet. Vi påtager os mange slags opgaver og modtager gerne henvendelser fra alle der interesserer sig for ungdomsforskning. Hvis det passer ind i vores profil kan vi igangsætte både smalle målrettede undersøgelser og større undersøgelser af almen interesse.

Man kan som institution, organisation eller forening også blive medlem af Foreningen Center for Ungdomsforsk-ning, og dermed indgå i et samarbejde og netværk med centerets forskere og støtte centerets eksistens.

For yderligere oplysninger om Center for Ungdomsforskning se www.cefu.dk

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse 5

Forord 9

Sammenfatning 11

Kapitel 1: Indledning 16

- Køn er kommet i fokus 16
- Både drenge og piger oplever udfordringer 17
- Aktuelle forandringer i uddannelsessystemet 18
- Fokus på den daglige praksis 20
- Samspil mellem forskning og praksis 22
- Population og repræsentativitet 23
- Kønsfordeling på uddannelserne 24
- Rapportens opbygning 25
- Forskergruppen bag rapporten 26
- Projektets følgegruppe 26

Kapitel 2: Køn som kultur 27

- Køn som kulturel praksis 28

Kultur som læreprocesser 29
Skolekultur, klassekultur og elevkultur 30
Model for kulturanalyse 31
Model for kulturanalyse 32
Elevernes præferencer og begrundelser 32
Observation af pædagogisk praksis og dagligdag 33
Undervisernes forbløffelser og refleksioner 34

Kapitel 3: Undervisningsformer og deltagelse 35

Undervisningsformen rammesætter undervisningen 35
Eleverne er enige om, hvad god undervisning er 36
Lærerstyret klasseundervisning 39
Engagement og overblik 40
Ikke ren teori! 41
Piger og drenge deltager på forskellig måde 42
Usikkerhed og dumhed 45
Klassestørrelse og placering 49
De ikke deltagende elever 50
Elevaktiverende undervisning 52
Variation og dynamik som motor for deltagelse 53
Engagement og konkurrence 55
Krav om dygtighed og selvstændighed 57
Styrende piger 58
Kreative drenge 60
Personlige kompetencer i fokus 61
Når eleverne ikke bliver aktiverede 62
Praksisnær undervisning 64
Det skal være i orden 65
At gøre tingene i praksis 66
Det skal ligne virkeligheden 68
Når praksis ikke ligner virkeligheden 70
Den rigtige læring kommer i praktikken 71
It og deltagelse 74
It udvisker grænserne for deltagelse 74
Anvendelsen afhænger af skolekultur 76
Drenge anvender oftere it produktivt 79
Drengene bruger mest tid foran computeren 82
Undervisningen foregår i simultane forløb 83
Når man ikke kan styre sig 85
Afrunding: Undervisningsformer og deltagelse 88

Kapitel 4: Elevkultur, relationer og trivsel 90

Den gode elev 91
Stemning og sammenhold i klassen 92
Kønsopdelte grupper 93
Forskel på klassernes tempo 94
Fælleslæring 95
Drengefællesskaber 97
Tøsefnidder 99
At være dygtig 102
Flittige piger og kloge drenge 103
Rødstrømpepiger 105
Koncentration forbindes med piger 106
Forberedelse og improvisation 110
Karakterpåvirket eller afslappet 112
At indgå i grupper 116
Gruppestyring med kønnet fortegn 119
Fravær og frafald 123
Trivsel og trivselsproblemer 126
At være stresset 127
Skoletræthed 129
Når afslappethed bliver til slack 131
Afrunding: Elevrelationer, relationer og trivsel 133

Kapitel 5: Uddannelsesvalg og fremtidsplaner 135

Valg af skoleform 136
Hvad kan jeg bruge det til? 137
Stx som førstevalg 139
Uddannelse som nødvendighed 140
Afklaring kommer med alderen 142
Køn italesættes ikke 144
Fremtidsplaner 145
Fremtiden ligger åben 148
Pigernes fremtid er planlagt 149
Totalt lost uden praktik 151
Pigerne oplever begrænsninger, drengene overvejer alternativer 153
Drømmejob og risici 157
Penge og selvbestemmelse 158
Et spændende arbejde 161
Pigerne er mere bekymrede for fremtiden 163
Pigerne oplever flere risici 164

Afrunding: Uddannelsesvalg og fremtidsplaner 167

Kapitel 6: Drenge og piger på ungdomsuddannelserne 169
- tværgående tendenser og konklusioner

Når eleverne aktiveres, aktiveres også køn 170
Bekymrede piger og afslappede drenge: Et paradoks? 171
Grund til bekymring? 172
Et polariseret uddannelsessystem 173

Kapitel 7: Hvordan får vi alle med? 176

Hvor skal der sættes ind – organisatorisk, pædagogisk og strukturelt – hvis både drenge og pigers uddannelsesfrekvens skal øges? 176
Pædagogisk – i undervisningen 176
Organisatorisk – på skolen 178
Strukturelt – i uddannelsessystemet 180

Referenceliste 181

Bilag A: Interviewguide og analyse af datasæt 188

Interviewguide 188
Analyse af datasæt 190

Forord

Drenge og piger i Danmark klarer sig på flere måder meget forskelligt i uddannelsessystemet, som uddannelserne ser ud i dag. Det drejer sig såvel om uddannelsesfrekvens som frafald og motivation. Uddannelse er komplekst i et samfund som vores. Uddannelse kan være kvalificerende og inkluderende og uddannelse kan give nederlag og være ekskluderende. Fokus i indeværende forskningsprojekt er den pædagogiske/faglige dagligdag på ungdomsuddannelserne. Den daglige praksis spiller en helt central rolle i forhold til at forstå, hvad der skaber de statistiske kønsforskelle og hvilke konsekvenser, det har for forskellige grupper af unges uddannelsesforløb. Den praksis, der er på ungdomsuddannelserne kan ikke ses isoleret, men må ses i sammenhæng med de overordnede strukturer og udviklingstendenser i uddannelsessystemet og samfundet.

Konkret vil undersøgelsen afdække hvilke betydninger køn og kønsforskelle har for læring på i alt 20 uddannelser inden for ungdomsuddannelsesområdet. Fokus for analysen er, hvilken betydning kønnet får i den pædagogiske praksis i forhold til undervisningen, elevrelationerne og elevernes uddannelsesvalg.

Forum100% og Center for Ungdomsforskning (CeFU) har samarbejde om flere forskningsprojekter. Forum100% arbejder tværsektorielt inden for ungdomsuddannelserne, og foreningen ønsker igennem forskning at dokumentere, hvad der foregår på uddannelserne, således at der kan træffes pædagogiske og faglige beslutninger på et vidensmæssigt solidt grundlag. Undersøgelserne foregår i tæt samspil mellem forskere fra forskellige universiteter og aktører inden for ungdomsuddannelserne. I denne undersøgelse har forskere fra CeFU været i tæt

samarbejde med forskellige erhvervsuddannelser, forskellige gymnasiale uddannelser, et vejledningscenter og en produktionsskole. Både ledere og undervisere har været aktivt involveret i projektets dataindsamling. Der har været skabt en dynamik mellem forskningsprocessen og de involverede uddannelsers praksis, og der har været afholdt løbende seminarer med livlig debat. Derudover har de forskellige skoleformer været involveret i hinandens undervisningspraksis via observationer. Der har været nedsat en følgegruppe til projektet bestående af forskere fra andre universiteter og Forum100%.

Der er lagt vægt på, som i foreningens øvrige forskningsprojekter, at få fokus på elevernes oplevelser og begrundelser for valg af uddannelsesforløb. Hensigten er, at alle, der arbejder med ungdomsuddannelser på både fagligt/pædagogisk, institutionelt og strukturelt niveau, får viden om, hvad der foregår i de unges "hoveder". Ofte er elevernes perspektiv fraværende i statistikker om uddannelse og køn, og denne undersøgelse kan opfattes som et initiativ til at tage fat på en fælles og tværsektoriel debat om drenge og piger i ungdomsuddannelserne, for på denne måde at kvalificere beslutningsgrundlaget på alle niveauer.

Rapporten viser således, at der bør handles på flere niveauer, hvis man vil bidrage til at løse de problemer med kønsforskelle, der er dokumenteret i rapporten. Indsatsen sker først og fremmest i klasserummet, men også institutionelt og strukturelt kan der være brug for nytænkning.

God læselyst!

Finn Arvid Olsson, Kurt Trangbæk og Ulla Eriksen
Forum100%

FORUM100%
Foreningen Forum 100%
www.forum100.dk

Sammenfatning

Undersøgelsen *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* sætter fokus på betydningen af køn for unges læring og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Sigtet er at bidrage til en forståelse af køn i forhold til de udfordringer, der følger i kølvandet på de politiske mål om, at 95 % af alle unge skal have en ungdomsuddannelse og 60 % en videregående uddannelse.

Konkret sigter undersøgelsen mod at afdække, hvilke betydninger køn og kønsforskelle har for unges deltagelse og læring på i alt 20 ungdomsuddannelser, heraf både gymnasier, erhvervsuddannelser og en enkelt produktionsskole. Undersøgelsen ser nærmere på, hvad køn betyder for, hvordan forskellige elever in- og ekskluderes i skolen, og hvilke konsekvenser det har for elevernes deltagelse og motivation i forhold til uddannelse og læring. Samt hvor der kan sættes ind – organisatorisk og pædagogisk – hvis både piger og drenges uddannelsesfrekvens skal øges.

Undersøgelsen bygger på en omfattende dataindsamling, hvor både spørgeskemaer, elevinterviews, etnografiske studier og observationer indgår. Analysen er delt op i tre overordnede dele:

- De undervisningsformer og den undervisningspraksis, der foregår.
- Elevernes indbyrdes kultur, herunder deres relationer og omgangsformer.
- Elevernes uddannelsesvalg og fremtidsplaner.

I forhold til **undervisningsformer** er de vigtigste tendenser:

- Drenge og piger er overordnet set enige om, at de lærer bedst, når der er en god stemning i klassen, undervisningen er afvekslende, og der bruges eksempler fra virkeligheden.

- Lærerstyret klasseundervisning er den mest udbredte undervisningsform, både på gymnasier og erhvervsuddannelser. Undersøgelsen tegner et billede af, at det kun er en mindre del af eleverne, der deltager aktivt i denne form for undervisning. Resten deltager on/off eller deltager slet ikke, og det gælder både drenge og piger.

- De undervisningsformer, som inkluderer flest både drenge og piger, er for det første elevaktiverende undervisning, som, når den er klart formuleret, opfordrer til kreativitet og giver mening i den kontekst, eleverne er i. For det andet er det den praksisnære undervisning, der gør undervisningen relevant og meningsfuld for både drenge og piger.

- På tværs af materialet er der imidlertid en tydelig tendens til, at jo mere inkluderende og engagerende undervisningen er, jo mere 'kønnet' bliver den – forstået på den måde, at der etableres nogle meget kønsopdelte arbejdsdelinger i forhold til, hvordan roller og opgaver fordeles blandt piger og drenge. Drengene bliver oftest dem, der er 'de kreative', og dem, der lave 'det rigtig arbejde', mens pigerne ofte er dem, der organiserer og 'holder styr på' arbejdet.

- Tilsvarende er der i forhold til alle de belyste undervisningsformer en tendens til, at pigerne fremtræder som mere tilbageholdende og usikre i undervisningssituationen end drengene – og giver udtryk for et større behov for feedback og anerkendelse fra læreren. Drengene er til gengæld generelt dem, der får mest feedback, og også dem, der har mest 'jargon' og 'humor' kørende med læreren. Samtidig ses også en større polarisering i drengegruppen, hvor nogle går ind og agerer produktivt og korrigerende i undervisningen, mens andre 'forsvinder ind i computeren' nede på bagerste række.

- Undersøgelsens viser, at it har forandret læringsrummet og gjort det vanskeligt at afgøre, hvornår eleverne deltager, og hvornår de ikke deltager i undervisningen – teknologierne kan på samme tid fungere inkluderende og ekskluderende. Ekskluderende ved, at de kan forstyrre undervisningen og medføre, at eleverne bliver inaktive. Inkluderende i kraft af, at de kan medvirke til at skabe en mere varieret undervisning, hvor eleverne får mulighed for at være mere aktive.

- It synes i særlig grad at påvirke drengenes skoledeltagelse. Dette fordi drengene på den ene side har nogle særlige kompetencer og fællesskaber i forhold til it, som giver dem nogle særlige positioner, når det handler om anvendelsen af it. På den anden side er drengene også mere tilbøjelige til at bruge it til at koble sig ud af undervisningen og i nogle tilfælde også isolere sig fra de andre elever.

I forhold til **elevkulturen** er de vigtigste tendenser:

- Undersøgelsen viser, at det sociale sammenhold og stemningen i klassen spiller en central rolle for elevernes inklusion og læring. Sociale initiativer fra skolens side synes at have betydning for, hvor godt elevernes sammenhold er. I nogle klasser etablerer eleverne selv forskellige former for fælleslæring, hvor de hjælper hinanden med skolearbejdet.

- Drengenes og pigernes fællesskaber opfattes forskelligt af eleverne. Drengenes fællesskaber omtales gennemgående som problemfrie og interessebaserede, selv om der også ses drenge, som ikke er inkluderet i fællesskaberne. Pigernes fællesskaber omtales gennemgående som præget af kliker og tøsefnidder, som betyder, at piger ofte er mere usikre på deres position i gruppen og i klassen.

- I forhold til gruppearbejde er der en generel tendens til, at eleverne foretrækker kønsopdelte grupper. Når eleverne selv etablerer grupper, er det på den ene side motiverende for flertallet, men samtidig vil enkelte elever indtage mere perifere positioner i forhold til gruppens arbejde og have en begrænset adgang til de læreprocesser, der foregår.

- Drenge og piger forholder sig meget forskelligt til de rammer, der er i skolen, og til det ansvar og den selvdisciplin, de forventes at udøve som elever. Størstedelen af pigerne tager rammerne på sig. De forsøger at være gode elever og leve op til de forventninger, skolen stiller. For pigerne forbindes det at være dygtig med at arbejde hårdt, at være flittig og få gode karakterer.

- For drengene forbindes dygtighed med at være klog – og på eud om at være god til faget. Det betyder, at 'flittighed' ofte ikke på samme måde opleves som en legitim strategi i forhold til at klare sig i skolen. Drengene lægger derimod vægt på at have en afslappet tilgang til skolen.

- Både drenge og piger kan opleve trivselsproblemer og overveje at falde fra. For piger er det især stress, personlige problemer og dårligt sammenhold i klassen, der angives som årsager. For drenge er det manglende interesse, ønsket om at starte på en anden uddannelse og skoletræthed, der angives som hovedårsager. For nogle drenge kan den afslappede tilgang til skolen blive til 'slack', hvor de helt undlader at tage skoleprojektet på sig, eller til, at de isolerer sig på uddannelsen.

I forhold til **uddannelsesvalg og fremtidsplaner** er de vigtigste tendenser:

- Skoleform betyder mere end køn, når eleverne skal begrunde deres valg af ungdomsuddannelse, og muligheden for at specialisere sig inden for bestemte interesser og fag vejer tungt – både hos gymnasie- og eud-elever. Det valg, eleverne har truffet i forhold til ungdomsuddannelse, synes således at have en afgørende betydning for,

hvordan de ser på deres fremtidsmuligheder, og hvad der har betydning for deres fremtidsplaner.

- For eud-eleverne er det muligheden for at få en praktikplads, der afgør deres videre fremtid. For gymnasieeleverne er det er muligheden for at få et højt karaktergennemsnit. For alle elever gælder det imidlertid, at der er noget på spil, og at den måde, de klarer sig igennem ungdomsuddannelsen på, spiller en vigtig rolle for, hvordan de oplever deres fremtidige muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

- Undersøgelsen viser nogle tydelige kønsforskelle, når det handler om elevernes fremtidsplaner. Pigerne oplever generelt uddannelse som mere nødvendig, end drengene gør i forhold til at klare sig på arbejdsmarkedet. De har mere detaljerede uddannelsesplaner, som rækker længere ud i fremtiden, og de oplever flere begrænsninger og risici. Blandt andet fordi de uddannelser, de søger, kræver høje gennemsnit, og fordi de oplever sig mere udsatte for blandt chikane og arbejdsløshed. Kvinderne fremstår desuden som mere bekymrede i forhold til den aktuelle krise, blandt andet fordi de oplever, det øger deres risiko for arbejdsløshed.

- Drengene i undersøgelsen fremstår generelt mere ubekymrede, ligesom de synes at opleve færre begrænsninger end pigerne. Deres vigtigste interesse i forhold til uddannelse og karriere er at få job med mulighed for god løn og selvbestemmelse. De ser ikke formel uddannelse som den eneste vej, men ser også alternative veje til et succesfuldt liv. Fx at tage en uddannelse inden for militæret eller blive selvstændig.

- Der synes at være en tendens til, at drengene i undersøgelsen generelt er længere tid om at opleve, at uddannelse er nødvendig, og at især de lidt ældre drenge er mere afklarede og motiverede i forhold til at tage en uddannelse. For dem kan de nuværende strukturer med et meget tidligt og specialiseret uddannelsesvalg skabe vanskeligheder, fordi de ofte ikke vil være afklarede, når valget af ungdomsuddannelse skal træffes.

Undersøgelsen peger på et paradoks, som handler om, at drengene overordnet set går til uddannelse med større grad af ubekymrethed og afslappethed end pigerne. Det gør dem på den ene side mere rolige og robuste over for skolen end pigerne. Samtidig betyder drengenes afslappede tilgang, at de får sværere ved at gennemføre og anvende deres uddannelse. Der er derfor grund til, at ungdomsuddannelserne forholder sig mere til de ofte implicitte kønsforskelle, der gør sig gældende. Hverken drengenes afslappethed eller pigernes bekymring er udelukkende af det gode, og begge dele vidner om, at der i uddannelsessystemet er alt for lidt fokus på, hvordan kulturelle forventninger til piger og drenge går ind og præger elevernes uddannelsespraksis.

Samtidig træder en tydelig tendens til polarisering i uddannelsessystemet frem, som synliggør de store forskelle der generelt – og ikke kun i forhold til køn – er mellem unge på

ungdomsuddannelserne. Der er meget på spil for de unge i forhold til at få en ungdomsuddannelse – både i form af karakterer, fællesskaber, praktikpladser og fremtidsudsigter. En stor del af dette spil overlades det til de unge selv at klare – men langt fra alle har de fornødne ressourcer og den fornødne retning til at kunne klare sig. Hvis flere unge, både drenge og piger, skal have en ungdomsuddannelse, så handler det derfor om at udvikle pædagogikker og rammer, der i højere grad understøtter de unges forløb.

Kapitel 1

Indledning

Køn er kommet i fokus

De senere år er der kommet fornyet opmærksomhed på betydningen af køn og kønsforskelle i uddannelsessystemet. Trods mange års fokus på ligestilling – både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet – synes en række kønsforskelle fortsat at trives og gøre sig gældende, og på nogle punkter udbygges forskellene endda. Det skaber udfordringer i forhold til at realisere de politiske mål om, at 95 % af alle unge skal have en ungdomsuddannelse og 60 % en videregående uddannelse.

Modsat tidligere er det især drengene og deres adfærd i uddannelsessystemet, der er kommet i fokus. Drenge klarer sig nemlig på en lang række områder dårligere i uddannelsessystemet end piger – både når det handler om uddannelsesfrekvens, frafald og motivation. Det har fået mange til at udtrykke bekymring for, at drengene risikerer at blive tabere i fremtidens videnssamfund, hvor uddannelse forventes at blive en afgørende faktor for at finde beskæftigelse, mens de stadigt mere veluddannede piger står som vindere (Munk 2008, Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd 2011).

De aktuelle kønsforskelle kan imidlertid ikke reduceres til et spørgsmål om taberdrenge versus vinderpiger – sådan som det nogle gange fremstilles i debatten. Hele retorikken om vindere og tabere er med til at tegne et billede af uddannelse som en konkurrence, hvor nogle unge dømmes inde og andre ude. Uddannelse og betydningen af uddannelse er meget mere kompleks end det – både for den enkelte og for samfundet. Uddannelse kan både være motiverende, kvalificerende og

udviklende – ligesom det kan være det modsatte: Ekskluderende, sorterende og nederlagsskabende. Og ofte begge ting på en gang. Uddannelsessystemet danner på den måde ramme om komplicerede og dynamiske in- og eksklusionsprocesser.

Betydningen af køn og kønnede forskelle må derfor ses i sammenhæng med, hvad det er for muligheder, udfordringer og betingelser, forskellige grupper af unge oplever i forhold til at uddanne sig – og hvordan de reagerer på disse betingelser. Hvis flere unge skal tage en uddannelse, er der behov for at sætte fokus på, hvad der skal til for at motivere og inkludere flere unge af begge køn i uddannelsessystemet. Samt hvad der omvendt skal til for at forhindre, at unge ekskluderes – eller ekskluderer sig selv – fra at få en uddannelse.

Sigtet med indeværende projekt er at undersøge, hvilke betydninger køn har for unges læring og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Samt i forlængelse heraf hvilke in- og eksklusionsprocesser i uddannelsessystemet de aktuelle kønsforskelle er udtryk for.

Både drenge og piger oplever udfordringer

Både drenge og piger synes at opleve udfordringer i det aktuelle uddannelsessystem – omend på forskellig måde. Tilsvarende er der også store forskelle mellem unge af samme køn.

Drenge får i dag markant mindre uddannelse end piger – både når det handler om ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. 19 % af de unge mænd står i dag uden ungdomsuddannelse, når de er 25 år. Det gælder kun 14 % af kvinderne (UniC 2010)[1]. Et tilsvarende mønster gør sig gældende for de unge, der tager en studentereksamen. Her er 37,2 % af de mandlige studenter ikke i gang med en videregående uddannelse tre år efter deres studentereksamen – mod 29 % af de kvindelige studenter (Brown og Hutters 2011)[2]. For begge grupper gælder det, at de risikerer at havne i den såkaldte restgruppe, der ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse.

En af årsagerne er, at drenge er mere tilbøjelige til at falde fra de ungdomsuddannelser, de starter på. Sandsynligheden for frafald varierer dog i forhold til forskellige ungdomsuddannelser. Størst sandsynlighed for frafald er der for drenge, der starter på en erhvervsuddannelse. Her vil gennemsnitligt 52 % falde fra (mod 50 % af pigerne). Piger på gymnasiet er omvendt mindst tilbøjelige til at falde fra. Godt 15 % vil falde fra mod 20 % af drengene (Jørgensen 2010). Da drenge i langt højere grad vælger at starte på erhvervsuddannelser, betyder tallene imidlertid, at den samlede frafaldsprocent er langt større for drenge end for piger. Forskningen på området viser samtidig, at der kan være mange årsager til frafald, og at køn kun er en af dem.

Samtidig viser flere nye undersøgelser, at drenge gennemgående er mindre motiverede for at uddanne sig end piger. Andelen af elever, der 'virkelig godt kan lide at gå i skole' falder generelt i

1 Samme tendens gør sig gældende i EU.16,3 % af de unge europæiske mænd forlader uddannelsessystemet uden en erhvervskompetencegivende uddannelse mod 12,5 % af de unge kvinder (EU 2012).

2 Undersøgelsen blev gennemført af Center for Ungdomsforskning i et samarbejde med Forum100% og Ligestillingsministeriet.

udskolingen og på ungdomsuddannelserne, men faldet er størst blandt drengene (Skolverket 2009, Rasmussen og Due 2011)[3] . Spredningen i motivation er desuden større blandt drengene forstået på den måde, at der både er flere drenge blandt de unge, der angiver at være meget motiverede, og blandt dem, der angiver at være eget lidt motiverede (Nordahl mfl. 2011).

Også pigerne synes imidlertid at opleve udfordringer i uddannelsessystemet. En række undersøgelser har således påvist, at piger i højere grad oplever stress og pres i forhold til deres uddannelse, end drenge gør. Andelen af piger, der ofte eller meget ofte føler sig stressede, er desuden stigende (se Christensen mfl. 2012)[4] . Meget tyder på, at det især er kravene i skolen, der stresser pigerne. En undersøgelse fra det svenske Skolverket viser således, at pigerne oplever markant mere stress i forbindelse deres uddannelse og skolegang. Værst ramt er de svenske gymnasiepiger. Her tilkendegiver 50 %, at de ofte er stressede i forbindelse med skolen. For drengene i gymnasiet gælder det kun 21 %. Forskellen skyldes især, at pigerne oplever mere stress i forhold til leve op til egne krav og i forhold til at få gode karakterer (Skolverket 2009).

Dertil kommer, at de unges uddannelsesvalg forsat er meget kønsopdelt. Fire ud af ti unge vælger således uddannelser, hvor der er mere end 75 % af det ene køn (Beskæftigelsesministeriet 2008). Det er med til at opretholde et meget kønsopdelt arbejdsmarked med manglende ligeløn og skæv repræsentation i fx ledelser og bestyrelser til følge. Kønsopdelingen er både tydelig på ungdomsuddannelserne, hvor majoriteten af elever på de gymnasiale uddannelser er piger, mens flertallet af eleverne på erhvervsuddannelserne er drenge (Jørgensen 2010). Og tilsvarende på de videregående uddannelser, hvor der er en overvægt af kvinder på fx de humanistiske og mellemlange uddannelser og en overvægt af mænd på fx de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser.

Mange af de typiske kvindefag kræver desuden gennemgående mere og længere uddannelse end de typiske mandefag. Tilsvarende er disse uddannelser ofte mere konkurrenceudsatte forstået på den måde, at der ofte er flere ansøgere og højere adgangskrav. De typiske mandefag er gennemgående højere lønnede – trods det lavere uddannelsesniveau (Henningsen 2008, Baagøe mfl. 2011). Her er konkurrencen til gengæld hårdere, når det handler om at få praktikpladser (Jørgensen 2010).

Aktuelle forandringer i uddannelsessystemet

Drenge og piger, mænd og kvinder synes på den måde at opleve forskellige muligheder og udfordringer, når de skal vælge uddannelse og karriere. Drenges og pigers udfordringer i uddannelsessystemet må derfor ses i relation til det uddannelsessystem, de er en del af. Både i

3 Forskellen i motivation varierer lidt i de forskellige undersøgelser afhængigt af undersøgelsesdesign. Rasmussen og Due peger på, at Andelen, som 'virkelig godt kan lide skolen', falder fra 5. – 9. klasse – for pigerne fra 40 % til 24 % og for drengene fra 32 % til 18 %. I Skoleverkets undersøgelse, som også inkluderer elever fra 7. klasse til og med ungdomsuddannelserne, er det således hver 3. pige, som angiver at være engageret i skolen, mens det for drengene kun er 20 %.

4 13 % af kvinderne i aldersgruppen 16-24 år angiver i 2005, at de ofte eller meget ofte er stressede eller nervøse. I 2010 er denne andel steget til 21 %. For mænd i samme aldersgruppe lå andelen på 8 % i 2005 og 11 % i 2010. Flere andre undersøgelser kommer frem til samme tendens (se blandt andet Christensen mfl. 2012).

form af de rammer og vilkår, der eksisterer i forhold til at tage en ungdomsuddannelse, og de forandringsprocesser, der aktuelt præger uddannelsessystemet. Betingelserne for at tage en ungdomsuddannelse er ikke entydige, men er på flere punkter knyttet til modsatrettede logikker og paradokser, som de unge må forholde sig til i forbindelse med deres uddannelse.

For det første betyder udviklingen i retning af et videnssamfund, at viden og adgang til viden bliver en stadig mere central del af samfundets funktioner, og det stiller øgede krav til arbejdskraftens kompetencer. Denne udvikling indebærer ifølge Ove Kaj Pedersen fremkomsten af *en konkurrencestat*, hvor uddannelse bliver en stadig vigtigere faktor for at kunne klare sig i den globale konkurrence – både for den enkelte og for nationen (Pedersen 2011, Hargreaves 2005). Nationens overlevelse beror i stigende grad på dens evne til at uddanne de bedste talenter, og det betyder, at der uddannelsespolitisk kommer fokus på at 'mobilisere' den enkeltes unges ressourcer i konkurrencestatens tjeneste. De unges performance og præstationer i uddannelsessystemet skal derfor fremmes på alle niveauer – konkret målt på, at flere unge uddanner sig, at de gør det hurtigere, og at de er dygtigere end tidligere generationer (se fx Regeringen 2011).

Samtidig betyder udviklingen i retning af et videnssamfund, at mængden af viden eksploderer, og at forandringshastigheden øges både på arbejdsmarkedet og i det øvrige samfund. Ifølge sociologen Zygmunt Baumann betyder det, at det bliver stadigt vanskeligere at planlægge og forudsige, hvilke kvalifikationer der bliver behov for i fremtiden (Jacobsen 2009). Unge mennesker skal derfor træffe valg ud fra en bevidsthed om, at rammerne for deres valg er ustabile og uforudsigelige. Set i dette perspektiv er det derfor ikke klogt at sætte alt på et bræt eller – om man vil – på en uddannelse. I stedet bliver det afgørende at være fleksibel og holde mange muligheder åbne. Fremkomsten af et videnssamfund synes på den måde at stille de unge over for et grundlæggende paradoks mellem på den ene side at håndtere de øgede krav om at klare sig godt i den globale konkurrence. På den anden side at kriterierne for denne konkurrence i stigende er uklare, og at det er svært at forudsige, hvad der skal til for at klare sig.

For det andet må kønsforskellene ses i sammenhæng med de strukturer og den opbygning, der er gældende i det danske ungdomsuddannelsessystem (Hansen 2005, Jørgensen 2010). Blandt andet at ungdomsuddannelserne er opdelt i et bogligt, gymnasialt spor og et erhvervsrettet spor, som de unge allerede fra 15-16 årsalderen skal vælge retning inden for, og hvor der efterfølgende er meget begrænsede muligheder for at skifte spor. Opbygningen betyder, at unge stilles over for i en meget tidlig alder at skulle træffe et endog meget bindende livsvalg, som det strukturelt set kan være svært at ændre efterfølgende.

Forbindelsen mellem uddannelse og erhverv er desuden meget forskellig for forskellige grupper af unge forstået på den måde, at de unge, der vælger en erhvervsuddannelse, skal vælge erhverv meget tidligt, mens de unge, der vælger en gymnasial uddannelse, kan udskyde erhvervsvalget til langt senere i deres uddannelsesforløb. Strukturerne i uddannelsessystemet sætter på den måde unge i et grundlæggende paradoks mellem på den ene side at vælge 'den rigtige retning' i uddannelsessystemet. På den anden side at kunne forbinde denne retning med konkrete positioner på arbejdsmarkedet

For det tredje må kønsforskellene i uddannelsessystemet ses i sammenhæng med den daglige praksis i uddannelsessystemet og med de in- og eksklusionsprocesser, der pågår her (Nordberg 2008, Nielsen 2010, Nielsen 2009). Kønsforskelle kan således ikke forstås som noget statisk eller universelt, men er i høj grad noget, der kontinuerligt forhandles og gøres betydningsfuldt – ¬både i relation til den enkeltes skoles kultur og i relation til elevernes indbyrdes kultur. Dels i kraft af de forventninger, der er til, hvad der er normalt og genkendeligt at gøre, når man er henholdsvis dreng og pige. Dels i kraft af de krav, der er til at være en korrekt og dygtig elev og/eller klassekammerat. Køn og kønsforskelle har på den måde betydning for, hvilke elever der anerkendes og inkluderes i skolens kultur, og hvilke elever der ikke gør. Den daglige praksis vil derfor ofte være indlejret i et paradoks: På den ene side er der et mål om, at alle elever skal inkluderes og have mulighed for at få en ungdomsuddannelse. På den anden side er kulturelle normer og forventninger i praksis medvirkede til at ekskludere bestemte grupper af elever.

Fokus på den daglige praksis

Fokus i indeværende undersøgelse er den pædagogiske praksis og dagligdag på ungdomsuddannelserne. Det er her, uddannelsernes rammer, forventninger og logikker mødes med de forskellige elevers behov, erfaringer og forudsætninger. Den daglige praksis spiller derfor en helt central rolle i forhold til at forstå, hvad det er, der skaber de statistiske kønsforskelle, og hvilke konsekvenser det har for forskellige grupper af unges uddannelsesforløb.

Samtidig trækker analysen af den daglige praksis også tråde til de overordnede strukturer og udviklingstendenser i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Den praksis, der udspiller sig på konkrete ungdomsungdomsuddannelser, kan således ikke ses isoleret, men også ses i samspil med de overordnede strukturer og i samspil med de eksisterende udviklingstendenser i uddannelsessystemet. Dels den kultur og socialisering, de unge bringer med sig, og dels deres forestillinger om fremtidige muligheder og placeringer på arbejdsmarkedet (Hutters & Brown2011).

Konkret vil undersøgelsen afdække, hvilke betydninger køn og kønsforskelle har for unges deltagelse og læring på i alt 20 ungdomsuddannelser. Undersøgelsesspørgsmålene er gengivet i nedenstående boks.

Undersøgelsen sigter mod at besvare følge spørgsmål:

- Hvilke betydninger af køn gør sig gældende på forskellige ungdomsuddannelser?
- Hvad betyder køn for, hvordan forskellige elever in- og ekskluderes i skolen?
- Hvilke konsekvenser har køn for elvernes deltagelse og motivation i forhold til uddannelse og læring?
- Hvor kan der sættes ind - organisatorisk og pædagogisk - hvis både pigers og drenges uddannelsesfrekvens skal øges?

Fokus for analysen er, hvordan betydningen af køn konstrueres i den pædagogiske praksis og dagligdag - konkret i forhold til:

- De undervisningsformer og den undervisningspraksis, der foregår.
- Elevernes indbyrdes kultur, herunder deres relationer og omgangsformer.
- Elevernes uddannelsesvalg og fremtidsplaner.

Sigtet med undersøgelsen er således på den ene side at lave en afdækning af, hvilke *kønnede mønstre og forskelle* der gør sig gældende på ungdomsuddannelserne i dag. I rapporten vil vi vise, hvilke betydninger disse har for, hvordan forskellige unge kvinder og mænd tager skoleprojektet på sig. Vi sætter fokus på de komplekse sociale in- og eksklusionsprocesser, som dette er en del af – og på de problemer, det kan føre til for forskellige elever. Målet er herigennem at øge uddannelsernes bevidsthed om og indsigt i, hvad det er for faktorer og praksisser, der er med til at skabe og opretholde kønsforskelle i uddannelsessystemet. Vi vil i forlængelse heraf at komme med *anbefalinger* til, hvor der kan sættes ind, hvis flere unge af begge køn skal motiveres og inkluderes på ungdomsuddannelserne.

I rapporten fokuserer vi på køn – det er her, vi zoomer ind. Det betyder samtidig, at der er andre forskelle, der er meget vigtige, men som træder i baggrunden i denne rapport, fx social baggrund og etnicitet.

Undersøgelsen omhandler endvidere de elever, der er *inde* på ungdomsuddannelser – og ikke dem, der er faldet fra ungdomsuddannelserne. Dog indgår en enkelt case med unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, men som er på et kommunalt tilbud for ikke uddannelsesparate unge. Hovedfokus er dog på køns betydning i den pædagogiske praksis og dagligdag på ungdomsuddannelserne.

Samspil mellem forskning og praksis

Undersøgelsen er blevet gennemført i et samarbejde mellem Center for Ungdomsforskning og foreningen Forum100%. De 20 ungdomsuddannelser, der indgår i undersøgelsen, har meldt sig til at deltage via Forum100%. Uddannelsernes aktive deltagelse har gjort det muligt at etablere et samspil mellem på den ene side forskningsprocessen, på den anden side de involverede uddannelsers praksis og udviklingsarbejde. Både ledere og undervisere har været involveret aktivt i projektets dataindsamling. Blandt andet har 40 undervisere fortaget observationer af hinandens undervisning og udfyldt refleksionsskemaer både før og efter. Tilsvarende er der undervejs i undersøgelsesforløbet blevet afholdt i alt tre workshops, hvor skolerne er blevet involveret aktivt i analysen og produktion af data[5] .

Både gymnasier, erhvervsuddannelser, en enkelt produktionsskole og et enkelt vejledningscenter har indgået i undersøgelsen[6] . Uddannelserne er spredt over hele landet og fordeler sig tilsvarende på både by og land. Undersøgelsen er dog ikke repræsentativ i gængs forstand i og med, at skolerne selv har meldt sig til undersøgelsen og derfor må forventes at være blandt de mere udviklingsorienterede skoler. Der er desuden en overvægt af gymnasieuddannelser repræsenteret. Dens størrelse og bredde betyder imidlertid, at datamaterialet giver et tværgående og nuanceret indblik i, hvad køn og kønsforskelle aktuelt betyder på et bredt udsnit af ungdomsuddannelser. Inddragelsen af både gymnasier, erhvervsskoler og produktionsskoler betyder endvidere, at det er muligt at belyse forskelle og ligheder mellem de forskellige uddannelsesformer og derigennem også at belyse, hvilke kønsforskelle der er generelle, og hvilke der er knyttet til lokale forhold på den enkelte uddannelse.

Metodisk er undersøgelsen blevet gennemført som en kulturanalyse, hvor vi på baggrund af dataindsamling på de 20 uddannelsesinstitutioner har undersøgt, hvordan køn og kønsforskelle har og får betydning – både i forhold til den daglige praksis, lærernes forventninger og elevernes begrundelser og oplevelser. Både spørgeskemaer, elevinterviews, etnografiske studier og observationer har indgået i dataindsamlingen.

I alt 3.541 førsteårselever har indgået i spørgeskemaundersøgelsen, ca. 60 elever har medvirket i interviews, mens ca. 40 lærere har bidraget ved at nedskrive observationer og refleksioner i forbindelse med egen og andres undervisning

Fokus har først og fremmest været på at afdække, hvordan køn gøres betydningsfuldt set fra *elevernes perspektiv*. Afsættet har således været at forstå, hvordan køn får betydning i forhold til elevernes oplevelser, begrundelser og praksis, samt hvilke konsekvenser det har for forskellige elevers deltagelse i og motivation for uddannelse. Ofte er elevernes perspektiv fraværende i de

5 Læs mere om dataindsamlingen i rapportens kapitel 2.

6 I alt har 10 gymnasier, 4 erhvervsskoler og 4 kombinationsskoler, der både udbyder erhvervsuddannelse og gymnasiale uddannelser, indgået i undersøgelsen. Derudover har en produktionsskole samt et kommunalt tilbud for ikke uddannelsesparate unge indgået i undersøgelsen. De to sidstnævnte institutioner er ikke ungdomsuddannelser i gængs forstand, men tilbud, der retter sig mon unge 'på kanten af ungdomsuddannelsessystemet'.

officielle statistikker omkring køn og uddannelse. Her sættes der ofte fokus på, hvor mange elever der gør hvad, men ikke med hvilke begrundelser og med hvilke konsekvenser eleverne gør, som de gør. Det ønsker vi at ændre med denne rapport.

Derfor er der i undersøgelsen lagt vægt på at indsamle data, der giver indblik i elevernes oplevelser og begrundelser i relation til deres uddannelsesforløb. Samtidig er disse data suppleret med observationer af konkret undervisning foretaget af både forskere og undervisere.

Population og repræsentativitet

I og med at uddannelserne frivilligt har meldt sig, omhandler undersøgelsen ikke en vilkårlig stikprøve, men en særlig population af ungdomsuddannelser. Som tidligere nævnt er det uddannelsesinstitutioner, der frivilligt har meldt sig, der indgår i rapporten, og som derfor har en særlig interesse i at udvikle sig på området. Det betyder samtidig, at der er en overvægt af elever fra nogle skoleformer og undervægt af andre. Af de 3.541 elever, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, er 80 % således gymnasielever, 18 % eud-elever og kun 2 % produktionsskoleelever.

Samtidig er der tale om et særligt udvalg, idet der udelukkende indgår 1.g-elever og elever fra grundforløb i undersøgelsen. Det betyder, at de elever, vi har haft kontakt med, ofte kun har været meget kort tid på uddannelsen og derfor ikke nødvendigvis har fundet sig til rette på uddannelsen. En del af eleverne på de besøgte grundforløb har desuden ikke fået praktikplads endnu og ved derfor endnu ikke, om de kan færdiggøre deres uddannelse.

Selvom om datamaterialet ikke kan siges at være repræsentativt, så er der under alle omstændigheder tale om et bredt materiale med en stor spredning i forhold til en lang række kriterier. Det drejer sig blandt andet om:

- Skoleform. Både erhvervsuddannelser, produktionsskoler og alle fire gymnasiale uddannelser indgår i undersøgelsen. Tilsvarende indgår der forskellige erhvervsfaglige grundforløb.

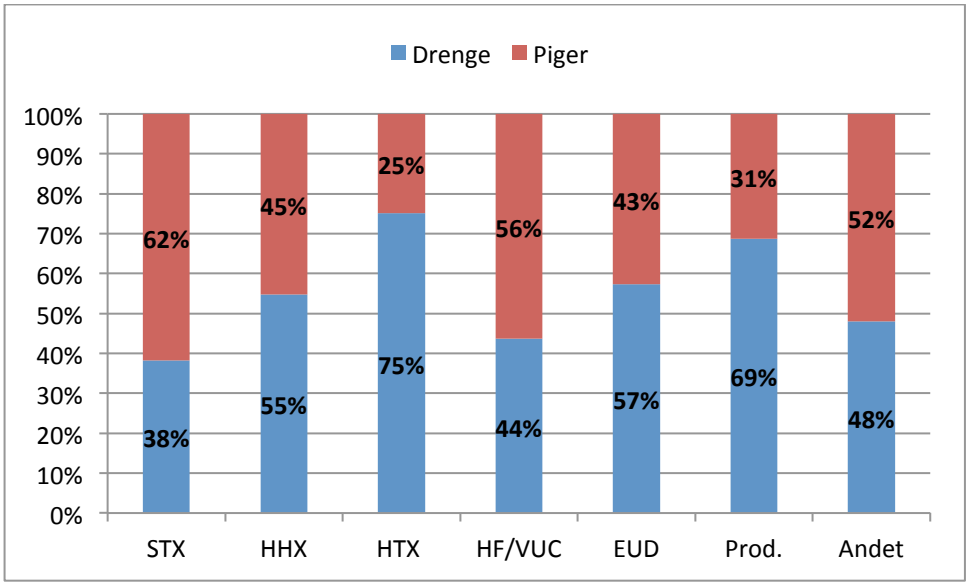
- Geografi. Uddannelser fra hele landet og fra både land og by indgår.

- Kønssammensætning. Både uddannelser med en lige kønssamling samt med en overvægt af enten drenge eller piger.

Undersøgelsen giver således samlet set et bredt og detaljeret indblik i, hvilke betydninger køn aktuelt har i den pædagogiske praksis og dagligdag på ungdomsuddannelserne.

Kønsfordeling på uddannelserne

Når det handler om køn og kønsfordelingen på de enkelte skoleformer, så er der således fin overensstemmelse mellem den undersøgte elevgruppe og den samlede elevpopulation. I alt har 51 % drenge og 49 % piger medvirket i undersøgelsen. Kønsfordelingen på de forskellige skoleformer ses på nedenstående tabel.



Kønsfordelingen på de uddannelser, der har medvirket i undersøgelsen

Undersøgelsens kønssammensætning stemmer på den måde godt overens medkønssammensætningen på ungdomsuddannelserne på landsplan, som ses i nedenstående tabel over optagelsestallene til de forskellige uddannelser i 2011[7] :

Uddannelse	Mænd	Kvinder
STX	39,7 %	60,3 %
HF	44,5 %	55,5 %
HHX	58,2 %	41,8 %
HTX	76,4 %	23,6 %
EUD	44,0 %	56,0 %

Tallene viser, hvor store forskelle der er på kønssammensætningen på de forskellige uddannelser – forskelle, der altså også gør sig gældende i indeværende undersøgelse. Ud over forskellene på skoleformer kan der også inden for de enkelte uddannelsesretninger være ganske betydelige forskelle i forhold til kønssammensætningen. Det gælder fx de forskellige grundforløb på eud, hvor der fx kan være store forskelle på kønssammensætningen på en sosu-uddannelse og på en bygge- og anlægsuddannelse. Tilsvarende kan der være markante forskelle i kønssammensætningen på de forskellige gymnasiale studieretninger.

Set i forhold til de deltagende institutioner er det kun 8 af dem, der ifølge spørgeskemaundersøgelsen har en ligelig kønssammensætning. Resten af institutionerne har en meget skæv kønsfordeling, hvor det ene køn står for mindst 3/5 af den samlede elevmasse. Det vidner om, at valg af ungdomsuddannelse i mange tilfælde også er et kønnet valg.

Rapportens opbygning

Kapitel 2: *Køn som kultur* introducerer til de teoretiske forståelser af køn, som har dannet baggrund for undersøgelsen – nemlig at køn må forstås som et sociokulturelt fænomen og undersøges gennem en kulturanalyse.

Kapitel 3: *Undervisningsformer og deltagelse* er den først af tre analysedele. Her sætter vi fokus på selve undervisningen og på den betydning, forskellige undervisningsformer har for elevernes deltagelse og for, hvordan drenge og piger in- og ekskluderes i undervisningen.

Kapitel 4: *Elevkultur, relationer og trivsel*. Her sætter vi fokus på elevernes indbyrdes kultur og på, hvad elevernes normer, relationer og omgangsformer betyder for, hvordan forskellige drenge og piger in- og ekskluderes i skolen.

Kapitel 5: *Uddannelsesvalg og fremtidsplaner*. Fokus er her, hvilken betydning køn har for, hvordan forskellige elever overvejer og begrunder deres uddannelsesvalg. Samt hvad køn betyder for elevernes fremtidsplaner og fremtidsorienteringer.

Kapitel 6: *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne*. Her samler vi op på de tværgående tendenser og konklusioner i undersøgelsen og kommer med anbefalinger til, hvor ungdomsuddannelserne kan sætte ind – organisatorisk og pædagogisk – hvis flere drenge og piger skal have en ungdomsuddannelse.

Kapitel 7: *Hvordan får vi alle med?* Her opstilles der på baggrund af undersøgelsen anbefalinger til, hvor der kan sættes ind – pædagogisk, organisatorisk og strukturelt – hvis både pigers og drenges uddannelsesfrekvens skal øges.

7 Kilde: Statistikbanken (Danmarks Statistik), tabel U23, fordelt på uddannelse og køn.

Forskergruppen bag rapporten

En bred gruppe af forskere står bag undersøgelsen. Lektor og forskningsleder Camilla Hutters, postdoc Mette Lykke Nielsen og videnskabelig assistent Anne Görlich har været de gennemgående forskere i projektet og har stået for udarbejdelsen af indeværende rapport. Professor Birgitte Simonsen har stået for gennemførelse af casestudier på de involverede erhvervsskoler og produktionsskoler med bidrag fra stud.scient.soc. Magne Vilshammer, der som specialestuderende har været tilknyttet projektet. Endelig har videnskabelig assistent Line Duwe Konnerup og studentermedhjælp Sixten Thestrup stået for projektets spørgeskemaundersøgelse.

Projektets følgegruppe

Ulla Eriksen, Kurt Trangbæk og Finn Arvid Olsson har indgået i projektets følgegruppe. Professor Per Fibæk Laursen, Aarhus Universitet og professor Palle Rasmussen, Aalborg Universitet har begge været medlem af følgegruppen og har desuden foretaget et forskningsmæssigt review af rapporten inden udgivelsen.

Kapitel 2

Køn som kultur

Køn og kønsforskelle kan teoretisk forstås på mange måder[1] . I de følgende introduceres de teoretiske forståelser, der har dannet afsæt for de metoder og forskningsdesign, der er anvendt i denne undersøgelse. Sigtet er således at præsentere undersøgelsens optik – forstået som den måde, vi har anskuet og undersøgt de konkrete betydninger af køn på de 19 ungdomsuddannelser.

Undersøgelsen af køn og læring på ungdomsuddannelserne er overordnet set gennemført som en kulturanalyse.

Det vil sige som en analyse af:

- Hvilke kulturelle betydninger af køn gør sig gældende på forskellige ungdomsuddannelser?
- Hvad betyder køn for, hvordan forskellige elever in- og ekskluderes i skolen?
- Hvilke konsekvenser har køn for elevernes deltagelse og motivation i forhold til uddannelse og læring?

Fokus for analysen er, hvordan betydningen af køn konstrueres i konkrete klassers/holds klasserumskultur. Dels i relation til de undervisningsformer og den undervisningspraksis, der

1 For en oversigt over aktuelle forståelser af kønnets betydning for unges uddannelse se Brown & Hutters 2011.

foregår i klassen, dels i relation til elevernes indbyrdes kultur, herunder deres relationer og omgangsformer, og den betydning, elevkulturen har for, hvordan eleverne deltager i skolen. Endelig har analysen fokus på, hvilke betydninger køn har for elevernes uddannelsesvalg og fremtidsplaner. I det følgende beskrives design og analysemodel for kulturanalysen mere indgående.

Køn som kulturel praksis

Projektet tager overordnet set afsæt i en forståelse af kønsforskelle som kulturelt skabte forskelle. Køn anskues i denne sammenhæng som et *sociokulturelt fænomen*. Det vil sige som noget, der får sin betydning fra de logikker og den praksis, som gør sig gældende i de konkrete skolers kultur.

Afsættet er nyere kønsforskning, som peger på, at køn ikke alene kan forstås som et biologisk eller kropsligt fænomen. Selv om alle – både elever og lærere – har et biologisk køn, så får det biologiske køn først betydning, når det tilskrives en betydning i en konkret kulturel sammenhæng. Betydningen af køn må derfor ses i *relation til* og i sammenhæng med konkrete kulturelle praksisser og med de forhandlinger, der foregår her om, hvad køn betyder (Nielsen 2009, Nielsen 2010, Hasse 2011, Reisby & Knudsen 2005, Staunæs 2003).

Køn må således forstås som en symbolsk og såkaldt performativ kategori. Det er noget, man gør – og ikke en medfødt essens (Butler 1990, Søndergaard 1996). Betydningen af køn er således noget, drenge og piger konstruerer og forhandler betydningen af gennem deres konkrete handlemåder og udtryk. Fra kønsforskningen ved vi, at der er mange måder at gøre køn på – også i skolen (se fx Cawood 2007, Hansen 2009 og Gilliam 2009). Afhængigt af den konkrete kultur vil nogle måder at gøre køn på blive genkendt og anerkendt som forståelige og legitime, mens andre marginaliseres og problematiseres. Konstruktionen af køn er derfor koblet til komplekse in- og eksklusionsprocesser, hvor nogle former for kønnede praksisser ankerkendes i skolekulturen, og andre ikke gør.

Den dansk-norske kønsforsker Harriet Bjerrum Nielsen udtrykker det på denne måde:

"Spørgsmålet handler ikke om, hvorvidt piger og drenge opfører sig anderledes i klassen i dag, men om, hvornår køn gøres relevant af elever og lærere, på hvilke måder og med hvilke konsekvenser." (Nielsen 2009, p.29).

Den kulturelle betydning af køn i skolen forhandles således hele tiden af de aktører, der deltager i den konkrete kultur. Fx kan der være forskel på, hvordan forskellige lærere i definerer 'en dygtig elev', og hvilken rolle køn spiller herfor. Tilsvarende vil den kultur, som skabes mellem eleverne, have stor indflydelse på, hvordan kulturelle betydninger skabes og forhandles. Ofte kan der udvikle sig sub- eller endog modkulturer, hvor eleverne udvikler alternative betydninger i opposition til de betydninger, der er fremherskende på skolen. Fx kan eleverne udvikle betydninger, der betyder, at drenge, der er for ivrige efter at blive anerkendt som dygtige, bliver udlagt som 'stræbere' (Nordberg 2008, Johnsson 2010, Nielsen 2009). Forhandlingerne vil dog

altid ske i relation til de dominerende kulturelle betydninger – enten som en opposition til dem (modkultur) eller som en lokal tolkning af dem (subkultur).

Et godt eksempel er den skiftende betydning, køn har haft i den danske uddannelsesdebat. Her har synet på piger ændret sig fra, at de for 100 år siden blev udlagt som værende uegnede til uddannelse, til, at vi i dag taler om, at pigerne dominerer uddannelsessystemet. Tilsvarende er drengene gået fra at være de 'selvfølgelige' deltagere i uddannelsessystemet til i stigende grad at blive omtalt som 'stakkels drenge' og 'taberdrenge', der ikke får nogen uddannelse. Den historiske udvikling viser, at ingen af disse betegnelser er selvfølgelige eller naturlige, men at vi på forskellige historiske tidspunkter og i forskellige kulturelle sammenhænge kan opleve bestemte betydninger som selvfølgelige og naturlige.

Kultur som læreprocesser

Den model for kulturanalyse, der ligger til grund for indeværende undersøgelse, er inspireret af den danske uddannelsesantropolog Catrine Hasse. Hun forstår kultur som *læreprocesser*, der trækker forbindelser mellem materialitet og betydning i konkrete fysiske og sociale rum (Hasse 2011, p. 69). Køn er et eksempel på sådan en forbindelse, som både kan skabe forbindelser i sig selv, og som kan indgå i andre forbindelser (fx dygtig pige). Hasses pointe er, at forbindelserne mellem materialitet og betydning altid er kulturelt skabte, men at de vil fremstå som selvfølgelige og naturlige for dem, der deltager i kulturen. For at kunne deltage i en kultur er man derfor nødt til at lære, hvilke forbindelser, der gør sig gældende her, for at være i stand til at agere på måder, der er kulturel genkendelige og legitime.

Hasse peger derfor på, at kultur kan forstås som en *handleviden*. Dvs. en viden, der gør det muligt at handle og navigere i kulturen, som aktører uden for kulturen ikke er i besiddelse af[2] . Det er imidlertid en handleviden, der hele tiden skal udvikle sig i takt med, at de kulturelle betydninger forhandles og udvikler sig. Kulturel praksis vil på den måde kontinuerligt involvere nye kulturelle læreprocesser.

Kultur er på den måde både *fællesskabsskabende og forskelsskabende* (jf. Thomsen 2008). De kulturelle forbindelser er på den ene side det, der binder en kultur sammen og gør den meningsfuld. Samtidig er forbindelserne også med til at skabe kulturelle forskelsstrukturer og dermed danne afsæt for in- og eksklusionsprocesser. Køn er et godt eksempel på en sådan forskelsstruktur. Ved at definere piger som forskellige fra drenge skabes der kulturelle forskelle. Disse forskelle kan så føre til, at drenge inkluderes i nogle praksisser og ekskluderes fra i andre. Fx kan en kulturel forskel om, at drenge er mere umodne end piger, føre til, at drengene ekskluderes fra at få ansvar i forbindelse med deres uddannelse.

Nogle gange vil kønnede forskelle og mønstre fremgå eksplicit i forhold til de forskelsstrukturer, der gør sig gældende i en konkret kultur – fx i kraft af en opdeling i pige- og drengeidræt. Andre gange vil de indgå mere indirekte i de forskelsstrukturer, der skabes. Fx kan kategorien 'en dygtig

2 Hasse kobler begrebet handleviden til Bourdieus begreb om "the logic of practice" – den praktiske sans.

elev' godt være kønnet, hvis der kulturelt gælder nogle forståelser af, hvornår piger er dygtige, og andre forståelser, når det handler om drenge. Kønnede forskelle behøver imidlertid ikke i sig selv at være problematiske. Fx behøver det ikke være problematisk, at en gruppe drenge går sammen om at skrive en opgave om fodboldhooliganisme. Men det kan være et problem, hvis grupperne hver gang er kønsopdelte. Analyser af de kulturelle betydninger af køn må derfor rette en særlig opmærksomhed på, hvilke konsekvenser kønnede forskelle har for forskellige elevgruppers in- og eksklusion.

Skolekultur, klassekultur og elevkultur

Når det gælder analyse af kulturelt skabte forskelle i skolen, så peger forskningen i skolekultur på, at flere forskellige kulturelle niveauer har betydning for de forhandlingsprocesser, der pågår i skolen (Nielsen 2009, Beck & Paulsen 2011, Nordahl mfl. 2011). De forskellige niveauer er dog analytisk forbundne forstået på den måde, at de overordnede logikker og betingelser i uddannelsessystemet er med til at rammesætte, hvilke lokale forhandlingsprocesser der kan finde sted i den konkrete skole eller klasse – og vice versa.

For det første er *den overordnede kultur i uddannelsessystemet* med til at rammesætte, hvad det er for betingelser der er for at uddanne sig på et givent historisk tidspunkt. Betingelserne udspringer dels af de ideologier og målsætninger, der er fremherskende i forhold til uddannelse, og som er med til at bestemme, hvad meningen med uddannelse er. Det kan både være bestemte politiske mål eller styringsrationaler (fx at alle unge skal have en uddannelse). Men det kan også være pædagogiske eller faglige diskurser, der er med til at rammesætte, hvad god undervisning er på et givet tidspunkt. Dels af de konkrete strukturer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Fx har kønsarbejdsdelingen på arbejdsmarkedet stor betydning for, hvilke uddannelser der fremstår som mulige og ønskværdige af henholdsvis piger og drenge (Hutters & Brown 2011, Baagøe Nielsen 2011).

For det andet afhænger betydningen af køn og kønsforskelle også *af den enkelte skoles kultur*. Den enkelte skole har både organisatorisk og værdimæssigt et ret stort råderum til at rammesætte undervisningen, og derfor kan den konkrete betydning variere ganske meget inden for ellers identiske skoler. Vigtige elementer i skolekulturen er skolens pædagogiske og værdimæssige grundlag – det, skolen 'tror på pædagogisk' (Nordahl mfl. 2011), de normer og traditioner, der gør sig gældende, og endelig selve organiseringen og gennemførelsen af undervisningen. Skolekulturen kan både være officiel og eksplicit formuleret – fx i officielle dokumenter – ligesom den kan være uformel og først vise sig i den konkrete praksis på skolen. Da ligestilling er et officielt mål i det danske uddannelsessystem, vil eventuelle kønnede forskelle ofte først vise sig på et uformelt plan. Tilsvarende kan der være stor forskel på, hvor stor indflydelse forskellige aktører har på udformningen af en skoles kultur.

Endelig har også *kulturen i den enkelte klasse/hold* indvirkning på, hvilke betydninger af køn og kønsforskelle der udvikles, og hvilke konsekvenser det har for forskellige elever. 'Klasse' forstås i denne sammenhæng som en gruppe elever, der er bragt sammen i et fælles pædagogisk rum (Beck

& Paulsen 2011)[3] . De primære aktører i klasserumskulturen er således de elever, der har deres daglige gang i klassen, sekundære aktører er de lærere, der underviser i klassen. Klasserumskulturen er på den måde den kultur, som eleverne er mest i berøring med i deres dagligdag på skolen, og som de også har størst mulighed for at påvirke. Derfor er det også det niveau af de kulturelle forhandlingsprocesser i skolen, som vi har fokus på i vores kulturanalyse af kønnets betydning for elevernes praksis på ungdomsuddannelserne.

Beck & Paulsen fremhæver fire niveauer, der er med til at rammesætte en klasserumskultur. Alle fire niveauer har dannet afsæt for den kulturanalyse, der er gennemført i indeværende undersøgelse – dog med hovedvægten på niveau 1 og 2.

1. Undervisningsformer og undervisningspraksis. Her er lærerne initiativtagere.

2. Omgangsformer og relationer og elevernes indbyrdes kultur. De er ofte uformelle, og her er det eleverne, der er initiativtagere. Relationer danner ofte afsæt for hierarkier og grupperinger mellem eleverne, som betyder, at nogle elever er mere normsættende end andre.

3. Relationer uden for skolen, som påvirker kulturen i klassen eller mindre grupper, fx i form af idealer for et populært ungdomsliv eller ambitioner i forhold til, hvad man vil med skolen.

4. Kollektiv identitet forstået som det, der skaber fællesskabet i klassen, og som binder klassen sammen i en fælles kultur.

Model for kulturanalyse

I indeværende undersøgelse af køn og læring på ungdomsuddannelserne har kulturanalysen haft fokus på at afdække kønnede betydninger og mønstre i forhold til de 19 skolers pædagogiske praksis og dagligdag. Det er konkret sket ved at kombinere data indsamlet ved henholdsvis den indledende spørgeskemaundersøgelse, observationer og elevinterviews i udvalgte klasser samt skolebesøg og refleksioner fra 40 undervisere. Det har gjort det muligt at undersøge de kulturelle betydninger af køn fra flere forskellige perspektiver (jf. model nedenfor).

Samtidig har kombinationen af såvel kvalitative som kvantitative dataindsamlingsmetoder gjort det muligt at arbejde med såkaldt *metodetriangulering*. Metodetriangulering indebærer, at der anvendes minimum to forskellige metoder til at belyse samme problemfelt (Riis 2001). Metoderne kan derved gensidigt validere hinandens resultater, således at resultater, der indhentes af begge metoder, har en særligt stærk validitet. I indeværende undersøgelse har det betydet, at kønnede

3 Beck og Paulsen peger på, at mere fleksible og virtuelle læringsformer betyder, at klassefællesskabet er mindre tydeligt og defineret end tidligere (Beck & Paulsen 2011). Tilsvarende er klasser som organisationsprincip mere udbredt på nogle uddannelser end andre. Fx erhvervsuddannelser sker i en vekslen mellem holdundervisning og virksomhedspraktik. Alle ungdomsuddannelser operer dog med en eller anden form for læringsfællesskaber, og det er disse fællesskaber, klassebegrebet referer til.

mønstre og forskelle, der optrådte i flere datasæt, efterfølgende har udgjort et omdrejningspunkt for den gennemførte kulturanalyse.

Indsamlingen af data i flere klasser har muliggjort en sammenligning mellem, hvilke kulturelle forskelle og logikker der går på tværs af de forskellige klasset, og hvilke der er forskellige og dermed må ses i sammenhæng med kulturen i den enkelte klasse og skole. Analysen har på den måde hele tiden bevæget sig mellem del og helhed (Nielsen 2009).

Model for kulturanalyse

Elevernes præferencer og begrundelser

Fokus er her, hvilke betydninger af køn der italesættes af eleverne på de undersøgte ungdomsuddannelser. Og i forlængelse heraf, hvilke begrundelser og præferencer elever af forskelligt køn giver udtryk for – både i forhold til deres nuværende uddannelse og i forhold til deres orienteringer og planer for fremtiden.

Dette er for det første undersøgt gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårselever på 18 af de deltagende institutioner. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført online i skoletiden i efteråret 2011, og i alt 3.541 elever har besvaret spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen viser elevernes svarfordeling på en række spørgsmål og svarkategorier – alle formuleret på baggrund af tidligere undersøgelser på området. På baggrund af elevernes svar er det muligt at analysere sammenhængen mellem køn og elevernes svarfordeling på de forskellige spørgsmål. Elevernes svar er endvidere blevet testet for

signifikans med henblik på at indkredse, hvor der optræder signifikante kønsforskelle og også i nogle tilfælde signifikante forskelle mellem skoleformerne. Undersøgelsens repræsentativitet og proceduren for dataanalyse er beskrevet i **bilag A**.

Tilsvarende er der foretaget fokusgruppeinterviews med i alt 80 elever på de 10 institutioner, hvor der er fortaget kvalitative studier. Fordelen ved fokusgruppeinterviews som metode er i denne sammenhæng, at de ikke alene giver adgang til de unges forklaringer og overvejelser – men også til, hvordan de unge begrunder og diskuterer deres overvejelser med hinanden. Dermed giver interviewformen mulighed for at få indblik i, hvordan de unge konstruerer mening i interaktion med hinanden, og hvilke kulturelle logikker de refererer til (jf. Demant 2006, Wibeck 2011). Fokusgruppeinterviewet giver på den måde adgang til nogle af de konstruktions- og forhandlingsprocesser, der pågår blandt eleverne omkring betydningen af køn. Samt hvilke begrundelser og logikker det er legitimt og meningsfuldt at anvende.

Hovedparten af interviewene er gennemført kønsopdelte og med afsæt i en tematiseret interviewguide. Interviewguiden er gengivet i bilag A. Fokus for interviewene har været at få indblik i de konstruktionsprocesser, der pågår mellem elever af samme køn i forhold til læring og uddannelse. Hvilke begrundelser optræder kun hos enten piger eller drenge – og hvilke begrundelser optræder absolut ikke hos enten piger eller drenge? De interviewede elever er blevet udvalgt på baggrund af de observationer, der er blevet foretaget på de 10 besøgte uddannelser. Udvalget er således sket med henblik på, at de forskellige tilgange og inddelinger, der viste i elevgruppen, er repræsenteret i interviewet.

Alle skolebesøg og interviews er foretaget i foråret 2012.

Observation af pædagogisk praksis og dagligdag

På i alt 10 af de deltagende skoler er der som sagt foretaget skolebesøg og gennemført observationer af den pædagogiske praksis og dagligdag på skolen. De 10 skoler blev udvalgt med henblik på at sikre en spredning mellem forskellige skoleformer og kønssammensætning. På hver skole har skolernes ledelser valgt 1-2 forløb ud, som er blevet observeret over 2-3 dages varighed. Skolerne er i denne sammenhæng blevet bedt om at udvælge klasser og forløb, som de fandt særligt typiske for de udfordringer, de oplever i forhold til køn. Det har betydet, at skolerne i nogle tilfælde har valgt de klasser, de fandt særligt problematiske i forhold til at inkludere elever af begge køn – simpelthen fordi de oplevede, at undersøgelsesbehovet var størst her. Det har gjort det muligt at komme meget tæt på nogle af de problemer, der aktuelt gør sig gældende på dette område. Men det betyder naturligvis samtidig, at der på nogle skoler mangler data fra de mest velfungerende klasser.

Fokus i de konkrete observationer har været på at følge elevernes hverdag og dagligdag for derigennem at få indblik i, hvordan skolekultur og elevkultur opleves set fra elevernes perspektiv. Eleverne er derfor blevet fulgt både i undervisningen, i deres pauser og til særlige faglige og sociale aktiviteter som fx elevrådsmøde og lektiecafe. Fokus har været på at følge elevernes

hverdag og de rum, de bevæger sig i på skolen, hvad enten det har været klasselokaler, grupperum eller kantinen.

Fokus for observationerne har været at indkredse såkaldte 'signifikante episoder' (Bjerrum Nielsen 2011, Madsen 2003). Det vil dette tilfælde sige episoder, der er særligt betydningsfulde i forhold til at forstå den betydning, som køn har i den pågældende skole. Det drejer sig konkret om:

- Episoder, der fremstår om særlige, selvfølgelige eller typiske.
- Episoder, der overrasker eller forbløffer.
- Episoder, der viser konflikt eller forhandling.

Episoderne er nedskrevet og gengivet så 'tæt' på det oplevede som muligt. Hensigten er, at man som læser skal kunne 'se det for sig', når man læser rapporten.

Undervisernes forbløffelser og refleksioner

Endelig har dataindsamlingen også involveret undervisere fra de medvirkende uddannelser. I alt har 40 undervisere indgået i dataindsamlingen, hvor de har besøgt hinandens skoler og fortaget observationer af undervisning og dagligdag her. Underviserne har både før, under og efter besøgene nedskrevet deres forventninger, observationer og refleksioner i forbindelse med besøgene. Besøgene var organiseret sådan, at underviserne kom ud på skoler, der var anderledes end deres egen. Det betød fx, at gymnasielærere besøgte erhvervsskoler, og at fx STX-lærere kom på besøg på HF. Underviserne blev instrueret i at have særligt fokus på aspekter omkring kønnets betydning, der i særlig grad overraskede eller forbløffede dem i forhold til deres forventninger.

Denne fremgangsmåde er inspireret af Catrine Hasse og metoden *forbløffende praksisser* (Hasse 2011). Konkret indebærer metoden, at praktikere – i dette tilfælde undervisere – sendes ud som 'observatører' og 'forskere' i en praksis, der minder om deres egen, men som ikke er den samme. Gennem deres observationer af, hvad der forbløffer dem i den nye kultur, er underviserne både med til at give indblik i, hvad der er selvfølgeligt i den kultur, de besøger, men også – qua deres refleksioner – hvad de oplever som selvfølgeligt i deres egen kultur. Metoden kan på den måde medvirke til at 'kalde selvfølgeligheder frem', hvilket er særligt vigtigt i forhold til køn, hvor betydninger og forskelle ofte er implicitte og vanskelige at afdække gennem fx interviews og spørgeskemaer.

Samtidig giver metoden også mulighed for en lærerproces hos de deltagende undervisere, hvor de på egen krop erfarer, hvad køn betyder på ungdomsuddannelser. Dermed er metoden også med til at give underviserne et godt udgangspunkt for efterfølgende at arbejde med at udvikle nye indsatser på området.

Kapitel 3

Undervisningsformer og deltagelse

Undervisningsformen rammesætter undervisningen

Et helt centralt omdrejningspunkt for de undersøgtes skolers pædagogiske praksis og dagligdag er undervisningen og de undervisnings- og organiseringsformer, som undervisningen praktiseres gennem (Beck Paulsen 2011). Det er undervisningen, der er skolens kerneaktivitet, og det er der, hvor interaktionen mellem lærere og elever, mellem skolekultur og elevkultur, træder allertydeligst frem.

Undervisningsformer og undervisningspraksis er i udgangspunktet defineret af den enkelte skole og den enkelte lærer – og har på den måde karakter af et undervisningsrum, som skolen sætter op (ibid 2011). Tidligere pædagogisk forskning har vist, at forskellige undervisningsformer baserer sig på bestemte koder og logikker, som den enkelte elev skal være i stand til at beherske for at kunne begå sig i undervisningen (Bernstein 2001). Samtidig har de indbygget bestemte forestillinger om og forventninger til, hvordan eleverne skal agere i undervisningen, og hviler på den måde på en forståelse af den 'implicitte' eller 'abstrakte' elev (Ulriksen 2004, Bjerrum Nielsen 2011), som er med til at rammesætte, hvordan forskellige elevers handlinger bliver vurderet. De valgte undervisningsformer har på den måde en stor betydning for, hvad det er for elever, der in- og ekskluderes i undervisningen. Omvendt har elevernes reaktioner og handlinger i forbindelse med undervisningen også stor betydning for, hvordan undervisningen i praksis udspiller sig. Ved at deltage og ikke deltage, følge koden og bryde koden er eleverne med til at definere, hvordan de rammer, skolen opstiller, konkret udfyldes.

I det følgende zoomer vi ind på undervisningsformer og undervisningspraksisser på de 20 undersøgte skoler og på den betydning, forskellige undervisningsformer har for elevernes deltagelse. Herunder i hvilket omfang de forskellige undervisningsformer er med til at etablere kønnede forskelle, som har betydning for, hvordan drenge og piger in- og ekskluderes i undervisningen.

I datamaterialet optræder der mange forskellige pædagogiske praksisser og undervisningsformer med meget forskellig udbredelse. Nogle er mere udbredte på nogle skoler end andre. På nogle skoler er undervisningspraksissen mere homogen og synes på den måde at være del af en skolekultur og et bestemt pædagogisk og værdimæssigt grundlag. På andre skoler er undervisningspraksissen mere heterogen og varierer fra lærer til lærer. Overordnet set er det imidlertid muligt at kategorisere skolernes undervisningspraksis i tre overordnede undervisningsformer og en tværgående læringsudfordring:

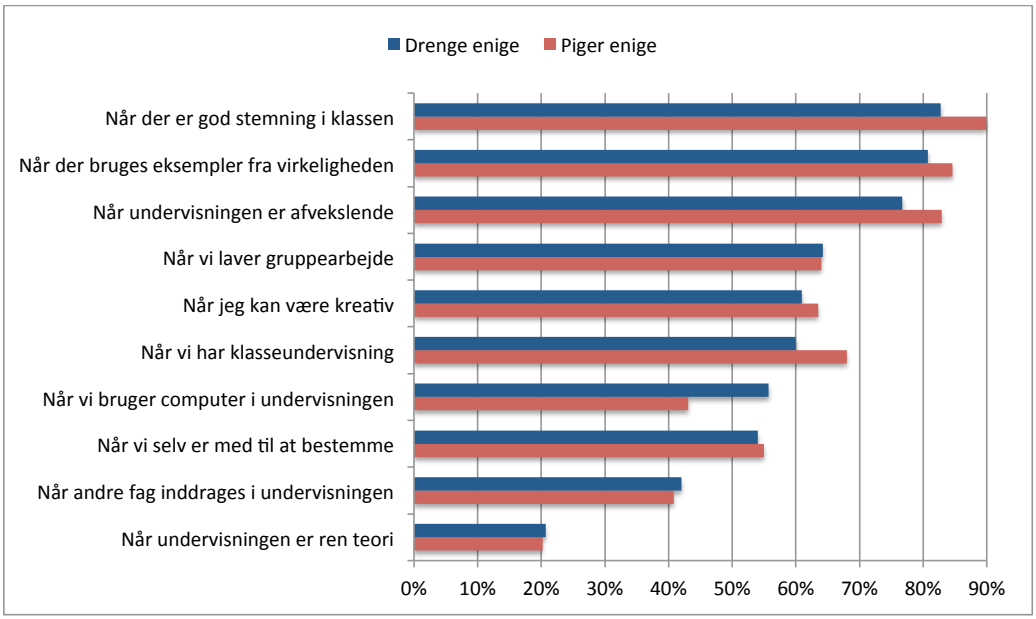
- ***Lærerstyret klasseundervisning***, hvor det er læreren, der styrer undervisningens indholdog forløb.
- ***Elevaktiverende undervisning***, hvor fokus er på at aktivere eleverne, og en større eller mindre del af ansvaret for undervisningen er lagt over på eleverne.
- ***Praksisnær undervisning***, hvor undervisningen er organiseret med henblik på at ligne og efterligne 'virkeligheden', fx virkeligheden på en arbejdsplads.
- Derudover indkredses en tværgående læringsudfordring ***omkring anvendelse af it i undervisningen***, som betyder, at især præmisserne for drengenes deltagelse har ændret sig.

Eleverne er enige om, hvad god undervisning er

For at forstå de tre undervisningsformer og den betydning, de har for elevernes deltagelse, er det vigtigt at have en forståelse af, hvilke oplevelser og præferencer eleverne har i forhold til undervisningen. For hvad er det egentlig for en undervisning, de overordnet set oplever? Hvad gør den ved dem? Og hvordan svarer den egentlig til de behov og præferencer, de hver for sig har i forhold til at 'kunne lære noget'. Netop disse spørgsmål var omdrejningspunktet i den indledende spørgeskemaundersøgelse, hvoraf de vigtigste tendenser i elevernes svar præsenteres i det følgende.

Overordnet set viser spørgeskemaundersøgelsen en overraskende stor enighed om, hvad god læring er – set fra elevernes perspektiv. Tidligere navnlig biologisk funderet kønsforskning har argumenteret for, at drenge og piger har forskellige præferencer, når det kommer til læring (Knudsen 2005). En sådan forskel gør sig ikke gældende i indeværende undersøgelse. Tilsvarende kunne man have en formodning om, at der var store forskelle i forhold til, hvilke præferencer eleverne fra forskellige ungdomsuddannelser har i relation til undervisningen. Heller ikke det er tilfældet.

Billedet er i stedet, at drenge og piger, gymnasieelever og EUD-elever, gennemgående er ret enige om, hvad der kendetegner den gode læringssituation. Elevernes svar fordelt på køn er gengivet i nedenstående tabel[1] . Som det fremgår af tabellen, er drenge og piger enige om, at de vigtigste forudsætninger for læring er, at der er en god stemning i klassen, at der bruges eksempler fra undervisningen, og at undervisningen er afvekslende. Disse udsagn opnår endvidere tilslutning for ¾ af eleverne. Også i den anden ende af skalaen er drenge og piger enige. Kun 20 % af såvel drenge som piger foretrækker, at undervisningen alene omhandler teori.



Tabel 1

Spørgsmål: "Hvordan lærer du bedst?"

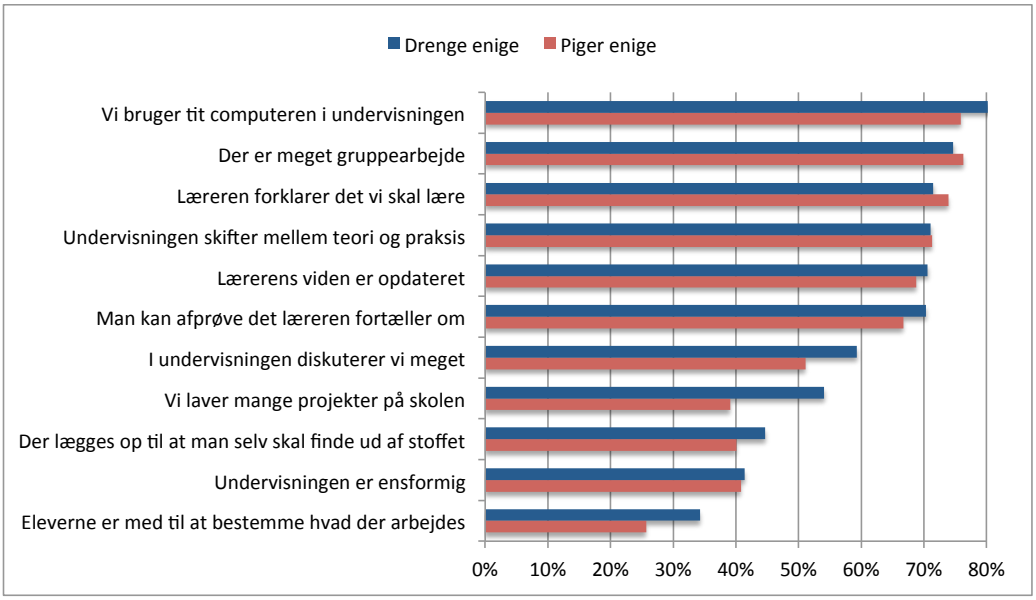
Andel enige drenge og piger

Undersøgelsen viser dog også punkter, hvor der i større eller mindre grad er forskel på drenges og pigers præferencer i forhold til læring. Både når det handler om god stemning i klassen, mulighed for klasseundervisning og mulighed for afvekslende undervisning, er der flere piger end drenge, der er enige. Omvendt er der flere – endda markant flere – drenge, der foretrækker undervisning, hvori der indgår anvendelse af computere.

Så selvom drenge og piger i store træk er enige om, hvilken undervisning de foretrækker, er der punkter, hvor de giver udtryk for forskellige præferencer. Et tilsvarende mønster gør sig gældende, når det handler om, hvordan eleverne oplever den undervisning, de får. Også her er drenge og piger i store træk enige om, hvordan de oplever undervisningen i deres klasse/hold.

1 Elevernes svarfordeling går igen for alle skoleformer. Dog er der en tendens til, at produktionsskoleelevernes svar generelt ligger lidt lavere end elevernes svar på de andre skoleformer.

Svarfordelingen er gengivet i tabel 2. Igen er det bemærkelsesværdigt, at der er flere udsagn, som omkring ¾ af eleverne kan tilslutte sig, og at der er flere udsagn, som drenge og piger er enige om. Stort set lige mange drenge og piger oplever, at lærerens viden er opdateret, og at undervisningen skifter mellem teori og praksis. Tilsvarende er det 40 % af eleverne, der oplever, at undervisningen er ensformig – lige mange drenge og piger – hvilket er bekymrende mange, når man tager i betragtning, at en af de ting, som flest elever fremhævede som vigtigt for deres læring, er afvekslende undervisning.



Tabel 2

Spørgsmål: "Hvordan er undervisningen generelt på din uddannelse?"

Andel enige drenge og piger

Også her viser der sig nogle væsentlige forskelle. Især er det bemærkelsesværdigt, at der er en række læringsaspekter, som drengene i meget højere grad oplever end pigerne. Det gælder fx computeranvendelse, projektarbejde, diskussion og medbestemmelse. Svarfordelingen vidner om, at drenge og piger – på trods af, at de befinder sig i det samme ungdomsuddannelsessystem – på flere punkter har forskellige oplevelser af den undervisning, de modtager. Derudover er det bemærkelsesværdigt, at kun 1/3 af drengene og 1/4 af pigerne oplever, at de har medbestemmelse i forhold til deres undervisning[2] .

Så selvom eleverne må forventes at modtage den samme undervisning, optræder der altså nogle kønnede forskelle i forhold til, hvordan henholdsvis drenge og piger oplever den undervisning, de

2 Tallene dækker over, at der på nogle punkter er en relativt stor spredning i forhold til skoleformer, når det handler om ovennævnte udsagn. Nogle af de væsentligste forskelle er, at gymnasieelever oplever mindre selvbestemmelse end eleverne på produktionsskole og eud, mens projektarbejde er langt mere udbredt på hhx og htx. Uanset skoleformer er mønstret dog det samme. Flere drenge end piger oplever medbestemmelse, projektarbejde, computere og diskussion (se også Vestergaard mfl. 2010, Katznelson mfl. 2011).

får. I det følgende vil vi kigge nærmere på de tre mest udbredte undervisningsformer og på, hvad det er for deltagelsesformer og kønnede forskelle der etablerer sig her.

Opsamling: Elevernes præferencer og oplevelser i forhold til undervisning

- Drenge og piger er overordnet set enige om, hvordan de lærer bedst. Det gør de, når der er en god stemning i klassen, undervisningen er afvekslende, og der bruges eksempler fra virkeligheden.
- Flere piger end drenge foretrækker klasseundervisning og undervisning, hvor de kan være kreative. Flere drenge foretrækker undervisning, hvor der anvendes computere.
- Drenge og piger har overordnet set samme oplevelse af den undervisning, de får på deres uddannelse. Det er en undervisning, der er præget af gruppearbejde, at læreren forklarer det, der skal læres, og at undervisningen skifter mellem teori og praksis.
- Flere drenge end piger oplever, at de er med til bestemme, hvad der skal arbejdes med, at der diskuteres i undervisningen, og at der anvendes computere.

Lærerstyret klasseundervisning

Den mest udbredte undervisningsform – både på gymnasier og erhvervsskoler – er den, vi har valgt at kalde lærerstyret klasseundervisning. Den lærerstyrede undervisningsform udgør samtidig den mest almindelige undervisningsform eller det, som Davies og Hunt (2001) kalder *Undervisning, som vi plejer*.

Kendetegnede for denne undervisningsform er, at den primært foregår som en samlet klasseundervisning, og at den er bygget op omkring nogle bestemte dialogformer, arbejdsgange og deltagerpositioner. Læreren gennemgår et stof og styrer dialogen i klassen, herunder hvilke elever der må sige noget hvornår. Eleverne forventes at lytte til læreren og markere, hvis de vil sige noget, og derefter vente, til de har fået ordet af læreren. Rent fysisk er undervisningen ofte centeret omkring en (interaktiv) tavle, hvor læreren gennemgår et fagligt stof. Den abstrakte elev er således her en, der sidder stille, lytter til læreren og markerer, når han/hun vil sige noget.
I praksis er der imidlertid mange forskellige måder at praktisere og deltage i lærerstyret klasseundervisning på. Eleverne kan være mere eller mindre aktive, de kan markere eller lade være at markere, når de taler, og de deltager – og deltager ikke – på mange forskellige måder i undervisningen. Tilsvarende kan læreren være mere eller mindre styrende, mere eller mindre engageret – og i nogle tilfælde også mere eller mindre til stede. Deltagelsesformerne varierer

både i forhold til den enkelte skole (fx hvor meget praktiseres klasseundervisning) og i forhold til skoleform. Der er således 'mere på spil' i gymnasiet, fordi elevernes mundtlige præstation i undervisningen indgår i vurderingen af årskarakterer.

Der er ikke i forbindelse med observationerne registreret nogen systematisk forskel på, hvordan henholdsvis drenge og piger deltager i undervisningen, eller hvordan de oplever den lærerstyrede klasseundervisning. Der er med andre ord ikke en måde at deltage som dreng eller en måde at deltage som pige. Samtidig er undervisningsformen med til at aktivere en række forskelle mellem eleverne, som på flere punkter også optræder som kønsforskelle. Nogle deltagelsesformer praktiseres således udelukkende af nogle drenge (men ikke alle), andre primært af piger. Nogle gange er forskellene nogle, eleverne eksplicit taler om. Andre gange er det noget, der først og fremmest kommer til udtryk gennem de praksisser, der udspiller sig i undervisningen.

Engagement og overblik

Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, befinder størstedelen af eleverne sig godt med klasseundervisning – flest piger (68 % mod 60 % af drengene). I interviewene forklarer eleverne, at den lærerstyrede klasseundervisning især er god, når de har svært ved at få et overblik og se en mening på egen hånd. Det er især de eksakte fag som matematik og fysik, men også fx tysk grammatik, eleverne fremhæver som eksempler på områder, hvor en pædagogisk og engageret lærergennemgang på tavlen kan fremme deres egen forståelse af stoffet.

"Altså, for mig kommer det utrolig meget an på faget, synes jeg. Sådan noget som samfundsfag, der får jeg mest ud af samtale i faget, hvis man kan sige det på den måde. En eller anden diskussion, at man snakker om det og sådan får det ud af det. I matematik, der lærer jeg 100 % mest af klasseundervisning."
(Juliane, stx)

"Altså hvis vi skal lære noget, så vil jeg gerne have, at det er på tavlen, men på et niveau, hvor man gider følge med. Hvis det er for let, bliver det for kedeligt."
(Stine, htx)

"Jeg havde en virkelig god lærer, og det var meget klasseundervisning, ja, men hun virkede så engageret i det, hun lavede, og fik os alle sammen med. Det betyder meget, for jeg kan hurtigt blive en af dem, der kommer ned bagved og bare sidder og kigger. Så en engageret lærer betyder meget for mig."
(Patrick, hhx)

Lærerens engagement og evnen til at gøre stoffet levende og relevant fremhæves som særlig vigtigt, når det handler om den lærerstyrede klasseundervisning. For i og med at det først og

fremmest er læreren og lærerens formidling af stof, der er i fokus i denne undervisningsform, så bliver lærerens evne til at gøre stoffet spændende og relevant afgørende for elevernes motivation og deltagelse. Omvendt kan en uengageret lærer betyde, at eleverne ikke følger med i undervisningen, men i stedet 'står af' og laver andet end at følge med. Det må, som en elev udtrykker det, ikke være et 'one man show'.

"Altså det, der adskiller god undervisning fra dårlig undervisning, er, at man taler med eller til eleverne. I historie har vi en lærer, der taler meget med eleverne. Han er god til at motivere os til at lære noget (…) netop det med, at man får eleverne med i undervisningen, kommunikerer med dem, gør det sjovt for dem at lære, det får man mest fagligt udbytte ud af."
(Sebastian, stx)

"Lærerne skal generelt være mere engagerede i at få undervisningen til at fungere. Det er meget få lærere, der gider."
(Tanja, eud)

Ud fra elevernes perspektiv styrkes 'det faglige udbytte', som Sebastian beskriver det, i høj grad af, hvorvidt læreren formår at engagere eleverne – taler med eleverne. Definitionen af den gode klasseundervisning som tæt koblet til lærernes engagement går igen på tværs af de forskellige skoler og skoleformer. Der synes imidlertid at være ret store forskelle fra skole til skole på, hvor ofte eleverne oplever engageret og motiverende klasseundervisning. Som Tanja fremhæver, så er det ikke ret tit, hun oplever det. På andre skoler synes eleverne at opleve engagerende undervisning langt oftere. Både undervisningskulturen og den enkelte lærers engagement synes på den måde at have betydning for, hvor engageret en undervisning eleverne oplever.

Ikke ren teori!

Tilsvarende er der også mange elever, der problematiserer tavleundervisning, ofte med den begrundelse, at de finder den 'kedelig' og 'ensformig'. Især hvis læreren 'bare snakker', eller hvis det stof, der gennemgås er 'ren teori' uden nogen form for eksemplificering eller forklaring af, hvad stoffet skal bruges til. I sådanne tilfælde kan mange elever finde på at 'stå af', sætte sig på bagerste række og lave andre ting som fx at være på Facebook eller bare – som det blev nævnt i et tidligere citat – kigge ud i luften. En tilsvarende tendens optræder i spørgeskemaerne, hvor færrest elever tilkendegav, at de foretrækker en undervisning, der er kendetegnet af 'ren teori'.

Tidligere undersøgelser har vist, at elevers oplevelse af, at noget er kedeligt, ofte dækker over, at de har svært ved at se en mening med undervisningen (Ulriksen mfl. 2009). Dette synes også af være gældende her. Læreren kan godt snakke, hvis det, han eller hun snakker om, opleves

meningsfuldt og relevant. Omvendt kan snak og lærergennemgang opleves som meningsløs, hvis eleverne ikke kan se, hvad gennemgangen skal bruges til.

"Ham vi har til fysik, han kan godt være ret så drøj at have, fordi han bare kører ren teori. Hvis man bare kigger i bogen, så kan man høre, at det er nøjagtigt det, han lige siger. (...) Og det gør jo, at man bare, at på de tre sidste rækker kan man bare se, at der er Facebook på samtlige skærme. Jeg vil indrømme og sige, at jeg er lidt træt af, at vi har fået ham til det fag, for jeg elsker fysik, men det er blevet rigtig, rigtig drøjt pga. den lærer."
(Thomas, htx)

Interviewer: "Er der noget, I synes ikke fungerer?"
"Når læreren står oppe ved tavlen og snakker og snakker. Tit ved man ikke engang, hvad spørgsmålet er."
(Sandra, eud)

"Hende vi har til salg og service, hun forstår virkelig at gøre det kedeligt, hun kører det lige efter bogen, og hvis man afleverer en opgave, så bliver den aldrig rettet. Man får ikke den store lyst, når man ved, at det, man bruger tid på derhjemme, får bare et flueben. Nu, hvor vi ikke har noget at lave, så går hun bare, når hun har krydset sig af."
(Sanne, eud)

Nogle elever oplever, at der er lærerstyret undervisning, hvor læreren ikke er til stede i hele forløbet. I alle tilfælde er der tale om erhvervsskoler. Det kan enten skyldes, at læreren bruger tid på andre gøremål (printe, tale i telefon), eller at læreren må gå mellem flere klasser[3] . Det skaber store problemer for eleverne, fordi de ofte ikke ved, hvad de skal, når læreren ikke er der til at styre undervisningen. Den mest problematiske lærerstyrede undervisning er således den undervisning, hvor læreren paradoksalt nok ikke er der til at styre.

Piger og drenge deltager på forskellig måde

Som det kommer til udtryk i interviewene, er den lærerstyrede klasseundervisning kendetegnet ved en række elevpositioner: Aktiv – passiv, forrest – bagerst, engageret – kedelig, motiveret – ikke motiveret. Både observationer og interviews viser, at disse positioner definerer, hvordan forskellige elever deltager, og hvordan de gennem deres måder at deltage på henholdsvis in- og

3 En nylig rapport fra Moderniseringsstyrelsen (2012) viser, at lærere på erhvervsskolerne, især de erhvervsgymnasiale uddannelser, har væsentligt mere overarbejde end andre lærere. Dette kan således være medvirkende årsag til elevernes oplevelse af fraværende lærere (se også Katznelson mfl. 2011).

ekskluderes i undervisningen. Både gennem lærerens måde at behandle og vurdere eleverne på, men også gennem de måder, eleverne begrunder og i praksis udmønter deres deltagelse på. Umiddelbart er der ingen deltagerpositioner, der er forbeholdt henholdsvis drenge og piger. Observationer viser imidlertid, at der er stor forskel på, hvordan forskellige drenge og piger praktiserer de forskellige deltagerpositioner, og at det får konsekvenser for, hvordan og i hvilket omfang de inkluderes i undervisningen.

Forskellene kommer blandt til udtryk i de dialogformer, der udspiller sig i forbindelse med den lærerstyrede klasseundervisning. Dialogen indledes oftest med, at læreren stiller et spørgsmål, hvorefter eleverne markerer, om de vil svare. Læreren spørger enten dem, som rækker hånden op (ikke mange), eller tilfældige, hvorefter der foregår en kort dialog mellem underviser og elev. Læreren fortsætter ved at stille et nyt spørgsmål, som sætter gang i en ny dialog med en enkelt elev. Det er karakteristisk for undervisningsformen, at det er først og fremmest er læreren, der taler.

Lærer: "Hvad viser grafen?"
To piger på første række markerer med det samme.
Janet: "Jeg kan ikke finde det (på intra)."
Marcus (uden at markere): "Kunne man ikke bruge log [en formel] her?"
Lærer: "Det kunne man godt."
Marcus: "For den står lidt for sig selv."
Lærer (grinende, hovedet på skrå): "Står den der helt alene."
Mik: "Den ser flot ud."
Mik markerer, får lov til at svare på spørgsmålet.
(Observation, hhx)

Som eksemplet antyder, træder nogle kønsforskelle frem i forhold til, hvem der markerer, hvem der kommenterer uden at markere, og hvem der udtrykker tvivl og usikkerhed i forhold til spørgsmålet. Når det handler om, hvem der markerer mest, så er det er forskelligt fra klasse til klasse. I nogle klasser er det hovedsageligt piger, i andre klasser drenge. Det afhænger både af klassens kultur og af kønssammensætningen i klassen. Hvis der fx er flest piger, vil det også være en overvægt af piger, der markerer.

Til gengæld er der en tendens til, at det primært er en gruppe af fagligt stærke drenge, der siger noget – og får lov til at sige noget– uden først at have markeret. Det kan være for at besvare lærerens spørgsmål, men i mange tilfælde er det også for at kommentere og korrigere læreren og derved udvide, hvad spørgsmålet og diskussionen handler om. Fx når Marcus i citatet ovenfor foreslår, at man skal anvende en anden formel end den, læreren lægger op til. Forslaget følges straks op med interesse og inklusion fra lærerens side – selv om Marcus reelt har overskredet rammerne for 'undervisning som vi plejer' ved at sige noget uden først at have fået ordet.

Det er især i gymnasiet, at disse kønsforskelle viser sig, hvilket kan hænge sammen med, at elevernes mundtlige deltagelse indgår i vurderingen af årskarakterer. Der er på den måde mere på spil i gymnasiet, når det handler om at sige noget – og sige noget på den rigtige måde (Ulriksen mfl. 2009, Vestergaard mfl. 2010). I en af gymnasieklasserne virkede det ligefrem som om, at en gruppe – bestående af tre tilsyneladende fagligt stærke drenge – havde en konkurrence kørende i fysiktimen om, hvem der var bedst og hurtigst til at kommentere og korrigere på lærerens undervisning – blandt andet ved at pointere 'fejl' i lærerens gennemgang. Ofte er det meget banale fejl som fx, at der mangler et minus eller et komma. Læreren kommenterer ofte sin egen 'uvidenhed' og undskylder med, at han ikke *"jo ikke er fysiker"*.

Lærer: "Ja, det har du faktisk ret i, men det er stadig ikke en vektor, hvorfor ikke?"
En ud af de 50 elever prøver at mumle et svar frem.
Lærer: "Det er et lidt ondt spørgsmål. Hvilken kraft virker nedad?"
Dreng: "Tyngdekraften."
Lærer: "Det gør tyngdekraften, og nu er det, vi skal have hjælp af en fysiker. Hvad sker der med et punkt, der påvirkes af tyngdekraften? Han tager en brik og taber den. Flere drenge på forreste række kommenterer undervejs og kommer med finurlige spørgsmål, som ser ud til at more læreren, og som gør, at de tre-fire elever, som deltage, skaber et lille rum sammen med læreren. De andre elever småsnakker, en tjekker skemaet, en hører musik, nogle surfer på nettet."
(Observation, htx)

Læreren lader i dette tilfælde de tre aktive drenge definere, hvad der er rigtigt og forkert i undervisningen. Det betyder imidlertid, at størstedelen af de øvrige elever ekskluderes af undervisningen. Enten fordi de ikke er i stand til at korrigere og kommentere på den måde, der lægges op til. Eller fordi de oplever undervisningen som så uvedkommende, at de vælger at stå af og i stedet lave noget andet.

En anden forskel på elevernes markeringer er, at lærerne (både mandlige og kvindelige) oftere responderer med interesse og ironi/humor, når det er en af de aktive og fagligt stærke drenge, der siger noget. Det er således ikke kun indholdet, som de fagligt stærke drenge er med til at definere, men også måden, der tales på. Dette bemærkes også i flere af undervisernes refleksioner i forbindelse med skolebesøg, hvor underviserne – når de kommer ud i en anden praksis – netop forbløffes over, at lærerne kun bruger ironi over for drengene, og at det er meget mere legitimt for drengene at bruge humor, når de deltager i undervisningen. Også selvom de egentlig ikke deltager på de måder, der forventes.

"Mange af pigerne deltager ikke aktivt i undervisningen, men sidder flittigt og skriver mange notater. Noget få drenge gør. (...) Man får indtryk af, at en pige – for at være en god elev – udviser flid. Mens man får indtryk af, at en god elev i drengenes verden er en, der kan lave lidt sjov med læreren og har en frisk replik. Eksempel: En dreng bemærker: "Det der med at være aktiv er ikke mig." Læreren bruger mange gange ironi i forhold til drengene, men aldrig i forhold til pigerne." (Undervisers refleksion i forbindelse med skolebesøg, stx)

Kun i en enkelt gymnasieklasse er der en gruppe fagligt stærke piger, der kommenterer og korrigerer lærernes undervisning. Det sker på mere kontante og til tider bedrevidende måder. Det er fx tilfældet i nedenstående episode, hvor Alma afbryder de andre pigers spørgsmål og markerer, at hun godt kender svaret og ønsker en mere kompliceret gennemgang fra lærerens side.

Rosa (1. række): "Hvorfor står der n'ende orden? Er det også det, der står i bogen, er det noget med det? Altså hvordan ved man, det er det?"
Emilie (2. række): "Altså vil du ikke godt være sød at forklare det igen?"
Læreren forklarer.
Alma (afbryder): "Ja, ja – det forstår jeg godt. Det er gitterkonstanten, det står der allerede. Men er der ikke en mere kompliceret formel, der kan forklare det?"
(Observation, stx)

Det gennemgående billede er dog, at størstedelen af pigerne markerer, før de siger noget, og at de ofte – når de får ordet – udtrykker tvivl i forhold til, om de har det rigtige svar. Fx ved at indlede med at sige *"Er det noget med... jeg ved ikke om det er rigtigt"*. Det er også tilfældet i ovenstående episode, hvor både Rosa og Emilie begge spørger uddybende ind til lærerens spørgsmål og udviser tvivl i forhold til, om de har forstået spørgsmålet rigtigt.

Usikkerhed og dumhed

Mange piger giver på den måde udtryk for usikkerhed i forhold til at deltage i den lærerstyrede undervisning. Navnlig når det handler om at sige noget i timerne og navnlig i gymnasiet. Interviewene viser her, at det for mange piger er vigtigt at være sikker på svaret, før de markerer og ønsker at sige noget. Tilsvarende kan usikkerhed om, hvad det rigtige svar er, afholde denne gruppe af piger fra at markere. Som Juliane fra stx udtrykker det: *"Hvis jeg er helt sikker i det, som læreren spørger om, så rækker jeg hånden op. Men hvis jeg bare er lidt usikker, så gider jeg ikke."*

Pigernes oplevelse af usikkerhed kan imidlertid ikke reduceres til et spørgsmål om 'at gide'. Både observationer og interviews viser, at det er hele den vurderingspraksis, der er koblet til den lærerstyrede undervisning i gymnasiet, der generer usikkerhed og i flere tilfælde også angst. For i og med at elevernes mundtlige præsentationer indgår i tildelingen af årskarakterer, så kan det også være fatalt og i sidste ende angstfremkaldende at sige noget forkert. Selv om dette vilkår er ens for alle elever, så er det kun piger, der fortæller om usikkerhed og angst i forhold til at sige noget. Ingen af drengene nævner det som et problem. Hvis de ikke deltager i undervisningen, så er det primært fordi de synes, den er 'kedelig'.

Kønsforskellene bliver sat på spidsen i en episode på et gymnasium, hvor læreren bruger et computerprogram – Random Group – til at vælge, hvilke elever der skal op til tavlen og gennemgå en opgave.

Lærer: "Jeg har brug for en frivillig. Ingen svarer."
Sigurd: "Prøv Random Group."
Læreren gør, som han siger, og sætter programmet i gang.
Helle: "Fuck, hvem er så klam at foreslå det?"
Det bliver Lucas. Mange råber Yes. Louise ved siden af mig siger, det er unfair, fordi han er for god.
Lucas' første svar er ikke rigtigt. Nille, der har siddet på Facebook indtil nu, giver det rigtige svar. Bagefter vælger programmet først Signe og så Sille, der indtil nu har været meget stille, til at komme op. De svarer begge rigtigt første gang.
Gruppen af computerdrenge i hjørnet følger intensivt med. "Bare det bliver mig", siger den ene.
(Observation, hhx)

Som det fremgår af denne observation, er der forskel på, hvordan de drenge og piger, der er i klassen, reagerer på udvælgelsesformen. Drengene virker gennemgående positive, mens pigerne derimod virker mere forbeholdne over for på den måde at blive valgt tilfældigt, og en enkelt rejser direkte kritik af brugen af programmet.

Forskellene uddybes yderligere i de gruppeinterviews, der efterfølgende blev gennemført med klassens elever. Anvendelsen af Random Group blev diskuteret af både piger og drenge – men de to grupper gav udtryk for meget forskellige holdninger til programmet og til, hvad det betød for deres deltagelse i undervisningen.

For drengene er der en tendens til, at den tilfældige udvælgelse er med til at skabe et spændingsmoment i undervisningen. Der kommer mere på spil, når man ikke ved, hvem der bliver udvalgt, og det gør, at nogle drenge bliver mere opmærksomme og engagerede i undervisningen. I nogle tilfælde viser det sig, at selv drenge, der ellers er stået af og koncentrerer sig om andre ting, står på igen. Drengene pointerer desuden i interviewet, at de synes, anvendelsen af Random

Group er sjovt. Det er 'hygge' og 'en joke', og det gør ikke noget, hvis man ikke kan svare, og læreren 'sviner en til'. Det er bare en del af den jargon, som i hvert fald nogle lærere kører med eleverne.

Albert: "Ja, vi har sådan en joke med vores økonomilærer, og han synes, det er fantastisk [med Random Group], for man kan bare høre den der lyd og sidder og håber, at man ikke skal derop. Det er hygge."
Lucas: "Ja, også den, hvor man sviner en elev til, så alle pludselig sidder og klapper og alt muligt."
(Interview, hhx)

Pigegruppen synes derimod absolut ikke, at brugen af Random Group er 'hygge'. Tværtimod oplever de den tilfældige udvælgelsesform som ubehagelig og for nogles vedkommende også angstfuld, fordi den betyder, de ikke selv kan styre, om de vil sige noget eller ej. Skrækscenariet er at blive taget og ikke kunne svare på lærernes spørgsmål. Det, som drengene oplever som spændende, oplever pigerne som utroligt risikofyldt.

Interviewer: "I går lavede I det der Random Group i matematik. Hvad synes I om det?"
Sille: "Åh nej!"
Louise: "Jeg tror, alle prøver på at forberede sig lidt, men det er jo ikke rart, når man ikke er god til det. Når man er helt blank og overhovedet ikke forstår, hvad hun mener. Så er det jo ikke fedt at sige"Jeg gider ikke gå op til tavlen" vel."
(Interview, hhx)

Selvom Random Group kun anvendes på en enkelt skole, så tydeliggør eksemplet nogle mere generelle forskelle mellem drenges og pigers tilgange til mundlige præstationer, navnligt i gymnasiet. Hvor drengene – i hvert fald efter eget udsagn – ikke er bange for at sige noget forkert, så giver en stor gruppe af pigerne udtryk for, at de er bange for at fremstå dumme eller i værste fald "helt blanke", hvis de ikke kan give det rigtige svar. Mange af pigerne i gymnasiet holder sig derfor tilbage i forhold til at sige noget i timerne, og tilbageholdenheden daler, jo flere elever der er i klassen. Som Sille beskriver det, så *"er det især det der med, at hvis man dummer sig, så er der 30 mennesker, der hører det. Før i tiden var det jo kun 19 mennesker"*. For hende har de store klassestørrelser på hendes gymnasium altså medført, at hun er blevet mere bange for at sige noget i timerne.

Tilsvarende nævner flere af pigerne på hhx et undervisningsforløb med delehold som det forløb i gymnasiet, hvor de oplevede at lære mest. Klassen blev her delt i to hold, som på skift gennemgik opgaver med læreren. Pigerne er enige om, at det mindre hold gjorde dem meget mere trygge i forhold til at sige noget – simpelthen fordi der var færre mennesker at 'dumme sig' overfor og dermed også færre klassekammerater, der bliver 'sure', hvis man har brug for at få tingene forklaret en ekstra gang:

Sille: "Det hjalp meget at være inde i klassen, så man ligesom kunne komme på banen og turde komme på banen i forhold til, når der er mange mennesker. (…)"
Helle: "Der var mere tid til en, så hvis man spørger, så har hun lidt mere tid til at forklare en det bedre. Hele klassen bliver mere sure, hvis vi spørger om noget, vi ikke forstår. Så bliver hun sådan lidt – fordi hun skal skynde sig igennem det hele. Hun får for mange spørgsmål."
Sille: "Jeg synes, at det var meget beroligende at tænke på, at de andre her er jo lige så dumme som jeg er."
(Interview, hhx)

Tryghed og klassestørrelse er på den måde vigtige faktorer i forhold til at nedbringe den usikkerhed, som mange af pigerne i gymnasiet oplever. Tilsvarende spiller anerkendelse og feedback fra læreren en vigtig rolle i forhold til at gøre pigerne trygge ved at sige noget. Flere af pigerne peger i den forbindelse på, at den måde, læreren spørger på, kan have indflydelse på, hvorvidt de har lyst til at sige noget i timerne. Mange piger fortæller, at de foretrækker, at læreren lægger op til en dialog, hvor 'man kan tale sig hen i den rigtige retning'. Det, at der er et bestemt facit, kan få mange piger til at undlade at række hånden op, fordi de er nervøse for at give det forkerte svar. Men her spiller lærerens feedback også ind.

"Hvis man siger et eller andet, som måske ikke er helt rigtigt, så kunne læreren sige "Nåh, mener du noget i denne her retning?" Der er nogle lærere, hvor de bare siger: "Nej, sådan er det ikke." Og så sidder man tilbage og føler sig sådan lidt… Nå, så rækker jeg ikke hånden op næste gang, for jeg siger ikke noget rigtigt."
(Sofia, stx)

"En af vores lærere, som vi alle sammen bare elsker, selv om man svarer fuldstændigt forkert, så siger han: "Det var et virkelig godt svar! Du svarede ikke lige på det, jeg spurgte om, men så har du svaret på noget andet." Meget pædagogisk."
(Lise, hf)

Klassestørrelse og placering

I følge observationerne er det generelle billede, at kun en mindre del af eleverne deltager aktivt, når undervisningen gennemføres som lærerstyret klasseundervisning. Hovedparten af elever deltager on/off i undervisningen, mens en mindre del slet ikke deltager. Dette mønster gælder både piger og drenge og både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. For det meste foregår 'off-aktiviteter' på computeren i form af fx computerspil, Facebook og net-surfing eller som småsnak.

Samtidig hermed ser det gennemgående ud til at være praksis, at eleverne selv bestemmer, hvor de placerer sig i lokalet. Der er således ingen observationer af 'faste pladser' eller andre praksisser, hvor læreren er med til at placere eleverne. Konsekvensen af dette er, at eleverne nogle gange vælger at ekskludere sig selv fra undervisningen ved at placere sig langt væk fra underviseren. Observationerne viser her, at både lokaleforhold og klassestørrelse kan påvirke elevernes deltagelse. Både på de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne virker mange lokaler små i forhold til antallet af elever, og det betyder, at der hurtigt bliver et dårligt indeklima (fx at der bliver for varmt), når eleverne skal sidde samlet i længere tid af gangen. Tilsvarende betyder de store klassestørrelser, at det rent fysisk bliver svært for lærerne at etablere kontakt til alle elever. Som Søren fra HHX udtrykker det: *"Det er jo også næsten umuligt at få alle 32 elever med."* Dette billede går igen i flere af observationerne, hvor der synes at være en klar sammenhæng mellem klassestørrelse og deltagelse. Jo større klasser, jo flere elever deltager ikke. Mest tydeligt på et af gymnasierne, hvor to klasser på grund af sygdom må slås sammen, og undervisningen gennemføres i en form for auditorium, hvor der er plads til de ca. 55 elever, som de to klasser udgør. Auditoriet giver nogle udfordringer for lærerne i forhold til at holde alles opmærksomhed fanget, både fordi der er mørkt, og fordi det er svært at etablere kontakt til andet end de allerforreste elever. Dette er naturligvis en ekstrem situation, men den tydeliggør nogle af de udfordringer, som eleverne oplever som følge af store klassestørrelser.

Ligesom klassestørrelsen kan ekskludere eleverne, så bruger en del elever også strategisk muligheden for at lægge fysisk afstand til læreren og derved ekskludere sig fra at deltage aktivt i undervisningen. Flere af eleverne fortæller således, at de vælger deres placering alt efter, hvor aktivt de ønsker at deltage i undervisningen. Dem, der sidder bagerst, er dem, der følger mindst med, mens dem, der sætter sig på forreste række, automatisk også deltager mere i undervisningen. I nogle gymnasieklasser tegner der sig et billede af, at dem, der sidder på bagerste række, primært er drenge, der spiller computer eller Oddset – nogle steder kaldet 'computerrækken' (se også Murning 2012). Flere af drengene fortæller, at de bevidst vælger at sætte sig på bagerste række for at være en del af det computerbaserede fællesskab, der foregår her – og for at undgå at deltage i undervisningen.

Også pigerne har imidlertid strategier for, hvordan de placerer sig i klassen, og hvordan de på den måde kan signalere mere eller mindre deltagelse. Nogle af pigerne på hhx fortæller, at de skifter mellem på den ene side at sidde på første række og være aktive, på den anden side at sætte sig i vinduesrækken. Pigerne har nemlig erfaret, at lærerne har en blind vinkel, når det handler om vinduesrækken, og derfor kan man bedre 'slacke' (slappe af), hvis man sætter sig der. Modsat drengene så benytter denne gruppe piger imidlertid kun muligheden for 'slacking', hvis de har en

dårlig dag eller ikke har forberedt sig. Der synes på den måde at være nogle kønnede forskelle på, hvor legitimt man som henholdsvis dreng og pige oplever, at det er ikke at deltage i undervisningen.

"Vi har den linje herovre. Det er, hvis man føler sig passiv. Hvis man har en dårlig dag. Ditte sad foran i går, men så i dag tænker hun: "Ej, jeg magter ikke at lave noget i dag." Så går hun derned. Lærerne lægger mest mærke til dem, der sidder foran, og hvis man sidder derovre, så er man nærmest usynlig. Så er man lidt fredet. Det er rart nogle gange."
(Nikoline, hhx)

Nikoline er i dette eksempel eksponent for en position i undervisningen, hvor slack fremstår som en strategi, der værner mod deltagelse i undervisningen på tidspunkter, hvor hun ikke 'magter' at deltage.

De ikke deltagende elever

De drenge og piger, der ikke deltager, har således forskellige måder at gøre det på. Måden at 'ikke deltage på' er desuden forskellig i henholdsvis eud og gymnasiet. På flere af erhvervsuddannelserne er det især en gruppe drenge, der udviser en støjende adfærd i undervisningen. Drengene udviser den måde, der af mange uddannelsesforskere udlægges som 'antiskolekultur', hvor de ved at være 'balademagere' og forstyrre undervisningen viser deres manglende respekt over for skolen (Willis 1977, Mac Gail 1994, Gilliam 2009). Tendensen er her, at de drenge, der støjer, ofte får feedback og opmærksomhed fra læreren. Et eksempel er nedenstående episode fra matematikundervisningen på et grundforløb.

Nina er gået i gang med opgaven og rækker hånden op. Læreren står med ryggen til hende. Efter et godt stykke tid tager hun hånden ned igen med uforrettet sag. Tre andre piger i et hjørne kalder højlydt på læreren. Den ene vælger selv at gå i gang med opgaven. Læreren retter opgaver med drengene. Drengene er altid først, når der skal rettes opgaver – på trods af, at pigerne er færdige før eller samtidig med. De tre piger i hjørnet er færdige nu. De sidder stille og roligt og kigger tomt ud i luften og venter på, at læreren får tid til at rette deres opgaver. Carl er ved at være utålmodig: Tramper i gulvet og banker i bordet og prøver at få lærerens opmærksomhed, så han kan få rettet sin opgave og komme videre.
(Observation, eud)

Pigerne indtager den deltagerposition, der forventes af dem. De laver deres opgaver og markerer, når de er færdige og har behov for feedback fra læreren. Lærerens opmærksomhed er imidlertid hele tiden på en gruppe af drengene, som bruger støj og larm til at tilkalde læreren.

Et andet billede gør sig gældende på de gymnasiale uddannelser. På de fleste gymnasier sætter gruppen af ikke deltagende drenge sig som oftest bagerst og spiller computer. Selv om de ikke deltager, så forstyrrer de sjældent undervisningen, fordi de er optagede af aktiviteter på computeren og ikke snakker sammen imens. *"De gør os dejligt rolige"*, som en dreng fortæller.

Vores observationer peger derudover på, at pigerne er ikke deltagende på andre og mere støjende måder. Således træder der i observationerne flere situationer frem hvor ikke deltagende piger på flere gymnasier optræder mere støjende og mere tydeligt viser deres manglende engagement. Fx ved at holde øje med tiden og holde læreren fast på, hvornår der er pause:

Helle: "Nu skal vi have pause."
Lærer: "Vi tager lige 3 minutter mere."
Helle: "Nej, helt ærligt."
Han stiller et nyt spørgsmål på den interaktive tavle, men kun en elev følger med.
Helle: "Nej, helt ærligt. Nu har vi altså pause. Jeg gider ikke sidde her."
Hun har siddet stort set hele timen og chattet på Facebook.
(Observation, hhx)

Hvor drengene spiller computer, så bruger denne gruppe piger tiden på at snakke om kærester, fester og udseende, surfe på modesider og Facebook, smøre creme på etc. Ofte foregår disse ting diskret, så læreren ikke opdager det, men nogle steder synes denne gruppe af piger at være mere ligeglade med, om de forstyrrer undervisningen. De går ud og ind af undervisningslokalet, som det passer dem, lægger makeup i timerne, snakker højlydt med nogle af de andre piger etc. I de fleste tilfælde vælger lærerne at ignorere de støjende piger og undlade at gøre noget i forhold til at få dem med i undervisningen. På flere skoler virker det på den måde, som om de ikke deltagende piger forstyrrer undervisningen mere end de ikke deltagende drenge. Den velbeskrevne 'antiskolekultur' med drenge som 'ballademagere', synes således i denne undersøgelse i højere grad at gøre sig gældende blandt nogle af pigerne i gymnasiet.

Der er på den måde forskelle fra skoleform til skoleform på, hvordan eleverne ikke deltager i en lærerstyrede undervisning, og også på, hvad det er for en feedback, de ikke deltagende elever får fra læreren. Det interessante er, at det i begge ovenstående eksempler er pigerne, der får mindst opmærksomhed fra lærerne. Hvad enten de optræder som ballademagere eller som 'den gode elev', så er der klare tendenser i materialet på, at pigerne får mindre opmærksomhed fra læreren, end drengene gør.

Opsamling: Lærerstyret klasseundervisning

- Lærerstyret klasseundervisning er den mest udbredte undervisningsform – både på gymnasier og erhvervsuddannelser.
- Kun en mindre del af eleverne deltager aktivt i denne form for undervisning. Resten deltager on/off eller deltager slet ikke. Det gælder både drenge og piger.
- Der er en tendens til, at de drenge, der deltager aktivt, ofte siger noget uden at markere først, samt at de korrigerer læreren.
- Mange piger giver udtryk for, at de er usikre og bange for at sige noget forkert i klaseundervisningen, og at det kan afholde dem fra at deltage aktivt. Det gælder specielt i gymnasiet, og specielt, hvis de ikke oplever at få feedback fra læreren.
- Drengene får gennemgående mere feedback fra læreren, end pigerne gør, og lærerne bruger mere 'humor' og 'jargon' over for drengene,
- Eleverne viser med deres placering, hvor meget de ønsker at deltage i undervisningen. Der er en tendens til, at fleste drenge sætter sig på bagerste række.
- Både drenge og piger kan forstyrre undervisningen, men drengene får mere opmærksomhed fra læreren, når de forstyrrer.

Elevaktiverende undervisning

Mange skoler arbejder i dag med at indføre undervisningsformer, der har til formål at aktivere og involvere eleverne i undervisningen. Dette sker i erkendelse af, at den mest udbredte undervisningsform – den lærerstyrede klasseundervisning – har en tendens til at hægte mange af eleverne af. Navnlig pædagogiske metoder inspireret af principperne i Cooperative Learning har en stor udbredelse på de undersøgte skoler, både gymnasier og erhvervsskoler (se fx Kagan 2007). Sigtet er her at øge elevernes læring og deltagelse ved at sikre et højt aktivitetsniveau blandt eleverne gennem kortere undervisningssekvenser og ved at tilrettelægge undervisningen, så flere elever er i interaktion samtidig.

På nogle uddannelser er det enkelte lærere, der på egen hånd har taget metoderne til sig og indarbejdet dem i deres undervisning. Andre steder har implementeringen været en fælles indsats fra skolens side, og metoderne er her en mere eksplicit del af skolens kultur. Fx har et de besøgte gymnasier haft et fælles internat for alle lærere om kreative undervisningsformer, blandt andet med inspiration fra Cooperative Learning, ligesom der på 2. årgang er oprettet en særlig Cooperative Learning-klasse.

Indførslen af elevaktiverende undervisningsmetoder ændrer på flere punkter de logikker og forventninger, der er fremherskende i undervisningen. Målet for undervisningen bliver, at eleverne

er aktive og udviser engagement og motivation, samt at der er variation og dynamik i undervisningen. *Den abstrakte elev* er her en elev, der er aktiv, udviser engagement, og som er omstillingsparat og i stand til at indgå i et dynamisk og mere uforudsigeligt undervisningsrum.

Både observationer og interviews viser, at dette mål realiseres på langt af de fleste skoler, der benytter de elevaktiverende metoder. Elevernes deltagelse og aktivitetsniveau øges markant, ligesom færre elever hægter sig af undervisningen. Metoderne synes desuden at mindske nogle af de kønsforskelle, som etablerer sig i den lærerstyrede klasseundervisning. Både drenge og piger deltager med engagement og motivation i undervisningen, og både drenge og piger giver udtryk for, at de herigennem får et stort læringsudbytte. Samtidig viser der sig også nogle variationer i de måder, hvorpå forskellige piger og drenge indgår i elevaktiverende undervisning, ligesom metoderne på flere punkter er med til at etablere nye former for in- og eksklusion.

Variation og dynamik som motor for deltagelse

Der blev i forbindelse med skolebesøgene observeret en lang række undervisningsmetoder, der alle har til formål at skabe øget variation og dynamik i undervisningen. Fælles for dem er, at de aktiverer alle elever, samt at de skaber hurtige skift og variation i undervisningen. Nogle eksempler er:

- Gruppefremlæggelse, med opponentgruppe
- Rollespil
- Verbum-stafet
- Elevstyret undervisning
- Produktion af dvd-omslag
- Gruppearbejde efter worldcafe-metoden, hvor gruppemedlemmer roterer mellem bordene
- Giv en, få en (udveksling af sætninger på fremmedsprog)
- Historie-kanon

Fantasien og metodemangfoldigheden er således stor, når det handler om at udvikle metoder, der formår at aktivere eleverne. På nogle skoler er de varierede og dynamiske undervisningsmetoder endda så udbredte, at eleverne også selv er ansvarlige for at anvende dem. Det ses blandet andet i nedenstående eksempel fra stx, hvor en gruppe på fem elever selv stod for danskundervisningen i to timer, mens læreren så på og afslutningsvis gav feedback.

Knud indleder. "Start med at rejse jer op", siger han. "Det giver god læring." Alle eleverne rejser sig op og deltager i en fælles opvarmning til den danske nationalsang udsat for technorytmer. Eleverne griner – det er sjovt. Derefter giver Knud og Juliane et indledende overblik over centrale begreber og personer fra den periode, de skal introducere for klassen. De veksler ubesværet mellem begreber og konkrete eksempler. Derefter vises en YouTube-video med guldaldermalerier til tonerne af "Det er så yndigt at følges ad". Videoen danner overgang til en billedanalyse, som to af de andre piger introducerer. "Nu skal I selv arbejde med analysen i grupper. (…)" Anden time foregår på samme intensive måde, der indledes med fælles oplæsning af digtet Guldhornene efterfulgt af et gruppearbejde, hvor eleverne skal lave en kreativ fremlæggelse af digtet, igen på 10 minutter. Efter fremlæggelserne er der evaluering. Alt i alt er der gået to lektioner, hvor læreren stort set ikke har sagt noget, og hvor alle eleverne har været fuldstændig opmærksomme og deltagende.
(Observation, stx)

Som det fremgår af eksemplet, har eleverne i denne klasse i høj grad formået at tage principperne for elevaktiverende undervisning til sig. Tempoet er højt, og de mange og hyppige skift betyder, at der konstant skabes variation og dynamik i rummet. Alle elever – både drenge og piger – er aktive og bevæger sig tilsyneladende ubesværet mellem de forskellige opgaver og roller. Først klasseundervisning, så gruppearbejde og så kreativ fremlæggelse. Alle de fem elever, der står for undervisningen, indgår aktivt i styringen og rammesætningen af forløbet. De formår desuden at kombinere et højt fagligt niveau med humor og forskellige ungdomskulturelle referencer, som er med til at skabe en høj grad af genkendelse og interesse hos de andre elever. Eleverne i denne klasse tilkendegiver da også i de efterfølgende interviews, at de lærer rigtig meget, når det er elever, der er ansvarlige for undervisningen.

Læringsepisoder som ovenstående er ikke hverdagskost på de danske ungdomsuddannelser. Det kræver både en særlig undervisningskultur og nogle særlige kompetencer hos eleverne at kunne stå for undervisningen på denne måde. Det er da også kun på to af de almene gymnasier, der indgår i undersøgelsen, at der observeres undervisning med denne grad af elevinvolvering og ansvar. I begge tilfælde er det noget, som undervisere fra de øvrige skoler forbløffes og imponeres over, da de i forbindelse med undersøgelsen besøger de pågældende gymnasier og observerer deres undervisning. Der er ikke noget, de kan genkende fra deres egen praksis. Det, der især imponerer underviserne, er både, hvor ansvarsfulde og engagerede eleverne er, og deres høje faglige niveau.

"Det, der især forbløffede mig, var elevernes høje faglighed. At de kunne applikere Camus' tanker på en Peter Seeberg-novelle var imponerende. Det overraskede mig, at eleverne fik ti minutter til i grupper at formulere en fortolkningshypotese af novellen, og at det lykkedes dem i imponerende grad. "I skal selvfølgelig bruge den sekundærlitteratur, I har læst", sagde læreren til dem, og det overraskede mig også, for det ville jeg ikke kunne bede mine kursister om."
(Undervisers refleksion i forbindelse med skolebesøg, stx)

"Klassens elever virkede engagerede og ansvarsfulde. Der var da en del, som ikke havde lavet helt det hjemmearbejde, de var blevet bedt om, men det virkede ikke, som om det havde den store betydning. Undervisningen blev i begge moduler tilrettelagt, så der blev lagt op til løbende aktiv deltagelse fra elevernes side. Og de arbejdede tilsyneladende målrettet – og endda ivrigt – med fokus på de faglige udfordringer. (...) Ikke noget med at sidde og vente det meste af et modul på at det blev ens tur."
(Undervisers refleksion i forbindelse med skolebesøg, stx)

Underviserne oplever således, at de elevaktiverende undervisningsmetoder er knyttet til en særlig form for deltagelse og engagement hos eleverne. Et engagement, der kommer til udtryk ved, at eleverne er ivrige, de arbejder målrettet, de venter ikke på, at det bliver deres tur. Interessant er også, at elevernes køn forsvinder i observationerne af denne undervisningsform. Ingen af observationerne nævner elevernes køn eller bider mærke i, at der er forskel på drenges og pigers deltagelse.

Tilsvarende er det interessant at bemærke, at de skoler, som har en høj grad af elevaktiverende undervisning, også har en lav grad af computeraktivitet blandt eleverne. It nævnes stort set ikke i disse observationer. Elevernes opmærksomhed fastholdes, fordi der hele tiden er nye opgaver, de skal løse og fremlægge. Der er således ikke tid til at gå på nettet. Dette står i skarp kontrast til de skoler, hvor tavleundervisningen er mere udtalt, og hvor eleverne bruger meget tid på udenoms-aktiviteter på internettet. Det ser altså ud til, at der er en klar forbindelse mellem undervisningsform og elevdeltagelse, hvilket bekræftes på andre skoler.

Engagement og konkurrence

I interviewene giver både drenge og piger udtryk for, at de er glade for de elevaktiverende metoder, og at de oplever et stort læringsudbytte. Det er imidlertid nogle forskellige aspekter ved undervisningsformerne, som fremhæves af henholdsvis drenge og piger. For pigernes vedkommende er det især mulighederne for at arbejde kreativt, som fremhæves. Fx giver flere piger udtryk for, at de lærer bedre og er mere motiverede, når de fx har mulighed for at lave faglige fremlæggelser som teaterstykker.

"Jeg lærer godt i samfundsfag. Jeg kan godt lide vores lærer, synes, han er god til det, han gør. Han bruger ret mange sådan utraditionelle metoder. Fx har vi lavet nogle teaterstykker. Selvom det har været sådan lidt plat, så kommer man til at huske de der ting. "Nå, den teori, den bygger på det og det." Man får det ind på en lidt mere kreativ måde. Også at man skal vise det for de andre, formidle det."
(Rosa, stx)

Drengene fremhæver gennemgående andre aspekter ved undervisningsformen som det, der engagerer og motiverer dem. Noget af det, der især engagerer drengene, er undervisning, der indeholder et konkurrenceelement. Flere af de elevaktiverende metoder har karakter af forskellige former for konkurrencer og spil, og det er især dem, som fremhæves af drenge som gode læringssituationer. Et eksempel er 'historie-kanon' på et hf-center. Her starter hver historietime med, at eleverne går rundt i grupper med et stykke papir med et årstal, som man skal forklare. Dette sættes sammen til en 'historie-kanon'. Det er motiverende for især drengene i denne klasse, som fremhæver, at konkurrenceelementet i øvelsen giver dem en følelse af spændingen og 'stress', som øger deres lyst til at deltage og samtidig øger deres læring.

"Jeg synes, det er godt i og med, at (..). Det er konkurrence med dette her spændingsmoment, noget repetition samtidig, fastslåelse af fagudtryk og at det er nyt – jeg har ikke prøvet det før. Så det er spændende. Og sjovt. (…) Det er med til, at jeg havde et større gåpåmod. Større lyst til at være en del af det."
(Alexander, hf)

Jeg fik også luret den der konkurrence af, den syntes jeg også var rigtig god. Måske fordi jeg er meget konkurrenceminded, og stressen får mig til at engagere mig mere i det. Så sidder det fast på en anden måde for mig."
(Amir, hf)

Det er således tydeligt, at varieret og dynamisk undervisning aktiverer og engagerer elever af begge køn. Men undervisningsformerne har også den konsekvens, at der stilles højere krav til netop elevernes deltagelse og performance. Elevdeltagelse i denne form for undervisning er således, at de ikke bare skal følge med, men også vise, at de er engagerede, selvstyrende, kreative, at de kan deltage aktivt og er i stand til selv at stå for undervisningen. Her kommer konkurrence på spil – ikke bare som undervisningsmetode, men også som en konkurrence blandt eleverne om at være engagerede og deltagende på den rigtige måde.

Det kommer blandt andet til udtryk i forbindelse med en 'verbum-stafet', hvor to hold elever konkurrerer om, hvem der er hurtigst til at bøje verber. Konkurrenceformen får de dygtige elever

til at agere strategisk og organisere deres hold sådan, at de præsterer bedst muligt. Det betyder imidlertid, at nogle elever hægtes af:

> *"De to grupper står i hver sin række. Læreren siger et verbum, og eleverne løber en ad gangen op til tavlen og skriver den rigtige bøjning i 1., 2. person etc. Vinderen er det hold, der først har bøjet verbet rigtigt. Efter de første to verber er det tydeligt, at de to piger, der står bagerst, ikke er så fagligt stærke. Jane og Søren går nu i gang med at organisere en strategi. De placerer de to piger foran, så de tager de første verber, så de hurtige (og kvikke) står bagved til at tage slutspurten. "Det er en sjov måde at lære verber på", siger en af de hurtige. Efter stafetten skal de arbejde videre med en oversættelse. De to piger, der startede bagerst, deltager ikke. Jane og Søren oversætter det meste."*
> *(Observation stx)*

I dette eksempel ses det tydeligt, at konkurrenceelementet i undervisningen inkluderer nogle – både piger og drenge – og ekskluderer nogle andre – i dette tilfælde piger. Her er det i højere grad faglig dygtighed end køn, der virker forskelssættende, og konkurrencen ser ud til at forstærke faglig dygtighed som inkluderende faktor. De fagligt dygtige elever træder således ikke blot frem som 'vindere' i kraft af at være hurtige til at bøje verber, men også i kraft af at iværksætte en strategi, som gør holdet til vindere. Er man omvendt ikke så fagligt stærk, kommer man til at fremstå tydeligere som sådan, fordi andre kan iværksætte strategier, hvor man indgår som en brik, der kan flyttes rundt på.

Krav om dygtighed og selvstændighed

Kravet om engagement synes på den måde at afføde et krav om, at man er i stand til at udvise faglig dygtighed og selvstændighed. Dette understøttes også af lærernes feedback til eleverne. Her lægges der i flere tilfælde vægt på, at eleverne er i stand til at komme med selvstændige og perspektiverende analyser og ikke bare gennemgå og beskrive pensum. Fx får en gruppe efter deres fremlæggelse i dansk at vide, at de i deres indledende introduktion til et tema *"bare kunne have henvist til baggrundspapirer på Lectio"* [skoleintra] og i stedet have lagt mere vægt på analyse og perspektivering.

På de skoler, hvor de elevaktiverende metoder er mest udbredte, synes der desuden at være prestige i at være fagligt stærk og selvstændig, og det er tydeligt, at det faglige fylder meget i elevernes snak – også i pauserne. Snakken går både på, hvilke opgaver de har lavet, hvilke de mangler, og hvilke karakterer de har fået, og der er en høj grad af sammenligning og konkurrence eleverne i mellem i forhold til, hvem der klarer sig bedst. Det synes her i særlig grad at være en gruppe af fagligt ambitiøse piger, der kæmper om at fremstå som dygtige og engagerede. Dette kommer blandt andet til udtryk i forbindelse med en gruppefremlæggelse, hvor to grupper af

piger kommenterer på hinandens opgaver, og hvor det er tydeligt, at der foregår en kamp mellem pigerne om, hvem der skrevet 'den fedeste' opgave:

> *"Katrine starter med at læse deres opgave op. En af de meget hurtigt snakkende piger, Mie, kommenterer: "Det er godt, det ikke er mig, der har skrevet det. Det er vildt selvpromoverende." Der grines lidt, men stemningen virker også lettere anspændt. En anden i gruppen læser videre. Mie bryder ind: "Nej, kan vi ikke snakke om det i stedet for at læse hele rapporten op?" Katrine svarer: "Vi belyser vores påstand." De taler lidt videre og bliver enige om, at opgaverne ligner hinanden. Mie joker: "Vores er bare lidt federe.""*
> *(Observation, stx)*

Det, drengene gennemgående oplever som en spændende konkurrence, udlægges af flere af de fagligt ambitiøse piger som 'en kamp' om at vise sin dygtighed. En kamp, som pigerne oplever intensiveres blandt andet gennem brugen af elevaktiverende undervisningsmetoder, fordi metoderne betyder, at der er mange elever, der er aktive og 'på' i forhold til at vise, hvad de kan. Det gør det sværere for denne gruppe piger at bevare deres position som fagligt dygtige piger, der er i stand til at få gode karakterer. Der synes på den måde at være mere på spil for pigerne i forhold til at vise faglig dygtighed.

> *Rosa: "Vi er en meget aktiv klasse, der er rigtig mange, der gerne vil på i nogle fag. (...) Man kæmper lidt om det. Føler, at man gerne vil vise noget. Ens karakterer afhænger jo af, at man er på."*
> *Sofie: "Jeg synes også, at det tog lang tid at vænne sig til, at der var andre, der sagde noget. Det var virkelig sådan "Hold da op, skal jeg så også række hånden op?" Man er ikke vant til at skulle kæmpe for en mundtlig karakter, og det skal man her."*
> *(Interview, stx)*

Styrende piger

De elevaktiverende undervisningsmetoder kræver således en høj grad af deltagelse og aktivitet fra elevernes side. I og med at en stor del af undervisningen også er uddelegeret til eleverne, så stiller den samtidig krav om, at eleverne er i stand til påtage sig ansvar for at få undervisningen til at fungere. Eleverne skal ikke bare selv være aktive, men også være i stand til at få andre elever til at være aktive og deltagende i undervisningen. Både observationer og interviews viser imidlertid, at drenge og piger på nogle punkter har forskellige måder at være aktive og ansvarlige på.

Det kommer blandt andet til udtryk i den klasse, hvor eleverne fungerer som undervisere for de andre elever. Her påtager en gruppe fagligt stærke piger sig en meget styrende lærerrolle, hvor de lægger vægt på at instruere og korrigere deres klassekammerater i forhold til, hvad de skal gøre. Fx ved at tale i bydeform:

June: "Sæt jer ned, vær stille, ansigtet herop. Så stille – nu går vi i gang igen. Alma, sæt dig ned på din stol. Skynd jer at sæt jer ned og vær stille. Og vend ansigtet herop."
Ronja: "Nu skal vi hurtigt gennemgå opgaven. Er der nogle, der kan svare på det første spørgsmål? Godt, så går vi videre. (...)"
Albert: "Kan vi ikke sige, at I går i de samme grupper som sidst? Denne gang skal vi lave noget kreativt."
(Observation, stx)

Drengene i samme gruppe fremstår i denne sammenhæng mere tilbagelænede i deres lærerrolle og lægger mere vægt på at komme med spørgsmål og opfordringer i forhold til, hvad de andre elever skal: *"Kan vi ikke sige...?"* Pigerne og drengene synes således at have ret forskellige praksisser i forhold til at være ansvarlige elever. Selv om de har fået det samme opdrag af læreren – at stå for en undervisningsgang i dansk – så har de i praksis meget forskellige måder at løse denne opgave på.

Undervisningsformen synes således at tilbyde forskellige deltagelsespositioner for henholdsvis piger og drenge. Det er legitimt – og måske endda forventeligt – at være pige og styrende, ligesom det er legitimt – og måske forventeligt – at være tilbagelænet, når man er dreng. Tilsvarende forskelle optræder i andre undervisningssituationer i denne klasse. Fx er der flere tilfælde af gruppefremlæggelser, hvor det er piger, der tager styringen af gruppens arbejde, mens drengene holder mere igen. Et eksempel er nedenstående observation, hvor en dreng eksplicit markerer, at han ikke vil eller kan deltage på samme måde som pigerne i hans gruppe – med den forklaring, at han ikke er lige så 'hurtig', som de er.

"I en situation i samfundsfag, hvor to grupper diskuterer hinandens opgaver, kommenterer pigerne flere gange en tandstiks-tyggende dreng, der ikke deltager: "Hvad sker der med tandstikken?" På et tidspunkt henvender den mest styrende pige sig til ham, og han svarer: "Jeg tænker ikke så hurtigt som jer.""
(Observation, stx)

Også her optræder pigerne som styrende og rammesættende, mens drengen optræder tilbageholdende. Pigerne får hurtigt etableret nogle rammer, som drengen ikke er en del af, og som han derfor kan opleve sig ekskluderet fra. Samtidig virker det også, som om det er legitimt for drengen at sige fra og vælge ikke at deltage på de præmisser, pigerne stiller op. Eksemplet illustrerer, at også elevernes indbyrdes praksis og interaktion er med til at skabe og opretholde kønsforskelle – og denne indbyrdes praksis får meget større rum, når undervisningsformen er baseret på elevaktivering, end når den fx er baseret på lærerstyret klasseundervisning.

Kreative drenge

Hvor det oftest er piger, der er styrende i forhold til rammesætning og organisering af undervisningen, så er det oftest drenge, der definerer, hvilke ideer der skal arbejdes med, når eleverne skal lave en kreativ opgave. Når der skal laves kreative opgaver, finder der således en rollefordeling sted, der gør, at det fortrinsvis er drenge, der indtager en aktiv og ideskabende position, når der skal arbejdes kreativt – nogle gange parallelt med, at pigerne styrer processen. Drengene orienterer sig således gennemgående mere mod positionen som kreativ – hvilket står lidt i modsætning til spørgeskemaundersøgelsen, hvor flere drenge tilkendegiver, at de lærer bedst, når de kan arbejde kreativt.

Eksempel 1: Kreativ fremlæggelse af digtet "Guldhornene"

"Ok", siger Jane. "Skal vi bare brainstorme om, hvad vi skal?"
"Jeg har en ide, siger Niels. "I kan bare skyde den ned, hvis det er. Men skal vi ikke lave det som en stumfilm?"
Malthe er enig. Stumfilm er en god ide. Jane og Sille går i gang med at skrive ned, hvilke scener der er, og hvem der skal være hvilke roller.
"Jeg kan være den yndige mø", siger Niels.
(Observation, stx)

Eksempel 2: Produktion af dvd-cover i tysk

"Lisa og Tanja går i gang med samme. De arbejder koncentreret på hver deres computer og taler lavmælt om, hvad de skal skrive på coveret. Alma og Albert sidder og pjatter. Albert begynder at tegne en forside til coveret i hånden.
"Hej, skal vi finde navnene på nogle tyske aviser og så bagpå skrive, hvor mange stjerner de giver og hvilke anmeldelser."
"Det er en fucking god ide", siger Alma.
Hun går i gang med at søge. De får hurtigt skrevet en bagsidetekst og går i gang med at høre musik.
Lise og Tanja arbejder stadig. Først da læreren kommer og siger, at de skal tilbage i klassen, stopper de.

"Må vi se jeres cover", spørger Alma? Tanja viser det. De har lavet coveret på computer og sat et billede fra filmen ind.
"Hvor er det prof", siger Alma.
"Jeg fatter bare ikke, hvordan vi kan være så lang tid om at skrive 7 linjer", siger Tanja.
(Observation, stx)

I begge eksempler er det således drenge, der får de ideer, som grupperne vælger at arbejde videre med, mens det er piger, der organiserer og udfører arbejdet med at realisere ideerne. Drengene synes således at have lettere ved at påtage sig positionen som kreative end pigerne, der til gengæld hurtigt positionerer sig i en mindre aktiv rolle som organisatorer af arbejdsprocessen. Samtidig er det to piger, der afslutningsvist sammenligner, hvis produkt der er bedst. Sammenligningen antyder, at der i dette tilfælde er flere vurderingssystemer på spil. På den ene side fremstår Lises og Tanjas cover som det mest professionelle og gennemarbejdede. På den anden side fremstår Alberts og Almas cover som det mest originale, ligesom det også virker, som om de to har haft en lang sjovere proces med at lave coveret. Så hvad er det bedste?

Der er ikke nogen, der har bedt eleverne om at organisere arbejdet på denne måde. I begge tilfælde er det op til eleverne selv at organisere deres arbejde, mens lærernes krav alene går på produktet og på at styre tiden (fx ved at sige til eleverne, at de skal gå tilbage i klassen). Piger og drenge synes således at være bærere af en kultur, der betyder, at det ofte er piger, der indtager en styrende rolle i organisering og udførelsen af opgaven, mens det ofte er drenge, der indtager rollen som 'kreative ideudviklere'. Det betyder dog ikke, at det gælder for alle piger og drenge. Der er også piger, der ikke er styrende, og drenge, der ikke er kreative. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at nogle deltagerpositioner er kønnede på den måde, at vi ikke ser nogle piger dominerer drenge i kreativitet, og vi ikke ser nogle drenge dominere pigerne i at påtage sig ansvaret for styring og rammesætning af undervisningen.

Personlige kompetencer i fokus

Tilsvarende måde at tildele hinanden kønnede roller i gruppearbejdet på ser vi på en af de erhvervsuddannelser i undersøgelsen, der arbejder med at indføre elevaktiverende metoder. Sigtet er ikke her at udvikle elevernes fagfaglige kompetencer, men derimod at bruge metoderne til at udvikle elevernes faglige og personlige kompetencer. Fx i forhold til at kunne arbejde i grupper, følge sociale spilleregler og i forhold til at give og modtage kritik. Målet er at styrke både fællesskabet og relationerne mellem eleverne i klassen og dermed styrke den sociale integration i klassen. Samtidig retter uddannelsen sig mod social- og sundhedsområdet, hvorfor de sociale og personlige kompetencer også er centrale i forhold til at kunne varetage det arbejde, som uddannelsen sigter mod.

Metoderne fra Cooperative Learning anvendes her eksplicit som en metode til at gøre eleverne aktive og ansvarlige i undervisningen. De føres igennem processerne af lærerne, som har fokus på at få eleverne til at formulere sig omkring værdier i fællesskab. Det er nyt for mange af eleverne at arbejde på denne måde, og det ser ud til, at tilgangen virker inkluderende for majoriteten af eleverne, som deltager aktivt i undervisningen.

Eleverne sidder i fem team, og de skal nu gennem en øvelse finde et navn til deres team. Hvert team skal vælge en chefforhandler, og det skal afgøres, hvordan man skal behandle hinanden. Samtlige tre drenge bliver valgt som chefforhandlere. Det går lynhurtigt – pigerne siger til drengene, at "det gør du", og så er der nogle, der skriver ned til drengene, hvad de skal sige."
(Observation, eud)

Når eleverne i dette eksempel påtager sig rollen som aktive elever, så er det interessant at bemærke, at der også her opstår en kønnet arbejdsdeling i grupperne. Pigerne påtager sig 'lynhurtigt' positionen som organisatorer og udførende i forhold til gruppens arbejde. Samtidig får de også positioneret og instrueret drengene i at påtage sig rollen som chefforhandlere, som er dem, der officielt skal repræsentere gruppen i de efterfølgende forhandlinger med de andre grupper. Når eleverne selv får ansvar for undervisningen, synes de således at bringe nogle kønnede arbejdsdelinger og roller med sig ind i skolen, og det påvirker de måder, de deltager på.

Når eleverne ikke bliver aktiverede

Sigtet med de elevaktiverende metoder er som nævnt at aktivere og involvere eleverne i undervisningen og derigennem øge deres engagement og deltagelse. Dette mål indfris i langt de fleste tilfælde – navnligt på de skoler, hvor de elevaktiverende metoder er en eksplicit del af skolens pædagogiske grundlag og kultur. Både piger og drenges aktiveres og engageres i undervisningen – omend i flere tilfælde på forskellige måder.
Samtidig er der også i datamaterialet flere eksempler på elevaktiverende undervisning, der ikke virker efter hensigten, og hvor eleverne ikke bliver aktive, men derimod synes at miste motivation og engagement. Også her optræder der forskelle – både i forhold til skoleform og i forhold til køn. I forhold til køn er der i flere tilfælde piger, der giver udtryk for, at de har svært at gennemskue, hvad der skal til for at klare sig godt, når der anvendes elevaktiverende metoder. Det er fx tilfældet i nedenstående episode fra hhx, hvor en samfundsfagslærer bruger metoder inspireret fra Cooperative Learning på en måde, der skaber uklarhed og kritik hos en gruppe af pigerne.

Julie fortæller om samfundsfag som det værste fag. "Han er alt for glad for sit fag", fortæller hun. "Og så skal vi konstant sidde og lave pingpong i grupper og skifte rundt. Men så ved han jo ikke, hvad vi kan. Vi har lige fået karakterer, og når vi spørger ham, hvorfor vi har fået de karakterer, vi har, så siger han: "Det kan han ikke sige." Det skal han kunne sige." Louise supplerer: "Ja, og hvis vi så endelig bliver engagerede i al det der gruppe-noget, så tysser han på os."
(Observation, hhx)

Anvendelsen af elevaktiverende undervisning kan således kollidere med andre mål og vurderingskrav. I dette tilfælde er en manglende tydelighed med til at skabe usikkerhed hos de involverede piger i forhold til, hvad der skal til for at få gode karakterer. For hvis undervisningen bare fremstår som 'pingpong i grupper', så bliver det sværere at levere en præstation, der giver gode karakterer, ligesom det bliver sværere for læreren at vurdere deres kompetencer. Samtidig oplever de, at når de bliver engageret i opgaven, så påtaler læreren det negativt, hvilket også kommer i konflikt med deres interesse i at opnå de bedst mulige karakterer. Det betyder, at pigerne får et noget distanceret forhold til 'det der gruppe-noget', for hvad skal de egentlig gøre for at fremstå som dygtige og engagerede på den rigtige måde? På tværs af uddannelser tegner der sig således et billede af, at navnlig de fagligt ambitiøse piger er meget orienterede mod at kunne præstere og derfor er 'sensitive' over for undervisning, hvor kravene er utydelige og svære at afkode.

En tilsvarende kritik fremføres ikke af nogle af drengene i undersøgelsen. De drenge, der forholder sig kritisk over for denne undervisningsform, kritiserer i højere grad, at undervisningen ikke er varieret nok. Fx fordi den følger samme skabelon og fremgangsmåde hver gang (lærergennemgang, gruppearbejde, fremlæggelse) og dermed alligevel ender med at blive forudsigelig og kedelig og i sidste ende ikke særligt aktiverende. Eller fordi den gennemføres på en standardiseret måde, hvor det bliver vanskeligt for eleverne at anvende deres selvstændighed. Også det kan føre til, at nogle af de mere ambitiøse drenge oplever undervisningen som kedelig og rutinepræget – selvom intentionen er det modsatte:

"For mit vedkommende er det et spørgsmål om, at der ikke er en fast skabelon for hvert fag. Først har vi tavleundervisning, så har vi gruppearbejde, så har vi noget fremlæggelse. Hvis du gør det hver evigt eneste gang, så falder det lidt til jorden for mit vedkommende. Lidt mere diversitet, om man så må sige."
(Alexander, hf)

"De har prøvet nogle forskellige metoder. Vi har en i historie, hvor man er fire i en gruppe, og nummer et læser op, nummer to skal give en titel, nummer tre et referat, og nummer fire skal forudsige, hvad det næste stykke i teksten, som man læser op, handler om. Det er i og for sig også udmærket, men det er bare røvkedeligt. (...) Man bliver uselvstændiggjort på en eller anden måde."
(Tom, hf)

Hvor de ambitiøse piger bliver frustrerede, hvis rammerne for undervisningen ikke er klar nok, så kan det for gruppen af ambitiøse drenge også blive *for* rammesat og klart. Eksemplerne viser nogle af de dilemmaer, der opstår, når lærerne skal vælge undervisningsmetode, fordi det er svært at finde en metode, der kan favne alle elever. Navnligt når der anvendes metoder, der bryder med elevernes forestilling om 'skole som vi plejer', kan der opstå vanskeligheder med at inkludere alle elever, fordi undervisningen kræver nogle andre former for deltagelse og præstation, end eleverne er vant til.

Opsamling: Elevaktiverende undervisning

- Undervisningsformen anvendes på nogle gymnasier og erhvervsskoler. Sigtet er at aktivere og involvere eleverne i undervisningen.
- Det gennemgående billede er, at størstedelen af eleverne deltager aktivt i forbindelse med denne form for undervisning, og at færre elever er optaget af andre aktiviteter som fx computer. Det gælder både pige og drenge.
- Undervisningsformen stiller krav til eleverne om at være aktive, engagerede og kreative, ligesom den nogle steder afføder en konkurrence mellem eleverne om at være fagligt dygtige.
- Der er forskel på, hvordan forskellige grupper af drenge og piger oplever undervisningen. De ambitiøse drenge motiveres af konkurrence og muligheden for at arbejde selvstændigt. De ambitiøse piger oplever i højere grad, at de skal kæmpe mere for at få gode karakterer.
- Når eleverne selv organiserer undervisningen, opstår der ofte kønnede arbejdsdelinger. Tendensen er her, at det ofte er drenge, der optræder i rollen som kreative ideudviklere, mens det ofte er piger, der organiserer og styrer arbejdet.

Praksisnær undervisning

På flere af uddannelserne i undersøgelsen er hele eller dele af undervisningen organiseret omkring udførelsen af bestemte praktiske opgaver. Det gælder både på produktionsskolen og på flere af erhvervsuddannelserne, mens der ikke er nogen af de undersøgte gymnasier, der praktiserer denne undervisningsform. De skoler, der anvender undervisningsformen, gør det både for at styrke elevernes kvalificering til et fremtidigt erhverv og for at øge elevernes motivation ved at give dem mulighed for praktisk læring som et alternativ til traditionel skolastisk læring (Katznelson mfl. 2011).

Målet med den praksisnære undervisning er typisk, at eleverne skal erhverve sig praktiske kompetencer i forhold til et bestemt erhverv ved at indgå i en undervisningssituation. Undervisningen er derfor organiseret så den 'ligner' og 'efterligner' arbejdsgangene i det erhverv,

som uddannelsen retter sig mod. Praksisnære læringsrum giver eleverne mulighed for i trygge og understøttende omgivelser at prøve kræfter med faget samt kvalificere og socialisere sig til en fremtid i faget. Den abstrakte elev er her en elev, der god til at efterligne den praksis, der foregår i erhvervet, og som er i stand til at bidrage til opgaveløsningen og indgå i fællesskabet på en kompetent måde.

Der er dog store forskelle på, hvordan den praksisnære undervisning konkret er organiseret, og hvilke deltagelsesformer det giver anledning til. Nogle steder er undervisningen organiseret, så den minder om den praksis, uddannelsen retter sig mod – for eksempel som et restaurationskøkken eller en stald. Andre steder er praksissen i højere grad noget, man reflekterer over og forestiller sig, og undervisningen udspiller sig i et klasserum eller en form for værksted.

Det skal være i orden

Et eksempel på praksisnær undervisning er en dyrepasseruddannelse, som blev besøgt i forbindelse med undersøgelsen. Her er undervisningen organiseret, så den ligner en autentisk og realistisk arbejdssituation i en dyrestald. Eleverne skal udføre et konkret stykke arbejde i løbet af undervisningen, og de skal selv styre og organisere opgaveløsningen. Både undervisningens organisering og rammer ligner og efterligner en 'rigtig' arbejdsplads. Det samme gør læreren gennem den måde, han omgås eleverne på:

> *Læreren, som selv er dyrepasser, instruerer lynhurtigt holdet. Der er fem teams. Eleverne har arbejdsbeskrivelser og skal selv organisere fordelingen af arbejdet. Læreren stiller klare krav: "Det skal være i orden." Han siger, hvad han vil have, og er generelt meget tydelig i sin kommunikation med eleverne.*
> *Drengene svarer: "Ok, i orden boss", og den slags.*
> *Drengene tager redskaber og trillebører, mens pigerne tager arbejdslisterne og går i skurvognen og laver mad til dyrene og sørger for, at alle opgaver bliver løst.*
> *Eleverne skal også selv få fat på dem, der kommer for sent.*
> *Kl. 11.15 er der opsamling. Læreren virker tilfreds og siger: "I arbejder godt."*
> *(Observation, eud)*

Undervisningen er her tilrettelagt sådan, at der er en række nødvendige opgaver, der skal udføres: Dyr, der skal fodres, anlæg, der skal renses og temperaturer, der skal tjekkes. Undervisningen simulerer og efterligner altså en særlig form for lønarbejde. Formålet er at løse opgaver og gøre det inden for et fastlagt tidsrum. I denne undervisningsform positionerer den mandlige lærer sig derfor ikke kun som lærer, men også som en form for sjakbajs, der instruerer og giver ordrer til eleverne. Det signalerer han dels gennem sin attitude og jargon, men også gennem den måde, han omtaler opgaverne på: Opgaverne italesættes netop ikke som skoleopgaver, men som

arbejdsopgaver, der skal løses og løses godt. Elevernes præstationer vurderes derfor ud fra, om de 'arbejder godt'.

Læreren er på den måde gennem sin form med til at etablere nogle kulturelle logikker, der minder om dem, der kendes fra traditionelt, mandligt lønarbejde (Willis 1977). Faglighed og maskulinitet kobles her til ordentlighed, grundighed samt selvstændighed i relation til udførelsen af arbejdet: *"Det skal være i orden."* Det reagerer nogle af de mandlige elever på med et *"Ok, boss."* Drengene signalerer på denne måde, at de har forstået, hvad læreren vil have dem til at gøre, og at de er indforstået med det. Formen virker tilsyneladende genkendelig og selvfølgelig for denne gruppe drenge, ligesom også pigerne virker glade for forløbet.

Gennem denne undervisningsform tilbydes eleverne ikke positioner som elever, men snarere positioner som traditionelle lønarbejdere. De tilbydes samtidig en særlig form for faglighed, hvor grundighed, hurtighed og præcision i opgaveløsningen er i højsædet. Der lægges op til, at de selvstændigt skal løse de problemer, de måtte støde på, men med mulighed for at spørge læreren. Der lægges også vægt på, at man kan påtage sig selve det at arbejde: Det er ikke i orden at komme for sent, og alle elever på skolen stempler ud og ind, så man kan registrere fraværet. Samtidig opstår der hurtigt og uden nogen instruktion en kønnet arbejdsdeling, hvor drengene udfører en slags opgaver (bruge redskaber) og pigerne en anden (have overblik). For at gøre faget rigtigt skal man også gøre køn på en særlig måde. De kønsforskelle, som findes i erhvervet (eller i hvert fald den måde, erhvervet simuleres på), synes på den måde at påvirke de logikker og deltagerpositioner, som er tilgængelige i undervisningssituationen.

At gøre tingene i praksis

Selvom den praksisnære undervisning i det beskrevne eksempel fører til kønsopdelte arbejdsgange, så er både piger og drenge på uddannelsen gennemgående glade og motiverede for denne form for undervisning. Det, der især motiverer eleverne, er, at uddannelsen retter sig mod at kunne udføre et konkret erhverv, og det er med til at gøre uddannelsen meningsfuld og relevant for dem:

Katja: "Jeg elsker at lære noget nyt, det er alle tiders det her. Jeg elsker det sociale, det er en skøn måde at lære på. Jeg skal nu ud i Park Zoo."
Kim: "Jeg elsker det her, jeg har gået på hg, sport. Men her er noget at tage fat på, vi får arbejdssedler."
Nanna: "Her er et rigtig godt sammenhold, vi lærer samarbejde. Jeg har det i hænderne, jeg kan ikke sidde på en stol."
Kenneth: "Det er godt at skulle bruge det til noget. Tag nu kulturetablering. Det synes jeg ikke var relevant, men efter at have hørt om kæmpeodderanlægget giver det mening."
(Interview, eud)

Alle eleverne fremhæver, at det, de lærer på dyrepasseruddannelsen, opleves som relevant og anvendeligt i forhold til deres fremtidige erhverv. Elevernes forestillinger om, hvad de får brug for i et fremtidigt arbejde, virker på den måde ind på læringssituationen og er med til at gøre den meningsfuld. De kan se meningen med at uddanne sig og mening med det, de lærer på uddannelsen. Som Kenneth udtrykker det så "giver det mening". Samtidig taler eleverne sig på forskellige måder op imod uddannelser, som de tidligere har gået på, og som ikke gav mening, fordi de ikke på samme måde er rettet mod et erhverv. Den praksisnære undervisningsform, der praktiseres på uddannelsen, synes på den måde at virke efter hensigten. Simuleringen og efterligningen af arbejdsgangene i det konkrete erhverv medvirker til at gøre undervisningen meningsfuld og relevant for eleverne. Den kønnede arbejdsdeling, der etablerer sig, kommenteres ikke – det virker så selvfølgeligt for eleverne, at det ikke er noget, de forholder sig til.

Samtidig synes selve læringsformen at motivere eleverne ved at give dem mulighed for at lære tingene ved at gøre dem i praksis. Som Nanna siger, så er det vigtigt for hende at kunne "bruge hænderne", når hun skal lære noget, så hun ikke bare skal sidde på en stol. Læring for hende er således forbundet med at gøre noget (få hands on) og ikke med at lytte og høre sig til viden. Mange andre elever i undersøgelsen deler denne tilgang til læring. Det kommer blandt andet til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 75 % af pigerne og 80 % af drengene giver udtryk for, at de lærer bedst, når der anvendes eksempler fra virkeligheden. Både elever fra erhvervsskoler, produktionsskolen og gymnasier fremhæver således i interviewene, at de lærer allerbedst, når de har mulighed for at afprøve tingene i praksis:

"Personligt kan jeg bedst lide, når der er noget praktisk ind over. (...) Det kan være alt muligt. Fra forsøg til vi skal lave et produkt, eller det kan være, at vi skal opnå et eller andet bestemt med det her. Det kan jeg godt lide, at der er et formål med det som fx teknologi. Det kan måske gøre, at jeg arbejder lidt mere med det i forhold til de andre fag."
(Tue, htx)

"Jeg vil bare gerne ud og lære noget erfaring i stedet for det, du lærer herinde. Jeg vil gerne have erfaring i hænderne."
(Sandra, eud)

Både på de uddannelser, der tilbyder praksisnær undervisning, og på de uddannelser, der ikke gør, er der således en stor gruppe elever af begge køn, der giver udtryk for, at de lærer bedst, når de har mulighed for at prøve tingene i praksis – hvad enten det er ved at gøre tingene, få erfaring i hænderne eller ved at lave et konkret produkt. På den ene side handler dette ønske om mere praktisk rettede undervisningsformer, hvor der er mulighed for at 'få hands on', og hvor læreren, som flere elever udtrykker det, "ikke bare står og snakker". På den anden side handler det, som Tue i citatet ovenfor påpeger, lige så meget om, at der er et formål. Når der er noget 'praktisk ind over' undervisningen, betyder det altså, at et konkret produkt eller et forsøg gør undervisningen

relevant – og dermed opleves den også som meningsfuld. Dette gør sig gældende både på gymnasier og erhvervsskoler.

Det skal ligne virkeligheden

Mange elever foretrækker således undervisning, der giver dem mulighed for at prøve tingene i praksis, og hvor det, de lærer, har relevans for et fremtidigt erhverv. Undersøgelsen viser imidlertid, at der er stor forskel på, i hvilket omfang den praksisnære undervisning giver eleverne mulighed for at opnå denne form for læring. Nogle former for praksisnær undervisning afføder en høj grad af deltagelse hos eleverne, mens andre fører til, at nogle elever kobler sig ud af undervisningen, sådan som det er tilfældet i den lærerstyrede undervisning. Både observationer og interviews viser, at elevernes deltagelse øges, jo tættere på virkeligheden undervisningen kommer. Samtidig betyder koblingen til virkeligheden, at de kønsforskelle, der eksisterer i erhvervet, i højere grad trænger ind i og præger undervisningen. Det var tilfældet på dyrepasseruddannelsen, og det er også tilfældet på en wellness-uddannelse, som nedenstående observation stammer fra:

Om formiddagen har eleverne lavet menuplan og planlagt dagen. Derefter skal de lave en tre retters menu fordelt i fem kønsopdelte grupper, som de selv har inddelt sig i. Fire piger arbejder sammen. De står og taler lavmælt i grønsagsrummet. Der hersker højt humør alle vegne. I drengegruppen er der liv og glade dage, de virker veltilpasse. De er alle i professionelt arbejdstøj. De virker meget selvhjulpne, har styr på arbejdet og synger, mens de arbejder. De bruge seriøse fagudtryk som "så kører vi panna cotta", mens de fyrer masser af vitser af om joints og øl. Drengene virker spændte, da læreren skal bedømme deres mad. Pigerne bedømmes til sidst. De må stå og vente på drengene, der tager tiden, så pigernes mad bliver kold. Pigerne virker meget bange for at få kritik.
(Observation, eud)

Ligesom det gjorde sig gældende på dyrepasseruddannelsen, så efterligner denne undervisningspraksis den form for arbejde, der udspiller sig i et 'rigtigt' køkken. Eleverne er i professionelt arbejdstøj, og de skal selv stå for at planlægge og udføre menuen inden for et givet tidsrum. Læreren giver meget råderum (indtil maden skal vurderes, hvor han giver professionel og reel kritik), men han overlader det til eleverne selv at organisere arbejdet. Ligesom i observationseksemplet fra dyrepasseruddannelsen etableres der hurtigt en kønsarbejdsdeling, hvor piger og drenge arbejder for sig på hver deres måde. Undervisningen efterligner på den måde ikke bare de arbejdsgange, der foregår i erhvervet, men også de kønsarbejdsdelinger, der præger erhvervet.

Også her er det drengegruppen, der finder sig bedst til rette i denne undervisningsform. Det er drengene, der tager de professionelle fagudtryk til sig – *"så kører vi panna cotta"* – og de fylder mere i undervisningsrummet end pigerne. Tilsyneladende er det også drengene, der tilkæmper sig mest tid og opmærksomhed hos underviseren, da den færdige mad skal bedømmes. Det er deres mad, der bliver bedømt først, og de viser gennem deres dirrende spænding, at de er engagerede i arbejdet og ønsker at gøre det godt. Det er alvor, der er noget på spil. Pigernes position i undervisningsrummet er noget mere perifer. De fører sig ikke frem med deres faglighed på samme måde som drengegruppen, men er lavmælte i grønsagsrummet. Deres præstation over for læreren er heller ikke knyttet til helt samme faglige engagement, men snarere til nervøsitet i forhold til at fejle.

I begge observationseksempler synes underviserne at privilegere drengene i form af mere opmærksomhed, mere tid og mere feedback. Drengene får derigennem en privilegeret position, hvor deres måde at gøre erhvervet på opnår en højere grad af anerkendelse. Privilegierne er knyttet til den kønsarbejdsdeling, der foregår, hvor pigerne vælger – og henvises til – positioner, der er længere væk fra 'den rigtige måde at gøre erhvervet på'.

Samme tendens gør sig gældende på et musikværksted på en produktionshøjskole. Pigerne og drengene indgår her i et band sammen, men alligevel er det kun drengene, der spiller, da bandet går på. Først på opfordring fra observatøren indvilger de også i at spille musik:

> *Stemningen i musikværkstedet virker hyggelig og inkluderende. Der er to piger på holdet. To af drengene ser udenlandske ud. Og så er der en fyr, der fortæller, at han går der for at komme på konservatoriet. Han fungerer som bandleder. En af drengene har en fin guitar med, som han viser til læreren.*
> *Bandet (hele holdet fungerer som et band) har øvet nogle numre, som de vil spille for mig. Der hersker nervøs og seriøs stemning, selvom det bare er mig og en lærer, der er tilhørere. De spiller rigtig godt. Trommeslageren vokser ved sine trommer og kan også gå ind og overtage bassen, da en anden ikke kan huske nummeret. Pigerne deltager ikke, men sidder og hører på. Jeg spørger, om jeg ikke også må høre pigerne. Lianne, den ene pige, synger sjælen ud det næste nummer, et R&B, den anden pige spiller keyboard.*
> *(Observation, produktionsskole)*

Således skabes der også i denne undervisningspraksis en kønsarbejdsdeling, hvor drengene bliver de dominerede i relation det praksisfelt, undervisningen retter sig mod, nemlig musikken. Drengene får hurtigere adgang til at fremvise, at de kan mestre praksis, og de går også mere op i det ved at vise nervøsitet og seriøsitet. Også her får man en fornemmelse af, at det er alvor for drengene, men pigerne skal opfordres for at deltage. Det er ikke en kønsarbejdsdeling, der sker intentionelt eller reflekteret. Den sker helt ureflekteret i kraft af, at eleverne forsøger at efterligne faget.

Når praksis ikke ligner virkeligheden

Ovenstående eksempler har alle vist praksisnær undervisning, der i vidt omfang efterligner den praksis, der foregår i et konkret erhverv. Der findes imidlertid også praksisnær undervisning, hvor eleverne ikke på samme måde oplever, at det, der foregår, kan relateres til et erhverv. Et eksempel er undervisningen på en SOSU-uddannelse, der medvirker i undersøgelsen. Underviserne forsøger også her at relatere undervisningen til elevernes fremtidige arbejde. Men i og med at eleverne ikke selv får mulighed for 'at gøre det', får undervisningen karakter af en slags 'tørsvømning', hvor eleverne skal forestille sig den praksis, det omhandler. Det skal her tilføjes, at man fra uddannelsens side meget gerne ville kunne lade eleverne være mere praksisnære, men det drejer sig om menneskearbejde – ofte med syge og gamle – og det er derfor ikke muligt at lade unge, der lige er startet, forsøge sig frem.

Eleverne har undervisning i arbejdsmiljø. Der indledes med en snak med sidemand. De skal snakke om, hvorvidt de har prøvet et dårligt løft. Der er spredt snak, nogle følger lærerens opfordring til at snakke om dårlige løft, mens nogle drenge slet ikke deltager. Pigerne er lidt bedre end drengene til at komme i tanke om eksempler på tunge løft: "Hvis min mor er væltet og skal op". En anden har båret reklamebundter.

Læreren præsenterer teori om kraft kilojoule efterfulgt af en minipause med lændestræk. Hun henviser hele tiden til deres fremtidige praksis. Efter frokost er der mere undervisning. Nu om tyngdekraften: Newtons lov. Læreren griber ind over for en dreng, der forstyrrer ved at snakke hele tiden. Drengen svarer, at han snakker om Newton. Det er svært for underviseren at få nogen af eleverne til at komme op og være med til at måle træk og modstand på forskellige materialer. Til sidst melder to piger sig. Det ser ud til, at de skal overvinde sig selv. Nogle drenge spørger, om de ikke skal op og arbejde. De vil så gerne arbejde, siger de og virker faktisk interesserede i det med de tunge løft. Men de zapper hele tiden over på iPhonen, som de på intet tidspunkt slipper.
Næste emne er om rengøring og gode arbejdsrutiner. Alle borde skal lave en planche om rengøring. (…) Flere drenge end piger ser ud til at kede sig. En af dem brokker sig over opgaven. En anden kaster med papirkugler. (Observation, eud)

Eksemplet viser en undervisningssituation, som netop ikke efterligner en konkret praksis, men hvor en meget konkret form for praksis – tunge løft og sikre arbejdsrutiner – gennemgås ved hjælp af teorier og plancher. Læreren er således på en meget svær opgave, og eleverne virker ikke engagerede. Flere brokker sig, og en enkelt kaster med papirkugler. I stedet for praksis minder undervisningen om traditionel klasseundervisning, og den aktiverer også nogle af de samme modstandsformer, som gør sig gældende her (snak, brok, zappen på mobil). Pigerne er tilsyneladende ikke helt så engagerede i at demonstrere modstand, som drengene er. De forsøger

langt hen ad vejen at deltage i undervisningen, men giver også indtryk af, at de har svært ved at indgå aktivt i de øvelser, der lægges op til.

I det efterfølgende interview med eleverne fra denne uddannelse giver flere af pigerne imidlertid udtryk for, at de ikke synes, de har lært tilstrækkeligt i uddannelsen.

Interviewer: "Hvad synes I om undervisningen på skolen?"
Mette: "Jeg synes ikke, jeg har lært noget sv√om helst, jeg ikke vidste i forvejen."
Michelle: "Jeg synes virkelig, jeg mangler meget, jeg har lært noget om børn og noget om dødsfaser."
(Interview, eud)

Det skal bemærkes, at interviewet er optaget på et tidspunkt, hvor kun to elever ud af et hold har fået praktikplads. Stemningen er derfor desillusioneret og kan tænkes at påvirke elevernes oplevelse af uddannelsen. Man kan sige, at når praktikpladsen svigter, så svigter hele motivationen og meningen med uddannelsen, og eleverne oplever ikke, at den viden, de har fået gennem uddannelsen, er relevant. Som den pågældende pige udtrykker det, så har hun kun lært "noget om børn og dødfaser", men det er ikke på en måde, hun synes, hun kan omsætte i sit fremtidige erhverv – også fordi fremtiden, lige der, ser noget usikker ud.

Den rigtige læring kommer i praktikken

En tilsvarende kritik rejses af en gruppe drenge fra maleruddannelsen, der medvirker i undersøgelsen. De oplever, at de første to måneder på uddannelsen primært er gået med at løse opgaver, der efter deres mening ikke er relevante og anvendelige i forhold til et fremtidigt job som maler. Deres indtryk stammer blandt andet fra en malermester, der har besøgt uddannelsen og i den forbindelse satte spørgsmålstegn ved, hvorfor eleverne laver beskæringsopgaver frem for at lære at tapetsere, sådan som der er brug for ude i erhvervet. Malermesteren bliver symbolet på verden uden for uddannelsen – der, hvor alt det 'rigtige' udfolder sig – og får herigennem autoritet til at definere, hvad der er relevant og irrelevant i uddannelsen.

Simon: "Ja, jeg bliver træt af sådan nogen ting, som man ikke skal bruge, når vi kommer ud. Og det ved alle sammen også godt."
Mark: "Ja ja, men vi ved det, at det, vi laver her, skal du ikke bruge til en skid."
Simon: "Det var der også en malermester, der kom og sagde, da vi havde åbent hus. Han forstår ikke, hvorfor vi laver alt det her beskæringsopgaver. Han vil hellere have, at vi bruger tid på at tapetsere."
Mark: "Det, vi er i gang med nu, det er jo det, vi skal vi skal bruge (...) Det er derfor, det er blevet sjovere i dag, fordi nu har det endelig noget med malerfaget at gøre, tænker jeg. Nu har vi været her i to måneder snart, og vi har ikke lært en skid, der har med malerfaget at gøre, så det begynder at gå fremad nu [griner]".
(Interview, eud)

Simon og Mark fremhæver 'rigtigt' malerarbejde som meningsfuldt i forhold til uddannelse, ligesom eleverne på dyrepasseruddannelsen fremhævede 'rigtige arbejdsopgaver' og arbejdssedler som positive og motiverende for læring. Denne måde at fortælle sig selv frem i forhold til 'den gode læring' går således på tværs af forskellige uddannelsespraksisser (jf. Katznelson & Nielsen 2009).

Det er ikke kun det 'rigtige' arbejde, der fremhæves her, det er også delelementer i selve arbejdet, som bliver gjort relevant, mens andre delementer gøres irrelevante – det, som alle ved, at man alligevel "ikke kan bruge til en skid". Igen bliver forestillingen om det kommende arbejdsliv en aktiv medspiller i uddannelsespraksissen, som skaber motivation for de elementer i læringen, som positivt lader sig forene med drengenes forestillinger. Mens de elementer i undervisningen, der ikke lader sig forene med forestillingen om fremtiden, mødes med manglende motivation. Skolen tales derfor i dette eksempel frem som et sted, der er ude af trit med virkeligheden – der, hvor det irrelevante gives plads (i to måneder har de ikke lært en skid). Mens praktikken, der venter forude, bliver det, der lover adgang til den virkelige og relevante læring. Derfor, kan det tilføjes, virker det også tilsvarende demotiverende, når praktikken ikke lader sig gøre.

Senere i samme interview fortæller Simon og Mark, at de opgaver, som efter deres mening er mest irrelevante, også er de opgaver, som de mener pigerne på deres hold egner sig bedst til at løse. I og med at de helt fra små har arbejdet med at finpudse ting og lave 'pudse nusse-opgaver', så er de også bedre egnet til at udføre de kedelige og i forhold til erhvervet irrelevante beskæringsopgaver. Drengene taler her en hierarkisering af fagets arbejdsopgaver frem, som også er en kønnet hierarkisering. Pigerne er bedst egnede til at lave det kedelige og rutineprægede, mens drengenes egne interesser går i retning af 'det virkelige' malerarbejde. Så selv om alle elever af begge køn skal lære at mestre alle typer opgaver, opleves det tilsyneladende hverken som attraktivt eller relevant for drengene at lære beskæringsopgaver, for det er jo 'pigearbejde'.

Simon: "Ja, man kan godt se, at pigerne de er sådan mere (..). De har det nærmest grundlæggende fra da de var små med sådan at finpudse."
Mark: "Det er jo så også dem, der sidder og laver beskæringsopgaverne. Det kedelige i det her, hvor du bare laver det samme."
Simon: "Ja alt så noget pudse nusse-arbejde, hvor det skal være fint."
Mark: "Altså, jeg vil næste sammenligne beskæringsopgaver med at brodere og sy."
Simon: "Ja ja, sådan noget pudse nusse-arbejde det der, det er lige dem. (...) Sådan er det jo."
(Interview, eud)

Selv om både drenge og piger motiveres og engageres af den praksisnære undervisning (især når den ligner virkeligheden), så er lige præcis denne undervisningsform med til at etablere nogle markante kønsopdelinger i forhold til både rolle- og opgavefordeling. Det, at en undervisningssituation ligner virkeligheden, er tilsyneladende ensbetydende med, at de kønsopdelinger, der findes på arbejdsmarkedet og i de enkelte fag, siver ind i undervisningen og er med til at rammesætte elevernes deltagerpositioner. Dette gælder, hvad enten der er tale om dyrepasser, musiker eller malerfaget. Tilsvarende synes kønsopdelingen at føre til, at pigerne flere steder tilbydes/indtager mere perifere positioner i undervisningspraksissen end drengene. Dels fordi drengene gennemgående er hurtigere og mere tydelige i forhold til at efterligne erhvervet. Dels fordi de opgaver, pigerne typisk påtager sig, i højere grad forbindes med skoleopgaver end med virkelige arbejdsopgaver. Fx at male små ting eller have overblik.

Opsamling: Praksisnær undervisning

- På produktionsskolen og flere af erhvervsuddannelserne er undervisningen organiseret, så den ligner eller efterligner arbejdsgangene i det erhverv, som uddannelsen retter sig mod.
- Både drenge og piger motiveres af at have mulighed for at afprøve tingene i en praksis, blandt andet fordi de oplever, at det, de lærer, er relevant og anvendeligt i et fremtidigt erhverv. Det gælder også eleverne på de gymnasiale uddannelser.
- Tendensen er, at jo mere den praksisnære undervisning ligner en virkelig arbejdsplads, jo større motivation oplever eleverne.
- Tilsvarende er tendensen, at jo mere undervisningen ligner en arbejdsplads, jo mere trænger de kønsarbejdsdelinger, der eksisterer i erhvervet, ind i undervisningen.
- Det betyder, at drenge og piger ofte påtager sig forskellige deltagerpositioner. Tendensen er, at drengene gennemgående synes at være hurtigere og mere tydelige i forhold til at efterligne erhvervet, mens pigerne i højere grad påtager sig ansvaret for at organisere arbejdet og for de skoleopgaver, der indgår, hvorimod de indtager mere perifere positioner i forhold til de arbejdsopgaver, der skal løses

It og deltagelse

Uanset hvilken undervisningsform der anvendes, så foregår der mange ting i undervisningssituationen, som ikke har noget med undervisningen at gøre. Sådan har det formentlig altid været, og lærerne har altid skullet arbejde med at fastholde elevernes opmærksomhed og engagement (Vestergaard mfl. 2010). Udbredelsen og anvendelsen af it som fx computere, mobiltelefoner og elev-intra synes imidlertid at have øget mængden af udenoms-aktiviteter markant og har medvirket til at skabe nye betingelser – både for undervisningen og for, hvordan eleverne deltager. Tilstedeværelsen og anvendelsen af it dukkede massivt op både i vores egne og undervisernes observationer – uanset undervisningsform – samt i interviewene med eleverne. Derfor har vi valgt at trække informationsteknologiernes betydning for elevernes deltagelse op som et særligt tema i analysen.

Overordnet set er it en helt selvfølgelig del af alle de besøgte skolers hverdag og praksis. Så selvfølgelig, at det stort set ikke er muligt at beskrive dagligdagen på en ungdomsuddannelse uden at komme ind på forskellige former for it. Alle skolerne bruger aktivt it i forbindelse med undervisningen af og kommunikationen med eleverne. Flere steder udgør it desuden det faglige indhold i undervisningen, og skolen stiller ofte forskellige former for it-udstyr til rådighed. Det sker fx på webintegrator-uddannelsen og på en medielinje på et gymnasium. Samtidig spiller it også en central rolle for elevernes hverdagsliv og kommunikation med hinanden, og det betyder, at elevernes privatliv og kultur trænger ind i skolen på en anden måde end tidligere.

Undersøgelsen viser her nogle markante kønnede mønstre i forhold til, hvordan drenge og piger anvender it, og hvordan det påvirker deres deltagelse i skolen. For selv om både drenge og piger anvender it i løbet af deres skoledag – både til undervisningen og andre gøremål – så synes anvendelsen af it at in- og ekskludere drengene på særlige måder i undervisningen. Dette fordi drengene på den ene side har nogle særlige kompetencer og fællesskaber i forhold til it, som giver dem nogle særlige positioner, når det handler om anvendelsen af it. På den anden side er drengene også mere tilbøjelige til at bruge it til at koble sig ud af undervisningen og i nogle tilfælde også isolere sig fra de andre elever.

It udvisker grænserne for deltagelse

Anvendelsen og tilstedeværelsen af it er et af de emner, der fylder allermest i undervisernes observationer og forbløffelser i forbindelse med deres besøg på hinandens skoler. Nogle undervisere bider mærke i, at eleverne bruger meget tid til at lave *"ikke undervisningsrelevante aktiviteter"* på computeren og at de *"forsvinder ind i den"* og bliver *"tabt i skærmen"*. Andre giver udtryk for, at de er *"overraskede over"*, at det ikke er tilfældet, og at elevernes brug af it faktisk ikke er så omfattende, som de forestillede sig.

Anvendelsen og tilstedeværelsen af it udgør således en tværgående læringsudfordring. Flere af underviserne forbløffes over, at det er op til eleverne selv at styre, hvor meget og hvordan de bruger forskellige former for it. Tilsvarende er der flere, der undrer sig over, at lærerne tillader, at eleverne bruger it til private gøremål i løbet af undervisningen, og at de ikke sætter grænser op

for elevernes it-brug. Et presserende spørgsmål bliver derfor, hvordan og hvor meget skolen skal styre elevernes medieforbrug. For skal skolen gå ind og sætte retningslinjer op for, hvad eleverne må. Eller må skolen acceptere, at tilstedeværelsen af it er et vilkår i undervisningsrummet i dag. At *"sådan er det bare."*

Der var en dreng, der tog sin mobiltelefon og begyndte at føre en samtale i undervisningen, uden at underviseren reagerede. Der var to piger, der højlydt kommenterede et billede på en ene piges Facebook midt i undervisningen, og underviseren valgte først at kommentere på billedet "for sjov", hvorefter han bearbejdende siger: "I er bare ikke med." Det overrasker mig, at underviseren tilsyneladende accepterer den adfærd ved enten at ignorere den eller blot kommentere den med en lettere irritation.
(Undervisers refleksion i forbindelse med skolebesøg, hhx)

De mange computere og elevernes mobiltelefoner er åbenlyst forstyrrende elementer. Når de ikke helt kan følge med, eller det bliver for kedeligt, er det let at lave en overspringshandling og tjekke noget på computeren. Og det virker til, at lærerne har accepteret, at "sådan er det bare". Jeg undrer mig meget over, at det er tilladt at have computerne opslået, når der gennemgås noget på tavlen. Mange af eleverne følger med et par minutter ad gangen. Når lærerne beder om ro, kigger flere kort op, men henfalder hurtigt til noget andet (snak med sidemand, kig på computer m.m).
(Undervisers refleksion i forbindelse med skolebesøg, hhx)

Forbløffelserne viser, at det kan være svært for underviserne i praksis at regulere elevernes brug af it. Den konstante tilgængelighed til forskellige former for it betyder, at grænsen for at være deltagende i undervisningen og ikke at være deltagende bliver mere uklar. Udfordringen er, at det kan være svært for lærerne at se, hvornår det er hvad, fordi eleverne set fra lærerens perspektiv laver det samme: De er optaget af aktiviteter på deres computer eller mobiltelefon. It kan således både på den ene side bruges til 'on-aktiviteter', hvor eleverne bruger teknologierne aktivt i undervisningen, fx til note-tagning, ordbog eller informationssøgning. Og den kan på den anden side også bruges til 'off-aktiviteter', hvor eleverne anvender it til private gøremål eller underholdning og derved kobler sig ud af undervisningen.

It synes på den måde at indeholde en dobbelthed. Teknologierne kan på samme tid fungere inkluderende og ekskluderende for eleverne. Ekskluderende ved, at de kan være forstyrrende for undervisningen og medføre, at eleverne bliver inaktive. Inkluderende i kraft af, at de kan medvirke til at skabe en mere varieret undervisning, hvor eleverne får mulighed for at være mere aktive. Derfor gør teknologierne det også sværere for underviserne at afgøre, hvorvidt eleverne deltager på 'den rigtige måde', og her tegner sig en ny udfordring i undervisningen: Hvordan inddrager man

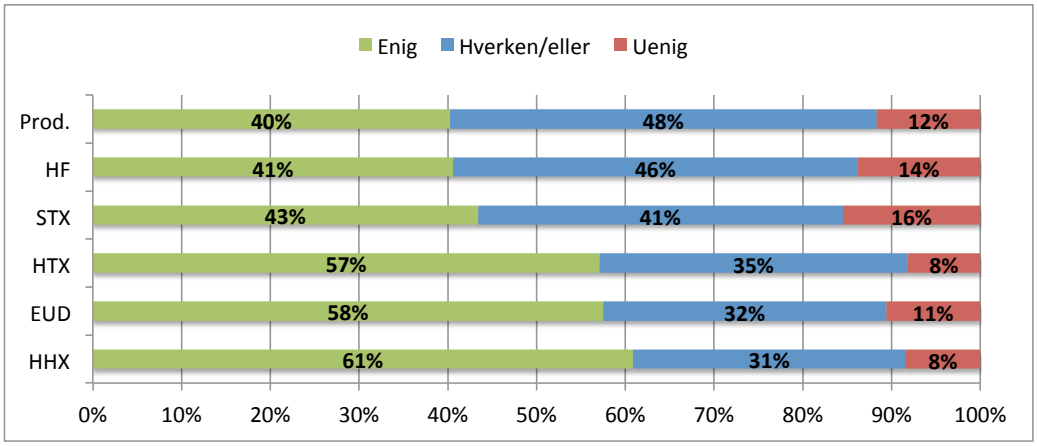
it i undervisningen, så den virker inkluderende for eleverne, og hvordan undgår man, at it anvendes på måder, som virker ekskluderende for eleverne på måder, som forstyrrer deres læring?

Anvendelsen afhænger af skolekultur

Selvom it er en integreret del af alle de besøgte skolers praksis, så er der også forskel på, hvordan og hvor meget it anvendes på de forskellige ungdomsuddannelser. Anvendelsen af it hænger både sammen med de undervisningsformer, der anvendes, og med skolens kultur og profil på it-området. Nogle skoler satser aktivt på it ved at investere i de nyeste teknologier og lave særlige it-rettede linjer – i flere tilfælde for at tiltrække flere drenge til uddannelsen. Andre skoler har ikke på samme måde en bevidst satsning på it, men bruger i højere grad it på linje med andre læremidler og redskaber i undervisningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser i forlængelse heraf, at der er forskel på, hvor stor elevernes interesse for it er på de forskellige skoleformer. Det kommer blandt til udtryk i, hvor stor en andel af skolens elever der giver udtryk for, at de lærer bedst, når de kan anvende computer i undervisningen. Som tidligere vist i afsnittet om elevernes læringspræferencer er der overordnet set flere drenge end piger, der deler denne præference (57 % af drengene mod 42 % af pigerne), men andelen varierer i forhold til de forskellige skoleformer.

Som vist i nedenstående tabel er der markant flere elever på hhx, htx og eud, som angiver, at de lærer bedst, når de kan bruge computere i undervisningen. Størst opbakning til udsagnet er der blandt elever på hhx, hvor hele 61 % af eleverne – både drenge og piger – tilslutter sig udsagnet. Omvendt har udsagnet mindre opbakning blandt elever på stx, hf og produktionsskolen – med produktionsskolen som den skoleform, hvor færrest elever – kun 40 % – tilkendegiver, at de lærer bedst gennem brug af computere.



Tabel 1

Spørgsmål: "Hvordan lærer du bedst?".

Svar: "Når der bruges computer i undervisningen", fordelt på skoleformer

Disse forskelle kan både ses som udtryk for undervisningskulturen på de enkelte skoler i forhold til, hvor meget computere er integreret i undervisningen, og som udtryk for generelle søgemønstre forstået på den måde, at uddannelser, som har en høj grad af computerbaseret undervisning, også vil tiltrække (overvejende) drenge, som er interesserede i computere. Både anvendelsen af it og elevernes interesse varierer således i forhold til de forskellige skoleformer og kulturer, hvilket også bekræftes af observationerne. På nogle skoler tilbringer eleverne således størstedelen af skoletiden foran en computer – i nogle tilfælde helt op til 90 % af en skoledag. Computeren er her en integreret del af undervisningen – uanset om det er klasseundervisning, gruppearbejde eller individuel opgaveløsning, der er på programmet. Samtidig er computeren også det, elevernes samles om både i frikvartererne, og når der er fritimer. Det kan derfor i praksis være svært at se forskel på, om der er undervisning eller fritime, for eleverne laver det samme: De sidder foran deres computer og er i gang med forskellige aktiviteter – enten alene eller i mindre grupper. Anvendelsen af it er således både noget, der binder eleverne sammen og skaber interessefællesskaber, og samtidig er det med til at gøre elevernes hverdag meget ensformig, fordi de forskellige aktiviteter ligner hinanden så meget.

Det kommer blandt andet til udtryk i nedenstående hhx-klasse. Skolen har her en politik om, at eleverne skal udenfor i frikvartererne for at få frisk luft – blandt andet for at sikre, at eleverne ikke sidder og spiller computer klasselokalet. Men eleverne, heraf flest drenge, finder alligevel nogle måder, hvorpå de kan komme til at spille computer i frikvartererne.

> *Man ser en stribe drenge komme ud af klasselokalerne bærende med deres computere med låget åbent, sådan at de ikke behøver at starte deres computer op igen – og sætte sig ved det nærmeste bord i fællesområderne. Her sætter de sig enten hver for sig eller sammen og spiller.*
> *(Observation, hhx)*

På flere af de skoler, hvor elevernes computerbrug er allermest udbredt, var der i forbindelse med observationerne flere eksempler på lærere, der forsøgte at variere undervisningssituationen – for eksempel ved at bede eleverne lukke deres computer og i stedet og anvende papir og blyant. I nogle tilfælde er det med til at øge elevernes deltagelse. Det er fx tilfældet i en hhx-klasse, hvor det kun er i en eneste time, at eleverne har deres computere lukket, nemlig i matematik. Eleverne tager her noter og laver forskellige former for beregninger på en blok, og det ser i dette tilfælde ud til at øge elevernes deltagelse. Flere af drengene fortæller efterfølgende, at matematiklæreren er den bedste lærer, de har. *"Det er fordi, hun gennemgår det så godt og klart og har flere mellemregninger med"*, fortæller de. Den manglende brug af computere synes i dette tilfælde at skabe variation og øge elevernes forståelse og engagement.

Andre episoder viser omvendt, at det kan virke meget kunstigt at regulere elevernes brug af computere, fordi det kan gå ud over elevernes muligheder for at bidrage aktivt og produktivt til en opgaveløsning. Det er tilfældet i en htx-klasse, hvor læreren eksplicit forsøger at få eleverne til at

lukke deres computere og i stedet bruge pen og papir. Læreren forsøger her at gøre det 'ufornuftigt" at bruge it i undervisningen med argumenter som, at computere bruger strøm, og at det ikke kan lade sig gøre at tage billeder med PowerPoint. Men derved kommer han faktisk til at tale sig op imod elevernes interesser og kompetencer i relation til it. For dem virker det umiddelbart naturligt at bruge it som en dynamisk læringsressource, som de kan trække ind i undervisningen efter behov. Reguleringen synes ikke i dette tilfælde at være meningsfuld for eleverne, og det bevirker, at de alligevel efter kort tid begynder at bruge deres computere – både til undervisningsformål og til at spille på.

Læreren fortæller, at det er vigtigt, at de lytter og tager noter, da de skal lave et mindmap ud fra foredraget bagefter. Alle tager deres bærbare frem. Læreren kommenterer, at han måske er lidt gammeldags, men at han nok ville bruge pen og papir. Da de fleste fortsætter med at tage de bærbare frem, kommenterer han, at de dels bruger meget tid, og at det dels ikke er særlig miljøbevidst at bruge strøm på at tage noter. Han understreger igen, at det er vigtigt, at de tager noter og ikke surfer på nettet etc. Til slut siger han: "Hvis I vil prøve at kopiere min PowerPoint med jeres mobiler, så prøv bare, det går ikke så godt." Et par drenge kopierer nu alligevel under foredraget et par opsummerende slides, og det ser ud til at gå fint – de uploader med det samme for at se kvaliteten.

I starten er alle koncentrerede og skriver noter. Men efter ti minutter åbner en elev det første chat-vindue og flere følger efter. De chatter ikke, kigger bare. Læreren fortæller om to historiske personer, og undervejs bruger et par elever Wikipedia og Google til at finde billeder og mere information om det, han fortæller om. Efter 45 minutter åbnes et spil. Fem minutter efter åbnes et andet spil. Da læreren fortæller, at der findes en YouTube-video om et specifikt fænomen, finder en elev videoen på nettet med det samme. Et par flere begynder at chatte, og flere sidder nu og skifter mellem noter og andre sider på nettet. I slutningen af foredraget er 3-4 faldet helt fra, og da læreren præsenterer arbejdsspørgsmålene, strækker de sig, gaber og kigger lidt forvirret rundt for at finde ud af, hvad der foregår. (Observation, htx)

På andre skoler spiller anvendelsen af computer en meget mindre rolle – både for skolens og elevernes kultur. Det kan skyldes, at undervisningsformen ikke involverer eller lægger op til, at eleverne anvender computere. Det er fx tilfældet på den produktionsskole, der indgår i undersøgelsen. Her er undervisningen som nævnt bygget op omkring forskellige former for værksteder, hvor eleverne konkret arbejder med at løse forskellige arbejdsopgaver – heraf ingen, der involverer computer – dog undtaget selve it-værkstedet, hvor en gruppe drenge arbejder ved computerne en stor del af tiden. Tilstedeværelsen og anvendelsen af it fylder dog generelt mindre i denne skoles pædagogiske praksis og hverdag.

Tilsvarende med det stx-gymnasium, der blev besøgt i forbindelse med undersøgelsen. Her lægges der som tidligere nævnt vægt på at anvende elevaktiverende metoder, der sigter mod at øge elevernes deltagelse og aktivitetsniveau i undervisningen. Indtrykket var her, at jo mere eleverne var involverede i undervisningen, jo mindre anvendte de computeren. Tilsvarende steg elevernes anvendelse af computer i de timer, hvor der var mere lærerstyret undervisning. Som oftest var computerne imidlertid slet ikke fremme eller blev – hvis de var fremme – primært brugt som et redskab, fx til vise PowerPoint eller som ordbog. En del elever – primært drenge – syntes således overhovedet ikke at have computere med i skole og omtalte desuden computere som 'asociale'. De syntes altså at opleve, at fraværet af computere styrker de sociale relationer i klassen.

Anvendelsen og tilstedeværelsen af computere må således også ses i sammenhæng med både skolens kultur og elevernes kultur. På det konkrete gymnasium synes eleverne at have en høj grad af selvregulering, når det handler om brugen af it. Det kom fx til udtryk i et af de tilfælde, hvor de selv er ansvarlige for at undervise deres klassekammerater. Her starter eleverne deres fremlæggelse med at bede de klassekammerater, der har en computer tændt, om at lukke dem ned – og et endda i en noget kontant tone: Jane fra gruppen går rundt og beder de få, der har en computer, om at lukke den. *"Luk ned, luk ned, luk ned", siger hun, mens hun smækker låget på de bærbare computere ned.*

Drenge anvender oftere it produktivt

Selv om både drenge og piger bruger computere, synes it at spille en særlig rolle for drenges deltagelse i undervisningen og for, i hvilket omfang de in- eller ekskluderes i undervisningen. På den ene side fremstår drenge generelt som særligt kompetente, når det handler om it – både i forhold til at anvende it og i forhold til at bruge teknologierne som motivation for at deltage i undervisningen. På de anden side synes de også at være særligt udsatte i forhold til *"ikke at kunne styre sig"*, som en elev udtrykker det, og for dermed at *"forsvinde så meget ind i computeren"*, at de helt kobler sig ud af undervisningen. Den dobbelthed, der gør sig gældende, når det handler om elevernes anvendelse af it, synes således at være særlig kompleks for drengenes vedkommende.

I observationer viste der sig således en række situationer, hvor drenge optrådte mere kompetente i deres anvendelse af it end deres kvindelige klassekammerater. Et typisk eksempel er, når der opstår tekniske problemer i forbindelse med anvendelsen af it i undervisningen. Her er det i alle tilfælde en dreng, der går ind og løser det tekniske problem, mens det i de fleste tilfælde er piger, der må give op i forhold til tekniske problemer. Dette mønster kommer blandt andet til udtryk i nedenstående episode, hvor der opstår problemer med skoleintra:

Lærer viser på den interaktive tavle, hvordan eleverne kan uploade den opgave, de skal løse i grupper.
Flere drenge (uden at markere): "Vi kan ikke opdatere."
Lærer: "Jeg ser lige, om jeg mangler at give en tilladelse."
Lærer går rundt og ser på computerne. Der er uro.
Lærer: "Se, Lise kan godt. Vis, hvad du gør, Lise."
Lise går op til tavlen, men kan heller ikke få det til at virke.
Morten råber: "Det virker ikke. Prøv at tryk på aktiver. Se selv, det virker ikke."
Anden dreng (til lærer): "Du skal godkende det."
Lise: "Jeg kan slet ikke se, hvad jeg skal."
(Observation hhx)

Ovenstående er blot et ud af flere eksempler, hvor nogle dreng i en klasse/hold agerer som særligt teknisk kompetente. I dette tilfælde er det både en gruppe drenge, der opdager problemet, og en dreng der løser det. Og selvom læreren forsøger at bryde mønstret ved at invitere en pige op og vise, hvordan man kan løse problemet, så ender hun med at måtte give op. Hun ender derfor med at fremstå som inkompetent i situationen. Som hun udtrykker det: *"Jeg kan slet ikke se, hvad jeg skal gøre."* På samme måde er det også udelukkende drenge, der går ind og anvender it produktivt i forbindelse med en undervisningssituation for eksempel ved selv at lave it-produktioner som et led i undervisningen. Eller som i nedenstående eksempel finder et link eller en video, der perspektiverer det emne, der behandles i undervisningen. En gruppe af drenge på bagerste række går her ind og finder en video, som efterfølgende præsenteres af læreren for hele klassen:

I forbindelse med undervisningen i mediefag skal eleverne i mindre grupper besvare en række spørgsmål om rettigheder i forbindelse med links på hjemmesider. Gruppearbejdet foregår i klasselokalet, og eleverne danner gruppe med dem, de sidder nærmest med. Efter ca. 30 minutter samler læreren op på spørgsmålet. Drengegruppen i hjørnet har fundet en video på YouTube med musik, man godt må linke til uden at betale for rettigheder. "Du kan selv gå ind og se den", siger de. Læreren går ind og finder videoen og viser den til hele klassen.
(Observation, hhx)

Mange drenges deltagelse synes således at øges, når de kan bruge it produktivt i undervisningen. I ovenstående tilfælde får muligheden for at agere således også "computerdrengene" på bagerste række til at deltage aktivt, og deres initiativ anerkendes af læreren. Drengene har således i en række tilfælde nogle kompetencer i forhold at inddrage it i undervisningen, som ofte også er større end lærerens. Det er tilfældet i nedenstående eksempel, hvor der er en dreng, der går ind

og korrigerer læreren i forhold til, hvilket computerprogram det giver mening at bruge i forbindelse med et gruppearbejde. I dette tilfælde anerkendes drengens initiativ imidlertid ikke af læreren, hvilket dog ikke får drengen til at opgive sit forehavende. På trods af hvad læreren siger, oplever han klart sig selv om den kompetente i situationen.

Alle er i gang med gruppearbejde. Mads skriver noget på tavlen.
Lærer: "Hvad skriver du?"
Mads: "Det er et program til at lave det her. Det er bare et forsøg på at være lidt social." Han siger højt ud i klassen: "Drenge, hvis I vil bruge et program så prøv CmapTools."
Lærer: "Jeg har skrevet et andet program."
Mads: "Jeg synes ikke, det er særlig godt."
Lærer: "Til mindmap er det godt."
Mads: "Ja, til mindmap, men ikke til det her."
Læreren går lidt væk.
Hun ser en, der surfer på nettet: "Jeg gider ikke se det der."
(Observation, htx)

Der er dog også eksempler i undersøgelsen på drenge, der ikke har de fornødne it-kompetencer – fx nedenstående situation på en håndværkeruddannelse, hvor en gruppe drenge har svært ved at bruge det tegneprogram, de skal anvende i forbindelse med en prøve.

Der er et hold til eksamen i dag i et computerlokale. De skal klippe noget ind i et dokument, det kan de ikke og er også usikre på at gemme. De kræver rigtig meget hjælp for at kunne gøre det, de forventes at kunne. Drengene laver digitale tegneøvelser og ser også lidt porno midt i eksamenen.
(Observation, eud)

I denne situation anvendes it ikke produktivt i forhold til at løse den konkrete eksamensopgave. I stedet bruger drengene den tilgængelige it til at koble ud af undervisningen ved at besøge en pornoside. Under observationerne fortæller læreren, at drengene ikke har gjort meget for at lære det, de skal – blandt andet fordi de har pjækket meget. Uanset årsag kan man konstatere, at nogle drenge altså ikke anser it-kompetencer som hverken 'naturlige' eller som motiverende for deres læring. Eksemplet understreger, at drenge ikke altid kan kobles med it-kompetencer, og at forventninger om, at drenge er kompetente til it, kan medvirke til at ekskludere de drenge, der ikke har disse kompetencer.

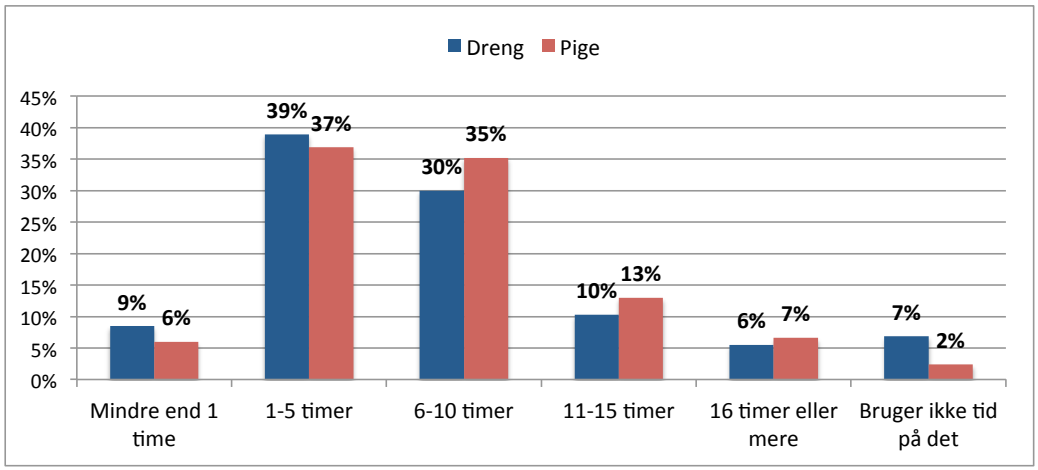
Drengene bruger mest tid foran computeren

Trods forskellene set i forhold til de forskellige skolers kultur er det et gennemgående billede, at eleverne bruger rigtig meget tid foran deres computere i løbet af en skoledag. Dette billede bekræftes af tal fra GLs elevtrivelsesundersøgelse i gymnasiet, der viser, at 79 % af eleverne altid eller ofte bruger computeren til noter i forbindelse med undervisningen, mens 48 % ofte eller altid bruger computeren til underholdning i timerne (GL 2011).

I forlængelse heraf viser spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne også bruger meget tid på computere uden for skolen – både til skolearbejde og til fritidsaktiviteter, og resultatet ses i de to nedenstående tabeller. Som det fremgår, er det drengene, der bruger mest tid foran computeren. Det skyldes især, at de bruger markant mere tid på computere til fritidsaktiviteter end pigerne gør (33 % af drengene bruger mere end 16 timer på computer til fritidsaktiviteter mod kun 14 % af pigerne).

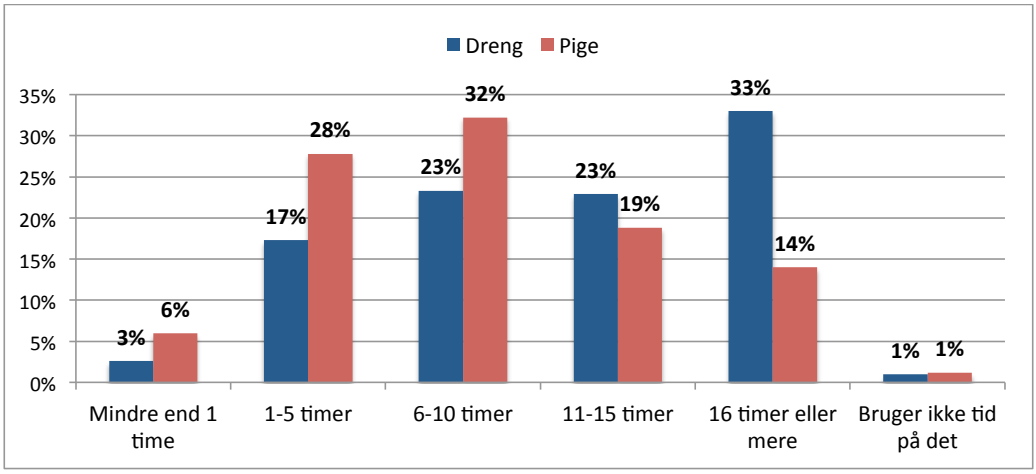
Når det handler om computerforbrug til skolearbejde og lektier, er de to køns tidsforbrug til gengæld meget ens fordelt. Der er både piger og drenge, der bruger meget tid på deres computer i forhold til lektier og skolearbejde, ligesom der både er drenge og piger, der bruger mindre tid. De fleste elever af begge køn – ca. 2/3 – angiver, at de bruger mellem 1 og 10 timer om ugen på computeren i forbindelse med lektier og skolearbejde. Det er således ikke, fordi pigerne er mindre tilbøjelige eller mindre i stand til at anvende computere. Deres computerforbrug sker imidlertid mest i forbindelse med skolearbejde, hvorimod drengene også bruger en del timer foran computeren i forbindelse med fritidsaktiviteter.

Anvendte timer på computeren uden for skoletiden, fordelt på køn:



Tabel 2

Spørgsmål: "Antal anvendte timer på computeren til lektier/skolearbejde uden for skoletiden?", fordelt på køn



Tabel 3

Spørgsmål: "Antal anvendte timer på computeren til fritidsaktiviteter uden for skoletiden?", fordelt på køn

Undervisningen foregår i simultane forløb

Observationerne underbygger denne tendens til, at drengene gennemgående bruger mere tid foran computeren – både i skoletiden og i frikvartererne. Samtidig viser observationerne også, at netop adgangen til forskellige former for it gør, at det det ikke er så enkelt at opdele forskellige aktiviteter i henholdsvis skoletid og fritid. Mange elever kan godt både bruge deres computer til skoleformål samtidig med at de – i et andet vindue – bruger den til fritidsaktiviteter (hvilket også fremgår i flere af de inddragede observationseksempler).

Som Nordahl (2010) peger på, så udgør it en særlig tværgående arena, som de unge bærer med sig rundt mellem de forskellige arenaer, de ellers færdes i – hvad enten det er skole, fritid, arbejde eller venskabsgrupper, og som binder de forskellige arenaer sammen. Med den lette adgang til sociale medier og onlineressourcer kræver det kun et enkelt klik at bevæge sig fra den ene arena til den anden.

En konsekvens af, at skoletid og fritid i stigende grad flyder sammen, er, at elevernes medieforbrug også i stigende grad trænger ind i undervisningsrummet og præger både de emner, eleverne taler om, og de grupperinger, der opstår mellem eleverne, og også her viser der sig nogle kønnede forskelle – både i forhold til de medier, eleverne orienterer sig mod, og i forhold til de fællesskaber, der opstår omkring deres medieforbrug. Det generelle billede er, at pigerne typisk bruger computeren til at gå på Facebook, tjekke sladder, nyheder og tjekke tøjsider, og en del af deres indbyrdes snak handler i løbet af undervisningen også om disse emner.

Tilsvarende tyder observationerne på, at mange drenge især bruger computeren til computerspil, Oddset og forskellige fodboldhjemmesider. Samtidig synes deres medieforbrug også i højere grad at definere deres sociale fællesskaber. Fx er der i de fleste klasser en eller flere grupper af

drenge, der omtales som 'computerdrenge' eller 'gamerdrenge'. De sidder som nævnt ofte på bagerste række og bruger det meste af skoledagen på computerspil.

It synes således grundlæggende at have forandret elevernes praksisser i undervisningsrummet. En af de væsentligste forandringer er, at undervisningen i udstrakt grad foregår i simultane forløb, og at der er flere sideløbende aktiviteter i gang på en gang – både inden for og uden for undervisningsrummet. Samtidig med lærerens undervisning kan der således foregå mange andre ting i rummet, som nedenstående observationssituation er et eksempel på:

Pigerne på første række taler med læreren om opgaven på tavlen. Helle og pigen ved siden af snakker om, hvor de skal til fest i morgen. Line skriver en besked til en anden pige på et stykke papir, de har fået til opgaven. Både computerdrengene i hjørnet og gruppen omkring Sigurd taler om noget, de ser på computeren. (Observation, hhx)

Tilsvarende er mange af elevernes deltagelse præget af multitasking. De sidder med flere vinduer åbne og switcher ubesværet mellem de forskellige sider. Det betyder, at mange ud over de sider, der bruges i undervisningen, også løbende følger med på Facebook samt forskellige hjemmesider, fx Oddset og sider med modetøj. Nogle sidder også og arbejder på opgaver, de skal aflevere i andre fag. Så selv om elevernes anvendelse af it kan virke ensformig, så oplever eleverne det ofte mere varieret, fordi der hele tiden sker noget nyt på computeren. Som Stine udtrykker det, *"så er det så dejligt og hyggeligt, og man kan hele tiden finde på noget nyt at lave"*. Der er imidlertid forskel på, hvor gode eleverne i praksis er til at multitaske. Nogle elever er – både efter eget og andres udsagn – fuldt ud i stand til at switche mellem undervisningen og diverse aktiviteter på computeren. Andre beklager, at de ikke på samme måde er i stand til multitaske, og de ser ofte op til de elever, der kan:

"Søren – han sidder bagved hele tiden. Og alligevel kan han bare følge med! Samtidig med at han er på Facebook, og samtidig med, at han spiller spil. Men nu kender jeg nogen fra hans folkeskole ikke, og de siger også, at han altid har været virkelig vild til det der. Der er bare nogen, der kan det der."
(Louise, hhx)

"Jeg har lært en smule multitasking, så hvis jeg hører noget ud af øjenkrogen, som jeg kan svare på, så rækker jeg hånden op. Jeg ved ikke, om man kan kalde det en evne, eller om det er en svaghed, men jeg vil sige, at det er noget, jeg mange gange bruger, fordi jeg har svært ved at holde fokus."
(Mikkel, htx)

"Jeg skal også helst bruge mine hænder til et eller andet, mens jeg får undervisning. Jeg kan også godt finde på at kigge på Facebook, men jeg synes, jeg er blevet bedre til at styre mig. Så sidder jeg også og tegner lidt. Så er jeg også begyndt at lægge en kabale på computeren, mens jeg hører efter, for det kræver ikke, at man læser noget, og derfor kan jeg godt følge med."
(Mia, htx)

Multitasking udgør på den måde i elevernes øjne en kompetence, som de i større eller mindre grad er i besiddelse af, og som også varierer alt afhængigt af den konkrete aktivitet. Samtidig kan det også ses som udtryk for en ny måde, som eleverne går til undervisningen på, hvor det ikke på samme måde som tidligere er meningsfuldt kun at følge med i en ting ad gangen, men hvor en forudsætning for læringen er, at eleverne har mulighed for at skifte mellem forskellige kontekster. Som Mikkel udtrykker det, så har han svært ved *"at holde fokus"*. Han ved ikke, om det er *"en evne"* eller en *"svaghed"* – men for ham synes det nærmest at være et vilkår at være involveret i flere ting på en gang.

Når man ikke kan styre sig

Selv om mange elever, herunder flest drenge, evner at anvende it produktivt og kompetent, så er der også mange elever, der giver udtryk for, at det kan være svært at styre brugen af it, og at det kan tage overhånd. I yderste konsekvens i en sådan grad, at eleverne helt ekskluderer sig selv fra undervisningen. Spørger man eleverne, så mener mange, at det er op til en selv at styre, hvor meget og til hvad man anvender sin computer. Nogle fremhæver det nærmest som en del af den læring, man får på sin ungdomsuddannelse, at man lærer at udvikle selvdisciplin – enten selv eller med hjælp fra andre elever:

"Det er frihed under ansvar. (…) Hvis du ikke gider lave noget, så gå på Facebook eller et eller andet. Det styrer man lidt selv. Det er jo med til at udvikle en som person, at man selv kan have den disciplin og sige "nu laver jeg det, jeg skal". (…) Du kan ikke få en god undervisning, hvis ikke du gider faget."
(Lucas, hhx)

"Jeg synes, det er vores eget ansvar at følge med, så jeg synes, det er vores eget problem, hvis vi laver alt muligt andet og ikke kan følge med. Jeg synes, det er noget, vi selv skulle kunne lade være med. Jeg ved, at der er mange, der sidder og spiller det ene og det andet og er dybt koncentrerede om det i stedet for undervisningen, men der er nogle lærere, der simpelthen beder om, at alle computere er lukkede, når de gennemgår noget."
(Mia, htx)

Ifølge Lucas og Mia er det således ens eget ansvar, om man følger med og deltager i undervisningen, eller om man vælger at bruge sin tid på at spille computer. At dømme ud fra observationer og interviews betyder både undervisningsformer og klassekulturen rigtig meget for, i hvilket omfang eleverne er i stand til at udøve selvdisciplin. Tilsvarende synes der at være nogle kønnede mønstre i forhold til, hvad det er, der konkret gør det svært at udøve selvdisciplin. For pigernes vedkommende er det især sociale medier som Facebook, der fylder og til tider gør det svært at følge med i undervisningen. Flere piger forklarer, at det er fordi, der kører så meget "fnidder" mellem pigerne, som betyder, at det, der skrives på Facebook, er alvorligt og følelsesmæssigt krævende. Et tilsvarende problem nævnes ikke af drenge.

Cille: "Jeg har svære ved at følge med nu. (...) Jeg ved ikke, hvad det er. Jeg tror bare, at jeg laver noget andet, er et andet sted…"
Interviewer: "Hvad laver man så? Hvad er det, der gør, at du er helt væk?"
Cille: "Jeg tror, det er Facebook. Mit matematikniveau i folkeskolen har været meget højt, og her er matematik nærmest gået ned. Så jeg har ikke rigtig interesseret mig for det matematik her. Så er det blevet sådan, at så kan jeg ligeså godt lave noget andet."
Helle: "Sådan har jeg det også."
(Interview, hhx)

Hvor piger som Cille oplever, at de har svært ved at styre, hvor meget de bruger Facebook, så giver flere af drengene udtryk for, at de har oplevet problemer i forhold at styre 'trangen' til at spille computere i undervisningen. "Selv om man gerne vil, så er det ligesom om det trækker i en. Det er svært at have selvdisciplin", fortæller Albert. En anden dreng havde fået besked af sine

forældre på at sætte sig op på forreste række for bedre at følge med i undervisningen. Efter kort tid opgav han imidlertid sit foretagende, fordi han syntes, det var for svært ikke at sidde sammen med sine venner på bagerste række og spille computer. For ham fyldte risikoen for at blive ekskluderet af sin vennegruppe mere end risikoen for at blive ekskluderet af undervisningen. Andre drenge fortæller om, hvordan de har forsøgt at holde hinanden til ilden ved at vædde om, hvem der kan lade være med at spille computer.

"Mig og min kammerat sad ved computeren. Så sagde vi, at hvis det næste vindue, der blev åbnet, ikke var noget med skole, så skyldte vi en sodavand eller en øl på fredag. Og det holder vi sgu så, for man gider jo ikke skylde en øl til ham den anden. Men det bliver jo kedeligt i længden."
(Sigurd, hhx)

Problemet med it er således, at det potentielt giver adgang til mange forskellige verdener – også verdener, der potentielt er mere spændende end undervisningen.

Det kommer bl.a. til udtryk på en webintegrator-uddannelse på en erhvervsuddannelse. Her foregår det meste af undervisningen som individuelt arbejde foran en computer, hvor eleverne selv skal opsøge kontakt med læreren og de andre elever, hvis de ønsker det, og hvor læreren heller ikke har mulighed for at være opsøgende på grund af det høje elevantal. Det er primært piger, der tager kontakt til læreren. De skriver sig hele tiden på den tavle, der indikerer, at man har et spørgsmål, og de vil gerne snakke med læreren. Omvendt er der en gruppe af drenge, der slet ikke er i kontakt med nogen hele dagen.

De kommer kl. 8 og sætter sig ved computerne. En del har også deres egen med. Der er ankommet ca. 20 – der kommer flere dumpende. Læreren har et bord i midten af lokalet, og der er en tavle, man kan skrive sig på, hvis man skal have hjælp. Ida på 22 år, som er meget forkølet, sætter sig ved lærerens bord i midten og siger, at hun er der for hans skyld. Der arbejdes ved skærmene, folk sidder med deres private projekter, mange spiller. Hvis man sidder ved sin skærm med headset på og spiser foran skærmen, kan man gå lige så ubemærket, som man kom. Læreren siger, at de skulle have haft kommunikation, men læreren er blevet syg, derfor vil han selv samle dem og lave noget om film og kommunikation. Ved skoledagens afslutning er det op mod halvdelen af eleverne, der overhovedet ikke har snakket med nogen. Heraf er de fleste drenge.
(Observation, eud)

I denne undervisningssituation har læreren ikke mulighed for at hjælpe alle eleverne, og det har den konsekvens, at computeren bliver en måde, hvorpå nogle elever holder sig selv beskæftiget – og for nogle elever betyder det, at de helt afskærer sig selv fra kontakten med både lærer og elever.

Opsamling: It i undervisningen

- It har forandret læringsrummet og gjort det vanskeligt at afgøre, hvornår eleverne deltager og hvornår de ikke deltager.
- Teknologierne kan på samme tid fungere inkluderende og ekskluderende. Ekskluderende ved, at de kan forstyrre undervisningen og medføre, at eleverne bliver inaktive. Inkluderende i kraft af, at de kan medvirke til at skabe en mere varieret undervisning, hvor eleverne får mulighed for at være mere aktive.
- Både drenge og piger bruger it til relevante og ikke relevante gøremål i undervisningen, men it synes at have særlige konsekvenser for drengenes skoledeltagelse.
- Drengene bruger gennemgående mere tid foran computeren, end pigerne gør, primært fordi de bruger computeren mere i deres fritid. Samtidig er drengene ofte mere kompetente i forhold til at bruge it produktivt i undervisningen.
- Samtidig anvender drenge oftere it til at koble sig ud af undervisningen og i nogle tilfælde til at isolere sig fra de andre elever.
- Mange elever multitasker og switcher mellem undervisning og underholdning, og ofte er det op til eleverne selv at styre, hvor meget de bruger it til at koble ud af undervisningen. Det kræver ifølge eleverne selvdisciplin, men især en gruppe af drengene har svært ved at praktisere dette.

Afrunding: Undervisningsformer og deltagelse

Den dominerende undervisningsform på både erhvervsskoler og gymnasier er den lærerstyrede klasseundervisning. Generelt set inviterer og inkluderer denne undervisningsform kun en mindre gruppe af meget engagerede elever. Det er oftest ambitiøse drenge (og nogle) piger i gymnasiet. For en stor gruppe af elever fungerer denne undervisningsform dog mindre inkluderende. Nogle – og her træder piger tydeligere frem end drenge – bliver usikre på, om deres svar er rigtige, og er bange for at sige noget forkert. Andre – og her træder drenge tydeligere frem end piger – oplever

hurtigt undervisningen som kedelig og bliver i stedet tiltrukket af computerens tilbud om 'on/off'-adspredelse.

De undervisningsformer, som inkluderer flest både drenge og piger, er for det første elevaktiverende undervisning, som, når den er klart formuleret, opfordrer til kreativitet og giver mening i den kontekst, eleverne er i. For det andet den praksisnære undervisning, der gør undervisningen relevant og meningsfuld for både drenge og piger.

På tværs af materialet er der imidlertid en tydelig tendens til, at jo mere inkluderende og engagerende undervisningen er, jo mere 'kønnet' bliver den – forstået på den måde, at der etableres nogle meget kønsopdelte arbejdsdelinger i forhold til, hvordan roller og opgaver fordeles blandt piger og drenge. Drengene bliver oftest dem, der er 'de kreative', og dem, der laver 'det rigtig arbejde', mens pigerne ofte er dem, der organiserer og holder 'styr på' arbejdet.

Tilsvarende er der i forhold til alle de belyste undervisningsformer en tendens til, at pigerne fremtræder som mere tilbageholdende og usikre i undervisningssituationen end drengene – og giver udtryk for et større behov for feedback og anerkendelse fra læreren. Drengene er til gengæld generelt dem, der får mest feedback, og også dem, der har mest 'jargon' og 'humor' kørende med læreren. Samtidig ses også en større polarisering i drengegruppen, hvor nogle går ind, og agerer produktivt og korrigerende i undervisningen, mens andre 'forsvinder ind i computeren', nede på bagerste række.

Kapitel 4

Elevkultur, relationer og trivsel

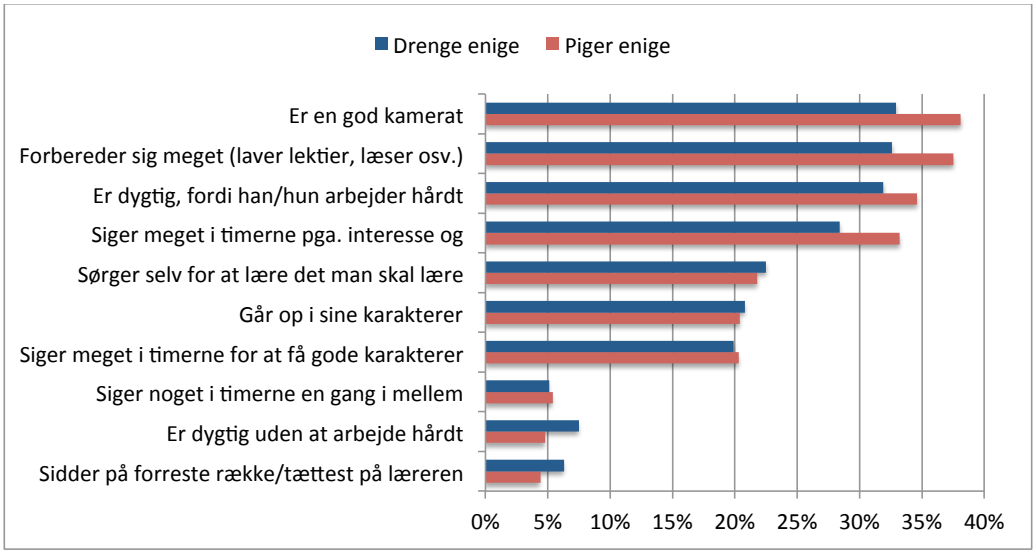
Skolen er lige så meget en social arena, som den er en lærings- og undervisningsarena (Norddahl 2012, Skaalvik & Skaalvik 2007). Ligesom der i undervisningsrummet pågår et spil om at være en god elev, så pågår der også et socialt spil om at være en attraktiv og vellidt elev. Skolens normer og forventninger er på den måde ikke det eneste, der definerer og påvirker elevernes deltagelse og praksis. Også de normer og forventninger, der gør sig gældende i elevernes indbyrdes kultur, har stor betydning.

Beck & Paulsen (2011) peger på, at en væsentlig del af 'klasserumskulturen' netop skabes af eleverne gennem elevernes omgangsformer og relationer. De er ofte uformelle, og her er eleverne normsættende for de måder, det er muligt at være elev på i et givet klasserum. Relationerne mellem eleverne kan derfor danne afsæt for hierarkier og grupperinger i klassen, hvor nogle elever er mere normsættende end andre. Normer, som samtidig påvirkes af relationer uden for klasserummet som for eksempel idealer om, hvordan man lever et populært ungdomsliv.

I dette kapitel ser vi nærmere på de kønnede mønstre og forskelle, der kommer til udtryk i forskellige former for elevkultur. Samt på, hvilke betydninger det har for, hvordan forskellige drenge og piger tager skoleprojektet på sig og møder – eller ikke møder – skolens forventninger. Endelig ser vi på, hvilke sociale in- og eksklusionsprocesser det medfører – og hvilke mistrivselsproblemer det i yderste konsekvens kan få for forskellige elever (fx når skoleprojektet bryder sammen).

Den gode elev

For at få et indblik i elevernes opfattelse af, hvad det kræver som elev at indgå i skolekulturen, har vi i spørgeskemaundersøgelsen spurgt til deres opfattelse af 'den gode elev'.



Tabel 1

Spørgsmål: "Hvad synes du beskriver "en god elev" i din klasse?".

Andel enige, fordelt på køn

'Den gode elev' beskriver elevernes opfattelser og dermed også forestillinger om, hvad det vil sige at være en god elev i skolen – det, man kunne kalde den 'ideelle elev'. Som det fremgår, er drenge og piger i store træk enige om, at det at være en god elev er ensbetydende med at 'tage skoleprojektet på sig' og leve op til skolens forventninger til, hvordan eleverne skal agere i undervisningen. Det vil sige at være en elev, der forbereder sig, arbejder hårdt, siger meget i timerne og sørger for at lære det, der skal læres. Både drenge og piger er på den måde fuldt ud i stand til at afkode, hvad der forventes i skolen, og hvad man som elev bliver vurderet på.

Mere bemærkelsesværdigt er det, at det karakteristika, som både drenge og piger rangerer højest, er at være en god kammerat. Det vidner om, at de sociale aspekter af det at være elev er lige så vigtige for eleverne som de faglige aspekter. Allervigtigst er det for pigerne – helt parallelt med, at en tabel i kapitel 3 viste, at størstedelen af eleverne – heraf flest piger – er enige om, at de lærer bedst, når der er en god stemning i klassen. Ligesom der i undervisningsrummet pågår et spil om at være en god elev, så pågår der også et socialt spil om at være en attraktiv og vellidt elev. Samtidig med, at elever udvikler deres læringsstrategier, udvikler de således forskellige sociale strategier i forhold til at positionere sig i elevgruppen. I dette afsnit sætter vi fokus på kønnede mønstre i de måder, som eleverne positionerer sig socialt på i skolesammenhæng.

Stemning og sammenhold i klassen

Overordnet set er der ifølge observationerne stor variation hvad angår stemningen i klasserne. I nogle klasser er der en god og afslappet stemning, mens der i andre klasser er en mere anstrengt stemning og en tydelig tendens til gruppedannelser. På flere skoler – både gymnasier og erhvervsuddannelser – taler eleverne om 'det gode sammenhold', som handler om, at alle kan tale med alle, og at man hjælper hinanden. Nogle klasser har sociale arrangementer uden for skolen i form af hyttetur, fredagsøl etc., hvor det forventes, at man deltager, og bemærkes, hvis man ikke gør.

Jeppe: "Vi har lige været på en hyttetur. Der var nogen, der ikke kunne. De stille var ikke med. Om de ikke gad eller hvad, det ved jeg ikke. Men de meldte i hvert fald ikke tilbage. Så synes jeg også, at det er sådan lidt synd, for Ercan kunne ikke være med, for han må ikke drikke, og vi havde købt nogle øl og sådan. Det er selvfølgelig lidt ærgerligt, men altså.."
Niels: "Men han er med på alle mulige andre ting."
Richard: "Nej, og det er jo ikke fordi, vi holder ham udenfor, fordi han ikke må drikke!"
Jeppe: "Nej, tværtimod. Han er også tit med i byen og spise pizza. Men hvis de stille piger ikke kommer, så er de lidt selv ude om det. Vi holdt også julefrokost, og der kom de tre timer efter, de andre var kommet, og så var de der en time, og så tog de hjem igen."
(Interview, hhx)

Der er altså nogle elever, der af forskellige grunde ikke deltager i de fælles sociale arrangementer, men det ser ud til at have en betydning, hvordan de 'ikke deltager'. Fx er Ercan ovenfor ikke med, når der drikkes øl, men når der spises pizza. Det gør, at han inkluderes i denne del af elevkulturen, mens de 'stille piger' i drengenes perspektiv konsekvent ikke rigtig er med og derfor 'selv er ude om det'. Der er således stor forskel på, hvor meget forskellige elever deltager i klassens sociale fællesskab, men også på, hvilke forventninger eleverne har til hinanden om at deltage i det sociale. Drengene fortæller i forlængelse heraf om to andre gymnasier, som 'har mere socialt sammen'. Dette fordi, eleverne her dels har en time hver uge, hvor de taler sammen om, hvordan klassen fungerer socialt, dels har flere sociale arrangementer på tværs af klasserne. Drengene oplever, at det bidrager positivt til det generelle fællesskab i skolen og i klassen.

Der er altså både internt i klassen og eksternt i skolen en række muligheder og variationer i forhold til det at skabe 'sammenhold'. På en af de besøgte skoler har elever og lærere i fællesskab sat sammenhold og klikedannelse på dagsordenen og via fælles snak i klassens time iværksat forskellige initiativer til at opløse kliker og blande eleverne. Eleverne i denne klasse oplever, at lærernes fokus på at sætte de sociale relationer på dagsordenen har øget eleverne trivsel og

sammenhold i klassen. Det kan ses som endnu et eksempel på den store betydning, den sociale stemning har – ikke blot for elevernes trivsel, men også for deres læring.

Kønsopdelte grupper

Der italesættes altså forventninger om det sociale sammenhold i klassen, mens hverdagen dog er præget af, at eleverne finder sammen i mindre, ofte kønsopdelte grupper. I pauserne bliver grupperingerne i klasserne tydelige. Så snart der er pauser, finder eleverne automatisk hinanden i de grupper, der normalt er sammen, som for eksempel i denne aflyste time på en gymnasieskole:

Eleverne sidder i deres sædvanlige grupper i klasselokalet foran deres computere. Nogle spiser morgenmad. En gruppe af drenge sidder og arbejder på en opgave i afsætningsøkonomi. De arbejder koncentreret, snakker af og til fåmælt om spørgsmålene. To af de mere stille piger sidder også lavmælt og arbejder med en præsentation, som den ene skal fremlægge i it i morgen. Flere piger klager højlydt over at være mødt i skole, når undervisningen er aflyst. "Gid jeg var blevet derhjemme. Jeg har lyst til at slå mig selv ihjel", siger Cille. Hun sætter sig med en anden og ser gårsdagens afsnit af Paradise Hotel. De deler et par hovedtelefoner, så de kan høre lyden. Gruppen af gamerdrenge er gået ned i computerrummet i kælderen.
(Observationer, hhx)

Her er stemningen altså præget af en meget gruppeopdelt form for stille samvær afbrudt af flere højlydte piger, som dog fortrækker til en mere stille og ikke faglig aktivitet. Som det fremgår af observationen, er denne klasse således præget af flere små kønsopdelte grupper, og dette går igen på tværs af skoleformer. Mens eleverne giver udtryk for en forventning om et større klassefællesskab, er der i hverdagens praksis nærmere tale om, at eleverne etablerer små fællesskaber i kønsopdelte grupper. Dette skaber et vist pres for at blive inkluderet i en gruppe, og som vi skal se senere, fortæller elever, at der kan opstå konflikter, primært pigerne imellem, som blandt andet handler om, hvem der er med og har hvilke positioner i de forskellige grupper.

I materialet ses også et eksempel på en klasse, hvor en enkelt gruppe af elever mere eller mindre er ekskluderet – og har ekskluderet sig selv – fra det store klassefællesskab. I denne klasse er der på den ene side en 'voksen' stemning i klassen med ro og rummelighed, som står i kontrast til det høje tempo i nogle gymnasieklasser. Men på den anden side er der også en gruppe, som er udenfor. De skiller sig ud på flere måder: De går meget op i mode og fester, deres påklædning er meget 'stylet' i modsætning til resten af klassen, som er mere afslappede i deres påklædning, de har en indforstået og intens måde at være sammen på, og de deltager ikke i de sociale aktiviteter. Dette bekræftes i interviewene, hvor drengene fortæller, at klassen består af *"70-80 %, der altid laver noget sammen, og så er der nogen, der frivilligt melder sig ud af klassen ved at blive væk"*. Denne

gruppe af elever sætter således sig selv uden for fællesskabet i klassen, men etablerer til gengæld deres eget fællesskab. Klassens øvrige elever giver udtryk for, at gruppen har accepteret at være udenfor. Men i interviewet med pigerne fortæller en af de ekskluderede piger, at hun synes, det påvirker stemningen i klassen. Det får en af de andre piger til at reagere:

> *"Så tror jeg… som Ida så siger nu, at hun føler, at der kan være en dårlig stemning, det kan være ekstremt svært for mig at se. Jeg tænker "ej, folk er helt vildt søde, og det fungerer helt vildt godt", og så glemmer jeg måske, at det jo ikke er alle, der måske lige har den opfattelse af det."*
> *(Anna, hf)*

Den sociale eksklusion, som foregår i nogle klasser, kan således gøre det svært at gennemskue og overskue for eleverne, at nogen er uden for fællesskabet. På den ene side fortælles alle klasser frem som 'gode', 'alle snakker med alle'. På den anden side er der flere steder elever, der ikke er med i sammenholdet, og det opleves ofte som 'deres egen skyld'. Som eksemplerne fra forskellige skoler viser, har det betydning, når eleverne får mulighed for at sætte sammenholdet og det sociale fællesskab på dagsordenen, fordi det på den måde bliver muligt at 'sætte ord' på noget af det, der ellers ikke italesættes.

Forskel på klassernes tempo

Det er interessant at bemærke, at den gode stemning også kan påvirkes af det tempo, der er i klasserne. Det er tydeligt i materialet, at tempoet i de forskellige klasser varierer meget. I nogle gymnasieklasser, hvor det faglige tempo i undervisningen er højt, foregår det sociale samvær i frikvarterne ligeledes i højt tempo, og hvor det i timerne handler om 'at være på', handler det ligeledes i frikvarterne om at være på: At joke, være ironiske, fjolle etc. Det høje tempo omtales af nogle elever, som beskriver en forventning om, at man kan følge med tempoet, og det skaber for nogle et behov for en mere afslappet stemning. Den tempofyldte stemning fungerer således som en af de processer, hvorigennem nogle elever inkluderes – dem, der kan 'følge med' – og andre ekskluderes – dem, der ikke vil eller kan 'følge med'. Det er interessant at bemærke, at det høje tempo i nogle gymnasieklasser står i kontrast til et modsvarende 'lavt tempo' på nogle erhvervsuddannelser:

Dennis: "Jeg synes stadig bare, der er for mange pauser. Altså… jeg er bare ikke vant til at have så mange pauser."
Mads: " Det er jeg [griner]. (…) Der, hvor jeg gik før, var der pauser hele tiden. Der laver du jo ikke noget. Det er jo bare slack, fuldstændig."
I: "Var det også for meget af det gode?"
Mads: "Ja, det var for meget af det gode. Det gider jeg ikke mere. Jeg vil i gang med mit liv altså. Jeg kender nogen, der har gået derude før mig, og de går stadig derude, og det er altså bare rent slack altså. De får ikke noget ud af det altså [griner]."
(Interview, eud)

Drengene her oplever altså en dagligdag på deres uddannelse fyldt med pauser, der ikke giver mening. Det er rent slack. Deres forventning er, at når man er i gang med en uddannelse, så er man også i gang med sit liv, forstået som at man udvikler og rykker på sig selv. Andre undersøgelser fra Center for Ungdomsforskning giver samme billede at, at for unge uden for ordinær uddannelse er det essentielt at være i bevægelse hen imod uddannelse og arbejde. Derfor forventer de faglige udfordringer i de uddannelsestilbud, som de tilbydes (Katznelson 2007, Görlich et al, 2011). At være i gang med sit liv er altså at have et vist tempo i sin hverdag, og der kommer de mange pauser til at stå i skærende kontrast til det, eleverne forventer. Denne undersøgelse giver altså et indblik i den store spændvidde, der er i ungdomsuddannelserne, hvor nogle ungdomsuddannelser bærer præg af en yderst tempofyldt hverdag, mens hverdagen på andre uddannelser opleves som præget af perioder, hvor der ikke sker noget, og hvor de ikke er i bevægelse. Dette mønster kan også opleves inden for de enkelte uddannelser, hvor nogle fag kan være yderst tempofyldte mens andre foregår i et langsomt – og for eleverne kedeligt – tempo.

Fælleslæring

For eleverne er det altså vigtigt, at det sociale fungerer, og at man er en god kammerat. Derfor hersker der også i mange klasser en norm om, at man hjælper hinanden med skolearbejdet, og at det er en vigtig del af at indgå i klassens fællesskab og sammenhold. Tilsvarende viser en undersøgelse fra eud, at 60 % af eleverne bruger hinanden, hvis de synes, noget i undervisningen er svært (Brown et al 2011). I denne undersøgelse fortæller elever af begge køn på tværs af skoleformer, hvordan de hjælper hinanden med skolearbejde, både i og uden for skolen. Vi har valgt at kalde dette for fælleslæring:

Chris: "Der er kommet super godt sammenhold i klassen, synes jeg bestemt."
Thomas: "Ja."
Chris: "Det er det… dem alle sammen altså."
Thomas: "Man skulle bare lige falde til, men ellers så har det jo kørt rigtigt godt. Alle de hjælper hinanden."
(Drenge, eud)

Kira: "Mig og Helle, vi går altid sammen i engelsk, fordi vi begge to er gode til engelsk. Helle er god til at finde på, og jeg er god til grammatik og til at formulere mig. Helle sidder på dansk og siger "så kunne vi skrive det og det", og så formulerer jeg det, så kører det. Vi har kun fået 12 for de afleveringer, vi har lavet sammen."
Eva: "Det er der faktisk mange, der gør. Hvis man skal vente på bussen, så siger man "er der nogen, der skal lave afsætning". Det er nemmest at lave det sammen."
Kira: "Ja, og så har vi byttet danskaflevering engang, hvor vi ligesom kunne se "ah, nå ja, det kan jeg også skrive". Det kan være en stor hjælp."
Eva: "Ellers har man også Skype og sådan noget, så kan man lige ringe…"
Kira:" Og så kan man lave skærmdeling, så man kan se, hvad det er."
(Piger, hhx)

Pigerne her fortæller altså om en række forskellige måder, hvorpå elever hjælper hinanden, og her ses en vis kreativitet i elevernes måde at skabe et fælles læringsrum på, hvor de kan hjælpe hinanden med det faglige. Værdien af denne form for læringsrum er en stor del af eleverne enige om, og nogle gange oplever eleverne, at det er nemmere at forstå, når en anden elev hjælper, end når læreren hjælper. Alligevel er der flere elever i materialet, der peger på, at denne form for læring ikke er velset blandt alle lærere:

"Vi skal egentlig notere, når vi laver noget sammen med nogen, og det er vi ikke gode nok til. Men lærerne vil helst have, at vi laver det selv og ikke får hjælp. Men jeg tænker alligevel, at når vi kommer ud i virksomheder i fremtiden, så får man jo også hjælp af hinanden. Hvorfor skulle jeg så ikke begynde at øve mig på det, når vi alligevel skal noget andet senere hen?" (Cille, hhx)

For Cille er det yderst relevant at lære at hjælpe hinanden, fordi hun oplever, det er noget, der er en gældende praksis i erhvervslivet, og som det derfor er vigtigt "at øve sig på". Det er imidlertid ikke noget, som tillægges værdi og relevans i forhold til skolens vurderingssystemer – her forventer lærerne at man arbejder alene. Der forekommer af og til en uoverensstemmelse mellem læreres og elevers overvejelser omkring relevansen omkring det at hjælpe hinanden, som peger videre på forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at lære. Set fra de fleste elevers perspektiv

er det indlysende, at man lærer i fællesskab, og her har det betydning, hvilken stemning og hvilket sammenhold der er i klassen. Den gode stemning i klassen handler altså ikke kun om den sociale trivsel, men også om at skabe et velfungerende rum, der muliggør forskellige former for fælleslæring.

Drengefællesskaber

Hvis vi tager et skridt længere ind i det relationelle landskab i klasserne, tegner der sig et tydeligt billede af nogle kønnede mønstre i forhold til de måder, drenges og pigers fællesskaber etableres og fortælles frem på. De måder, som eleverne etablerer fællesskaber på, afspejler samtidig et ungdomsuddannelsessystem, hvor drenge og piger i høj grad klumper sig sammen på de samme uddannelser. En konsekvens af det kønsopdelte uddannelsessystem er således, at eleverne finder sammen i grupper af samme køn. Men også på kønsblandede ungdomsuddannelser genfindes dette mønster:

Sebastian: "Jeg synes, det er fedt. Jeg synes, der er god stemning. Vi havde faktisk lige sådan en klassens time om det, der var lidt klikedannelser, men det kan man vel ikke undgå."
Anders: "Nej, ikke med så mange piger i klassen."
Sebastian: Nej, præcis. Jeg kan slet ikke se…, men blandt os drenge er der jo ingen problemer. Vi har det alle sammen skide godt sammen."
(Interview, stx)

Sebastian og Anders er talerør for en opfattelse af relationerne i klasserne, som går på tværs af skoleformer, og som tydeligt italesætter drenge som fællesskabsskabende og piger som klikeskabende. Når man spørger drengene, så oplever de altså ofte, at der er en god stemning i klasserne, og hvis der er dårlig stemning, er det så at sige pigerne, der har problemet. "Men det kan man vel ikke undgå", er den forklaring, som går igen i interviewene. Drengene registrerer og observerer pigernes konflikter, men holder sig udenfor og oplever deres egne fællesskaber som problemfrie. På de fleste skoler fortælles drenges fællesskaber som en søgen sammen omkring interesser.

"Dem, jeg snakker med hver dag, er også folk, der primært har samme interesser som mig. Det er sværere at snakke med nogen, som ikke rigtig deler ens interesser. Hvad skal man så snakke om? Så det er naturligt for mennesker at være venner med dem, som har samme interesser."
(Sune, htx)

Drengene har altså på den ene side en oplevelse af at 'alle snakker med alle', men i praksis ser det ud til, at dette 'store fællesskab' i højere grad har karakter af at være små interessefællesskaber. Det fortælles frem som 'naturligt' for drengene, at det at finde sammen handler om at finde fælles interesser (jf. også Hansen 2009). Observationerne vidner da også om relativt tydelige gruppekonstellationer af 'gamerdrenge', 'sportsdrenge', 'tegneseriedrenge', 'kreative drenge' etc. Drengene fremhæver dog, at selvom der er grupper, er der ikke 'vandtætte skodder' forstået på den måde, at man 'snakker fint sammen mellem grupperne'. Det, at alle snakker med alle, udelukker altså ikke grupperinger, men betyder, at grupperne ikke lukker af for at snakke med elever i andre grupper.

I observationerne tegner sig dog nogle nuancer på i forhold til, at alle snakker med alle. På htx er det tydeligt, at drengene deler sig op i grupper efter interesse, og her er interessen for computerspil det, der strukturerer grupperne. Således ser man drenge gå fra time til frikvarter med åbne bærbare for at sætte sig sammen ved borde og spille computerspil. I observationerne træder dette tydeligt frem: "Man fornemmer at drengene virkelig nyder, at det er legitimt at 'nørde igennem." Kigger man forbi disse computerspillende drenge, ser man dog også drenge, som ikke er en del af det 'store' fællesskab omkring computerspil:

> *To drenge adskiller sig ved ikke at have en 'nørdet' fremtoning. De går op i deres tøj og udseende på en anden og mere bevidst måde end de andre drenge, og de viser stor interesse for fodbold. Jeg spørger dem på et tidspunkt, hvorfor de altid er sammen, og de joker, at der ikke er andre, der gider være sammen med dem. Bagefter kan jeg se, at der er noget sandhed i det. De deler ikke de andres fag/ computerfællesskab og står derfor udenfor.*
> *(Observationer, htx)*

Det, som er interessant her, er, at denne type sporty drenge, som går op i deres udseende, ofte er 'de populære' i andre klasser med andre kulturelle normer. Men i denne klasse, hvor det at gå op i computerspil er det legitime og det, drengenes skaber fællesskaber omkring, oplever de sporty drenge, at de ikke rigtig er med i de andre drenges fællesskaber. De finder i stedet sammen i deres lille fællesskab, og således foregår denne form for eksklusionen 'uden problemer', som drengene ovenfor kaldte det. Et andet eksempel på et 'lille' drengefællesskab er en gruppe drenge på en uddannelse, som har en overvægt af piger. Når disse drenge observeres, er det fremtrædende, hvor meget de gør ud af at 'profilere' sig som drenge. De følges ad hele tiden og opfører sig traditionelt 'drenget' med at skubbe til hinanden og til tingene, hvilket kan ses som et udtryk for, at de finder sammen om 'drengede' måder at være på.

Når drengene så utvetydigt taler de uproblematiske drenges fællesskaber frem, så handler det således ikke om, at der ikke foregår ekskluderende processer blandt drenge. Det handler mere om, at de ekskluderende processer foregår på måder, som fremstår og fortælles frem som uproblematiske.

Der er ifølge observationerne også enkelte drenge, som helt står uden for klassens fællesskab, men som i kraft af tilstedeværelsen af computere bruger disse som en form for selveksklusion. Når computere er så stor en del af dagligdagen på skolerne, bliver det en måde, hvorpå de drenge, som ikke umiddelbart finder fællesskaber med andre drenge, kan fortrække til computerens spil og film. Dertil kommer, at computerne giver mulighed for at etablere fællesskaber med andre drenge, som måske også finder det svært at indgå i drengefællesskaber generelt.

Det er karakteristisk for eleverne på erhvervsuddannelserne, at der ikke på samme måde er et ungdomsmiljø tilgængeligt for dem. Blandt andet fordi eleverne ikke er på skolerne så lang tid, som eleverne på de gymnasiale uddannelser er. Man starter i grundforløb, kommer i forskellige former for praktik, kommer tilbage til skolen sammen nogle andre unge og har derfor kun kort til sammen med de samme elever. Disse unge søger derfor i højere grad enten faglige fællesskaber, der bygger på en interesse for faget (Brown et al 2011), eller de søger deres fællesskaber uden for skolen, hvor fritiden tilbringes med gamle venner, sportskammerater eller andre interessefællesskaber.

Tøsefnidder

I citatet ovenfor fortæller drengene, at pigerne er klikeskabende, og at det 'kan man ikke undgå', hvilket er noget, der går igen på tværs af skoleformer. Pigernes måder at lave fællesskab på tillægges på den måde ofte negativ værdi og problematiseres – både af piger og drenge. På alle skoler er der elever, piger såvel som drenge, som fortæller om en generel tendens til, at piger skaber 'fnidder' pigerne imellem. Vi skal her tage et kig på, hvad det 'fnidder' går ud på. Pigerne i følgende citat fortæller, at de har valgt at tage htx blandt andet for at undgå 'fnidder' (jf. også Ulriksen mfl. 2008). Det forklarer de således:

Line: "Jeg er vant til at gå mest sammen med pigerne på min gamle skole, men jeg synes også, at det er rigtig rart, at der ikke er det der fnidder. Jeg har det rigtig godt med bare at snakke med drenge. (…) Jeg tror at det er mere enkelt. Der er ikke alle de der problemer, som alle skal høre om, og alle skal være med til at forholde sig til. De siger det, som det er (…)."
Stine: "Piger er gode til at piske en stemning op og lave problemer ud af noget, der ikke rigtig er der."
Line: "Især fordi vi misforstår mange ting. Vi siger ikke altid, hvad vi mener. Drengene siger bare altid, hvad de mener, så man kan ikke rigtig misforstå dem."
Camilla: "Hvis der er nogen, de ikke kan lide, så skal man nok få det at vide."
(Interview, htx)

I denne forklaring på 'fnidder' italesættes forskellige elementer af fænomenet. På den ene side har pigerne en oplevelse af, at når piger skaber fnidder, handler det om, at de skaber et rum, hvor problemer bliver noget, alle skal høre om og forholde sig til. På den anden side bliver måden, hvorpå disse problemer omtales, indhyllet i misforståelser og en oppiskethed, der gør, at der opstår tvivl om, hvad problemet egentlig handler om. Fnidderen går således ud på, at noget konfliktstof sættes på dagsordenen, men i modsætning til drengene der "altid bare siger, hvad de mener", bliver det blandt pigerne fnidret til af uklarheder og misforståelser. Tøsefnidder indeholder altså elementer af noget, der ikke siges enkelt og tydeligt. Line fra htx beskriver det som "at man går og hader hinanden bag ryggen og siger ting om hinanden". Her er et par andre eksempler:

"Når man sidder i klassen, så kan man lige høre ovre fra den anden side, hvordan der bliver stukket til en: "Nej, se hvordan hun." De går meget og stikker. Nu i går havde jeg skinkesalat med, så hører jeg: "Åh nej, jeg hader skinke." Det er en lille ting, men der er meget sådan noget. Det er en ting, der gør, at man ikke vil i gruppe med dem, det gider jeg sgu ikke." (Sandra, eud)

Lise: "Pigerne har det med at sige "mdy mdy mdy, hun er irriterende! Hun skal skride…" (alle griner). Og så går det jo bare amok. Lige pludselig er alle bare sure på hinanden og… ej, det kan gå helt op i kaos!"
Fransisca: "Ja, og så skriver man til hinanden over Facebook: "Hvad sagde hun?" "Hvad skete der lige der?" EJ!!"
Lise: "Især med Facebook, så kører det hele bare."
(Interview, hhx)

Det ser altså ud til, at der blandt pigerne er en opmærksomhed på hinanden, som ikke på samme måde findes blandt drengene. Denne opmærksomhed går ud på at 'stikke' og komme med kommentarer, som umiddelbart er harmløse – "jeg hader skinke" – men som, fordi de kommer 'ovre fra den anden side', kan tolkes som en form for prikken til personen med skinkesalaten. Man kan sige, at det er en form for 'personlig stikken', der kan piskes op, og som kan "gå helt op i kaos", som pigerne i ovenstående citat fortæller.

Tøsefnidder findes i forskellige former og med forskellig intensitet, men handler om en indirekte form for personlig stikken, og det har betydning for de kliker og grupper, der dannes pigerne i mellem. Der er i datamaterialet en tendens til, at pigerne ofte omtaler andre piger som 'Sofia og dem der' eller, som på en af erhvervsuddannelserne, som 'trekløveret'. Der er altså på en anden måde end blandt drengene nogle tydelige in- og ekskluderende processer, som dog alligevel foregår på en indirekte måde, bag ryggen, som bagtaleri etc. Det betyder, at det kan være svært at vide, om man er in- eller ekskluderet. Det er, understreger flere piger, ikke det samme som mobning i folkeskolen, men retorikken omkring mobning anvendes dog i et af interviewene. Det

sker i forbindelse med, at nogle af pigerne i denne klasse oplever, at der er 'hård humor', når der diskuteres i klassen:

Sofia: "Jeg kan da også fange mig selv i at være medløber og sidde og grine ad andre. Så kom jeg til at tænke på, "Gud nej, hvor er jeg egentlig strid", hvis man lige stopper op og tænker "Gud, jeg sidder da også og griner ad hende og peger ad hende" – altså, hvor man ikke kunne stoppe det, så blev man lidt draget af hende. Hun startede det, og nu hopper jeg også med på den!"
Rosa: "Jeg tror også bare, at humoren er grov i det hele taget. Det snakkede vi også om i klassens time. Ikke at det kun er i vores klasse, men hold kæft, det er en grov humor nogle gange."
Amalie: "Og nogle gange kan man ikke sætte grænsen for, hvornår det egentlig er humor, og hvornår personen, det går ud over, føler, at det er mobning."
(Interview, stx)

Sofia, Rosa og Amalie sætter fokus på den balancering der foregår i relationer pigerne imellem. En balancering, der handler om, hvornår det at komme med kommentarer er sjov, hvornår det er fnidder, og hvornår det er mobning. Det er det, pigerne ovenfor fortalte er det, der sker, når alle bliver sure på alle, og det 'bare kører' og går helt op i kaos. Der er altså en allestedsnærværende mulighed blandt pigerne for, at kommentarer kan piskes op, og det, der var ment som sjov, pludselig tipper over og bliver for groft og dermed kan betegnes som mobning.

I og med at det er vigtigt for eleverne, at stemningen er god i klassen, bliver tøsefnidder betydningsfuldt. Fnidder blandt pigerne og usikre positioneringer i forhold til grupper bliver noget, som pigerne mere eller mindre er nødsaget til at forholde sig til. Ifølge pigerne har dette en indvirkning på deres deltagelse i undervisningen, ligesom det har indflydelse på det sociale samvær i klassen. I den forbindelse fremhæver nyere mobbeforskning (Kofoed & Søndergaard, red., 2009), at betegnelsen 'pigefnidder' ofte anses af voksne som noget, pigerne må vokse sig fra og løse selv. Dette mener forfatterne indebærer en risiko for at blive blind for den angst for social eksklusion, som 'fnidrede' sociale processer indebærer.

På en af erhvervsuddannelserne fremhæver nogle af pigerne i den forbindelse, at læreren har stor betydning for at være medskaber af 'det gode sammenhold'. De fortæller om en lærer, som *"går rigtig meget op i, at der skulle være det her sammenhold, for det betyder rigtig meget, at der er sammenhold i klassen"*. I en sådan klasse med sammenhold, fortæller pigerne videre, snakker alle sammen, og der er ikke nogen, der bagtaler nogen, og læreren kan *"fornemme, når der er konflikter, og hygger bare mere om klassen"*. For disse piger opleves det altså som afgørende for sammenholdet og trivslen i klassen, at læreren er aktiv i at skabe en god stemning[1] .

1 Tidligere forskning viser imidlertid, at det ofte er elevernes eget ansvar at skabe klassekulturen, og at det kan skabe problemer i forhold til at inkludere alle elever i klassen (Ulriksen mfl. 2009, Beck & Paulsen 2011).

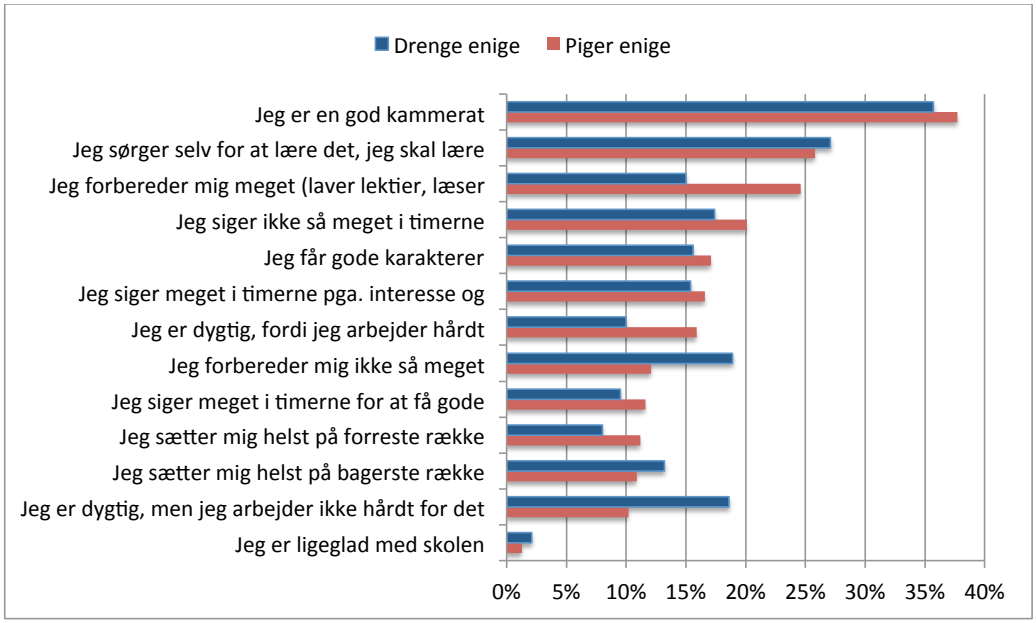
Der foregår altså i elevkulturen en række in- og ekskluderingsprocesser: Der er stille piger, der ikke kommer til fredagsøl, der er drenge, der gemmer sig bag computerspil, der er grupper, der finder sammen uden for fællesskabet, der er piger, der fnidrer, og piger, der mobber. Disse processer eksisterer altså parallelt med 'skoleprojektet' som noget, eleverne ikke kan vælge at sætte sig udenfor, men som præger deres måder at være elever på. I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan elevernes kultur påvirker deres strategier i forhold til undervisningen, men også de sociale spil i klasserummet generelt.

Opsamling: Stemningen i klassen

- Drenge og piger er enige om, at den vigtigste egenskab ved en god elev er, at man er en god kammerat.
- Både drenge og piger lægger vægt på, at der er et godt sammenhold og en god stemning i klassen. Sociale initiativer fra skolens side synes her at have betydning for, hvor godt elevernes sammenhold er.
- Det gode sammenhold har også betydning for elevernes skolearbejde. I nogle klasser etablerer eleverne selv forskellige former for fælleslæring, hvor de hjælper hinanden med skolearbejdet.
- Eleverne finder ofte sammen i mindre, kønsopdelte grupper. Drengenes og pigernes fællesskaber opfattes forskelligt af eleverne.
- Drengenes fællesskaber omtales gennemgående som problemfrie og interessebaserede, og de fleste drenge oplever, at alle taler med alle, mens der dog også ses drenge, som ikke er inkluderet i fællesskaberne.
- Pigernes fællesskaber omtales af både piger og drenge som præget af kliker og tøsefnidder, som betyder, at piger ofte er mere usikre på deres position i gruppen og i klassen. For nogle piger kan det præge deres deltagelse i undervisningen.

At være dygtig

Drenge og piger er som tidligere nævnt grundlæggende enige om, hvad det vil sige at være en god elev. Til gengæld viser der sig nogle interessante kønnede forskelle i forhold til, hvordan de selv agerer som elever. Forskellene fremgår af nedenstående tabel, der viser elevernes svar på, hvad de synes beskriver dem selv som elever:



Tabel 2

Spørgsmål: "Hvad synes du beskriver dig som elev?"

Andel enige, fordelt på køn

For det første er det kun omkring en tredjedel af piger og drenge – lidt flere piger end drenge – der anser sig selv for at være gode kammerater: Når det således kun er en tredjedel, der lever op til forventningerne om at være en god kammerat, kan det hænge sammen med, at det i praksis er svært for eleverne at leve op til idealerne om det stærke sammenhold, hvor alle hjælper alle, og at gruppeopdelingerne i mange klasser betyder, at man 'kun' er en god kammerat for dem, man er sammen med.

Derudover træder en række interessante kønsforskelle frem. Markant flere piger end drenge oplever, at de forbereder sig mere, og at de er 'dygtige, fordi de arbejder hårdt'. Omvendt er der en overvægt af drenge, som svarer, at de ikke forbereder sig så meget, og at de er 'dygtige, men arbejder ikke så hårdt'. Der viser sig på den måde nogle tydelige forskelle i forhold til, hvordan henholdsvis drenge og piger håndterer skolens forventninger – selvom de som tidligere er enige om, hvad det vil sige at være en god elev. Det at være en god elev kan dermed ikke forstås uafhængigt af de kønnede kulturer og fællesskaber, der findes blandt drenge og piger, og den betydning, det at være 'en dygtig elev' har for at blive inkluderet her.

Flittige piger og kloge drenge

Dygtighed er et fænomen, der i vores materiale tydeligst træder frem i forhold til de gymnasiale uddannelser. Dygtighed på eud kobles i højere grad til at være dygtig til faget og lave et godt

produkt, men vigtigheden af dette træder ikke frem på samme måde som for gymnasieeleverne. Det hænger sammen med, at elevernes præstationer på de gymnasiale uddannelser vurderes løbende med karakterer, ligesom bevidstheden om forestående eksaminer hele tiden er til stede. Derfor bliver dygtighed noget, eleverne forholder sig aktivt til i deres måder at positionere sig på som elever. Her fortæller Andreas og Mathias fra stx om flittige piger:

Andreas: "Pigerne er meget bedre fagligt i gymnasiet end drenge."
Mathias: "Ja, ja!"
Andreas: "Altså ikke fordi de er mere intelligente, de er bare flittige."
(Interview, stx)

Piger beskrives her som bedre fagligt end drengene. Samtidig italesætter drengene deres dygtighed som noget, pigerne opnår på grund af flittighed og – understreges det – ikke fordi de er mere intelligente. Intelligens er således ikke noget, der er forbeholdt pigerne. I stedet er det pigerne 'flittighed', som på den måde bliver noget, der adskiller dem fra drengene (se også Nielsen & Pless 2012). Det betyder ikke, at der ikke findes flittige drenge – men flittighed opleves i hvert fald ikke af disse drenge som en position, der er tilgængelig for dem. Man kan sige, at piger tilbydes en position som fagligt flittige, som drenge omvendt positionerer sig væk fra. Denne afstandtagen sker med små sproglige nuancer, som dog har stor betydning: Piger er ikke bedre fagligt end drengene, de er "bare" flittige. Flittighed udlægges således ikke som noget særlig – det er noget, alle kan opnå, hvis de bare anstrenger sig.

Omvendt fremstilles de dygtige drenge i flere interviews som noget særligt. På trods af at de udviser en ihærdighed i skolearbejdet, som udefra set kan opleves som 'flittighed', så omtales deres dygtighed ikke som noget, der kommer af flid, men i stedet af klogskab og intelligens:

"Nikolaj, han er rigtig, rigtig aktiv. Han er også hoppet 4. klasse over eller sådan noget. Han er virkelig klog! Ja ja. Han har i hvert fald noget der… men han laver alle lektier."
(Thomas, htx)

"Nu er du [mandlig klassekammerat] jo alligevel så pissehamrende godt forberedt hver gang alligevel, så uanset hvad, så ved man, at du kan svare på de ting, der kommer. Du forbereder dig jo fuldstændig hjernedødt! Jeg har aldrig oplevet noget lignende altså! Du – var det i går du havde taget alle teksterne og skrevet noter til? Det er jo helt vildt, jeg er helt fascineret over, at du har overskud til at gøre det, altså."
(Mathias, hf)

At være 'vildt klog' og at forberede sig 'fuldstændig hjernedødt' fremhæver Mathias her altså som noget, der både er exceptionelt og fascinerende – noget, der træder frem som beundringsværdigt, men som samtidig italesættes som nærmest uopnåeligt. Det er ikke noget, alle kan opnå gennem mere forberedelse. Det at være dygtig som dreng italesættes altså her som noget, der kræver det exceptionelle, og som sådan er det beundringsværdigt, når det træder frem blandt nogle enkelte drenge. Det er imidlertid ikke noget, alle drenge stræber efter. Tværtimod giver drengene i spørgeskemaundersøgelsen som nævnt udtryk for, at de ikke arbejder så hårdt og ikke forbereder sig så meget. For drengene synes klogskab og arbejdsindsats således ikke at være forbundne.

Det, som er værd at bemærke her, er også fascinationen, som vidner om en vis rummelighed i forhold til de dygtige drenge. Hvor der tidligere var en tendens til, at 'stræbere' blev inkluderet i skolekulturen, men ekskluderet i elevkulturen, er det i dag mere accepteret at positionere sig som 'klog' og 'forberedt' (Nordberg 2008, Vestergaard et al 2010). Stræbere er således ofte inkluderet i både skole- og elevkulturen. Men samtidig er det værd at bemærke, at disse drenge, som inkarnerer 'den gode elev', ikke beskrives som 'flittige' på trods af, at de forbereder sig på en måde, som, hvis de var pige, var blevet afkodet som 'flittigt'. Her er det altså tydeligt, at samme præstation som 'den gode elev' aflæses forskelligt afhængigt af elevens køn.

Rødstrømpepiger

Dygtige piger er omvendt ikke en kategori, som benyttes af eleverne. I stedet fremhæver eleverne på flere skoler grupper af kloge, aktive og højrystede piger:

Tilde: "Jeg tror, at nogle gange bliver de [drengene, red.] lidt pressede af, at pigerne tager så meget overhånd. Det er virkelig sådan, at de kloge piger – det er X-klassen. Altså, ikke at vi alle sammen er kloge, men det er klassen med de gode, engagerede piger og gode lærere, og så er der lidt drenge. Sådan ser jeg lidt på det."
Amalie: "Nu er det altså heller ikke fordi, vi har en klasse med en hel masse meget feminine, stille, søde piger…"
Tilde: "Nej, det er nogle stærke piger."
Amalie: "Det er nogle seriøse personligheder, der er i denne her klasse."
Tilde: "Nogle stærke holdninger, og de skal ud."
Amalie: "Højtrystede og derudaf, lidt maskuline på nogle punkter også…"
Ida:" En rødstrømpeklasse."
(Interview, stx)

Frederik: "Vi har fire aktive piger i klassen, ikke. De sidder nede ved bordet ved knagerækken."
Thor: "Ja, netop. Der, hvor vi sad og lavede matematik i går. Det er de fire, der virkelig er… Rødstrømpegruppen, kalder vi dem. De siger deres meninger."
(Interview, hf)

I nogle klasser er der således en gruppe af piger, som er på en gang er fagligt dygtige, aktive i timerne og samtidig også 'siger deres meninger'. Disse piger omtales flere steder som 'rødstrømper' forstået som nogle, der – som fremhævet i citatet ovenfor – er meget 'maskuline' i deres måder at være piger på. En af pigerne overvejer, om denne maskuline væremåde presser drengene, og af interviewene fremgår det også, at nogle af pigerne synes, at denne måde at fremføre sig på kan skabe et pres på andre piger.

"Anne-Sofie og Ingrid, de vil gerne høres og ses meget, jeg synes sgu, at det er lidt pisse irriterende. Og det er jo ikke irriterende, men jeg ser dem sådan. Jeg tænker "vi andre må også gerne ses og høres… du behøver ikke at have hånden oppe tit til ja/nej spørgsmål". Så kommer jeg til at koble det sammen, men det arbejder jeg jo med at lade være med, for jeg kan jo godt lide dem, de er skide søde. Men man kommer bare til at tænke "Ih, du er irriterende", men det er de jo ikke som mennesker, altså socialt. Det er de bare fagligt." (Rosa, stx)

Hvor de dygtige drenge altså anses af andre drenge med respekt og fascination, er der blandt pigerne en tendens til at anse andre dygtige piger for 'irriterende', fordi de ikke tager hensyn til andre, som også gerne vil høres og ses. Der synes således at være en forventning blandt mange af pigerne om, at man som fagligt dygtig holder sig selv tilbage for at lade andre komme til. En forventning, der kommer til at stå i modsætning til skolens forventninger omkring præstation, som blandt andet handler om at være mundtligt aktiv. Pigerne oplever således på den ene side et pres for at præstere. På den anden side må de ikke overpræstere, men forventes at tage hensyn til at andre, der også gerne vil fremvise deres præstation. Dette modsætningsforhold ser ikke ud til at eksistere for drengene, som tværtimod bakkes op af andre drenge i deres position som 'kloge'.

Dygtighed har altså forskellige udtryk for drenge og for piger. Hos drengene omtales det at være fagligt dygtig som en personlig egenskab, der praktiseres i en afdæmpet og for det meste fagligt relevant form – der er ingen 'stærke holdninger, der skal ud'. Deres 'eliteposition' er accepteret i klassen og opleves, ifølge dette datamateriale, ikke som 'irriterende' for andre. For pigerne synes det at være dygtig på nogle punkter at kollidere med de normer og forventninger, der er til piger og blandt piger i forhold til at være en god kammerat. Hvis man er for højrøstet og udadfarende i undervisningen som pige, kan det således give anledning til konflikter og fnidder i forhold til de andre piger og kan på den måde i yderste konsekvens true ens inklusion i pigegruppen.

Koncentration forbindes med piger

Erhvervsuddannelserne tilbyder nogle rammer, hvor karakterer ikke på samme måde er retningsgivende for elevernes deltagelse i undervisningen. Således finder vi ikke her samme krav om at markere sig gennem sin dygtighed og om at være på. Alligevel træder også her tydelige

forskelle frem, hvor nogle positioner er tilgængelige for det ene køn og ikke det andet. Det kommer blandt andet til udtryk i et interview med en gruppe drenge på en erhvervsuddannelse. Set fra deres perspektiv er pigerne i deres klasse klart bedre til at koncentrere sig og følge med i undervisningen, end drengene er:

Interviewer: "Synes I, alle elever er følger med i undervisningen?"
Simon: "Nej."
Jesper: "Pigerne mest i hvert fald."
Simon: "Ja. Sådan har det jo altid været også i folkeskolen og det hele."
Jesper: "Men der er aldrig nogen, der spørger. Altså, pigerne spørger aldrig, hvad det er, vi skal her. De kan bare og så kører de."
Simon: "Men de fleste de har jo også været her før eller et eller andet. De har været her før eller ude i et firma eller alt muligt. Så de er lige et skridt foran os."
Jesper: "Men jeg synes altså. Det er ikke et stort skridt, de er foran os, i forhold til at de har prøvet det før, hvis man kan sige det på den måde."
(Interview, eud)

På denne erhvervsuddannelse fortælles pigerne frem som dem, der følger med i undervisningen til forskel fra drengene, der efter eget udsagn ikke følger med. Drengene skaber således en forbindelse mellem piger og 'at følge med' og 'drenge' og 'ikke følge med'. Simon lægger ud med at almengøre dette: "Sådan har det altid været også i folkeskolen". Men Jesper køber den ikke helt, for pigerne har jo "prøvet det før", og så er det ikke så mærkeligt, at de er et skridt foran. For ham er det ikke et spørgsmål om, at piger automatisk er dygtigere, men snarere, at de 'gør skole' på nogle andre måder, der fx kommer til udtryk ved, at de følger med og ikke stiller spørgsmål. Det får intervieweren til at spørge uddybende ind til den kønsforskel, drengene italesætter.

Interviewer: "Hvorfor er piger lidt hurtigere end drenge eller hvad?"
Simon: "Jeg tror bare, pigerne har en lidt større hjernekapacitet end drengene har, hvis jeg kan sige det på en rigtig måde… piger er måske lidt bedre til at koncentrere sig."
Jesper: "Ja. Jeg har ikke noget tålmodighed eller sådan noget der."
Simon: "Det har jeg heller ikke."
Interviewer: "Du har ikke noget tålmodighed?"
Simon: "Nej, når vi skal male sådan en der, og vi skal bruge fire timer på det, det kan jeg slet ikke."
Jesper: "Små ting, hvis man skal male små ting, begynder jeg at ryste."
(Drenge, eud)

Forskellen mellem drenges og pigers skolepræstationer forklares således af disse drenge med en biologisk forskel. Konkret med, at piger har en "større hjernekapacitet" og er bedre til at koncentrere sig – til forskel fra drengene, som ikke har samme koncentrationsevne. Koncentration bliver her noget, der forbindes med piger, og derfor noget, der markerer forskel mellem drenge og piger i denne uddannelsespraksis, og som samtidig gør det helt legitimt for disse to drenge ikke at kunne koncentrere sig. Dette er et blandt flere eksempler på, at det at være dygtig til skolearbejde på erhvervsuddannelserne først og fremmest er noget, der forbindes med piger, og noget, som (nogle) piger går op i. Drengene går ikke på samme måde op i at være dygtige til skolearbejdet – de går op i at være dygtige til faget. Det at male små ting bliver forbundet med skolearbejdet og ikke med 'det rigtige malerarbejde' (se også Vilshammer 2012). Når det således er mere legitimt for drenge at gå op i faget, kan det have som konsekvens, at det også er legitimt at 'undvige' skolearbejdet, hvilket yderligere kan få konsekvenser for deres faglige resultater.

Pigerne i samme klasse er enige. Pigerne er gennemgående *"lidt grundigere"* end drengene. Men omvendt pointerer Malene også at: *"Ikke alle piger er grundigere end drenge. Fx Louise. Hun sidder bare og maler zebraer i sort og hvid. For vi andre sidder og maler trekanter og firkanter, så sidder hun og maler noget helt andet."*

De piger, som ikke er grundige, gives således plads som særlige – dem, der bryder med normen: Det er muligt, men så er man tilsyneladende også lidt speciel og en ikke særlig dygtig elev i de andre pigers øjne (sidder bare og maler zebraer i sort og hvid). Igen et eksempel på at piger, der stikker ud i forhold til deres faglige præstationer, også hurtigere problematiseres af de andre piger, og at det kan skabe problemer i forhold til at blive inkluderet i pigernes sociale fællesskaber.

Det at være dygtig antager forskellige kønnede betydninger i forskellige skoleformer. I gymnasierne omtales og fremhæves de dygtige drenge som nogle, der er særligt begavede, mens det for pigerne i højere grad udlægges som et spørgsmål at være flittig. Samtidig skal pigerne også i højere grad balancere deres faglige præstationer med en forventning om, at de skal tage hensyn og give plads til andre piger. På gymnasierne har de kønnede forskelle omkring dygtighed således konsekvenser for de in- og eksklusionsprocesser, der pågår i elevkulturen – og for det samspil, der er mellem på den ene side elevernes præstationer og på den anden side elevernes sociale positioner. På erhvervsuddannelserne handler de kønnede forskelle i dygtighed i højere grad om, at dygtighed og koncentration i forhold til skolearbejde er noget, der forbindes med piger, mens drenge i højere grad er optaget af at være dygtige til faget.

Opsamling: At være dygtig

- Flere piger end drenge giver udtryk for, at de forbereder sig meget og er dygtige, fordi de arbejdet hårdt. Det omvendte gør sig gældende for drengene. Her er der flere, der giver udtryk for, at de er dygtige, men ikke arbejder hårdt, samt at de ikke forbereder sig særligt meget.

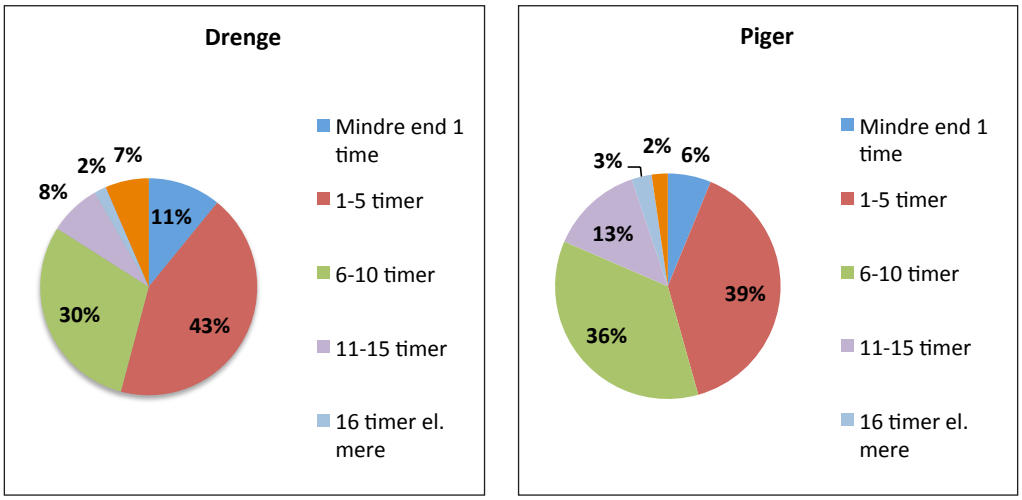
- Det at være dygtig knyttes på forskellige måder til piger og drenge. For piger handler det på de gymnasiale uddannelser om at være flittig og at arbejde hårdt, mens det for drenges vedkommende mere knyttes til det at vær "klog".

- Nogle piger oplever, at det kan være svært at balancere det at være dygtig med en forventning om, at man skal give plads til de andre elever. Ambitiøse piger omtales flere steder som 'irriterende'.

- På erhvervsuddannelserne er dygtighed ikke italesat på samme måde som i gymnasierne. Her fortælles piger flere steder frem som dem, der følger med og er gode til skolearbejdet, mens drenge er dem, der er gode til faget.

Forberedelse og improvisation

Der er altså forskel på pigers og drenges oplevelse af, hvor 'hårdt' de arbejder med deres skolearbejde. Dette uddybes i følgende figur, der viser henholdsvis drenges og pigers ugentlige tidsforbrug på lektier:



Figur 1

Spørgsmål: "Hvor meget af din fritid bruger du ca. om ugen på lektier?"

Fordelt på køn

Som tabellen her viser, er der flere piger end drenge, som bruger over 6 timer om ugen på lektier. Omvendt er der flere drenge end piger, som bruger mindre end en time eller slet ikke bruger tid på lektier. Piger bruger således ifølge denne spørgeskemaundersøgelse mere tid på skolearbejdet end drenge. Dette kan ses som endnu udtryk for, at 'flittighed' og det 'at arbejde hårdt' navnlig for piger opleves som vejen til at være en god elev. Men det vidner også om, at drenge iværksætter andre strategier end det at være flittig i forhold til skolen. I det følgende skal vi se nærmere på en strategi, der også omtales i andre undersøgelser (bl.a. Vestergaard et al 2010), og som handler om at kunne være med i undervisningen uden at have forberedt sig og i det hele taget fremføre sig med en vis portion afslappethed. Da denne strategi i høj grad handler om forhandlinger af de vilkår i form af lektier og karakterer, som gælder for gymnasierne, vil dette afsnit primært komme til at omhandle gymnasierne. Det skal dog bemærkes, at hg i sin form ligner gymnasierne, og strategierne kan således tænkes at gælde for elever på disse uddannelser også, men i indeværende undersøgelse træder de tydeligst frem på gymnasierne.

Af gruppeinterviewene fremgår det, at elever af begge køn iværksætter strategier, som gør dem i stand til at deltage i timerne, uden at de nødvendigvis bruger en masse tid på at forberede sig. Disse strategier handler om at kunne prioritere forberedelse og at kunne *improvisere* i undervisningen:

Fillip: "Jeg sidder og laver Esben-stilen, for Esben han sidder i frikvarteret før den time, vi nu skal have, og læser det igennem, og så er han godt med. Og den er jeg faktisk begyndt at lave. Jeg kan se det positive i det og det negative i det."
Karl: "Du kan ikke nå at gennemarbejde, du kan ikke nå at strege over og tage noter."
Fillip: "Præcis, og det positive er, at du lige får det læst, ved hvad det handler om. Hvis jeg skulle sidde og læse derhjemme, så ved jeg, at jeg har glemt alt dagen efter."
(Interview, hf)

Esben har således inspireret de andre med sin forberedelsesstil, som går ud på at læse sine lektier umiddelbart inden de timer, hvor lektien skal gennemgås. Denne strategi overvejes af de andre drenge i forhold til positive og negative konsekvenser. Gevinsten er, at stoffet er frisk i hukommelsen, og det kan i nogle timer være vigtigere, end at lektien er gennemarbejdet. Drengene udvælger derfor forberedelsesstrategi alt efter, hvilke timer det er nødvendigt at forberede sig til, og hvilken undervisningsform der anvendes. Byder timen på gennemgang på tavlen, og er der mulighed for at slå op undervejs, oplever nogle elever, at det 'er nemt' at følge med i undervisningen uden at forberede sig. Derudover fremhæver de interesse som udvælgelseskriterium – ud fra devisen om, at de godt gider bruge tid på lektier, som de oplever som interessante. Drengene har på den måde forskellige strategier for deres forberedelse, som fx at prioritere nogle lektier frem for andre, at forberede sig på skolen eller at improvisere

Også flere piger fortæller om, at de anlægger strategier i forhold til at prioritere deres forberedelse. Fx ved at improvisere, 'winge den' eller 'tage den på gefühl'. Men til forskel fra drengene sker det kun i de fag, de ved, de er gode til:

"Jeg er virkelig også slem til bare at winge den. Vi havde en engelskfremlæggelse, og jeg vidste godt, hvad det var, jeg skulle sige noget om. Havde lige hurtigt læst det igennem, dengang vi planlagde fremlæggelsen, men de andre var gået hjem og havde læst vældigt op på det. Så kom jeg op til tavlen, og de andre spurgte: "Har du læst det?" "Arh, jeg tager den på gefül." Og det gik ganske udmærket… lige engang imellem, så er det lige lidt nemmere."
(Cille, hhx)

"Hvis jeg ved, at vi skal op i noget ved tavlen i matematik, så laver jeg det. Ellers ikke altid. Jeg vælger det, jeg synes er vigtigt, eller læser det ikke så grundigt. Hellere bruge tiden på noget, der er mere vigtigt, fx noget, jeg ikke forstår så godt i et andet fag."
(Stine, htx)

Hvor det for nogle af drengene virker som en legitim strategi at improvisere og prioritere sin lektieindsats, så virker det i højere grad som noget, Cille skal undskylde. Det er noget, hun er 'slem til', og som hun synes er noget, hun skal undskylde – måske fordi det går imod forventningen om, at piger skal være flittige og arbejde hårdt? Pigen i det sidste citat, Stine, synes på samme måde som drengene at vælge, hvilke timer hun forbereder sig til, og hvilke hun ikke gør. Til gengæld sætter hun fokus på et andet aspekt end drengene, nemlig at hun gør det for at få tid til at læse noget af det, hun synes er svært at forstå. Når hun bruger improvisation som strategi, går det således ud på at frigive tid til at dygtiggøre sig på andre fagområder. Improvisation og prioritering er således for nogle piger et led i en strategi om at være dygtig.

Improvisation og prioritering synes således at være en central del af skoleprojektet i gymnasiet, men det bruges forskelligt af piger og drenge. For drenge synes det at være en mere legitim og integreret del af deres skolestrategier, end det er for pigernes vedkommende. Denne forskel går igen i elevernes beskrivelser af betydningen af karakterer.

Karakterpåvirket eller afslappet

Når det handler om karakterer, træder forskellen mellem drenges og pigers skolestrategier endnu tydeligere frem og som noget, der direkte italesættes af nogle drenge:

Julius: "Jeg tænker meget taktisk. Jeg gider ikke bare spilde mit krudt på et eller andet. Det handler jo bare om at få en god karakter, altså. Noget af det, jeg er mest irriteret over i gymnasiet, er, at det handler ikke om at forstå, det handler om at vise læreren, at man kan (…) Det bliver sådan, at man bare sidder og tænker "okay, hvad skal jeg sige nu foran læreren…-" Og det gør også, at man får en god karakter. Det er bare sådan, det fungerer nu, og det ødelægger en masse ting, tror jeg."
Rasmus: "Jeg synes, at vi drenge måske også er lidt mere afslappede på det punkt. Det kan måske være derfor, at nogle af pigerne – fordi de ved, at hvis de siger noget i alle timerne, når læreren stiller spørgsmål, så husker læreren en, og så tænker læreren "Nå! Det er hende, der altid siger så meget" og så bliver det et 10-tal. Og det er jo en god karakter. Men jeg tror ikke, at vi går lige så meget op i det."
Julius: "Jeg tror, det er dovenskab og så også en smule værdighed. Jeg tror ikke, at jeg ville have lyst til at gøre det."
Sigurd: "Altså, alle os laver vores ting, men jeg tror – altså hvis jeg havde fået 7/7 i samfundsfag. Hvis en af pigerne fik 7/7 i samfundsfag, så ville de jo gå helt amok."
Andreas: "Der er virkelig nogen af dem, der er karakterpåvirkede."
(Interview, stx)

Drengene i denne gruppe italesætter således drenge som 'mere afslappede' omkring karakterer end piger, som 'går amok', hvis de ikke præsterer høje karakterer. For drengene bliver afslappethed altså noget, de fremhæver positivt og mere end det – det handler også om værdighed. For dem italesættes afslappethed som det, der er værdig. Som modsætning til pigernes – i drengens oplevelse – ret emsige fokus på at markere som en strategi for at opnå gode karakterer. Der opstår således en kamp mellem det at være 'karakterpåvirket' og det at være 'afslappet', hvor drengene tillægger det afslappede værdi, også på måder, hvor det – som Julius siger – er ok at være lidt 'doven'. En stor gruppe af drengenes skoleprojekt handler således om at fremføre sig 'afslappet' – at prioritere sin tid i forhold til forberedelse og at deltage på en afslappet og 'ikke karakterpåvirket' måde i undervisningen. Dette har for nogle drenge den konsekvens, at det så at sige forventes blandt drenge at tage det afslappet med hensyn til karakterer. Et sådant eksempel ser vi her:

Richard: "Ikke for at sidde og blære mig, men jeg har altid fået gode karakterer uden at lave særlig meget. I 9. klasse ikke forberedt mig overhovedet og gik op og fik 12 tre gange."
Jeppe: "Fuldstændig modsat!"
Richard: "Ja, og en fra min klasse læste op i en uge, og hun fik så syv. Da jeg fik 12, sagde hun, at det var fandeme uretfærdigt!"
Interviewer: "Hvad er det, du gør anderledes så?"
Rasmus: "Ved det ikke. Jeg snakker bare."
Jesper: "Jeg tror bare. det er modet"
Rasmus: "I en presset situation kan jeg bare fyre et eller andet af (…) Mit gennemsnit ligger på 6-7 på trods af, at jeg overhovedet ikke har lavet lektier her. Men det er helt fint med mig. Mere har jeg ikke behov for."
(Interview, hhx)

Drengens måde at tage skoleprojektet på sig er her præget af forskellige former for afslappethed: Han får fine karakterer uden at lave lektier, han går til eksamen og får 12 uden at forberede sig, han 'snakker bare'. Denne måde at fortælle sig selv frem på som afslappet får derudover opbakning fra den anden dreng, som supplerer med, at Richard er modig, når han 'bare snakker' uden at have forberedt sig. Når han således kobler 'modet' med det at kunne improvisere, vidner det om, at det giver en vis prestige blandt drenge at kunne 'bare fyre et eller andet af'. Især hvis det giver bonus i form af gode karakterer. Samtidig synes gymnasiedrengene gennemgående at være tilfredse med middelkarakterer. Som Richard udtrykker det: *"Mere har jeg ikke behov for."* Hvor tidligere undersøgelser på området peger på, at drengekulturen i skolen er præget af 'coolness', så ser vi i denne undersøgelse snarere en drengekultur præget af 'looseness' (Nordberg 2010) forstået som en oplevelse af, at det går jo nok.

Denne måde at fremføre sig selv på står i kontrast til de fleste pigers skoleprojekt, som i højere grad handler om at få gode karakterer og dermed også om at vise læreren, at man er dygtig:

"Man kæmper lidt om det. Føler, at man gerne vil vise noget. Ens karakterer afhænger jo af, at man er på."
(Amalie, stx)

Amalie oplever som andre piger i højere grad end drengene et krav om 'at være på', og her opstår en kamp internt mellem pigerne om at vise deres kundskaber. Udsagnet bekræfter det billede af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, som drengen ovenfor tegner: Det handler mere om at vise, at man kan, end det handler om at tilegne sig viden. Og det ser ud til i denne undersøgelse, at pigerne i højere grad accepterer dette og tilrettelægger deres deltagelse i overensstemmelse hermed, hvor drengene i højere forhandler det ved at koble deres præstationer med en vis grad af afslappethed. Konsekvensen er imidlertid, at det i mange klasser i højere grad forventes af pigerne at de 'er på' for karakternes skyld, mens det forventes af drenge, at de 'er på' på en afslappet måde. Det er det overordnede billede, men som vi har set, er der også i materialet drenge, der tilrettelægger deres skolestrategi efter ambitioner om høje karakterer, ligesom der er piger, der afprøver den afslappede form for at være på (eller som slet ikke forsøger at være på). Men det generelle billede er, at piger fortælles frem og fortæller sig selv frem som mere 'karakterpåvirkede' end drenge, og det ser samtidig ud til, at det påvirker pigernes selvopfattelse.

Iben: "Jeg kan godt lide at se, hvor jeg ligger henne. I fx samfundsfag, der har jeg fået skodkarakterer, for at sige det ligeud, så kan man godt blive lidt sådan "Hvad skete der? Hvad har jeg lavet?!" (…) Hvis man så får 10, så tænker man "Kan jeg komme op på et 12-tal?" Det kan motivere en til at være bedre i skolen, synes jeg."
Sine: "Sådan er jeg ikke. Hvis jeg får dårlige karakterer, så tænker jeg, at jeg lige så godt kan give op."
Iben: "Jeg kommer jo fra folkeskolen, hvor jeg var stræber, og jeg havde kun 7, 10 og 12 på min afgangseksamen. Så kom jeg her, og der stod 4, 00, 02 på vores første standpunktskarakter. Og jeg har aldrig fået så lave karakterer før."
Sine: "Det har jeg heller ikke."
Iben: "Så det var der, jeg var "Nå, hvis jeg er sunket så lavt, så kan det sgu da også være lige meget!" (…) Men nu her sidste standpunktskarakter, så fik jeg et 12-tal i skriftlig engelsk. Så tænkte jeg alligevel "Nå! Så dur jeg måske alligevel til noget""."
(Interview, hhx)

Iben og Sine giver her udtryk for et andet og mindre afslappet fokus på karakterer, end vi så det hos drengene. Dårlige karakterer inviterer for pigerne til opgivenhed og en følelse af tvivl om ens indsats og egenskaber. Pigerne sætter således helt andre ord på betydningen af karakterer, end mange af drengene gør. Hvor det for drengene handler om at opnå 'ok' karakterer, er der for mange piger mere på spil. Dårlige karakterer giver lyst til at give op, og det virker, som om at det eneste,

der modvirker dette, er en god karakter, der kan bidrage til troen på, at man 'duer til noget'. Som vi så tidligere, påvirker denne tvivlende og usikre måde at gå til skoleprojektet på nogle pigers deltagelse i undervisningen, som for mange piger er præget af usikkerhed og et behov for, at kravene er tydelige, så de ved, hvad der forventes.

Drenge og piger har således forskellige måder at gå til skoleprojektet på, som blandt andet handler om, at der for en del af pigerne er koblet en relativt stærk usikkerhedsfaktor til både det at deltage i undervisningen og det at præstere i det hele taget. Det vidner om, at der er forskellige elevpositioner tilgængelige for de to køn: For pigerne er der koblet en grad af usikkerhed til deres præstationer, og for drengene en vis afslappethed. Man kan sige, at denne usikkerhedsfaktor gør, at pigerne er i fare for at indgå i (selv)ekskluderende processer i skolen. Hvis usikkerheden bliver for stor, giver de op og positionerer sig på forskellige måder 'uden for læringszonen'.

Nogle piger vil kompensere for denne faglige usikkerhed i skolekulturen ved at vise en selvfremførelse som populære, lækre, tjekkede, sjove etc. piger, der virker inkluderende i elevkulturen. Dette ser vi blandt en gruppe af piger på et gymnasium, som 'går imod' meget præstationsorienterede måder at være på – her laver de gruppearbejde sammen:

De sætter sig i en sofagruppe med benene oppe på bordet og synger. Efterfølgende hører de høj musik på computeren. Tilbage i klassen, da de skal lave et gruppearbejde om tysk ungdomsfilm, fortæller Katrine, at en af hendes venner tog for meget ecstasy i weekenden og begyndte at tale 'Simsk'. I en matematik time, hvor de laver gruppearbejde, sidder to af disse piger på Facebook det meste af timen, mens resten af deres gruppe laver opgaven.
(Observation, stx)

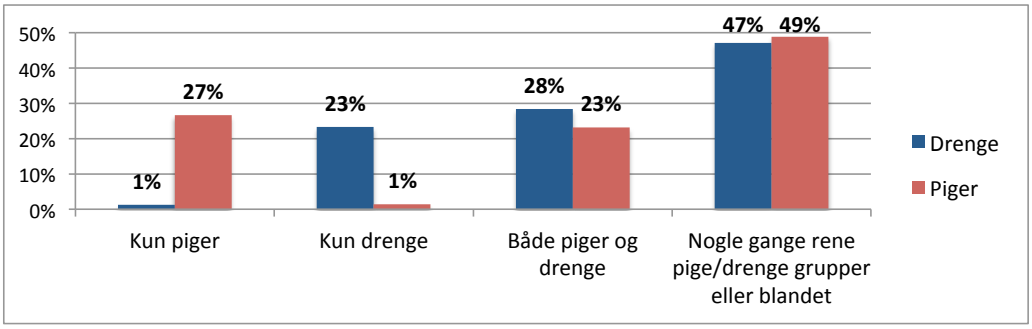
Disse piger vælger således at fremføre sig på måder, som handler mere om elevkultur end om skoleprojekt – mere om at orientere sig mod det, der foregår uden for skolen, end om at få gode karakterer og 'være på'. Man kan sige, at de forhandler det, der ellers er legitimt generelt, at præstere – ved i stedet at sætte sig helt uden for og synge, høre musik, tale om fester og være på Facebook. For nogle af pigerne vil denne måde at føre sig frem på virke inkluderende i elevkulturen, mens det medfører en risiko for at blive ekskluderet i skolekulturen, hvis denne fremførsel tager overhånd. Også i dette eksempel fremgår det, at den afslappethed, som drengene fremfører, ikke på samme måde findes blandt pigerne. Der er en vis højrøstethed og en vis insisteren på at sætte sig uden for det legitime blandt denne gruppe af piger, hvor drengenes forhandling af den generelle forventning om præstation i højere grad foregår afdæmpet og afslappet.

Opsamling: Forberedelse og improvisation

- Drenge bruger gennemsnitligt set færre timer på lektier og forberedelse end pigerne.
- Det at 'være på' og præstere i timerne fremstår som en central del af skoleprojektet i gymnasiet – blandt andet i forhold til at få gode karakterer – men det håndteres forskelligt af piger og drenge.
- Drenge er generelt mere optaget af at fremvise en vis afslappethed i forbindelse med lektier, forberedelse og karakterer. De improviserer mere og oplever det som mindre legitimt at gå op i karakterer.
- Piger bruger generelt mere tid på lektier end drenge, er mere optaget af karakterer og italesætter en vis usikkerhed i forbindelse med deres præstationer i undervisning.
- Pigerne giver gennemgående udtryk for et større pres i forhold til at 'være på' i undervisningen – og de piger, der har svært ved at leve op til disse krav, har svært ved at finde en egnet strategi i forhold til skolen.

At indgå i grupper

Når det for eleverne, som vi tidligere så, er vigtigt at være en god kammerat og have en god stemning i klassen, så kan det tænkes også at have en indvirkning på deres deltagelse i gruppearbejde. En stor del af undervisningen på mange skoler er præget af gruppearbejde, hvilket er en undervisningsform, som på grund af det selvstændige læreruafhængige arbejde inviterer til, at elevernes indbyrdes kultur præger deres deltagelse i arbejdet. Først og fremmest er der helt generelt i vores observationer en tendens til, at eleverne ofte vælger kønsopdelte grupper, når de selv skal vælge – hvilket de i ofte gør på mange skoler. Denne tendens bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen.



Tabel 3

Spørgsmål: "Når du selv kan vælge, hvem du vil arbejde med i en gruppe, hvem vælger du så?" Fordelt på køn

Som tabellen viser, er der altså en tendens til, at flertallet af både piger og drenge foretrækker at vælge grupper, som er kønsopdelte eller ind imellem blandede. Dette går på tværs af skoleformer. Når eleverne således foretrækker at etablere rene pige- og drengegrupper, søger de samtidigt fællesskaber med de elever, de omgås socialt uden for undervisningstimerne. De kønsopdelinger, der generelt præger elevernes fællesskaber, kommer derved også til at præge elevernes gruppearbejde. Dette ser vi flere eksempler på i det kvalitative materiale. Et eksempel på gruppearbejde, der fungerer rigtig godt, og hvor arbejdsdelingen forløber ubesværet, er hentet fra en gruppe, som er udpræget homogen – både hvad angår køn og faglig dygtighed. Her er fire drenge gået sammen, som de har for vane, for at løse matematikopgaver – et fag, som interesserer dem alle meget:

> *De finder et bord i kantinen og går med samme i gang med at lave opgaverne. De arbejder målrettet og fokuseret og har en hurtig fremdrift. De skifter ubesværet mellem at læse opgaven op, finde de rigtige formler i deres matematikbog, foreslår forskellige regnemetoder og sammenligner resultater. De er meget engagerede og aktive. På intet tidspunkt taler de om andet end opgaverne. "Det er altid godt med gennemgangsopgaver", konstaterer Theo. Kun en af dem holder sig lidt i baggrunden og skriver resultaterne af fra efter de andre. Da der er gået over 20 minutter, spørger jeg, hvornår vi skal være tilbage i klassen. Først da opdager gruppen, at den er gået 10 minutter over tid – så optagede har de været af at regne. Da vi kommer tilbage i klassen, er timen slut, og kun læreren er tilbage, på vej ud af døren. (Observationer, hhx)*

Her er altså tale om en meget engageret gruppe – både hvad angår opgaveløsningen og samarbejdet. Der er høj intensitet og koncentration omkring arbejdet, der på intet tidspunkt forstyrres de af ikke faglige input. Denne gruppe drenge synes således i høj grad at have taget skoleprojektet på sig, og de synes at nyde at fordybe sig i deres faglige interesser – så meget, at

de faktisk ender med at komme for sent. Dog er det bemærkelsesværdigt, at denne indbyrdes faglige kultur og indforståede arbejdsdeling samtidig gør det muligt, at en enkelt deltager i gruppen indtager en mere perifer position i gruppens arbejde og dermed også får mindre adgang til den læreproces, der foregår. Elevernes gruppearbejde er på den måde koblet til komplicerede in- og eksklusionsprocesser, hvor både faglige og sociale aspekter har betydning.

Ifølge vores observationer er der andre drenge- såvel som pigegrupper, hvor faglighed ofte følges ad med diskussioner og mere eller mindre privat snak, der blandes ind i gruppearbejdet. Konsekvensen af sådanne praksisser kan være, at de elever, der kan bidrage med diskussioner og privat snak, inkluderes både fagligt og socialt, mens elever, som ikke kan bidrage hverken fagligt eller socialt, ofte ekskluderes og derved helt holdes ude af gruppens arbejde. Vores observationer viser, at denne form for eksklusion i forbindelse med et gruppearbejde sker ganske ofte og på måder, som ikke tiltrækker sig opmærksomhed, fx i form af elever, som sidder med i et gruppearbejde, men uden at deltage. Når eleverne således selv etablerer grupper, er det på den ene side motiverende for flertallet, men samtidig kan der være enkelte elever, som uden opmærksomhed indtager en perifer position i gruppen og dermed også får en begrænset adgang til læreprocesser.

På erhvervsuddannelserne er der forskellige erfaringer med gruppearbejde, men generelt er der en holdning om, at gruppearbejde kun fungerer, hvis man er sammen med de elever, man kender og arbejder godt sammen med.

Tanja: "Jeg kan bedst lide gruppearbejde, det få jeg mest ud af. Det kommer an på, hvem jeg er sammen med. Hvis jeg skal være sammen med de andre – de der idioter fra klassen, så får jeg ikke noget ud af det. Jeg ved, hvordan den gruppe er, jeg har været der. Så hader jeg det, så vil jeg helst være for mig selv."
Michelle: "Så kommer man ikke dagen efter."
(Interview, eud)

På den ene side er gruppearbejdet altså Tanjas foretrukne læringsform, men på den anden side kan det at skulle fungere med nogen, man ikke fungerer med, være så negativ en oplevelse, at det kan påvirke lysten til at komme i skole. Denne problematik hænger sammen med, at der ser ud til at være en større uhomogenitet blandt eleverne på erhvervsuddannelserne end på gymnasierne. Michelle forklarer det således:

"Jeg føler sådan lidt at i denne her klasse, der er netop de her drenge, som sådan ikke tager det helt seriøst, som om de ikke rigtig vil det 100 procent. Og sådan en som mig, jeg vil gerne min uddannelse 100 procent, så det er rigtig surt at komme i skole, hvor de bare pakker sammen en time før, vi har fri, fordi at det synes, de lige, for nu gider de ikke være her mere."
(Michelle, eud)

Dette slår meget klart igennem, når der skal produceres noget. Helt automatisk finder de elever sammen, der gerne vil lave et fagligt ambitiøst produkt, og ekskluderer samtidig de elever, der ikke opleves som ambitiøse. Også her er der ofte tale om kønsopdelte grupper. De store forskelle, der er på elevernes ambitioner og skolestrategier, har altså en stor betydning for gruppearbejdet og for, hvorvidt man får noget ud af det eller ej. Det kan ses som en af forklaringerne på, at de fleste elever mener, at gruppearbejde kun fungerer, hvis man selv må vælge grupper.

Gruppestyring med kønnet fortegn

Selv om det ofte er praksis, at eleverne selv vælger (kønsopdelte) grupper, er der også en tendens til, at nogle lærere aktivt forsøger at blande eleverne på nye måder, når der dannes grupper. I kønsblandede grupper træder i nogle eksempler en tydelig forskel frem på de positioner, drenge og piger tager. Ofte er det en pige, der påtager sig styringen med en lederrolle, der skal lede og facilitere gruppens arbejde. Fokus er på gruppearbejdet som et teamwork og på at få gruppen til at yde:

Gruppen, tre piger og en dreng, er sat sammen for at lave matematikopgaver. Maja tager hurtigt styringen af arbejdet. Hun fortæller, hvad der skal ske, og spørger løbende de andre, om de er med. "Godt, er vi enige om, at vi starter der", siger hun. Samtidig styrer hun, hvad de andre skal gøre. "Nadia, kan du lige regne ud, hvad det bliver. Søren, læser du den næste opgave højt." Kun Cille får ingen opgaver og siger ikke noget i gruppearbejdet og tager heller ingen noter. Da de andre har fyldt deres millimeterpapir ud, inddrager Maja Cilles. "Godt du ikke har brugt dit. Så kan vi bruge det nu"."
(Observation, hhx)

Maja indtager her en meget styrende position, hvor hun ikke blot har mandat til at styre processen, men også til at være den inkluderende, uddelegerende og sågar ekskluderende. Hun har altså mandat til at bestemme, hvem der er med i gruppearbejdet, og hvem der ikke er, og demonstrerer dette ved dels at undlade at give opgaver til Cille og dels ved at understrege, at

Cille ikke har lavet noget og derudover ved at inddrage hendes papir. Man kan sige, at denne piges bidrag til gruppen er reducereret til at være et stykke papir. Denne form for eksklusion kan forekomme som en del af gruppearbejdet og ser ud til at fungere upåtalt af de andre elever. Fra den ekskluderede elevs perspektiv – i en anden klasse end førnævnte – ser det således ud:

"Altså man kan ofte komme til at føle sig overflødig i en gruppe, fordi alle arbejdsopgaverne er uddelt. Så kan man … læse korrektur eller noget i den stil. Men det er ofte den samme gruppe af piger, der bærer grupperne, når vi laver gruppearbejde."
(Mikkel, stx)

"Jeg har prøvet i naturfag, at jeg ikke lavede noget. Jeg ville gerne, men det var ligesom om at folk var sådan"Jjeg tror ikke, at hun kan, så du kan bare sidde og skrive eller tegne lidt…" Fint nok."
(Pernille, hf)

Pernille forklarer videre, at dette opstår som en kombination af, at en i gruppen gerne vil styre samtidig med, at vedkommende har en antagelse om, at den, der ekskluderes, ikke kan – det vil sige ikke har de nødvendige kompetencer til at bidrage til gruppearbejdet. Det danner således grundlag for, at den styrende får mandat til at ekskludere andre elever. Her det interessant at genkalde sig pointen om 'tøsefnidder', som ser ud til at komme i spil i disse eksempler. Når der således blandt piger er en 'tøsefnidderkultur', der handler om at indgå i in- og ekskluderende processer, ser det ud til, at denne kultur kommer til at blande sig i skoleprojektet på måder, hvor nogle piger kan være meget styrende over for andre elever og deres in- og eksklusion i gruppearbejdet.

Der er i materialet eksempler på grupper, der styres af både drenge og piger, men også her synes der at være kønnede forskelle i de måder, hvorpå grupperne styres. Pigerne ser ud til at gøre arbejdsdelingen mere eksplicit og tydelig, hvorimod gruppearbejdet, hvis en dreng påtager sig styringen, i højere grad organiseres som en form for arbejdsdeling. Fokus er her på at sikre en effektiv (og i nogle tilfælde original) opgaveløsning og ikke på at få gruppen til at arbejde sammen.

Grupperne sammensættes via Random Group. Poul, Lise og Marija kommer sammen. De går ud og sætter sig i grupperummet, alle har deres computere med. Poul går i gang med at løse opgaven – udarbejdelse af en mediestrategi – uden at aftale noget med de andre. Louise forsøger at følge med, Marija kan slet ikke komme ind på dokumentet og går i gang med at chatte på Facebook i stedet. Poul finder den magasinside, de skal bruge til at vælge medie, og træffer beslutninger om, hvad de skal. "Ok. Det er den største hjemmeside til den målgruppe, så det er det, vi gør." Han skriver ned i et andet dokument. Lise kommer med forsigtige forslag. "Hvad med det blad, Poul? Er det godt sådan her, Poul?" De når kun opgave 1. "Det gør ikke noget", siger Poul. "Hvis man ikke er forberedt, må man bare improvisere"." (Observation, hhx)

I dette eksempel indtager Poul ikke bare den styrende rolle, men også den udførende rolle, hvor Lise forsigtigt forsøger at være med, mens Marija helt har ekskluderet sig selv fra gruppearbejdet. Poul er således beslutningstager, men uden at forsøge at inkludere de andre i gruppen, som vi ser flere eksempler på, at piger gør i gruppesammenhænge. Lise, som forsøger at være med, tilskriver Poul den beslutningstagende position og accepterer, at han ikke inkluderer hende i arbejdet. Det ser således ud til, at uanset køn så er den, der tager – og nogle gange tildeles – den styrende position i gruppearbejdet placeret sikkert i den position. Vi ser ingen eksempler på, at elever kæmper eller modsætter sig de elever, der påtager sig styringen i en gruppe. Til gengæld synes der at være en klar forskel på, hvordan piger og drenge på tager sig styring, hvor piger gennemgående forsøger at inkludere de andre elever, mens drenge ser ud til at være fokuseret på at løse opgaven mere end på at inkludere andre. Dog er der på erhvervsuddannelserne et eksempel med en dreng, som gerne vil være styrende og har svært ved at tage fælles beslutninger. Løsningen på den situation, som en gruppe piger fortæller om, bliver, at de ikke siger klart siger fra og ender med i komme i gruppe med denne elev og bruge meget tid på at få samarbejdet til at fungere.

Det er bemærkelsesværdigt, at der i vores observationer i flere sammenhænge observeres piger, som indtager en position som selvekskluderede, uden at det påtales af de andre i gruppen eller af læreren. Det synes således at være accepteret, at nogle piger mere eller mindre fra starten melder sig ud af gruppen og går på Facebook etc. Denne form for tydelig selveksklusion ses ikke på samme måde blandt drenge. I gruppearbejde synes det at være en del af gruppen, men nogle dog uden, at de nødvendigvis bidrager aktivt.

Opsamling: At indgå i grupper

- Der er en generel tendens til, at eleverne foretrækker kønsopdelte grupper samt vælger grupper ud fra, hvem man ved man arbejder godt sammen med, og hvem der har de samme interesser og ambitioner.

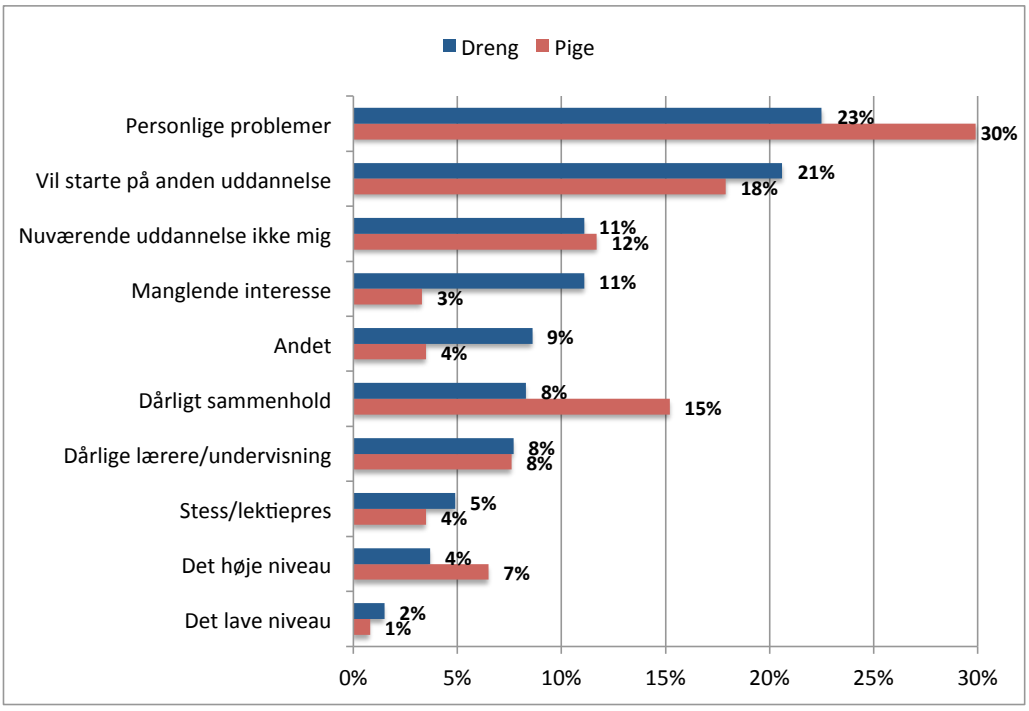
- Når eleverne selv etablerer grupper, er det på den ene side motiverende for flertallet. Samtidig vil enkelte elever indtage mere perifere positioner i forhold til gruppens arbejde og have en begrænset adgang til de læreprocesser, der foregår. Denne form for positionering påtales hverken af læreren eller de andre elever.

- Den store uhomogenitet i elevsammensætningen på erhvervsuddannelserne bidrager til, at gruppearbejde her anses for mere problematisk – både for drenge og piger.

- Både drenge og piger indtager styrende positioner i forhold til gruppearbejde, men de gør det forskelligt. Piger synes gennemgående at have fokus på at få samarbejdet i gruppen til at fungere, mens de drenge, der påtager sig styring, er mere fokuseret på opgaveløsningen.

Fravær og frafald

Som påpeget i indledningen, er frafaldet ganske højt både på gymnasier og erhvervsuddannelser. Spørger man eleverne om, hvad de ville angive som årsag til et eventuelt frafald, viser spørgeskemaundersøgelsen, at personlige problemer samt ønsket om at starte på en anden uddannelse er de overvejende årsager – både blandt drenge og piger.



Tabel 6

Spørgsmål: "Hvorfor overvejede du at stoppe?"

Fordelt på køn

Tabellen viser derudover nogle interessante kønsforskelle. For det første er der markant flere drenge, der overvejer at stoppe på grund af manglende interesse (11 % mod 3 %), eller fordi de ønsker at starte på en anden uddannelse. For det andet er personlige problemer og dårligt sammenhold markant mere udbredt som frafaldsårsager blandt pigerne end blandt drengene[2] . Det kan ses som endnu en indikator på, at sammenholdet og stemningen i klassen generelt har en stor betydning for elevernes inklusion og trivsel, men at det har en særlig stor betydning for pigerne

Generelt oplever eleverne i gymnasieskolerne, at 'det sociale' er med til at motivere dem, og at de sociale relationer i klassen er med til at fastholde dem på uddannelsen:

2 Dette mønster gør sig også gældende på tværs af skoleformer.

"Jeg tror, at det, der har holdt mig oppe, er den gode klasse jeg har gået i. Ellers var jeg nok stoppet for lang tid siden."
(Ronja, stx)

"Jeg troede ikke, jeg ville blive skoletræt. Og et eller andet sted så tror jeg, at den eneste grund til, at jeg har hængt i, det er faktisk folkene i klassen. Det er den eneste motivation, jeg har til at komme i skole."
(Amir, hf)

Citaterne viser en generel tendens: Når eleverne overvejer frafald eller oplever mangelende motivation, så er det ofte relationerne til de andre elever, der i sidste ende får betydning for, om de forsætter. Det at gå i en god og socialt velfungerende klasse synes på den måde at have afgørende betydning for, om eleverne gennemfører (se også Ulriksen mfl. 2009, Pless & Hansen 2010). Frafald kan således ikke alene forstås som et individuelt problem, men omhandler også elevernes sociale relationer.

På erhvervsuddannelserne fylder frafald væsentligt mere end på gymnasierne. Mange flere af eleverne har afbrudte skoleforløb bag sig, og mange overvejer at stoppe eller har meget fravær (Katznelson & Brown 2011). En dreng på en eud-uddannelse med meget fravær fortæller:

"Nu er jeg en af dem, der har rimelig meget fravær. Men jeg har også mange ting ved siden af, som jeg prøver at få op at køre. Og så nogen gange, hvis det er nogen virkelig tørre lærere, så tænker jeg: 'Ved du hvad, så kan jeg ligeså godt bruge min tid på noget bedre.' Så må man læse op på det, man mangler. Så det kommer sateme an på, hvilken lærer man har." (Søren, eud)

For Søren handler fravær om en prioritering af, hvordan han bedst bruger sin tid. Han har også aktiviteter uden for uddannelsen, hvor han prøver at få noget 'op og køre'. Hvis undervisningen samtidig ikke appellerer til ham, vælger han at bruge sin tid anderledes. Det oplever han som helt legitimt og ikke umiddelbart problematisk. Søren nævner ikke det sociale på uddannelsen som motiverende, han vælger sådan set bare timerne fra, når han oplever, at han ikke får noget ud af dem.

Prioritering (og nedprioritering) af skoleopgaver fremstår således som en strategi, som nogle drenge oplever som legitim – også når den indebærer fravær. Det kan ses som endnu et eksempel på, at drenge generelt synes at have flere kulturelt accepterede måder at forhandle eller i nogle tilfælde undvige skoleprojektet på. Også måder, der kan stride imod præstationskravene skolen, men som disse drenge ikke desto mindre oplever er meningsfulde og acceptable. Problemet er

imidlertid, at drengenes afslappede holdning kan betyde, at de på længere sigt får svært ved at leve op til skolens krav, hvilket både kan gøre det svært for dem at gennemføre uddannelsen og at anvende uddannelsen efterfølgende. *For* meget nedprioritering kan således i sidste ende medføre, at drengene ekskluderer sig selv fra skolen.

For andre elever på eud gælder det, at rigtig mange tidligere har gået på andre grundforløb. Nogle har sågar gennemført en hel uddannelse, men har ikke kunnet få arbejde og har derfor valgt at starte på en ny uddannelse. Især manglen på praktikpladser får eleverne til at overveje at stoppe. For dem betyder adgangen til en praktikplads en helt afgørende rolle for, om eleverne bliver på uddannelsen, og for deres motivation til at gå på uddannelsen.

Skuffelsen er for eksempel stor hos en gruppe af interviewede elever, da de lige har fået afslag på praktikplads som pædagogisk assistent. Flere af eleverne understreger, at skolen slet ikke burde optage så mange elever, når der slet ikke er praktikpladser til alle. En af pigerne fortæller, at *"der er rigtig mange elever, der er her på skolen, fordi de ikke ved, hvad de ellers skal lave"*. For hende og andre kan det være forstyrrende, fordi deres motivation for at deltage påvirkes af de elever, som egentlig ikke har lyst til den uddannelse, de er på. Som tidligere nævnt skaber det en skolekultur præget af stor uhomogenitet, som også kommer til at præge elevkulturen og gør det problematisk at etablere et velfungerende socialt sammenhold. Samtidig synes manglen på praktikpladser også at skabe en konkurrence mellem eleverne i forhold til, hvem der er berettiget til at være på uddannelsen, og hvem der ikke er. Det får i dette tilfælde eleverne til at argumentere for, at der elever, der ikke burde være på uddannelsen:

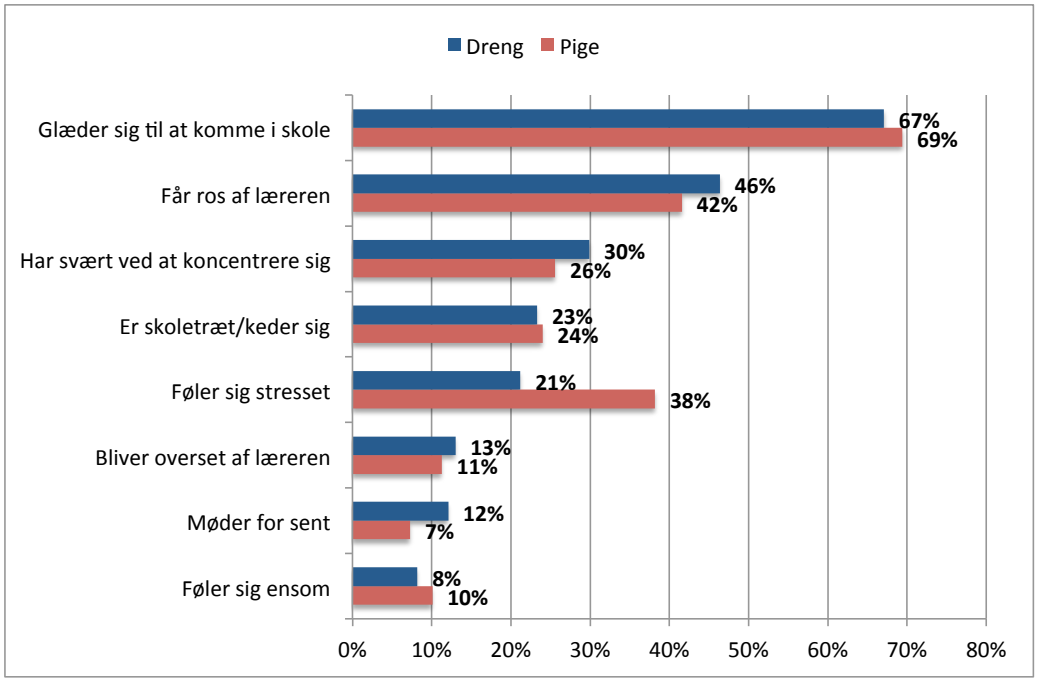
Eva: "Der er rigtig mange elever, der er her på skolen, fordi de ikke ved, hvad de ellers skal lave. De ødelægger det for os, der gerne vil have en ordentlig karakter."
Stig: "De skal være her en bestemt del af tiden, ellers får de ikke SU."
Eva:" Så sidder de nede bagi og småsnakker, og så får vi andre ikke noget ud af det. Hvis man siger noget, får man lort smækket i hoved."
Stig: "Der er ikke ret mange lærere, der kan finde ud af at gøre noget. Der er visse lærere, der kan få respekt. Så er der dem, der er fuldstændig ligeglade og tror, det løser sig selv. Det gør det jo ikke. Enten så kan man være den lærer der råber op. Eller elev. Jeg har været her i halvandet år. Jeg har en gang oplevet en kvinde, der rejste sig op og råbte: "Nu holder I kæft, jeg er her for at lære noget". Resten af tiden blev hun kaldt den sure kælling." (Interview, eud)

Kampen om praktikpladser går i dette tilfælde ind og påvirker elevernes sociale relationer og de in- og eksklusionsprocesser, der foregår mellem eleverne. I dette tilfælde ved, at nogle elever omtales som useriøse og som nogle, der 'ødelægger det' for de andre. Mens andre elever oplever, at deres chancer for at gennemføre uddannelsen forringes af, at de forstyrres af de andre elever. Begge grupper er imidlertid potentielt i fare for at falde fra, fordi ingen af dem tilsyneladende kan se et videre perspektiv med uddannelsen (se også Brown et al 2011).

Eleverne har i denne klasse en forventning om, at lærerne tager hånd om problemet med useriøse elever, men oplever indtil videre ikke, at lærerne gør noget. På andre erhvervsuddannelser oplever eleverne i højere grad, at lærerne tager ansvar for at få alle elever med, og at det har en indvirkning på elevernes motivation. Fx fortæller en elev om en lærer, som nærmest havde som mantra, at *"Vi skal op til Helene, og vi skal op og lære noget"*, hvilket for nogle elever havde den indvirkning, at de dage, de havde lyst til at blive hjemme, kom de faktisk af sted.

Trivsel og trivselsproblemer

Når vi i ovenstående afsnit har skitseret en elevkultur, der handler om sammenhold, tøsefnidder, at fremstå som dygtig eller afslappet, at være styrende eller at konkurrere etc., er der tale om faktorer, som også kan have konsekvenser for elevernes trivsel og mangel på trivsel. Det skal vi i dette afsnit zoome nærmere ind på. Vi skal starte med at konstatere, at ifølge spørgeskemaundersøgelsen glæder det store flertal af både drenge og piger sig til at komme i skole:



Tabel 4

Spørgsmål: "Hvor tit oplever du…?" Oplevelser, som elever har flere gange om ugen eller hver dag. Fordelt på køn.

Derudover viser tabellen tegn på to tendenser, som vi skal se nærmere på. For det første nemlig det, at markant flere piger føler sig stressede (28 % mod 21 % af drengene) For det andet, at godt en fjerdedel af eleverne giver udtryk for, at de flere gange om ugen oplever skoletræthed og kedsomhed, hvilket kan betyde, at de er i risiko for frafald (Katznelson 2007, Hutters & Stigsgaard 2012, Jørgensen 2012).

At være stresset

At være stresset er et fænomen, som især opleves i gymnasierne og især omtales af pigerne. Det knytter sig til et pres – både for at nå at lave alle sine lektier og i forhold til de eksaminer og præstationskrav, som ligger forude. Flere aktuelle undersøgelser sætter fokus på stress som et stigende problem – også blandt unge (Nielsen et al, 2007, Östberg 2001). Tal fra en kvantitativ undersøgelse af trivsel og mistrivsel blandt unge fra 2010 (Nielsen et al) viser, at 22 % af de unge kvinder i undersøgelsen ofte føler sig stressede mod 16,4 % blandt unge mænd. Ligeledes viser en nylig svensk undersøgelse, at flere unge kvinder end mænd oplever stress i høj grad (Schraml 2011). Undersøgelsen bekræfter forskellen på pigers og drenges forhold til stress – det er i dette materiale stort set kun piger, der taler om stress. Det skal dog fremhæves, at ifølge spørgeskemaundersøgelsen er der 21 % af drenge, der også føler sig stressede, men der er i det kvalitative materiale ingen drenge, der omtaler det. Stress er således noget, som piger i højere grad synes at sætte på dagsordenen, og det gør de i forbindelse med skolekulturen og med den kultur, der er eleverne – og måske især pigerne – imellem.

Det gør de ofte i forbindelse med kravene om at præstere og være på i forhold til skolen, som blandt andet handler om, at *"man skal helst være stærk hele tiden, både fagligt, socialt, du skal helst komme til alle festerne, du skal helst have styr på det hele"*. Mange piger oplever altså et krav fra skolen om at præstere, få gode karakterer, vise, man har styr på det etc. – og samtidig oplever de også et krav om at 'være på' socialt. Det er normen, men det ser ud til, at det er svært for alle at leve op til. Her giver en pige et blik ind i det, der er svært, som hun oplever det:

"Jeg kan ligge – og det er måske ikke en så sund tankegang – men hvis jeg kommer i seng om aftenen og tænker, Gud, jeg har ikke nået at læse denne her tekst, men jeg har haft tiden til det, så bliver jeg bare virkelig så sur på mig selv, og så kan jeg godt bare rejse mig op og tage teksten, og så sidde til klokken 23.00 og læse teksten. Så kan jeg finde ro og slappe af, for nu har jeg læst teksten. Og det er nok ikke helt så sundt igen. Men jeg ser det sådan lidt, at hvis du går hjem, og du ved, at du har de her lektier for, og du har to timer eller sådan noget, hvor du ikke laver noget, så har jeg det dårligt, hvis jeg ikke laver mine lektier, fordi jeg havde jo tiden til det. Jeg har fået at vide af min studievejleder, at "du kan ikke lave alle lektier i gymnasiet". De giver dig flere lektier for, end du kan magte at lave". (…)
Jeg tror bare, at jeg fik stress på et tidspunkt, som jeg får medicin imod, jeg kunne ikke sove om natten og fik ikke min søvn. Det har hjulpet mig, jeg sover bedre om natten, så nu kan jeg bedre nå mine ting. Men det der med, at når jeg skulle sove, så tænkte jeg konstant på lektier. Den kørte inden i hovedet hele tiden. Jeg faldt først i seng ved 3-4 tiden, og så skulle jeg op klokken 6. Og sådan kunne min uge godt køre, bare rundt i ring. Og det kan jeg ikke."
(Sofia, stx)

Sofia oplever altså et krav om at lave alle sine ting. Hun har søgt hjælp ved studievejlederen og fået at vide, at det ikke er meningen, at hun skal lave alle sine lektier. De andre elever fortæller samstemmende, at det er meningen, at man skal prioritere. Men det hjælper ikke Sofia, for hun kan ikke slappe af, før hun har lavet alle sine ting. Løsningen har været, at hun får medicin, så hun kan sove, og så kan hun bedre nå sine ting. Der tegner sig altså et billede af en skoleform, som 'giver flere lektier for, end man kan magte at lave' og prisen for en sådan 'lektiemættet' skoleform betales så at sige af de piger, som 'får det dårligt', hvis de ikke når alle deres lektier. Sofia omtaler det selv som 'ikke så sundt', men samtidig er det så stor en del af hendes strategi at lave alle lektier, at det bliver ligegyldigt for hende, om det er sundt eller ej.

Det kan tænkes, at der er flere ting i spil i forhold til det, som nogle piger oplever som stress. For det første har vi tidligere beskrevet en kultur blandt piger, som til tider er præget af kliker og konflikter, hvor det at fremføre sig som dygtig er en strategi i det sociale spil. I det perspektiv handler det om andet og mere end at lave sine lektier for lektiernes (eller lærerens) skyld. Det handler i høj grad også om at lave alle sine lektier for at kunne positionere sig som dygtig, kunne markere, sige de rigtige ting og ad den vej have mulighed for at inkluderes i gruppen med dygtige, stærke, tydeligt markerende piger. At have styr på sine ting er således ikke blot en strategi som skoleprojekt, men i lige så høj grad en strategi i det sociale spil blandt pigerne.

Derudover italesættes det af flere piger, at *"piger har højere forventninger til sig selv end drenge"*, at piger er *"mere kritiske over for deres arbejde"* og at de *"vil gøre det bedre, end de egentlig kan"*. Der er således nogle forventninger blandt pigerne til at præstere på en bestemt måde, og når det opleves af pigerne som normen, kan det tænkes at have en vis påvirkning af den indsats, de 'presser' sig selv til at levere. Det er interessant i den forbindelse, at pigerne på htx, hvor der generelt kun er få piger, fortæller, at drengene med deres kultur har 'hjulpet' dem med at tage presset af:

> *"Men jeg synes, det der med at presse mig selv, det har min gruppe (kun drenge, red) faktisk fået taget lidt fra mig, for de siger "ro på, vi skal nok nå det" og sådan. Det gør også, at jeg nogle gange bliver ekstra stresset i slutningen, for de er meget… jeg tror jeg skal være bedre til at sige "nu skal vi i gang!" Men det der pres, det siger de, at det går nok, og så tror jeg på det."*
> *(Stine, htx)*
>
> *"Ja, det er også derfor, at vi føler, at vi er blevet lidt mere dovne! Det er fordi, vi lader drengene få den indvirkning på os. Og det er selvfølgelig ikke alle drengene… men generelt."*
> *(Mie, htx)*

Ifølge Stines og Mies oplevelser er drengenes tilgang præget af den tidligere nævnte afslappethed – 'ro på', 'det går nok' og det har til dels en indvirkning på pigerne. På den ene side

tror de på det, og det tager lidt af presset, men på den anden side kan det også stresse i slutningen, hvis de har taget for afslappet på det. Men ifølge Stine er det hende, der *"skal være bedre til at sige, nu skal vi i gang"*. Der er altså forskellige modstridende bevægelser, hvor drengene på den ene side opleves som mere afslappede, og det lærer pigerne noget af. På den anden side opleves det af pigerne som deres ansvar at få opgaven i hus.

I forhold til det at være stresset er der altså nogle kønnede forskelle som, i tråd med tidligere pointer, handler om, at piger i højere grad orienterer sig mod skolens forventninger om en vis grad af præstation og ambition, mens drenge i højere grad giver udtryk for, at det er ok at have en afslappet måde at fremføre sig på - både fagligt og socialt. Det betyder, som tidligere nævnt, ikke at der ikke findes piger, der er afslappede og drenge som præsterer. Det generelle billede er imidlertid, at piger og drenge oplever ganske forskellige forventninger til, hvordan de skal være elever, og det betyder, at de går til skoleprojektet på meget forskellige måder.

Skoletræthed

Tabellen ovenfor viste, at op mod en fjerdedel af både piger og drenge oplever skoletræthed og kedsomhed flere gange om ugen eller hver dag. Der er således en relativt stor del af eleverne på tværs af skoleformer, som oplever skoletræthed. Dog viser de statistiske data også nogle forskelle på skoletræthed i forhold til de forskellige skoleformer. Fx angiver 31 % af de adspurgte elever fra hf, at de flere gange om ugen oplever skoletræthed mod et gennemsnit på 24 %. Dette bekræftes af interviewene med eleverne fra denne skoleform. Både blandt drenge og piger i den besøgte hf-klasse træder skoletræthed tydeligere frem end i andre klasser.

I de fleste gruppeinterviews kommer skoletræthed dog først på tale, når eleverne bliver spurgt direkte til det. Anna på hf forklarer sin skoletræthed med, at hun havde nogle forventninger om, at *"hf er let som en leg. Det er overstået på to år. Så blev jeg bare overfuset med lektier og skriftlige opgaver"*.

Anna blev altså overrasket over, hvor svært det var, og det har fået hende til at overveje at stoppe. Hun mener, at skolen har gjort, hvad den kunne, og at det er hendes eget fokus og motivation, der er 'problemet'. Det at være skoletræt italesættes af nogle elever altså som et problem, der skyldes dem selv, hvilket vidner om den tendens til individualisering, som er kendetegnende for ungdomslivet i dag (Illeris et al, 2009). Nogle af drengene forklarer dog også skoletrætheden som noget, der ikke udelukkende udspringer af manglende motivation. De kan for eksempel opleve et pres for at nå at få lavet opgaverne samt en vis 'panik' over de forestående eksaminer (som der er flere af på hf). På den ene side fortæller flere af drengene at "det er nok bare mig selv". På den anden side peger de også på skolens organisering som en del af problemet. Fx at mange lærere ikke håndhæver deadlines for afleveringer, hvilket har den konsekvens for nogle, at *"hvis du misser en, så har du hele tiden en mere i bagagen"*. De efterlyser mere konsekvens fra lærernes side til at stramme op:

"Man kunne jo lave – det bliver måske lidt hårdt, men enten så nos dig sammen og få lavet lortet, eller også ryger du ud. Så når man ligesom ikke til at blive skoletræt. Så når man ikke til at skulle kæmpe med sig selv om at skulle gå i skole. Hvis man ligesom får det ind, at du kraftedeme skal lave det hver gang, så tror jeg, at det bliver nemmere."
(Alexander, HF)

Alexander oplever det altså som en kamp at få lavet sine ting, og at kampen bliver forstærket af, at lærerne dels lægger for mange opgaver oven i hinanden, dels undlader at håndhæve disse deadlines. Drengene i denne gruppe efterlyser også klarere rammer for de krav, der stilles til dem i uddannelsessystemet, ligesom de problematiserer præmissen om, at det alene er elevernes ansvar at håndhæve disse krav.

Tidligere forskning har vist, at behovet for klare rammer især efterspørges af elever, der kommer fra såkaldt 'gymnasiefremmede hjem' (Ulriksen mfl. 2009). Ifølge Ulriksen mfl. kom 31 % af eleverne på stx fra gymnasiefremmede hjem, mens det gjaldt for ca. halvdelen på htx, hhx og hf. Således kan den præsenterede problemtik hænge sammen med, at der som følge af et øget optag også er optaget flere elever fra gymnasiefremmede hjem.

Hvis man som elev bliver overrasket over de krav, der stilles på en uddannelse, og er usikker på, hvordan man honorerer de krav, kan det spille ind i de in- og eksklusionsprocesser, der foregår mellem eleverne. Den tydelighed, som flere elever efterlyser, kan således fungere inkluderende for de grupper af elever, som føler sig 'fremmede' i den uddannelseskultur, de indgår i. I denne undersøgelse er det først og fremmest drenge, der efterspørger klare rammer og mere tydelige konsekvenser.

Andre drenge fortæller om andre strategier for at undgå skoletræthed, og her spiller den tidligere nævnte 'afslappethed' en rolle. Flere drenge på tværs af skoleformer fortæller, at *"hvis jeg skulle sidde og lave lektier altid og hele tiden, så ville jeg sgu blive træt af det"*. Den måde, de prioriterer (og nedprioriterer) skolearbejdet på, fungerer altså i deres egen optik som en form for forebyggelse af skoletræthed.

Datamaterialet vidner dog om, at der er tale om en hårfin balancering for en gruppe af drengene. På den ene side tager de uddannelsen afslappet og prioriterer opgaverne, men samtidig er der en risiko for, at de tager uddannelsen for afslappet. I flere klasser har vi således observeret drenge, der ikke deltager aktivt i undervisningen og heller ikke har en fremtrædende rolle i elevernes sociale fællesskaber. Et eksempel på dette er Thomas. I observationerne træder Thomas frem som en dreng, der passer sig selv. I timerne sidder han og ser film, i frikvarterne hænger han lidt i udkanten af forskellige grupper, der spiller computerspil, og i gruppearbejde deltager han ikke. Han er meget tilbageholdende og har ikke den store sociale kontakt. Om det sociale i klassen siger han:

"Jeg synes, det sociale er okay, altså. For mig. Når jeg er derhjemme, kalder min familie mig asocial. Jeg er ikke sammen med andre, jeg finder det ikke nødvendigt andet end i skolen. Jeg har ikke noget imod at være lidt for mig selv. Jeg synes, det er sjovt. Vi kan godt lave sjov med hinanden og med lærerne. Jeg synes, det er fint." (Thomas, htx)

Thomas foretrækker altså at være for sig selv, og han fremstår også i observationerne som en person, der er tilbageholdende. Men da han indgår i en kontekst, hvor der er krav om at deltage i sociale aktiviteter – både i faglige og ikkefaglige sammenhænge – fortæller han også, at *"vi kan godt lave sjov"*.

Thomas er altså på den ene side klar over, at der er et krav om at være social, men på den anden side virker det som om, han har det svært med at håndtere dette krav. Han vælger derfor en position i periferien. I forhold til det sociale er det en legitim position, fordi der er andre end Thomas, som har denne position, og som finder sammen om computerfællesskaber. Men også i forhold til det faglige vælger Thomas den perifere og, ifølge observationerne, ikke deltagende position. Således ses han ikke på noget tidspunkt at deltage fagligt i undervisningen, men ser enten film eller spiller computerspil. Samtidig giver kulturen omkring anvendelsen af it ham adgang til off-aktiviteten på en måde, som ser ud til at have konsekvenser for hans deltagelse i undervisningen og dermed for hans læring.

Når det er legitimt at udvise en vis afslappethed omkring skolearbejdet, giver det således drenge som Thomas mulighed for relativt ubemærket at glide ud af undervisningen under dække af, at de er afslappede. Konsekvensen kan imidlertid være, at denne gruppe drenge ikke inkluderes i klassen – hverken fagligt eller socialt. Citatet peger samtidig på, at drenge som Thomas ikke nødvendigvis italesætter deres skoleproblemer, men tværtimod kan være rigtig gode til at fremvise, at der ingen problemer er. Derfor er de også i risiko for det, man kan kalde 'stille frafald', hvor elever, som udadtil virker, som om de er med, ubemærket glider ud af uddannelsen. Set i dette perspektiv kan frafaldstruede drenge være meget usynlige. Der er på den måde langt fra det billede af frafaldstruede drenge som 'støjende balademagere', som tidligere undersøgelser har påpeget (se fx Gilliam 2009), til de 'stille drenge', som optræder flere steder i denne undersøgelse.

Når afslappethed bliver til slack

Endelig er der også elever, der mere åbenlyst ikke tager skoleprojektet på sig. Her er det karakteristisk, at skolekulturen træder i baggrunden, og elev- og ungdomskulturen bliver mere fremtrædende. Således er der drenge, som bruger hele lektioner på at se film eller spille spil i undervisningen, der er piger, der surfer modesider eller hører musik i undervisningen, der er piger og drenge, der kommer for sent, der er sågar drenge, som ser porno på nettet i en

eksamenssituation, eller som sover en hel time væk. Man kan sige, at når grænsen for afslappethed overskrides, bliver det til det, der i datamaterialet kaldes slack.

"Altså, man er slacker, når man ikke laver noget. Jeg kaldte Kasper for slacker i går, for han pjækker hele tiden. Han har ikke ret gode karakterer, han siger ikke noget… så han er bare en slacker!"
(Cille, hhx)

Interviewer: "Er der ikke en, der hedder Karl. Han har ikke været her efter ferien. Har han det?"
Ulrik: "Jo, han var der i tirsdags (...) Men han er bare en slacker. Jeg ved det ikke. Jeg tror, han regner med allerede nu at få sit grundforløb forlænget."
(Interview, eud)

En slacker er altså en elev, der ikke møder op eller ikke ønsker at være i skolen. Det er ofte en dreng, der laver 'ballade' og 'flakker' rundt i stedet for at deltage i undervisningen. Pigerne på erhvervsuddannelserne fortæller om elever, der 'kommer og går i tide og utide' og om drenge, der 'opfører sig som en zoologisk have'. For andre er slackere de elever (igen oftest drenge), der ryger for meget hash.

"En god elev er en, der ikke ryger hash. Jeg ryger ikke hash, og jeg fik ikke praktikplads – nogen, der fik praktikplads, ryger rigtig meget."
(Mark, eud)

Den gode elev fortælles altså frem som en, der ikke ryger hash, hvilket en del elever gør rigtig meget – og oven i købet får læreplads. Ungdomskulturens hashrygning trænger således her ind i skolekulturen og påvirker forestillinger om, hvad det vil sige at tage – eller ikke tage – skoleprojektet på sig. I denne undersøgelse ser det ud til, at det for nogle drenge betyder, at afslappethed bliver til slack – når man slapper af uden at deltage og ikke tager skoleprojektet alvorligt.

Piger bliver ikke på samme måde fortalt frem som slackere på trods af, at vores observationer viser, at der er piger, som viser samme form for anti-skoleperformance med internetsurfing, kommen for sent, gåen ind og ud af klassen etc. Det kan tænkes i den forbindelse, at piger slacker på en måde, der inkluderer dem i den elevkultur, der er i den pågældende skoleform, mens drenge, der slacker, ikke på samme måde inkluderes.

Opsamling: Frafald og trivsel

- Personlige problemer og dårligt sammenhold er markant mere udbredt som frafaldsårsager blandt piger end blandt drenge. Samtidig angiver flere drenge manglende interesse og ønske om at starte på en anden uddannelse som frafaldsårsager.
- Især på erhvervsuddannelserne knyttes frafald sammen med elevkulturen på uddannelsen. Manglende motivation hos nogle elever påvirker det faglige udbytte og det sociale sammenhold.
- En fjerdedel af både piger og drenge oplever skoletræthed en eller flere gange om ugen. For eleverne handler skoletræthed blandt andet om, at de har svært ved at håndtere det ansvar, de har for at organisere deres uddannelse. Det får nogle drenge til at efterlyse mere klare rammer fra skolens side.
- Tilsvarende oplever flere piger stress flere gange om ugen (28 % mod 21 %). Mange piger oplever, at de skal have 'styr på det hele' – både i forhold til skolen og i forhold til 'være på' socialt. Samtidig har de svært ved at slappe af og ved at prioritere, hvilke lektier der er vigtigst.
- Mange drenge lægger modsat vægt på at have en afslappet tilgang til skolen. Det kan for nogle betyde, at de nedprioriterer skolen eller bruger for meget tid på computeren til off-aktiviteter. For nogle drenge kan det blive til 'slack', hvor de helt undlader at tage skoleprojektet på sig eller isolerer sig på uddannelsen.

Afrunding: Elevrelationer, relationer og trivsel

Drenge og piger forholder sig meget forskelligt til de rammer, der er i skolen, og til det ansvar og den selvdisciplin, de forventes at udøve som elever. Størstedelen af pigerne tager rammerne på sig. De forsøger at være den gode elev og leve op til de forventninger, skolen stiller. For pigerne forbindes det at være dygtig med at arbejde hårdt, at være flittig og få gode karakterer.

For drengene omtales dygtighed som det at være medfødt klog – og på eud om at være god til faget. Det betyder, at 'flittighed' ofte ikke på samme måde opleves som en legitim strategi i forhold til at klare sig i skolen. Drengene lægger derimod vægt på at have en afslappet tilgang til skolen.

Undersøgelsen viser imidlertid en klar forskel på, hvordan elever – af begge køn – taler om henholdsvis drengenes og pigernes fællesskaber. Pigernes fællesskaber bliver generelt fortalt

frem som 'klikeskabende' og konfliktuelle, præget af 'pigefnidder'. Drengefællesskaber fortælles frem som 'fællesskabende' og problemfri, centeret omkring fælles interesser. De drenge, som ikke inkluderes i de interessebårne fællesskaber, har imidlertid en tendens til at blive usynlige og overset. Især fordi det samtidig for mange drenge er legitimt at forsvinde ind i et it-univers – både i og uden for undervisningen.

Både drenge og piger kan opleve trivselsproblemer og overvejer fravær. For piger er det især stress, personlige problemer og dårligt sammenhold i klassen, der angives som årsager. For drenge er det manglende interesse, ønsket om at starte på en anden uddannelse og skoletræthed, der angives som hovedårsager. For nogle drenge kan den afslappede tilgang til skolen blive til slack, hvor de helt undlader at tage skoleprojektet på sig, eller til, at de isolerer sig på uddannelsen.

Kapitel 5

Uddannelsesvalg og fremtidsplaner

Elevernes praksis på ungdomsuddannelserne relaterer sig ikke alene til den undervisning og de sociale relationer, der udspiller sig på deres nuværende uddannelse. Den relaterer sig i høj grad også mod de fremtidsmuligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, som uddannelsen giver adgang til. Ungdomsuddannelsen er det første valg i en række valg, som på den ene side sigter mod at kvalificere og specialisere de unge til en position på arbejdsmarkedet. På den anden side også sorterer og indplacerer de unge i de hierarkier, der er gældende både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Illeris mfl. 2009, Katznelson & Pless 2007).

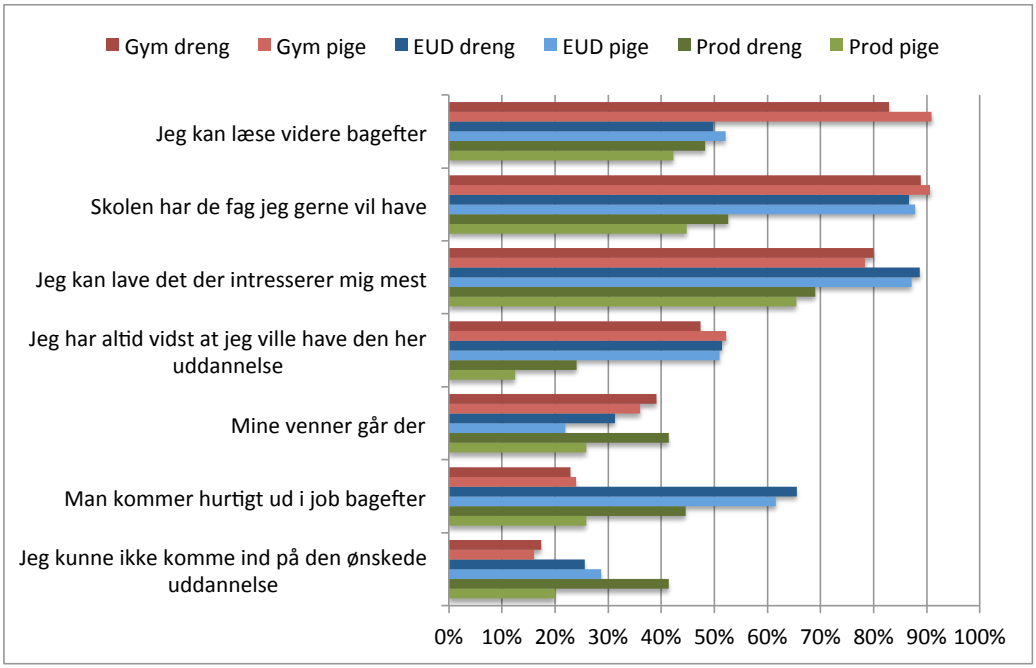
Valget af uddannelse er således forbundet med den enkelte unges læsning og vurdering af mulige fremtider forstået som, hvilke fremtidsscenarier den unge opfatter som mulige og sandsynlige set ud fra det udgangspunkt, vedkommende har (Hutters 2004, Brown & Hutters 2011). I denne vurderingsproces har både vurderingen af risici betydning, men også vurderingen af muligheden for at opnå succes og status. Den unge vil derfor gennem sit uddannelsesvalg in- og ekskludere sig i forhold til forskellige sociale positioner med adgang til forskellige livsbetingelser og ressourcer (se også Runfors 2008).

Der er således meget på spil, når unge vælger uddannelse og fremtid. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvad der konkret er på spil for eleverne på de involverede ungdomsuddannelser, herunder i særdeleshed de betydninger, køn har for, hvordan forskellige elever overvejer og vurderer forskellige mulige valg. Første del af kapitlet afsøger, hvordan elever oplever og begrunder de valg, de allerede har foretaget sig, da de valgte ungdomsuddannelse. Anden del undersøger, hvordan eleverne orienterer sig i forhold til den fremtid, de forestiller sig venter

efter ungdomsuddannelsen, og hvilke oplevelser af succes og risici de relaterer deres fremtidsplaner til.

Valg af skoleform

Når det handler om elevernes uddannelsesvalg og fremtidsorienteringer, er det ret tydeligt i undersøgelsen, at betydningen af køn ikke kan ses uafhængigt af den ungdomsuddannelse, eleverne har valgt at gå på. Nedenstående tabel gengiver svarfordelingen i forhold til, hvad der har haft betydning for elevernes valg af nuværende ungdomsuddannelse. Som det fremgår af tabellen, er forskellene mellem forskellige skoleformer på de fleste parametre markant større, end de er i forhold til køn – dog med enkelte nuancer.



Tabel 1

Spørgsmål: "Hvor stor betydning har de her ting for dit valg af den uddannelse, du går på nu?" Fordelt på køn og uddannelsestype

Helt overordnet er muligheden for at lave det, der interesserer en, den ting, som flest elever peger på har haft betydning for deres valg af ungdomsuddannelse – på tværs af køn og skoleformer. Tilsvarende peger størstedelen af både gymnasieelever og eud-elever på muligheden for at vælge de fag, de gerne vil have, som en ting, der har haft betydning for deres valg. Ungdomsuddannelsen synes således overordnet set at være første skridt mod en faglig specialisering, hvor de unge begynder at tune sig ind på et bestemt fagområde eller en retning. På tværs af skoleformer er det også interessant, at der er flere drenge, der angiver, at de har valgt

ungdomsuddannelse ud fra, hvor deres venner går. Det at være en del af et bestemt fællesskab i forbindelse med sin uddannelse synes således at have en større betydning for drenge end for piger.

Ud over disse tværgående tendenser viser der sig en række interessante forskelle – både mellem køn og skoleformer. Markant flere gymnasielever fremhæver således mulighederne for at læse videre bagefter som noget, der har haft stor betydning. Heraf allerflest gymnasiepiger, hvor hele 91 % tilslutter sig dette udsagn. Tilsvarende er der markant flere eud-elever, som peger på mulighederne for at komme i job hurtigt som en betydningsfuld faktor – og her er eud-drengene i overtal (65 % eud-drenge mod 62 % eud-piger). Endelig er det bemærkelsesværdigt, at der er en lavere tilslutning fra produktionsskoleeleverne på næsten alle parametre – lavest tilslutning er der fra produktionsskolepigerne. Det kan både skyldes, at de angivne svarmuligheder ikke rammer det, der er betydningsfuldt for produktionsskoleeleverne, når de vælger ungdomsuddannelse. Men det kan også skyldes, at de elever, der går på produktionsskolen, har vanskeligere ved at vælge ungdomsuddannelse, og at det er en af årsagerne til, at de har valgt et ophold på en produktionsskole.

Endelig gælder det for alle skoleformer, at flere drenge tilkendegiver, at det har haft betydning for deres valg, at de ikke kunne komme ind på den uddannelse, de ønsker at komme ind på. Flest på produktionsskolen, hvor 40 % af drengene tilslutter sig dette udsagn. Dette tyder på, at der er en gruppe af unge, heraf flest drenge, der oplever barrierer i ungdomsuddannelsessystemet i forhold til at realisere de uddannelsesinteresser og ønsker, de har.

Det er altså forskelligt, hvad der opleves som meningsfuldt og betydningsfuldt for forskellige grupper af unge, og både køn og i særdeleshed skoleform synes at have betydning herfor. Forskellene underbygger pointen om, at unge via valget af ungdomsuddannelse også indplacerer sig i uddannelsessystemet på bestemte måder. Både i forhold til de interesser, de har – og ikke har – samt i forhold til, hvilke fremtidige muligheder de ønsker at opnå – eller det modsatte. For nogle, primært eud-elever, er sigtet at komme hurtigt ud i job. For andre, primært gymnasieelever, er sigtet at kunne komme til at læse videre. I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan elever fra forskellige ungdomsuddannelser og med forskellig køn begrunder deres valg af ungdomsuddannelse, og hvad deres sigte er med at vælge uddannelse.

Hvad kan jeg bruge det til?

Generelt er eleverne på tværs af køn og skoleformer meget optagede af, hvad de kan bruge deres uddannelse til, og hvilke uddannelses- og jobmuligheder den valgte ungdomsuddannelse giver adgang til. Eleverne er således – som også påpeget i andre undersøgelser – generelt ret målrettede og bevidste om, at valget af ungdomsuddannelse spiller en vigtig rolle for deres fremtidige muligheder – selvom mange ikke er afklarede om, præcis hvilke videregående uddannelser og erhverv de stiler mod (Brown & Hutters 2011).

Mange elever, både på eud, htx og hhx, er således optagede af at forbinde de muligheder for faglig specialisering, der er, med deres forestillinger og ønsker om, hvilke erhverv de ønsker at arbejde

inden for i fremtiden. Dette spiller sammen med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, hvor elever af begge køn angav, at de tillagde fagudbuddet på ungdomsuddannelsen stor betydning for valg af uddannelse.

For mange eud-elever er det muligheden for at tage en praksis- og erhvervsrettet uddannelse, der vejer tungest, når de skal begrunde deres valg af ungdomsuddannelse. Flere udtrykker glæde og motivation i forhold til at være 'sluppet væk fra folkeskolen' og de boglige fag for i stedet at kunne få mulighed for at få lov til at uddanne sig inden for det, der interesserer dem, og på en måde, der motiverer dem. Som en pige udtrykker det: *"Endelig er vi i gang."*

Gitte: "Jeg vil gerne være PAU. Jeg vil gerne arbejde med unge eller børn."
Louise: "Også mig. Jeg vil gerne arbejde med handicappede, udviklingshæmmede."
Stine: "Det er helt vildt godt, det er skønt med en uddannelse. Jeg vil være VSP (veterinærsygeplejersker). Endelig er vi i gang."
(Interview, eud)

Et tilsvarende fokus på erhverv og anvendelighed findes hos en stor del af de hhx- og htx-elever, der er blevet interviewet i forbindelse med undersøgelsen. Den gennemgående begrundelse hos dem er, at de har valgt uddannelser ud fra, hvad de godt kunne tænke sig at være, og hvad de forestiller sig, de skal bruge deres ungdomsuddannelse til i fremtiden. Netop det med at tænke *fremadrettet* er en ting, der går igen i disse elevers fortællinger, og som udtrykkes eksplicit af flere elever. Det kommer blandt andet til udtryk i nedenstående:

"Du tænker mere på, hvad du kan gøre i fremtiden, end hvis du lærer historie. Hvis du skal starte en virksomhed op fx. Det er fremadrettet. Hvornår skal du bruge at vide" hvornår en eller anden konge blev født?
(Gustav, hhx)

Jeg valgte det, fordi vi kan få Design, som jeg så kan bruge videre hen. Og it, det skal man bruge, når man arbejder inden for reklamer og på computeren, ikke."
(Lærke, hhx)

Jeg tænker også, at jeg kunne bruge det her i mit liv fremadrettet i forhold til, hvis jeg skulle have kemi eller fysik, hvor jeg skal stå og blande alle mulige syrer og baser. Det ville jeg overhovedet ikke bruge i fremtiden."
(Nikki, htx)

For disse htx- og hhx-elever er valget af ungdomsuddannelse således på den ene side et aktivt tilvalg af faglig specialisering inden for områder, som eleverne finder interessante, og som de samtidig oplever er anvendelige i forhold til en konkret uddannelses- eller erhvervsplan. Fx salg, afsætning, it, reklamebranchen og ingeniørfaget. Samtidig understreger eleverne også, at deres valg er et aktivt fravalg af de traditionelle gymnasiefag, som flere af dem understreger, at de ikke kan bruge til noget. Anvendelighed og fremadrettethed er således de vigtigste kriterier, når denne gruppe elever vælger uddannelse.

Stx som førstevalg

Et noget andet billede gør sig gældende, når det handler om stx-eleverne. Deres begrundelser handler i mindre grad om, hvad de kan bruge uddannelsen til, men mere om, hvilken ungdomskultur de ønsker at være en del af, mens de går i gymnasiet. Dette gælder både drenge og piger. Deres valg handler om, hvilket gymnasium de skal vælge, og hvilken ungdomskultur de derved bliver en del af. For stx-eleverne er det således begrundelser som 'stemning', 'atmosfære' og 'attitude', der dominerer, når eleverne skal forklare, hvorfor de har valgt den ungdomsuddannelse, de har:

Albert: "Jeg tror, at det, der tiltrak mig, var også stemningen, men også det, man har fået at vide om gymnasiet. Jeg havde hørt, at stemningen var god, og at de folk, der gik her, var folk, jeg kunne finde på at snakke med. Så tænkte jeg bare, at det var her, jeg skulle gå."
Thomas: "Jeg sprang lige ud i det og tænkte på, hvor der var god stemning og fokus på både faglighed og at acceptere hinanden. Jeg synes, folkene her havde en god attitude, og jeg tænkte, at det skulle bare være her."
Rosa: "Jeg synes bare, at det her gymnasium har en rigtig god atmosfære. Der er god stemning, det er hyggeligt. Da jeg var til åbent hus, synes jeg, at man bliver så grebet af den der hygge."
(Interview, stx)

Også på de andre, gymnasiale uddannelser, nævnes ungdomskulturen på skolen som noget, der har betydning. Men stx er det eneste sted, hvor det er den primære begrundelse. Samtidig giver eleverne kun sjældent udtryk for, at de har overvejet andre ungdomsuddannelser. Det ligger implicit i deres svar, at de skulle på stx – spørgsmålet var alene, hvilket gymnasium, de skulle vælge. Andre undersøgelser kommer til tilsvarende konklusioner: De elever, der vælger stx, opfatter det ofte som det oplagte, 'naturlige' valg (Nielsen & Katznelson 2009) – det, som unge som dem vælger. Det omvendte gør sig gældende for de elever, der har valgt htx og hhx. Som belyst i forrige afsnit argumenter de ofte for et fravalg af det traditionelle gymnasium. For eksempel ved at forklare, at de ikke kunne få de ønskede fag der, eller de har svært ved at se, hvad gymnasiet kan bruges til i forhold deres fremtidige erhvervsplaner. Det er imidlertid ikke forhold, som stx-eleverne tillægger betydning.

Stx-elevernes fokus på at blive en del af det rigtige ungdomskulturelle miljø kan umiddelbart virke meget kortsigtet og uanvendelig – set i forhold til deres videre uddannelses- og erhvervsplaner. To af de interviewede piger peger imidlertid på, at 'det rigtige' gymnasium for dem også handler om at vælge et gymnasium, der øger deres muligheder for at få et højt karaktergennemsnit:

> *Signe: "Det er et af de gymnasier, der har det højeste gennemsnit, tror jeg."*
> *Tina: "Ja. I det her område."*
> *(Interview, stx)*

For Signe og Tina handler stemning , atmosfære og attitude således også om at komme ind i et miljø, hvor der er et højt ambitionsniveau, og hvor der er gode muligheder for at få et godt karakterudbytte. Det, de skal anvende gymnasiet til, er at få et højt gennemsnit – fordi det netop spiller en vigtig rolle for deres videre uddannelsesforløb. Tilsvarende begrundelser findes ikke hos stx-drengene. Det kan – sammen med spørgeskemaundersøgelsen – ses som en indikator på, at det at kunne få et godt karaktergennemsnit og det at kunne læse videre gennemgående fylder mere for pigerne på stx, end det gør for drengene.

Uddannelse som nødvendighed

For flere af eleverne på især eud og produktionsskolen er den nuværende ungdomsuddannelse ikke den første. De har i stedet haft kortere eller længere perioder med forskellige ungdomsuddannelser, inden de er startet på den aktuelle uddannelse. Blasco et. al. (2003) kalder dette for 'Yo yo-forløb' forstået som forløb, der bølger frem og tilbage mellem forskellige uddannelser og ikke foregår i en lineær proces . Denne gruppe elever begrunder, ligesom mange af de øvrige elever, ofte deres valg af ungdomsuddannelse med ønsket om at dygtiggøre sig inden for et særligt fag eller fagområde. Fagområder, som de forestiller sig, at denne specifikke uddannelse kan tilbyde, og som knytter an til den fremtid, de gerne vil rette sig imod. Men deres fortællinger om valg af ungdomsuddannelse er samtidig ofte prægede af fortællinger om afslag, omveje, fravalg og nederlag af både individuel og mere strukturel karakter. For dem er uddannelsesvalget er ikke nødvendigvis forbundet til et positivt tilvalg, men er i stedet noget, de oplever, de er henvist til og i nogle tilfælde tvunget til – fx på grund af mangel på uddannelsespladser eller arbejdsløshed.

"Jeg gik på hg. Jeg ville gerne være eventkoordinator, med det er meget svært at få et job. Så ville jeg hellere være sikker på at få et job. Så tænkte jeg pædagog. Der er rift om placering på eventkoordinator. Så synes min ungdomsvejleder, at jeg skulle ind her. Jeg vil søge ind på pædagogisk assistentuddannelse og så tage den hele vejen op. Det tager nogle år, fordi jeg ikke lige har gymnasiet."
(Julie, produktionsskole)

Troels: "En af grundene til, at jeg også gik i gang med [håndværkeruddannelse], det var fordi, at jeg havde været arbejdsløs i lidt over et år, og jeg gad ikke og blive ved med at gå derhjemme og blive sendt ud et eller andet sted. Og så tænkte jeg, at jeg kan få en elevplads. Og jeg kan lide det. Så er det bare om at komme i gang."
Peter: "Mange er tvunget hertil. Nana ville hellere på frisørskole. Jeg blev sendt til malerskolen fra jobcenteret, men så kom jeg herhen. Jeg ville hellere have arbejde, men når det ikke er der, så skal jeg jo på uddannelse."
(Interview, eud)

Der er således både drenge og piger blandt de elever, der oplever sig henvist til en uddannelse – omend flere drenge som nævnt har markeret i spørgeskemaundersøgelsen, at de ikke er kommet ind på den uddannelse, de ønsker. En af grundene til, at eleverne føler sig henvist, er, at der i dag ikke er mange alternativer til en ungdomsuddannelse. Både fordi ens fremtidsmuligheder bliver forringet, hvis man ikke har en uddannelse. Men også fordi ens liv nu og her bliver mærkbart forringet, hvis man ikke er en del af ungdomsuddannelse. Det må blandt andet tre piger på et kommunalt tilbud for ikke uddannelsesparate elever erkende. De har alle sociale og personlige problemer, der har forhindret dem i at starte på en ungdomsuddannelse. Men de har inden for kort tid erfaret, at det ikke er til at *"holde ud at gå derhjemme"*. Derfor er de startet på det kommunale tilbud *"bare for at have et eller andet at lave"* og for ikke at blive *"rastløse"*.

Rasid: "Det var min vejleder. Hun synes, jeg var for meget alene derhjemme. Jeg skal også have et socialt liv. Også for at få styr på mit liv. Det er meget vigtigt at få en uddannelse."
Pia: "Min kontaktperson sagde: Du skal have noget at lave, ellers kan du ikke bo her [på opholdsstedet]."
Sakia: "Jeg gik rundt og var meget rastløs. Jeg kunne ikke holde ud ikke at have noget at lave. Jeg vil gerne blive klogere på mig selv."
(Interview, uddannelsesparathedsforløb)

For nogle af disse unge ligger deres fremtidsplaner desuden så langt fra den uddannelse, de aktuelt er i gang med, at de til tider fremstår som urealistiske eller ligefrem meningsløse. Der er

simpelthen så langt fra deres aktuelle position i uddannelsessystemet til den fremtid, de forestiller sig, at det mange gange kan være umuligt at gennemskue, hvorfor de overhovedet er i gang med den uddannelse, som de er. Fx er der en del erhvervs- og produktionsskoleelever, der fortæller om uddannelsesplaner, som det kræver en studentereksamen at realisere. Eksemplerne viser, at der er mange unge, både piger og drenge, som har svært ved at orientere sig og skabe mening i det nuværende ungdomsuddannelsessystem. Det betyder, at det for nogle elever kan være vanskeligt at formulere et ønske om, hvad de vil på længere sigt, der meningsfuldt lader sig integrere med deres aktuelle situation. Som fx hvis man ønsker at studere indiansk kultur eller filosofi, men aktuelt går på en erhvervsuddannelse inden for it:

Ida: "Jeg har været på dyrepasserlinjen, men jeg mistede interessen for dyr. Min mand er grafiker. Selv vil jeg gerne studere indianere, du ved. Men hvad er jobmulighederne inden for indianere i Sønderjylland?"
Dennis: "Jeg ville gerne studere filosofi, men så skal jeg have hf. Jeg holdt op pga. klasserumskulturen. Måske tager jeg til Århus, Frontløberne. Måske tager jeg enkeltfag som fjernuddannelse."
(Interview, eud)

Afklaring kommer med alderen

Både piger og drenge oplever således, at der ikke er nogen alternativer til uddannelse – du er nødt til at uddanne dig. Dog synes nogle af drengene at være lidt ældre og være lidt længere tid om at erkende, at det er nødvendigt at uddanne sig. Det gælder fx den tidligere citerede dreng, der gik arbejdsløs et år, før han startede på en håndværkeruddannelse.

Flere elever, specielt på eud og hf og specielt drenge, begrunder deres valg af ungdomsuddannelse med, at de først nu er blevet afklarede i forhold til fremtidig uddannelse og erhverv[1] . Mange af disse elever er ældre end de øvrige elever, og de har ofte en del erfaringer – både fra andre ungdomsuddannelser, som de sprunget fra, og fra forskellige former for ufaglært arbejde. Mange er flyttet hjemmefra, og nogle har haft sociale eller sundhedsmæssige problemer af forskellig art. Det, der går på tværs af elevernes begrundelser, er, at de oplever, at de var nødt til at opnå en vis alder og en vis livserfaring, før de er blevet afklarede om, hvad de vil. Det har således taget dem nogen tid at nå til, hvor de er nu, men den afklaring, de har opnået, betyder til gengæld, at de nu er top-motiverede i forhold til at gennemføre en uddannelse.

Det gælder blandt andre flere af drengene på hf. Flere af dem fortæller, at de tidligere er droppet ud fra en gymnasial uddannelse, fordi de ikke var motiverede, og fordi de ikke vidste, hvad de skulle bruge uddannelsen til. Med alderen er de imidlertid blevet mere afklarede, og det betyder,

1 Epstein (1998) kommer i et engelsk studie fem til samme tendens om, at drenge i årene efter grundskolen bliver mere målrettede og bla. opgiver fritidsaktiviteter for i højere grad at kunne hellige sig skolearbejdet.

at de nu, hvor de går på hf, er meget mere motiverede og målrettede i forhold til deres uddannelse. Det gælder blandt andet Richard. Selvom han tidligere har gået på stx, så oplever han reelt, at det først er på hf, at han har fået et 'projekt' i forhold til at gå i skole. I og med at han nu ved, hvad han skal bruge uddannelsen til, nemlig at blive redder eller lærer, så er det blevet meget *"nemmere"* for ham at gå i skole:

> *Jeg havde ikke nogen gulerod [da han gik i gymnasiet, red.]. Jeg følte ikke, at jeg fik noget ud af det, og jeg vidste ikke, hvad jeg skulle bruge det til. Nu har jeg en ide om, at jeg gerne vil være redder. Det er mit første projekt. (…) Jeg har også en anden tanke, jeg går og leger med, nemlig at komme på lærerseminariet engang i fremtiden. Så skal jeg have et eller andet. Så nu er det sådan nemmere for mig at gå i skole."*
> *(Richard, hf)*

Det samme gør sig gældende for en gruppe drenge på en håndværkeruddannelse – de er afklarede, og det motiverer dem. De har alle været i gang med forskellige uddannelser og har også haft perioder, hvor de 'lallede' og røg for meget hash. Men i og med at de er blevet ældre og mere afklarede om, hvad de vil, oplever de, at de er blevet meget mere motiverede – både i forhold til at uddanne sig og i forhold til at gøre noget ved deres misbrug. Som en af dem udtrykker det, så har han "fundet sin rette hylde" og er "kommet et skridt videre", og det oplever han er en kæmpe fordel, når han sammenligner sig med sine yngre klassekammerater:

> *Kenneth: "Jeg er 18. Jeg synes, det er fedt at komme i gang som [håndværker], og det er 100 % det, jeg vil. Jeg har allerede lavet en masse forskelligt førhen, men nu er jeg 100 på, at det er det."*
> *Thor: "Jeg er 20 år, og ja, det er sådan set også min hylde, jeg er faldet ned på. Jeg har rendt rundt, ja… siden ottende klasse og, ja droppet ud af skolen stort set i ottende klasse og lallet rundt og ikke kunnet finde ud af, hvad jeg ville (...) Nu glæder jeg mig hver morgen, til jeg skal i skole. Det har nok også meget at gøre med, at jeg har siddet meget derhjemme. Ja, jeg har ikke lavet andet, siden jeg var 15, til jeg blev 20 og sidde og ryge hash. Jeg tror, det har noget at gøre med, at vi er mere modne. Altså fx jeg er 20, og altså normalt, når man starter på grundforløb så og sådan, så er gennemsnittet for det er jo folk på femten seksten år (...) Vi er jo kommet det ekstra skridt videre."*
> *(Interview, eud)*

Køn italesættes ikke

Især skoleform og i mindre omfang køn synes således at have betydning for, hvordan forskellige elever oplever og begrunder deres valg af ungdomsuddannelse. Hvad der imidlertid ikke berøres af nogle af eleverne, er den udstrakte grad af kønsopdeling, som elevernes valg indebærer. Som beskrevet i indledningen har 3/5 af eleverne valgt en ungdomsuddannelse, hvor der er en overrepræsentation på mere end 75 % af det ene køn. Denne kønsopdeling er imidlertid ikke noget, der italesættes eller reflekteres af eleverne. Bag begrundelserne om stemning, anvendelighed og afklarethed foregår der således en kønsopdeling, som har betydning for, hvilke veje der på sigt er tilgængelige for piger, og hvilke for drenge.

Kun en enkelt pige fra htx nævner eksplicit køn som en faktor, der har haft indflydelse på hendes valg. Det er i dette tilfælde, fordi hun har valgt en (mandsdomineret) uddannelse, hvor der kun går få kvinder. Hun oplever, hun skal give en særlig begrundelse for sit valg, hvilket for hendes vedkommende er de fag, der udbydes, samt at hun fungerer bedst socialt sammen med drenge. Dette kan ses som udtryk for, at unge, der vælger kønsutraditionelt, oplever, de har en særlig opgave i forhold til at begrunde og legitimere valg – fordi de går mod strømmen (jf. Nielsen & Katznelson 2009, Nielsen 2010). For den store gruppe af unge er det kønnede valg så selvfølgeligt, at de ikke behøver at begrunde det – selvom mange i praksis vælger kønsopdelt.

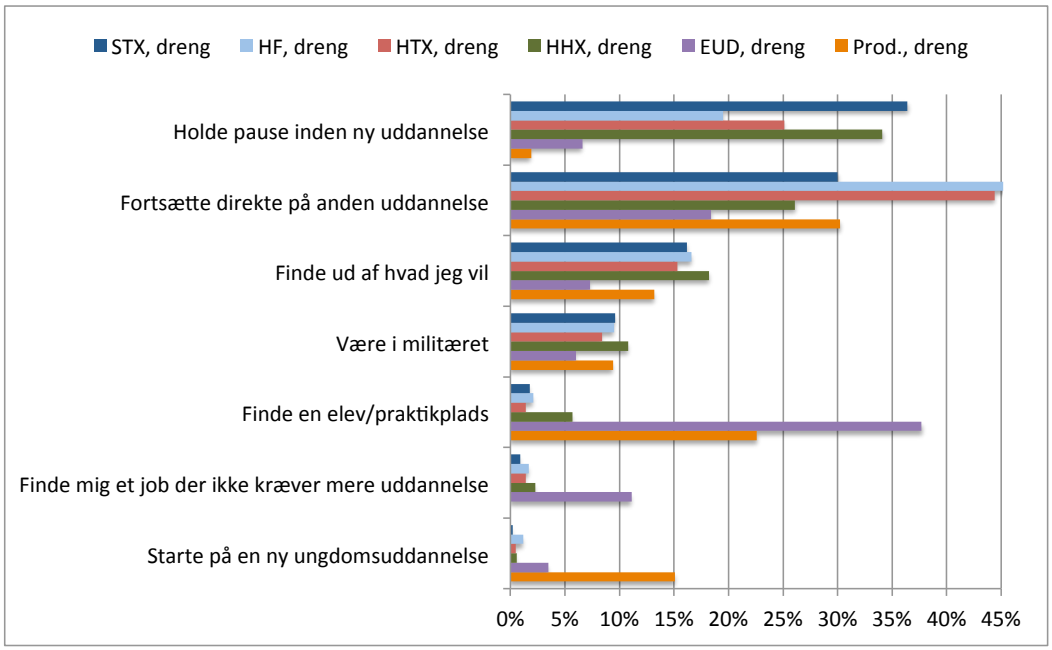
"Jeg har valgt det, fordi jeg interesserer mig meget for naturvidenskab og har stort set altid gjort det. Derfor virker det oplagt at komme her, for de har mange af de fag, der passer til mine interesser. Men jeg fungerer også bedst sammen med drenge i forhold til piger, og der går flere drenge på htx, end der går piger."
(Stine, htx)

Opsamling: Valg af ungdomsuddannelse

- Skoleform betyder mere end køn, når eleverne skal begrunde deres valg af ungdomsuddannelse.
- For gymnasieeleverne er det vigtigste, at uddannelsen giver mulighed for at læse videre – heraf flest piger (91 % mod 82 % af drengene). For eud-eleverne er det vigtigste at komme hurtigt ud i job – det gælder 2/3 af både piger og drenge.
- Muligheden for at specialisere sig inden for bestemte interesser og fag vejer tungt – både hos gymnasie- og eud-elever.
- Mange elever på eud, hhx og htx lægger vægt på at vælge en uddannelse, de kan bruge fremadrettet på arbejdsmarkedet.
- På stx vejer ungdomskulturen på gymnasiet tungest – men for især pigernes vedkommende også mulighederne for at få et højt karaktergennemsnit.
- En del af eleverne fra især eud- og produktionsskolen oplever ikke ungdomsuddannelse som et positivt tilvalg, men i stedet som noget, de er nødt til, og som det kan være svært at se en mening og en retning med. Blandt andet fordi de ikke kan få den praktikplads eller uddannelse, som de ønsker.
- En gruppe, hovedsagligt drenge, oplever, at de med alderen bliver mere motiverede og afklarede i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Fremtidsplaner

Også når det handler om elevernes fremtidsplaner, spiller både køn og skoleform en rolle – både i forhold til, hvilke planer eleverne har, og i forhold til, hvor detaljerede og reflekterede planerne er. Det kommer blandt andet til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, hvor vi spurgte eleverne om, hvad de regner med at gøre, når de er færdige med deres nuværende uddannelse. Resultatet for drengenes vedkommende ses i nedenstående tabel, fordelt på skoleformer:



Tabel 2

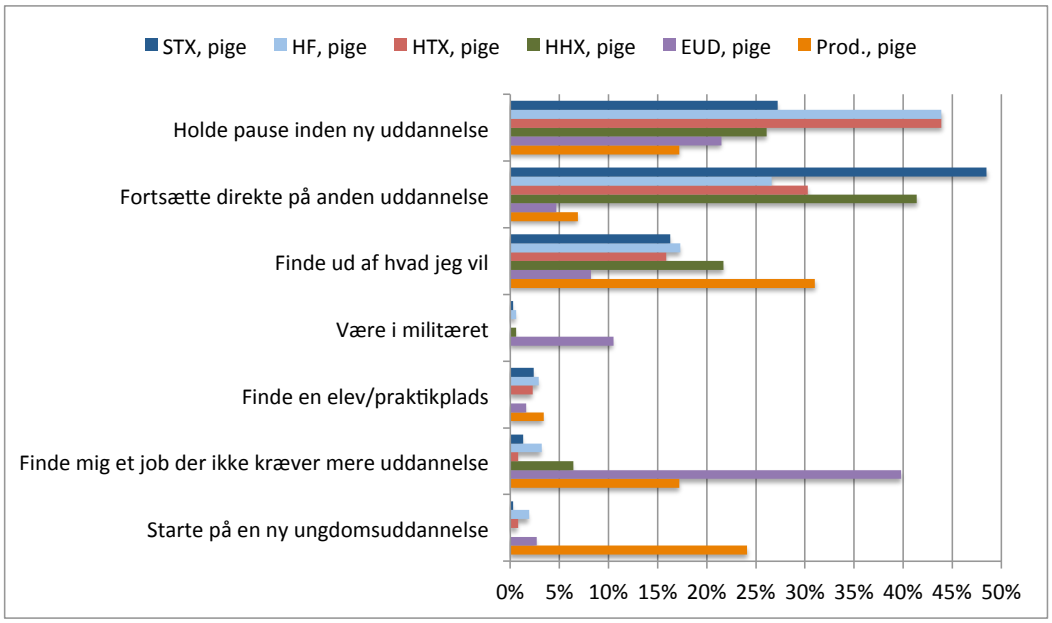
Spørgsmål: Hvad regner du med at gøre, når du er færdig med din nuværende uddannelse? Drenge, fordelt på uddannelse

Som det kommer til udtryk i tabellen, er der stor forskel på drengenes fremtidsplaner:

- Nogle drenge på de gymnasiale uddannelser – flest på stx og hhx – svarer, at de skal holde en pause, inden de påbegynder en ny uddannelse.
- Andre gymnasiedrenge vil hellere fortsætte direkte i uddannelsessystemet.
- Næsten halvdelen af drengene på hf og htx vil fortsætte direkte i anden uddannelse og ser således ud til at have en højere grad af 'afklarethed' om, hvad de vil på længere sigt.
- Eud-drengene vil primært ud og finde en praktikplads.
- Produktionsskoledrengene er mere blandede: De vil enten starte på en ny uddannelse[2], videreuddanne sig eller finde en elev-/praktikplads.
- På alle uddannelser er det under 20 %, som ikke har en forestilling om, hvad de skal efter at have endt uddannelse.
- 10 % af drengene planlægger at skulle i militæret.

2 Tidligere forløbsstudier har vist samme tendens til, at htx-elever er den elevgruppe, der starter hurtigst på en videregående uddannelse – dette gælder både drenge og piger. Hvorimod samme undersøgelse viser at hf-drengene er den gruppe, hvor færrest er i gang med videregående uddannelse efter tre år. Forskellene kan skyldes, at indeværende spørgeskemaundersøgelse alene afdækker elevernes forventninger til fremtiden, sådan som de oplever dem på første år af deres ungdomsuddannelse (Brown og Hutters 2011).

Den tilsvarende tabel viser, hvad pigerne svarede:



Tabel 3

Spørgsmål: Hvad regner du med at gøre når du er færdig med din nuværende uddannelse? Piger, fordelt på uddannelse

Pigernes fremtidsplaner adskiller sig på flere punkter fra drengenes:

- Størstedelen af pigerne fra stx og hhx vil gerne uddanne sig videre direkte, mens lidt færre ønsker at holde pause. Det er det omvendte billede i forhold til drengene fra disse uddannelser.

- Flest piger på htx og hf svarer positivt på, at de vil "holde pause inden ny uddannelse". Igen det omvendte billede i forhold til drengene på disse uddannelser, hvor flest ville forsætte direkte på en anden uddannelse.

- Kun få eud-piger forestiller sig at finde en praktikplads – for drengenes vedkommende var det 40 %.

- 40 % af eud-pigerne forestiller sig, at de skal direkte ud i job, der ikke kræver mere uddannelse. Også her er billedet diametralt modsat mellem drenge og piger.

- De kvindelige elever på produktionsskolen er den gruppe, der er mest i tvivl om, hvad de skal efter afsluttet uddannelse, hvilket kan ses som en indikator på, at denne gruppe elever synes at være dem, der har allersværest ved at indplacere sig både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Så selvom de adspurgte drenge og piger går på de sammen uddannelser, så har de altså ganske forskellige perspektiver på, hvad de skal efter endt ungdomsuddannelse. Der synes altså at være forhold, der gør, at drenge og piger med samme uddannelsesmæssige afsæt orienterer sig forskelligt i forhold til deres fremtidige muligheder og planer. I det følgende kigger vi nærmere på, hvordan eleverne begrunder deres fremtidsplaner, og hvilke vurderinger og fremtidsorienteringer det bunder i.

Fremtiden ligger åben

At dømme efter både spørgeskema og interviews er drengene på stx og htx den elevgruppe, der oplever, at fremtiden står allermest åben. Selv om de har forskellige interesser og planer, er der rigtig mange, der giver udtryk for, at de ikke har lagt sig fast på en uddannelsesplan. Som en dreng udtrykker det, så har han *"dybest set ikke den fjerneste anelse om, hvad jeg skal bagefter"*. Samtidig giver mange udtryk for, at der er lang tid, til de skal træffe et valg, og at de ikke oplever, de har travlt i forhold til at finde ud af, hvad de skal. Som de to hhx-drenge nedenfor fortæller, så har de *"mange bolde i luften"*, ligesom deres planer kan nå at skifte mange gange endnu:

> *Nikolaj: "Ja, man kan jo gå og have nogle forskellige bolde i luften stadigvæk. Jeg har fx tænkt på journalist. Der er så meget, man kan vælge imellem, så man kan nå at skifte flere gange til det, du gerne vil."*
> *Gustav: "Vi har også mulighed for at gå i elevplads bagefter, det har de ikke på gymnasiet."*
> *(Interview hhx)*

For disse drenge viser fremtiden sig først og fremmest som muligheder. Man kan blive journalist, man kan gøre så meget, og man kan også vælge at tage en erhvervsuddannelse, hvis man hellere vil det. Uddannelsesvalget synes for dem at være en åben proces, hvor man kan stå af og på, efterhånden som man finder ud af, hvad man vil. En tilsvarende fremtidsorientering kommer til udtryk i et interview med en gruppe drenge fra stx. Her synes der næsten at gå sport i at brainstorme på forskellige uddannelser og karriereveje, som drengene overvejer og oplever som spændende og interessante bud på en fremtidsplan:

Interviewer: "Ved I, hvad I skal efter gymnasiet?"
Sigurd: "Jeg skal være politimand!"
Jakob: "Det er faktisk også noget, jeg har overvejet. Skal vi gå på politiskole sammen?"
Sigurd: "Jeps!"
Niels: "Jeg overvejer lidt enten at studere statskundskab eller også at skrabe nogle penge sammen i nogle år og så få en uddannelse i USA."
Jakob: "Jeg overvejer måske også noget helt andet end politi… noget astrofysik eller et eller andet."
Thomas: "Jeg har overvejet arkitekt. Det er en af de ting, der sidder inde i hovedet."
Morten: "Jeg tror bare, at jeg skal have et par sabbatår og så måske lidt pædagog, og så videreuddanne mig til et eller andet med at hjælpe børn eller noget. Et eller andet vejlederagtigt noget. Jeg ved det ikke. Noget med handicappede måske."
(Interview stx)

Der synes således ikke at være nogen begrænsninger, når denne gruppe drenge fortæller om deres fremtid. Også selv om mange af de uddannelser, de nævner, faktisk er uddannelser med ret høje adgangskrav. Både statskundskab og arkitekt er således blandt de videregående uddannelser, det kræver de højeste karaktergennemsnit at blive optaget på. Optag på politiuddannelsen kræver, at man består en optagelsesprøve, hvor der hvert år er mange ansøgere, der afvises. Og uddannelsen til astrofysiker kræver, at man tager en række naturvidenskabelige fag på højeste niveau. Det er imidlertid ikke adgangsbegrænsninger, som drengene italesætter. Enten fordi de ikke er bevidste om dem, eller fordi det ikke er legitimt for denne gruppe at tale om fremtiden som noget, der er behæftet med begrænsninger. Det fremgår ikke af interviewet. Drengene taler i stedet et fællesskab frem omkring, at det at brainstorme med fremtiden. *"Jeg vil være politimand." "Det vil jeg også."*

Anders' overvejelser om et pædagogjob adskiller som de eneste ved at være kønsutraditionelle. Samtidig understreger han, at pædagogjobbet primært er noget, han overvejer at have i sine sabbatår, inden han læser videre. Det understreger pointen om, at det kønsutraditionelle er ok, så længe det kan begrundes.

Pigernes fremtid er planlagt

Mens gymnasiedrengene forholder sig åbent og ubegrænset til fremtiden, så forholder gymnasiepigerne sig noget mere målrettede og realistiske til fremtiden. Dels har de mere detaljerede planer for, hvad de vil bruge deres uddannelse til på længere sigt. Dels italesætter de i høj grad de begrænsninger, der kan være i forhold til at realisere deres uddannelsesplaner. Gymnasiepigerne har således ikke bare styr på, hvad de vil. De har i mange tilfælde også styr på,

hvad det kræver, og hvad oddsene er for, at planen kan realiseres [3]. Og det selv om mange af de interviewede piger kun går på første år af deres ungdomsuddannelse:

> *Emma: "Planen er lige at tage et år fri og lige få lidt koldt vand i blodet. Men jeg vil gerne på universitetet og læse veterinærmedicin, så det er jo noget af et snit, jeg skal have. Men det er drømmen…"*
> *Tilde: "Jeg vil gerne læse arabisk og islamstudier på Københavns Universitet, og bagefter vil jeg gerne have en kandidat i mellemøstlige studier på Syddansk." (Interview, HF)*

Emma og Tilde har således et andet forhold til at holde sabbatår, end tilfældet var for gymnasiedrengene. Som Emma fortæller, er det ok (og måske ligefrem nødvendigt?) at holde et enkelt sabbatår for at *"slå koldt vand i blodet"*, men derefter skal der fart på. Begge piger har således allerede planlagt, hvad de skal, og de har styr på, hvad det kræves af dem – både karaktermæssigt og fagligt. Dette er bare et af flere eksempler på, at gymnasiepigerne italesætter mange flere begrænsninger, når de skal fortælle om deres uddannelsesvalg.

Flest begrænsninger italesættes i et gruppeinterview med piger på stx. Også her har pigerne meget detaljerede og velovervejede uddannelsesplaner, og de er samtidig meget bevidste om, hvilke barrierer og begrænsninger der er i forhold til at kunne realisere deres planer. Flere af dem arbejder derfor allerede nu på at eliminere forskellige begrænsninger. Fx ved at søge at få et højt karaktergennemsnit, ved at tage mange fag på A-niveau[4] eller ved at starte på en videregående uddannelse inden for to år, hvilket gør det muligt at gange sit karaktergennemsnit med 1,08. Fokusset på begrænsninger betyder også, at denne gruppe piger er meget inde i optagelsesreglerne. Selv pigernes sabbatår skal helst have et formål, som fx hos Tanja, der fortæller, at når hun overvejer at rejse til et spansktalende land, så er det først fremmest for at blive bedre til spansk:

3 En lignende tendens kom til udtryk i en undersøgelse af køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet. Her var de kvindelige studenters uddannelsesplaner også mere detaljerede og rakte længere ud i tiden end de mandlige studenter (Brown & Hutters 2011).

4 Hvis man som stx-elev tager fem fag på A-niveau, kan man gange sit karaktergennemsnit med 1,06.

Rosa: "Jeg skal et år som au pair pige til Frankrig eller USA. På længere sigt har jeg gået med nogle tanker om journalist på et tidspunkt, jeg elsker at spørge osv. Men jeg synes tit, at det er en stopklods det med, at det er der mange, der gerne vil det. Jeg ved det virkelig ikke. Det kan også
være, at det er sygeplejerske eller arkitekt. Men jeg tror, journalist er det, der har strejfet min tanke mest."
Tanja: "Jeg tror, jeg skal ud at rejse et år, bare et eller andet sted, hvor jeg skal tjene nogle penge med noget arbejde, jeg laver. Måske et spansktalende land. Jeg har spansk, og det kunne være dejligt at udbygge det. Så skal jeg tilbage inden to år, for jeg vil gerne gange mit gennemsnit. Når jeg har fem A-fag, så jeg skal på universitetet inden,for to år, hvis jeg vil gange mit gennemsnit. Så ved jeg ikke… noget læge måske. Men hvis jeg ikke får højt nok gennemsnit til det, så… advokat!"
Marie: "Jeg synes, sociologi og psykologi er rigtig spændende. Men der skal man også op og runde et godt gennemsnit. Rigtig godt. Lige nu tager jeg det stille og roligt med det. Det er måske også det, der hindrer ens drømme om uddannelse, at gennemsnittet ikke lige…"
Tina: "Nogle gange kan det også godt være nogle lidt umenneskelige krav til gennemsnit."
(Interview stx)

Stx-pigerne har således så meget fokus på begrænsningerne i uddannelsessystemet, at det er med til at lægge et pres på dem i forbindelse med deres gymnasieuddannelse. Et pres, som kan opleves som "næsten umenneskeligt", som Tina udtrykker det. For set med pigernes øjne er der både stopklodser, der er risici, og man er ude i konkurrence med andre om at blive optaget på de bedste uddannelser. Med til presset hører, at det er op til en selv at opnå det gennemsnit, der kræves. Som Marie udtrykker det, så er det, der hindrer hende i at få sin drømmeuddannelse, at hun tager det stille og roligt i forhold til sin uddannelse. Det er ikke så underligt, at denne gruppe piger lægger stor vægt på at blive optaget på et gymnasium, der er kendt for, at eleverne får et højt karaktergennemsnit!

Totalt lost uden praktik

Eud-eleverne, både piger og drenge, står i et grundlæggende anderledes valg end gymnasieleverne. De kan enten finde en praktikplads og færdiggøre deres uddannelse, eller de må opgive at finde en praktikplads og derved også i de fleste tilfælde opgive at færdiggøre deres uddannelse. Spørgsmålet om, hvordan og hvorvidt man kan få en praktikpladse, ligger derfor som en understrøm under de fremtidsplaner, som eud-eleverne har. Udsigten til at kunne få praktikplads er meget forskellig fra uddannelse til uddannelse. På nogle (relativt få) uddannelser er der forholdsvis gode muligheder for at finde en praktikplads, men på mange erhvervsuddannelser optages der langt flere elever, end der er praktikpladser. Grundforløbet bliver her reelt et udskillelsesløb, hvor elevernes videre fremtid afgøres af, om de kommer i

praktik. Udskillelsen skærpes af, at det på langt de fleste skoler er overladt til eleverne selv at finde praktikplads. Det kræver, fortæller flere elever, gode netværk inden for faget. Ellers er man, som en elev udtrykker det *"totalt lost"*.

Udtrykket 'totalt lost' viser, hvor meget der er på spil for erhvervsskoleeleverne, når det handler om praktik. Får man ikke praktik, så er man vitterlig fortabt og er henvist til at starte på en anden uddannelse eller til ufaglært arbejde. Men selvom det er et fælles vilkår, så er det ikke noget, eleverne oplever, at der tales om på skolen, eller som skolen hjælper med at løse. Mange elever, både piger og drenge, giver derfor udtryk for frustration over at stå alene med et problem, de i praksis oplever, de har rigtigt svært ved at løse.

Det gælder blandt andet en gruppe elever på en social- og sundhedsuddannelse. Kun to ud af de mange elever, der gik på grundforløbet, havde fået den praktikplads, som de ønskede, og deraf ingen af dem, der blev interviewet. Det får blandt andet en af dem til at efterlyse, at skolen tager færre elever ind. Ellers kan det – som en elev udtrykker det – blive helt *"spild af tid"* at tage en uddannelse. Tilsvarende oplevelse har en gruppe drenge på en håndværkeruddannelse. De fortæller, at de gør en stor individuel indsats ved at køre rundt med uopfordrede ansøgninger, men oplever alligevel, at de bliver usikre på, hvad de skal gøre for at komme i praktik. Også de efterlyser hjælp fra skolen:

Interviewer: "Er der nogen af jer, der har overvejet at holde op?"
Pia: "Der var mange, der holdt op og tænkte på det, da de ikke fik praktikplads."
Interviewer: "Kan skolen gøre noget for at holde på folk?"
Dennis: "Skolen skulle fortælle meget mere, hvad man skulle gøre. De burde ikke tage så mange ind, når de ved, de ikke kan få praktikplads (...) Jeg har allerede gået på hg ½ år. Det var helt spild af tid."
(Interview eud)

Carsten: "Jeg har været ude med op til 30 ansøgninger.. i hvert fald over tyve, og jeg har ikke fået noget tilbage overhovedet. Og jeg har været ude om morgenen (...) Og jeg har ikke noget kørekort, så mutti hun er blevet nødt til at køre mig rundt.
Interviewer: "Hvad så, får man noget hjælp herfra?"
Carsten: "Overhovedet ikke. Intet. (...)"
Tom: "Jeg synes ikke, det er i orden, at vi ikke får hjælp til det (...) Altså, der er jo en grund til, at jeg først startede nu, fordi jeg er ret usikker på en masse ting og har været det. Jeg kunne da godt bruge noget hjælp til at finde mig en læreplads. Fordi jeg har ikke prøvet sådan nogle ting før."
(Interview, eud)

Flere både drenge og piger på erhvervsuddannelserne oplever således vanskeligheder i forhold til at få den eftertragtede praktikplads. Skolepraktik opleves i denne henseende ikke altid som et

attraktivt alternativ[5] , hvilket også fremhæves af drengene på ovennævnte håndværkeruddannelsen. Det hænger især sammen med, at skolepraktikken går imod alle de uddannelsesinteresser, de har: At komme ud i virkeligheden og tjene penge. Skolepraktik giver ikke mulighed for nogen af delene. Her kan man nemlig ifølge drengene kun komme til at lave pseudoopgaver som fx at male skolens lokaler – og det til en løn, der er lavere end SU:

Interviewer: "Hvad med skolepraktik. Er det en mulighed?"
Carsten: "Altså skemaerne de hedder fra otte til klokken fire i skolepraktik. Og så skal du rundt på skolen og male på skolen."
Tom: "Uden at få noget for det."
Carsten: "Det gider jeg ikke. For 19 kroner i timen…"
Tom: "Du får din SU eller det der."
Carsten: "Det får du ikke. Du får mindre end SU. 19 kroner. SU det er 21 kroner i timen."
(Interview eud)

Pigerne oplever begrænsninger, drengene overvejer alternativer

Selvom både drenge og piger på EUD kan føle sig 'lost', når det handler om at få en praktikplads, så er der også i interviewmaterialet nogle tendenser til, at drenge og piger forholder sig forskelligt til problemerne med at skaffe praktik. Det kan være med til at forklare nogle af de tendenser, vi så i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 40 % af eud-drengene tilkendegav, at de regner med at forsætte i praktik mod kun 3 % af pigerne. En af forklaringerne kan være, at eud-pigerne oplever nogle barrierer i forhold til at søge praktik. Både i forhold til at have de rigtige netværk, men også i forhold til at være opsøgende og 'sælge sig selv' over for potentielle virksomheder.

Det kom blandt andet til udtryk i et gruppeinterview med pigerne på selvsamme håndværkeruddannelse. Pigerne kom her ind på, at de oplevede en kønnet forskel i forhold til at søge praktik. For hvor drengene på uddannelsen, som beskrevet ovenfor, er i stand til at tage rundt med uopfordrede ansøgninger og sige *"hej chef – kan du bruge mig"*, så oplever flere af pigerne, at ansøgningssituationen gør dem usikre på, hvad de kan, og hvad de er gode til. Placeringen af praktikansvaret hos eleverne kan på den måde have den uintenderede konsekvens, at det gør det vanskeligere for pigerne at søge praktik, fordi de oplever en større usikkerhed i forhold til at være opsøgende:

5 Der er ydermere også en række uddannelser, hvor søgningen er så stor, at der heller ikke er mulighed for skolepraktik. Det gælder fx de meget søgte it-uddannelser.

"Jeg tror ikke, at drenge tænker så meget over, hvis de skal ind til en jobsamtale eller skal ud i et job. De tænker bare: Jeg skal herind, og så siger de: "Hej chef, kan du bruge mig?", hvor piger de bare mere er sådan lidt: "Uh jeg er ikke så god til det og det, nej det er jeg faktisk ikke, men kan du bruge mig?"
(Carina eud)

Også en anden gruppe piger fra eud oplever barrierer i forhold til at søge praktik. For deres vedkommende drejer det sig om, at de oplever, de skal tage højde for nogle særlige forhold, når de søger praktik. Nemlig at undgå at havne på praktiksteder, hvor de bliver udsat for seksuel chikane, mobning eller *"en grov tone"*. Citatet viser, at disse elever alene i kraft af deres køn oplever, at der er særlige risikoforhold på – i hvert fald denne del af – arbejdsmarkedet, som de skal tage højde for, når de forsøger at løse den i forvejen vanskelige opgave at finde praktik. Risikofaktorerne synes ikke bare at være teoretiske, men forhold, som pigerne i mere eller mindre udstrækning har erfaring med, og som de ved, hvad kan resultere i. Fx at man går "ked af det" hjem.

Interviewer: "Er der noget, I er nervøse for, når I skal ud og i praktik?"
Mona: "Mobning. Chikane."
Nina og Lotte: "Ja."
Nina: "Altså, jeg har det sådan at... Nu er det en mand, jeg skal i lære hos ikke? Det er derfor, jeg godt lige vil se ham an. Fordi at nu har jeg været i praktik som mekaniker [griner], og der kørte de meget på, at jeg var en pige. Det er jo ikke normalt, at der kommer en pige ud til sådan nogle. Så det kan godt blive lidt grænseoverskridende en gang imellem med deres spidse kommentarer og deres meget, altså seksuelt, at jeg var en pige, og de var en dreng. Det lagde de i hvert fald ikke skjul på."
Mona: Det, jeg frygter mest ved at komme ud, det er nok det der med, at man skal gøre alting rigtigt, og hvis ikke mester føler, at du gør det ordentligt, så kan han nærmest..."
Natalie: "Meget grov tone."
Mona: "Ja, giver dig en grov tone eller gør sådan, at du går ked af det hjem."
(Interview eud)

Der er ingen eud-drenge, der på samme måde som ovennævnte piger giver udtryk for risici, som de skal tage højde for, når de søger praktik. Det betyder imidlertid ikke, at spørgsmålet om praktik er uproblematisk for dem. Tværtimod oplever mange af dem, som tidligere nævnt, både problemer og frustrationer i forhold til at finde en praktikplads. Modsat pigerne får det flere af dem til at operere med alternative fremtidsplaner. Især nævnes en uddannelse i militæret af flere drenge som et alternativ til en ungdomsuddannelse, hvis det ikke skulle lykkes for dem at finde en

praktikplads. Samme tendens gjorde sig gældende i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 10 % af samtlige drenge planlægger at tage i militæret umiddelbart efter deres nuværende uddannelse. Drengene synes således generelt at have nogle alternativer til ungdomsuddannelse, som pigerne ikke oplever – selv om de formelt set har de samme muligheder for at søge ind til militæret. Samtidig oplever eud-drengene også hæren som en læringsarena, hvor de har mulighed for at udvikle nogle kompetencer, som de ikke på samme måde oplever, de kan udvikle i det ordinære uddannelsessystem. Fx selvdisciplin og det at have styr på sit liv:

Kim: "Det er også det, jeg godt kunne tænke mig. Militæret og så tage en uddannelse derinde måske. (...) Der er mange forskellige uddannelser, du kan tage derindefra."
Tom: "Hvis det er, jeg ikke finder en læreplads, så har jeg heldigvis hæren, jeg skal ind i her til næste år. Det udsætter jeg, hvis jeg finder en læreplads. Hvis ikke, så har jeg det liggende."
Carsten: "Jeg har søgt udsættelse helt til 2015. Det har jeg fået bekræftelse på."
Interviewer: Nå, ok. Kunne du forestille dig at blive professionel soldat?"
Tom: "Nej. Men det der sammenhold og den der, den selvdisciplin, man lærer og så videre, det kunne jeg godt tænke mig. Og ja, man lærer en masse ting, som man helt klart vil kunne bruge senere hen i livet. Altså, jeg synes, at det ser ud, som om det giver en form for disciplin, som man ikke får andre steder. En god ting, som man kan bruge i hverdagen og så videre. Og sådan nogle banale ting som at rede sin seng og sørge for, at der er rent i hjørnerne og det ene og det andet. Det vil jeg også lære meget af."
(Interview, eud)

Tilsvarende nævner flere af erhvervsskoledrengene muligheden for at få et ufaglært job som et alternativ til at fuldføre deres nuværende uddannelse. Drengene nævner her flere eksempler på job, som de oplever som tilgængelige for dem, selv hvis de ikke får nogle uddannelse. Fx lagerarbejde, chaufførarbejde og asfaltarbejde. I interviewcitatet kommer en gruppe drenge selv ind på, at det er sværere for piger at få adgang til ufaglærte job, og at piger derfor i højere grad end drenge er nødt til at tage en uddannelse. Dette står i skarp kontrast til spørgeskemaundersøgelsen, hvor 40 % af eud-pigerne giver udtryk for, at deres fremtidsplan er at finde et job, der ikke kræver mere uddannelse. Det er ikke sikkert, at de interviewede drenge har ret. Men eksemplet er med til at understrege, at eud-piger uden praktikplads ofte befinder sig i en særdeles vanskelig situation.

Nikki: "Piger skal jo også være mere uddannede for at få et arbejde, hvor drenge de kan mere bare komme ind i det."
Interviewer: "Hvad for en type arbejde kan drenge bare komme ind i?"
Nikki: "Det er sådan noget som min far for eksempel asfaltarbejder eller maler, hvor det er nemmere at komme hurtigere ind. Hvor piger de kan ikke rigtig få noget, hvis de ikke har en uddannelse."
(Interview, eud)

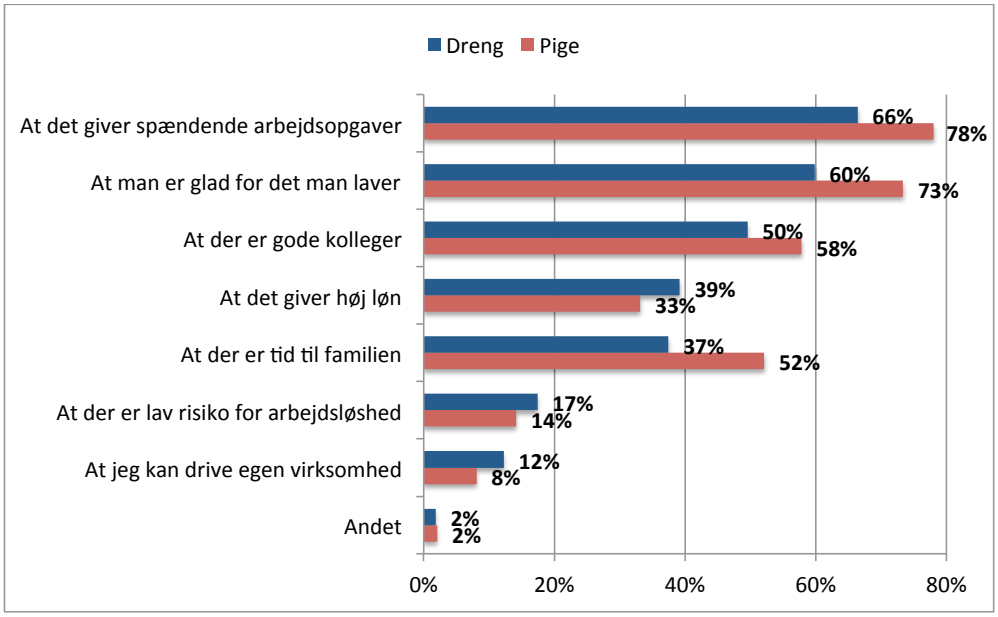
Opsamling: Fremtidsplaner

- Flere drenge på hf og htx ønsker at uddanne sig videre direkte, mens drengene på stx og hhx planlægger at holde pause. For gymnasiepigerne forholder det sig helt modsat.
- 40 % af drengene planlægger at finde en praktikplads – for pigerne gælder det kun 3 %. Omvendt planlægger 40 % af eud-pigerne at finde et job, der ikke kræver mere uddannelse – for eud-drengene gælder det kun 12 %.
- Gymnasiedrengene oplever gennemgående, at fremtiden er åben, og italesætter ikke begrænsninger i forhold til deres fremtidsplaner.
- Gymnasiepigerne har modsat meget detaljerede fremtidsplaner og oplever mange begrænsninger og risici i forhold til at realisere deres planer
- Både drenge og piger på eud oplever vanskeligheder, hvis de ikke kan finde en praktikplads. Men pigerne oplever flere barrierer og færre alternativer i forhold til at komme i praktik. Blandt andet giver nogle piger udtryk for, at de er bange for at opleve mobning og chikane på deres praktiksted.
- Flere af drengene på eud oplever militæret som en alternativ karrievej, hvis de ikke kan finde en praktikplads.

Drømmejob og risici

De unges fremtidsplaner handler ikke kun om, hvad den enkelte planlægger at gøre efter ungdomsuddannelsen. Planerne kan, som beskrevet indledningsvist, også ses som udtryk for, hvordan forskellige unge vurderer deres fremtidsmuligheder og derigennem indplacerer sig i de gældende hierarkier på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Dels ved at søge mod uddannelser, der giver adgang til succes og status. Dels ved at undgå konkrete risici som fx arbejdsløshed og manglende optag, ved at søge mod uddannelser, der opleves som realistiske (Hutters 2004). I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan disse valgprocesser udfolder sig for drenge og piger, og hvad køn betyder i forhold til, hvordan eleverne vurderer succes og risici.

Nedenstående tabel viser, hvad eleverne overordnet set lægger vægt på i forhold til deres fremtidige arbejde. Som det fremgår, er der nogle ret tydelige kønsforskelle i forhold til, hvad henholdsvis de drenge og piger, der har indgået i undersøgelsen, lægger vægt på. En større andel mandlige elever foretrækker således job, der giver høj løn, rummer mulighed for at drive egen virksomhed, og som har en lav risiko for arbejdsløshed. De kvindelige elever betoner her helt andre forhold. For dem er det vigtigste at have spændende arbejdsopgaver, at de er glade for det, de laver, har gode kollegaer og tid til familien. Drenge og piger, på tværs af skoleformer, synes således at vægte forskellige forhold, når de skal vurdere forskellige fremtidige jobmuligheder.



Tabel 4

Spørgsmål: "Hvad er vigtigst for dig i dit fremtidige arbejde?"

Fordelt på køn

Tilsvarende kønsforskelle kommer til udtryk, når man spørger eleverne om, hvad deres drømmejob er. Eleverne har her kunnet svare frit i spørgeskemaundersøgelsen, og svarerne er efterfølgende blevet kategoriseret og opgjort i forhold til, hvor hyppigt de optrådte. Top 10 over de hyppigst angivne drømmejob findes listet i tabellen nedenfor.

Dreng		Pige	
1	Ingeniør	1	Læge
2	IT-job (programmør, software, supporter)	2	Sygeplejerske
3	Politibetjent	3	Kosmetolog/frisør
4	Mekaniker	4	Psykolog
5	Kok	5	Journalist
6	Læge	6	Pædagog
7	Arkitekt	7	Ernæringsassistent/cater/ kanitinemedhj.
8	Militæruddannelse	8	Dyrepasser/-assistent
9	Advokat/jurist	9	Grafiker
10	Journalist	10	Advokat/jurist

Tabel 5

Top 10 drømmejob.

Fordelt på køn

Overordnet set viser tabellen, at både drenges og pigers drømmejob også i de fleste tilfælde er ret kønstraditionelle job. En stor del af drengenes drømmejob er således inden for traditionelt mandsdominerede fag (fx mekaniker, ingeniør og politibetjent), ligesom en stor del af pigernes drømmejob er inden for traditionelt kvindedominerede fag (fx sygeplejerske, pædagog, frisør). Det kønsopdelte arbejdsmarked (Emerek & Holt 2008, Baagøe Nielsen mfl. 2011) genspejles således i elevernes fremtidsorienteringer.

Samtidig gælder det for flere af de nævnte job, at de tiltrækker både drenge og piger. Det gælder fx læge, advokat, jurist og journalist. Disse job fremstår som generelt statusbetonede job, som både drenge og piger oplever som attraktive. Det er således ikke tilfældigt, når flere af gymnasiedrengene nævner politimand og arkitekt som mulige fremtidsplaner. Eller at stx-pigerne planlægger at uddanne sig som journalist, læge eller psykolog. Alle uddannelser giver nemlig adgang til job, der ifølge denne tabel opfattes som statusjobs.

Penge og selvbestemmelse

Interviewene underbygger på flere punkter tendenserne i spørgeskemaundersøgelsen. En gennemgående tendens for de drenge, der er blevet interviewet, er således, at deres oplevelse af succes og status er forbundet med at tjene penge – det gælder både drenge fra gymnasiet, eud og

produktionsskolen. Omvendt er der stort set ingen piger, der nævner løn og indtjeningsmuligheder som en faktor, der har betydning, når de vælger job og uddannelse.

Samtidig er der også nogle forskelle mellem drengene fra de forskellige skoleformer. Ud over løn lægger gymnasiedrengenes også vægt på at få et *"spændende job"*. Samtidig er deres drømmejob ofte ikke forbundet med en ordinær videregående uddannelse, selvom det er det, deres ungdomsuddannelse lægger op til – og de er ofte ikke knyttet til skolens fagudbud. I stedet er det job, hvor drengene kan bruge erfaring fra deres fritidsjob, eller hvor de har mulighed for at starte egen virksomhed, fx golftræner, sportsjournalist, ejendomsmægler og it-konsulent. Som Kim udtrykker det i citatet nedenfor, så oplever flere af drengene ikke, at det er nødvendigt at tage en uddannelse for at få succes på arbejdsmarkedet. Hvis man er et *"geni"*, kan man godt klare sig uden:

Kim: "Jeg er ikke noget geni, så jeg er nok nødt til at have en uddannelse for at få de spændende job. Men hvis man er geni, kan man sagtens gøre det."
(Dreng, htx)

Nikolaj: "Det handler meget om, hvad man tjener, og hvad der kunne være fedt. Om man skal tage noget, man virkelig brænder for, eller hvad det er, man skal. Jeg vil jo helst gå efter det, som jeg brænder for, og det er fx sport. Drømmejobbet ville jo nok være sportsjournalist."
Jeppe: "Ja, mit drømmejob er også sportsjournalist. Det har jeg altid gået og tænkt på. Eller måske ejendomsmægler. Jeg har lige set et program om det."
Gustav: "Er det ikke bare, fordi man tjener gode penge ved det?"
Jeppe: "Nej, jeg synes faktisk, at det virker spændende."
Interviewer: "Hvad er det i det, du synes er spændende?"
Jeppe: "Altså at snakke med andre mennesker og finde ud af, hvordan de skal leve deres liv videre og sådan. Det er en stor beslutning for dem, der køber huse."
Johan: "Man tænker vel også lidt over, hvad det giver?"
(Interview, hhx)

For drengene på erhvervsuddannelserne er løn det altoverskyggende rationale i forhold til at uddanne sig. Men til forskel fra gymnasiedrengene har de ikke fokus på at få et spændende job eller et job, de brænder for. For dem handler det om at komme ud i det virkelige liv og få en virkelig indtægt – i stedet for som nu og *"gå og suge SU til sig"*. For dem synes lønnen at være symbol på, at man er voksen og i stand til at påtage sig en forsørgerrolle:

Interwiever: "Hvorfor skal man have en uddannelse?"
Dennis: "Jeg tænker mest for at få penge. Ellers kan man ikke rigtigt leve uden at få penge. (...)"
Tom: "Jeg glæder mig helt klart mest til at tjene nogle penge. Det er for kedeligt bare at gå her og suge SU-lån til sig."
Carsten: "Det er fandeme kedelige penge."
Tom: "Ja. Ud og tjene nogle penge, så jeg kan få styr på livet. For jeg kunne godt tænke mig at få mig en familie en dag og så videre, og det har jeg ikke lyst til, når jeg er i gang med en uddannelse. Jeg vil gerne have styr på mig selv, før jeg skal til at holde styr på en familie."
(Interview eud)

Drengene på henholdsvis gymnasiet og eud har således nogle ret forskellige begrundelser for, hvorfor høj løn er vigtigt. Det kan ses som udtryk for, at kønsforskelle også må forstås i sammenhæng med sociale klasseforskelle (Skeggs 2007, Pless 2009). Eud-drengene orienterer sig således mod en mandlig forsørgerrolle, som traditionelt kendes fra arbejderklassen. For dem handler løn om at kunne være forsørger. Mens mange af gymnasiedrengene orienterer sig mod et traditionelt middelklassefokus på selvrealisering. For dem handler løn om at kunne leve et spændende liv. Samspillet mellem køn og klasse kommer også til udtryk ved, at eud-drengene oplever væsentligt flere risici ved ikke at uddanne sig. For dem er alternativet til at uddanne sig ikke at arbejde med deres fritidsinteresse, men i stedet et liv som ufaglært. Et liv, der af en dreng betegnes som et 'skodliv' og dermed som et liv, det er vigtigt at undgå:

Tom: "Men det er jo også et pres, for jeg kan ikke blive til noget, hvis ikke jeg får en uddannelse. Så kan jeg rende rundt på et lager og sutte røv til minimumsløn resten af mit liv. Og det får man ikke noget ud af … 15.000 kroner resten af mit liv. Det er lige til regningerne, og så er det det."
Carsten: "Penge, det er vejen til frihed, men hvordan vi får fat i så mange penge, at jeg kan få lov til at leve mit eget (...) For ellers har jeg ikke nogen penge, så får jeg et skodliv. Jeg gider ikke sidde som en eller anden..."
Tom: "Buschauffør! Det kan man jo se (...) Fx når du står og venter på bussen, og den triller ind, og du går ind i bussen og kigger buschaufføren i øjnene. Han sidder jo (...) som om han lige er dukket op fra helvedet og sat på den stol, og så kører vi. Altså, det er jo et skodliv og sidde og se sur ud hele dagen."
(Interview, eud)

Det at undgå underordnede positioner på arbejdsmarkedet er derfor for denne gruppe drenge en vigtig drivkraft i forhold til at uddanne sig. Tilsvarende er frihed og muligheden for at styre sit

eget job centrale ingredienser i et attraktivt job. Flere af drengene fra erhvervsuddannelserne fortæller derfor, at det er deres drøm at få egen virksomhed, fordi det vil give dem mulighed for at bestemme over og styre deres arbejdsliv og ikke *"være slave for andre"*. Egen virksomhed bliver derved den diametrale modsætning til et 'skodliv'. Denne drøm deles af flere gymnasiedrenge, primært fra hhx. Også for dem er det at have egen virksomhed symbol på et attraktivt arbejdsliv, hvor man selv kan bestemme sine arbejdstider og arbejdsopgaver. Selvbestemmelse er således på linje med løn en vigtig faktor for drengenes jobvalg og jobønsker, og det på tværs af skoleformer:

Mads: "Jeg skal have min egen virksomhed. Jeg gider ikke møde klokken lort om morgenen, jeg gider ikke det der med faste arbejdstider!"
Jonas: "Jamen, det skal du sgu da! Møde klokken lort om morgenen!"
Mads: "Jeg vil selv bestemme, hvornår jeg skal gå. Og min far har også altid haft sit eget firma, det har jeg altid haft lyst til."
(Interview, hhx)

Det lyder meget mere spændende at skulle være [håndværker] og have sit eget firma frem for at skulle være en eller anden slave nede i trælasten. Fordi, det er man jo. Der er folk, der bestemmer over en. Altså, det er jo ikke rart. Det er federe at kunne styre sig selv. Det kan du jo et eller andet sted. Der kommer ikke en eller anden chef og siger, at du skal gøre det sådan. Der er du din egen chef."
(Tom, eud)

Et spændende arbejde

Pigerne har, overordnet set, ikke det samme fokus på løn og selvbestemmelse, som drengene har. For langt de fleste piger er det vigtigste at få en uddannelse, og de attraktive job set med deres øjne er ofte job, der kræver uddannelse. Mange piger har deres valg rettet mod uddannelser, der enten kræver et højt karaktergennemsnit, eller hvor der er begrænset optag, fx kosmetologuddannelsen eller psykologuddannelsen. Pigernes drømmeuddannelser er således, statistisk set, mere konkurrenceudsatte end drengenes – simpelthen fordi der oftere er flere ansøgere set i forhold til antallet af uddannelsespladser (Henningsen 2010). Status er derfor for mange af pigerne forbundet med at få den eftertragtede praktikplads eller få det eftertragtede gennemsnit, sådan som det også kom til udtryk i flere af interviewene med gymnasiepiger.

Eget firma er der kun få piger, der overvejer – hvilket også kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, hvor kun 8 % tilkendegiver, at de overvejer denne karrierevej (mod 12 % drengene). Der er stort set heller ikke nogen af de interviewede piger, som, heller ikke direkte adspurgt, overvejer at starte eget firma. Det kommer blandt andet til udtryk i nedenstående interviewbid fra eud, hvor en pige fortæller, at hendes far eksplicit ønsker, at hun og hendes søster skal overtage hans firma. Men at hun umiddelbart tænker, at det vil blive for hårdt for

hende, blandt andet fordi det vil gøre det svært for hende at have en fast arbejdsdag. Den mulighed for selvbestemmelse, som flere af drengene finder attraktiv, finder denne pige således for krævende. Hun kommer ikke ind på hvorfor, men en mulig forklaring kunne være, at et arbejde med skiftende arbejdstider kan være svært at kombinere med et familieliv:

Linda: "Mig og min søster vi har tænkt lidt, fordi at nu er vi to, og min far han er også sådan lidt "årh, det kunne være helt vildt godt at have jeres eget firma og sådan". Men så ved jeg bare også fra hendes mester af, hvor hårdt det er. Og han laver også sådan lidt sjov. "Jamen", siger han," jeg skal jo have nogen til at overtage firmaet, når jeg er færdig og sådan noget". Jeg ved ikke rigtigt – jeg kan godt lide at have min fritid, vil jeg sige. En fast arbejdsdag det er fint for mig."
Interviewer: "Hvad med jer?"
Mona: "Jeg skal ikke have eget firma."
(Interview eud)

En formel uddannelse og et fast arbejde synes således at være en selvfølge for de fleste af de piger, der indgår i undersøgelsen. Og til forskel fra drengene er det ikke løn og selvbestemmelse, der kendetegner det gode job – faktisk er der ingen af de interviewede piger, der nævner det som faktorer, der har betydning for deres uddannelsesvalg. I stedet fremhæver pigerne, specielt gymnasiepigerne, muligheden for at have et spændende arbejde. Dette ligger fint i forlængelse af spørgeskemaundersøgelsen, hvor væsentligt flere piger end drenge angav, at det vigtigste for deres valg af fremtidigt arbejde er muligheden for at få spændende arbejdsopgaver. Nogle af de brancher, som pigerne oplever som mest attraktive og spændende, er blandt andet mode, medie- og reklamebranchen:

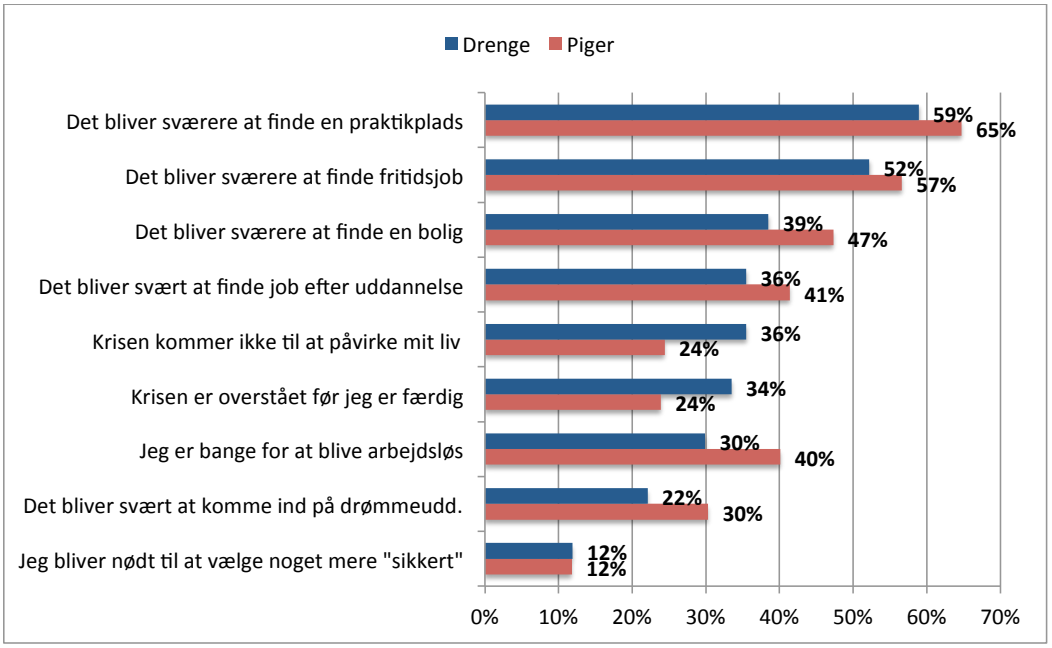
Nynne: "Jeg kunne godt tænke mig at følge min kusine lidt. Hun har taget en uddannelse i Kolding og er i praktik nu på et reklamebureau. Jeg kunne godt tænke mig lidt det samme."
Interviewer: "Hvad er det, der kunne være interessant ved det?"
Nynne: "At man ligesom får hands on på, hvad der kommer ud i fjernsynet og sådan noget."
Anne: "Jeg vil gerne være grafisk designer i reklamebranchen (...) Min moster er det. Jeg synes, det er spændende, og jeg var også ved praktik ved hende i 9. for at se, hvad hun lavede. Det var sådan noget med at stille møbler op, tage billeder osv. At få en sofa til at se pisse fed ud, ikke. Det synes jeg er nice."
Helle: Jeg vil gerne være tv-vært. Tage journalisthøjskolen og så komme ind til DR eller TV2. (...) Jeg kan godt lide at stå foran et kamera! (...) Jeg har bare et eller andet med, at jeg godt kan lide, at folk kigger. Og det er jo mærkeligt, når jeg nu ikke tør række hånden op i klassen. Men jeg er sikker på, at jeg kan finde ud af at sidde foran et kamera."
(Interview hhx)

Det er som nævnt især gymnasiepigerne, der er optagede af at få et *"spændende"* arbejde. For flere af eud-pigerne handler det primært om at få et *"varieret"* arbejde forstået som et arbejde, hvor de undgår rutinearbejde og i stedet har muligheder for at udføre forskellige arbejdsopgaver, være i bevægelse og have kundekontakt. Også her synes kønsforskellene at spille sammen med klasseforskelle forstået på den måde, at mange gymnasiepiger taler ud fra en traditionel middelklassetænkning om selvrealisering, hvorimod eud-pigerne i højere grad taler ud fra en arbejderklassetænkning om at undgå de mest udsatte og rutineprægede positioner på arbejdsmarkedet:

Line: "Som tekniker, det der med, at du står inden for de samme fire vægge hver dag, keder mig helt vildt. Ja. Og maler det er lidt anderledes, kan man sige. Du kommer ud, og du får også lidt det der afbræk, når du kører fra det ene til det andet."
Nanna: "Jamen jeg gerne vil være sådan en, der renoverer vægbilleder på slotte og sådan. (...) Jeg skal ud og bevæge mig. Jeg kan ikke sidde på en stol, så bliver jeg fuldstændig kulret i hovedet."
Line: "Du lærer at kommunikere med, hvad kan man sige, alle de her kunder og (...). Og igen også det der, når man kommer ud "nå men hun har jeg lige den her og hvad for en farve kunne være pæn til væggen ik?"
Nanna: "Det er det der med dialog og sådan noget også."
(Interview, eud)

Pigerne er mere bekymrede for fremtiden

Et andet område, hvor der er markante forskelle mellem drenges og pigers fremtidsorienteringer, er i forhold til, hvordan de to grupper forholder sig til den aktuelle finanskrise. Finanskrisen har medført nogle helt nye vilkår for den nuværende generation af unge, blandt andet i form af voksende ungdomsarbejdsløshed og øget søgning mod uddannelsessystemet. Både i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewene har vi derfor spurgt eleverne om, hvordan de oplever, at finanskrisen påvirker deres liv, både nu og i fremtiden. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen ses i nedenstående tabel.



Tabel 6

Spørgsmål: "Hvordan påvirker finanskrisen dit liv nu og i fremtiden?"

Fordelt på køn

Som tabellen viser, er pigerne overrepræsenterede, når det kommer til alle de svar, der drejer sig om, at krisen vil gøre det sværere for dem. Det gælder både i forhold til at få praktikplads, fritidsjob, bolig og job efter endt uddannelse. Samtidig er pigerne også markant mere bekymrede for at blive arbejdsløse. Drengene er derimod i overtal, når det handler om at mene, at krisen er overstået, før de er færdige med deres uddannelse, og at den ikke kommer til at påvirke deres liv. Bekymring for fremtiden og oplevelse af risici i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet synes således at være forhold, der i særlig grad påvirker pigerne.

Pigerne oplever flere risici

Samme tendens gør sig gældende i interviewene. Mens pigerne i deres fortællinger giver udtryk for en række bekymringer i forhold til fremtiden, fortæller drengene sig frem fra en position som ubekymrede. Nedenfor er to eksempler på, hvad drenge fra henholdsvis eud og stx svarer på spørgsmålet om, hvilke overvejelser de gør sig i forhold til den aktuelle finanskrise og den voksende ungdomsarbejdsløshed. Reaktionen fra begge grupper drenge er, at det *"slet ikke er noget, de tænker over".* Hverken finanskrisen eller ungdomsarbejdsløsheden er noget, der giver anledning til bekymring hos dem, eller noget, de tager højde for i deres uddannelsesplaner. Det kan godt være forhold, der er relevante engang i fremtiden, når de bliver 'voksne', der skal søge job, men ikke nu. Når finanskrisen ikke bekymrer drengene, så er det altså først og fremmest fordi, de synes at have et mere kortsigtet perspektiv på deres uddannelsesvalg:

Kenneth: "Jeg tænker slet ikke over sådan noget der. Jeg tænker slet ikke over økonomi og sådan noget. Det er jeg slet ikke voksen nok til."
David: "Nej overhovedet ikke."
(Interview, eud)

Thomas: "Det tænker jeg overhovedet ikke over."
Sigurd: "Ingenting!"
Thomas: "Det, jeg gerne vil være, det skal jeg være, uden at tænke over økonomisk krise."
Albert: "Jeg har slet ingen bekymringer på det område overhovedet. Ikke nu i hvert fald."
Thomas: "Når man skal ud og søge job, kan det være, at man tænker over det, men ikke nu."
(Interview, stx)

Det lyder noget anderledes, når piger fra samme uddannelser svarer på det samme spørgsmål. Hvor krise og arbejdsløshed som nævnt ikke er noget, der optager drengene, så oplever pigerne i høj grad, at krisen giver anledning til bekymring. Både her og nu i forhold til, om de kan fuldføre deres uddannelse, men også i forhold til, om de overhovedet vil kunne bruge deres uddannelse på længere sigt. Bekymringen for fremtiden fører hos flere af pigerne til decideret frustration og en oplevelse af, at det er *"noget pis"* og noget, der *"går dem meget på"*:

Lotte: "Jeg tror, det bliver svært at finde læreplads og praktikplads."
Nina: "Problemet er, at når der ikke er noget at lave, så er der ikke nogle lærepladser. (...)"
Lotte: "Altså, hvad jeg ikke har kigget igennem af jobansøgninger, og det er kun lederstillingerne, der er mere eller mindre ledige."
(Interview, eud)

Tina: "Pis!"
Rosa: "Det går mig meget på. Jeg har aldrig haft et job, og jeg er 18 år, og det er jo ikke så godt. Når der er arbejdsløshed, og ikke så mange unge kan få job, så er det nok ikke mig, de ansætter, og det er nok ikke mig, der får et job i Føtex eller sådan noget, når der er så mange at vælge imellem. (...)"
Tina: "Jeg synes, det er ret galt, at man går ind og bliver uddannet, og så er der bare ikke noget til en, når man kommer ud. Det må godt nok – jeg ville være helt grædefærdig. Du har arbejdet hårdt så længe og så… kan du få job i Fakta. (...)"
Nina: "Det er uretfærdigt, man skal kæmpe så meget for det, når de kræver så meget af en. De kræver studentereksamen, videregående uddannelse – men hvad kan de så give en?"
(Interview, stx)

Pigernes krisebevidsthed kan ses som endnu en indikator på, at pigerne i undersøgelsen generelt tænker længere frem, når de planlægger deres uddannelse, ligesom de oplever flere risici i forhold til at realisere deres uddannelsesplaner. Samtidig oplever de uddannelse som mere nødvendig, end drengene gør, og de ser færre alternativer til at få en position på arbejdsmarkedet. Derfor satser mange af pigerne entydigt på uddannelse som vejen til at undgå risici på arbejdsmarkedet. Når de så som stx-pigerne bliver bekymrede for, om deres uddannelsesplaner også rent faktisk vil give det ønskede udbytte i form af et spændende job, så giver det anledning til frustration og vrede. For hvis nu man gør alt det rigtige og alligevel ender med et job i Fakta – *"hvad kan de så give en?"*. Når pigerne giver udtryk for at være mere bekymrede end drengene, kan det derfor også hænge sammen med, at de oplever en særlig udsathed i forhold til den aktuelle krise.

En undtagelse er de to piger, der er blevet interviewet på htx. De planlægger begge at blive kemiingeniører, og de oplever modsat de øvrige piger, at deres køn minimerer deres risiko for at blive arbejdsløse. Eksemplet viser, at det at være i mindretal i en branche kan give nogle fordele for kvinder, som kan være med til at modvirke noget af den udsathed og bekymring, som ellers præger pigerne i undersøgelsen:

Cille: "Der er også meget efterspørgsel på os, for vi er ikke så mange piger, der uddanner os til kemiingeniører og forskere og sådan. Det kommer ikke til at ramme os, det har jeg tænkt meget over."
Louise: "Jeg tror faktisk, at vi vil have en fordel ved at være piger inden for det naturvidenskabelige. Der er ikke så mange af dem, og piger kan nogle andre ting end drenge. De har nogle andre kompetencer. Der er mange steder, de vil være glade for os. Piger er gode til at organisere og gå i detaljer."
(Interview, htx)

Opsamling: Drømmejobs og risici

- For drenge er drømmejobbet især forbundet med høj løn og selvbestemmelse. Flere drenge end piger overvejer desuden at starte egen virksomhed.
- For eud-drenge er uddannelse et middel til undgå 'skodjobs', for gymnasiedrenge er uddannelse ikke den eneste vej til drømmejobbet.
- For gymnasiepigerne er at det vigtigste et få et spændende job – og for eud-pigerne er det også et varieret job uden alt for meget rutinearbejde.
- Pigerne oplever generelt uddannelse som mere nødvendigt. De er mere bekymrede for fremtiden, især i forhold til risikoen for at blive arbejdsløse.
- Drengene er generelt ikke bekymrede for fremtiden og har et mere kortsigtet perspektiv på deres uddannelsesvalg.

Afrunding: Uddannelsesvalg og fremtidsplaner

Overordnet set viser kapitlet, at køn og skoleformer må ses i sammenhæng, når det handler om elevernes uddannelsesvalg og fremtidsplaner. Det valg, eleverne har truffet i forhold til ungdomsuddannelse, har således en afgørende betydning for, hvordan de ser på deres fremtidsmuligheder og på, hvad der har betydning for deres fremtidsplaner.

Der er således stor forskel på, om det er muligheden for at få en praktikplads, der afgør ens videre fremtid, sådan som tilfældet er for eud-eleverne. Eller om det er muligheden for at få et højt karaktergennemsnit, sådan som tilfældet er for gymnasieeleverne. For alle elever gælder det imidlertid, at der er noget på spil, og at den måde, de klarer sig gennem ungdomsuddannelsen på, spiller en vigtig rolle for deres fremtidige muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Samtidig er der nogle tydelige kønsforskelle, når det handler om elevernes fremtidsorienteringer og fremtidsplaner. Pigerne oplever generelt uddannelse som mere nødvendigt, end drengene gør, i forhold til at klare sig på arbejdsmarkedet. De har mere detaljerede uddannelsesplaner, som rækker længere ud i fremtiden, og de oplever flere begrænsninger og risici i forhold til at realisere deres planer. Blandt andet fordi de uddannelser, de søger, kræver høje gennemsnit, og fordi de oplever sig mere udsatte for blandt andet chikane og arbejdsløshed. Kvinderne fremstår

desuden som mere bekymrede i forhold til den aktuelle krise, blandt andet fordi de oplever, det øger deres risiko for arbejdsløshed.

Drengene i undersøgelsen fremstår generelt mere ubekymrede, ligesom de synes at opleve færre begrænsninger end pigerne. Deres vigtigste interesse i forhold til uddannelse og karriere er at få job med mulighed for god løn og selvbestemmelse. De ser ikke formel uddannelse som den eneste vej, men ser også alternative veje til et succesfuldt liv. Fx at tage en uddannelse inden for militæret eller blive selvstændig.

Dog synes der at være en tendens til, at drengene i undersøgelsen generelt er længere tid om at opleve, at uddannelse er nødvendigt, og at især de lidt ældre drenge er mere afklarede og motiverede i forhold til at tage en uddannelse. For dem kan de nuværende strukturer med et meget tidligt og specialiseret uddannelsesvalg skabe vanskeligheder, fordi de ofte ikke vil være afklarede, når valget af ungdomsuddannelse skal træffes.

Kapitel 6

Drenge og piger på ungdomsuddannelserne

- tværgående tendenser og konklusioner

Baggrunden for indeværende rapport er, at drenge statistisk set klarer sig dårligere i uddannelsessystemet end piger på en lang række områder. Det gælder både, når det handler om uddannelsesfrekvens, frafald og motivation. Det har fået mange til at udtrykke bekymring for, at drengene risikerer at blive tabere i fremtidens videnssamfund, hvor uddannelse forventes at blive en afgørende faktor for at finde beskæftigelse, mens de stadigt mere veluddannede piger står som vindere (Munk 2008, Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd 2011).

Derfor stiller vi spørgsmålet: Hvad er det, der er på spil i uddannelsessystemet og blandt eleverne, som gør, at færre drenge gennemfører en ungdomsuddannelse? Og hvad er det, der gør, at flere piger gennemfører – men samtidig også oplever mere stress og pres i forhold til deres uddannelse? Disse spørgsmål har vi adresseret ved at undersøge, hvilke kønnede mønstre og forskelle der kommer til udtryk på forskellige ungdomsuddannelser – både i undervisningen, i elevkulturen og i forhold til elevernes fremtidsplaner. Samt hvad det betyder for, hvilke elever der henholdsvis in- og ekskluderes i uddannelserne.

Undersøgelsen peger på tre overordnede konklusioner. For det første er det i denne undersøgelse tydeligt, at eleverne motiveres af aktiverende og praksisnær undervisning, men det er også en undervisningsform, som aktiverer relativt traditionelle kønnede deltagelsesformer. For det andet træder et paradoks frem, som handler om, at drengene overordnet set går til uddannelse med større grad af ubekymrethed og afslappethed end pigerne – og alligevel er dem, der falder fra. For det tredje træder en tydelig tendens til polarisering i uddannelsessystemet frem, som synliggør

de store forskelle der generelt – og ikke kun i forhold til køn – er mellem unge på ungdomsuddannelserne.

Når eleverne aktiveres, aktiveres også køn

Undersøgelsen peger på, at især elevaktiverende og praksisnær undervisning synes at engagere og motivere eleverne. Det gælder både drenge og piger. For begge undervisningsformer gælder det, at de – når de er tydelige for eleverne – er med til skabe dynamik, variation, kreativitet og relevans i undervisningen. Eleverne bliver aktive engagerede deltagere i undervisningen, og det er med til at gøre undervisningen meningsfuld for både drenge og piger. Mange drenge giver udtryk for, at de motiveres mest af mulighederne for konkurrence og af at løse opgaven, mens mange piger motiveres af muligheden for at arbejde kreativt og af at organisere arbejdet.

På tværs af materialet er der imidlertid en tydelig tendens til, at jo mere inkluderende og engagerende undervisningen er, jo mere 'kønnet' bliver den – forstået på den måde, at der etableres nogle meget kønsopdelte arbejdsdelinger i forhold til, hvordan roller og opgaver fordeles blandt piger og drenge.

For den praksisnære undervisning betyder det, at jo mere den ligner virkeligheden i erhvervet, jo mere siver de kønsopdelinger, der findes på arbejdsmarkedet og faget, ind i undervisningen, hvor de er med til at rammesætte elevernes deltagerpositioner. Drengene bliver oftest dem, der laver 'det rigtig arbejde', mens pigerne ofte er dem, der organiserer arbejdet. Tilsvarende er det i den elevaktiverende undervisning oftest drenge, der optræder som kreative ideudviklere, og piger, der organisere og styrer arbejdet.

Eleverne bringer således kønnede kulturer med sig ind i skolen fra såvel familielivet som ungdomslivet og fra arbejdsmarkedet i form af kønnede arbejdsdelinger og roller, og det påvirker de måder, de deltager på. Man kan sige, at de kønnede arbejdsdelinger netop kan virke befordrende for elevernes deltagelse i de sammenhænge, hvor drenge og piger kan finde en tryghed i at leve op til kulturelle normer og forventninger – og gøre det, som de forventes at gøre som piger og drenge. Når eleverne således har frit råderum i forhold til at løse en opgave, bliver det nærliggende for dem at bruge de roller og positioner, de kender, og som er tilgængelige for dem.

Når eleverne aktiveres og bliver aktører i undervisningen, aktiveres således også køn. På den ene side motiveres både piger og drenge af de aktiverende undervisningsformer, men det kan samtidig også invitere til en kønsopdeling og kønnede positioner, som kan virke udviklende for nogle og begrænsende for andre – hvis man fx er pige og ikke trives med en organiserende rolle eller dreng og ikke trives med en definerende rolle. Dette er medvirkende til, at eleverne ofte selv vælger kønsopdelte grupper, hvor positionerne har en tendens til i højere grad at blive påvirket af 'det sociale spil' blandt piger og drenge. I alle tilfælde er det tydeligt, at der siver nogle kønnede og sociale processer ind i det faglige arbejde, som ofte sker uden, at det bemærkes og påtales af hverken elever eller lærere. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på dette forhold i den konkrete undervisningspraksis.

Bekymrede piger og afslappede drenge: Et paradoks?

Der er naturligvis mange måder, hvorpå drenge og piger oplever og deltager i uddannelse. Men når man, som vi har gjort i denne undersøgelse, zoomer specifikt ind på kønnede betydninger, mønstre og forskelle, så træder der nogle generelle tendenser frem, som beskriver nogle forskelle mellem at være dreng og pige i skolen. Helt overordnet tegner der sig et billede af, at det er legitimt for drenge at forholde sig forholdsvist afslappet til skoleprojektet, mens pigerne gennemgående fremstår mere bekymrede – både i forhold til at leve op til skolens krav nu og her og i forhold til at klare sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet på længere sigt.

Når vi således går ind og ser på de måder, hvorpå piger fortælles frem, og måder, hvorpå de agerer i deres uddannelser, så viser undersøgelsen, at en stor del af pigerne tager uddannelsernes rammer på sig. De forsøger at være gode elever og leve op til de forventninger, skolen stiller. For piger forbindes det overordnet set med at være dygtig, med at arbejde hårdt, at være flittig, få gode karakterer og være ambitiøs i forhold til skolen. Samtidig er mange piger meget mere usikre på, om de lever op til disse krav. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de er mere tilbageholdende i undervisningen, bange for at sige noget forkert, i tvivl om, hvorvidt de har gjort det godt nok, og at de oplever, de skal kæmpe for at få gode karakterer. Piger giver også i højere grad udtryk for, at de er uklare på rammen og på, hvad der forventes af dem, og det kan være medvirkende til, at piger generelt oplever mere stress end drenge. Dertil kommer, at piger ofte indgår i 'fnidrede' in- og eksklusionsprocesser, som indebærer en risiko for social eksklusion, men ikke desto mindre er helt legitime og betegnes som 'tøsefnidder'. Piger oplever således ikke bare et fagligt pres, men også et socialt pres, som ikke på samme tydelige måde gør sig gældende for drenge.

Drengene fremstår derimod generelt som mere afslappede omkring skolens krav og forventninger. Det gælder både i forhold til karakterer, at gå til eksamen, at forberede sig og at markere, når man vil sige noget. Samtidig verserer der mange historier blandt drenge om, at man godt kan klare sig ved fx at 'improvisere' i timerne, og man godt kan gå til eksamen uden at have forberedt sig. Drenge synes også i højere grad at gå ind og forhandle skoleprojektet, og i nogle tilfælde også at undvige det. Der synes således på tværs af ungdomsuddannelser at være en kulturel forventning blandt drengene om at fremstå som afslappede og ubekymrede – og det præger mange drenges skolepræstationer og fællesskaber. Hvor tidligere undersøgelser på området peger på, at drengekulturen i skolen er præget af 'coolness', så ser vi i denne undersøgelse snarere en drengekultur præget af 'looseness' (Nordberg 2010) forstået som en oplevelse af, at 'det går jo nok'. Og for langt de fleste drenge gælder da også, at de formår at balancere afslappethed og ubekymrethed med de forventninger, der er til præstation i skolesystemet – og derved undgår noget af den stress og det pres, som en del piger oplever.

For nogle drenge kan en *for* høj grad af afslappethed imidlertid føre til, at de ikke er i stand til at gennemføre deres uddannelse, eller at de – for gymnasiedrengenes vedkommende – ender med et karaktergennemsnit, de ikke kan bruge videre frem. Det kommer blandt andet til udtryk i forhold til fænomenet slack. Slackere er en betegnelse for elever, der ikke tager skoleprojektet på sig og udviser forskellige former for antiskolekultur, fx ved at komme for sent, spille computer, sætte sig på bagerste række og gå ud og ind af klasselokalet. Piger bliver ikke på samme måde som

drenge fortalt frem som slackere på trods af, at der i vores observationer også er piger, som viser samme former for adfærd. Det, der adskiller drengene fra pigerne, er, at drengene gennemgående giver udtryk for, at det er i orden at være slacker, og det er op til en selv, hvor meget man vil deltage.

I vores materiale er der eksempler på drenge, som står helt uden for klassens fællesskab, men de bliver – i modsætning til de piger, der er ekskluderet af sociale fællesskaber – ofte mere usynlige. Dette skyldes, at det er legitimt at slacke og mere eller mindre forsvinde ind i et it-univers – både i og uden for undervisningen. Nogle af de socialt mindre velfungerende drenge bruger således computeren som et helle, hvor de stille og helt kulturelt legitimt kan sidde uden at være en del af et fællesskab. På den måde bliver det svært at se, hvornår drengene er en del og ikke en del af uddannelsen. Det kan føre til et 'stille frafald', hvor de drenge, der ikke inkluderes, ubemærket forsvinder fra uddannelserne.

Grund til bekymring?

Tilbage står vi altså med et klart paradoks: For hvorfor er det statistisk set drengene, der klarer sig dårligst i ungdomsuddannelserne, når indeværende undersøgelse viser, at drengene på mange måder er mere afslappede, ubekymrede og får mere feedback og opmærksomhed fra lærerne? Er der grund til bekymring over drengenes ubekymrethed?

Svaret er både-og.

På den ene side synes drengenes afslappethed og ubekymrethed at gøre dem rolige og robuste i forhold til skoleprojektet sammenlignet med mange piger. De bliver mindre stressede, de har overordnet set en mere legende tilgang til undervisningen, og de formår i flere tilfælde at lave både gode og kreative opgaveløsninger i forbindelse med undervisningen, ligesom de også får mere feedback fra underviserne. Her er der faktisk mere grund til bekymring for de piger, der i for høj grad forsøger at leve op til skolens forventninger – i nogle tilfælde også på bekostning af deres egen trivsel.

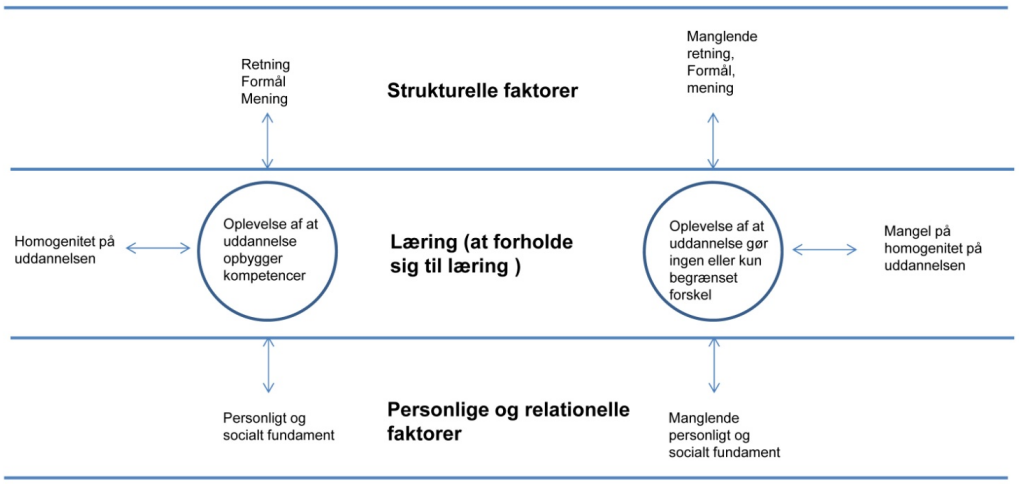
På den anden side er der bestemt også grund til bekymring og grund til, at ungdomsuddannelserne forholder sig mere til de ofte implicitte kønsforskelle, der gør sig gældende. Hverken drengenes afslappethed eller pigernes bekymring er udelukkende af det gode, og begge dele vidner om, at der i uddannelsessystemet er alt for lidt fokus på, hvordan kulturelle forventninger til piger og drenge går ind og præger elevernes uddannelsespraksis.

For drengene er det således et problem, at deres afslappede tilgang til skolen og den manglende italesættelse af sociale problemer kan føre til, at nogle drenge ubemærket marginaliseres i skolen, men også til, at nogle drenge ikke får de nødvendige kompetencer i forhold til deres videre uddannelse. Grænsen mellem 'loose' og 'looser' kan nogle gange synes hårfin. For pigerne kan tendensen til bekymring føre til præstationspres og mistrivsel og også til, at piger, der ikke ved, hvad de vil, og som ikke kan performe, bliver ude af stand til at klare sig i uddannelsessystemet.

Både stress og strategier omkring looseness kan ses som strategier, der virker som forsvar mod det, der er svært for eleverne at håndtere.

Et polariseret uddannelsessystem

I forbindelse med undersøgelsen er der indsamlet et omfattende datamateriale, som rummer både erhvervsuddannelser, gymnasiale uddannelser, en produktionsskole og et særligt kommunalt tilbud for unge på 'kanten' af ungdomsuddannelsessystemet. Undersøgelsen giver dermed et unikt indblik i den bredde, som kendetegner ungdomsuddannelserne i Danmark i dag. Det gør det muligt at udvikle en tværgående forståelse af, hvad der på tværs af de forskellige uddannelser har betydning for de unges uddannelsespraksis, samt hvilke variationer og forskelle der gør sig gældende. Unge tager skoleprojektet på sig på mange forskellige måder, og køn er kun en af de forskelle, der har betydning for, hvordan unge forholder sig til deres uddannelse. Forskellene er forsøgt illustreret i nedenstående model:



Modellen viser de forskellige faktorer, der har betydning for, hvordan de unge forholder sig til at tage en ungdomsuddannelse. Som det fremgår, har især tre faktorer betydning:

1. Den unges personlige ressourcer og forudsætninger i forhold til at indgå i relationer på uddannelsen.
2. Den unges oplevelse af at lære noget på uddannelsen.
3. Den unges oplevelse af retning og formål med uddannelsen.

Modellen viser et på flere punkter ganske polariseret ungdomsuddannelsessystem præget af store forskelle mellem forskellige grupper af unge. I den ene side befinder sig unge, som har et solidt personligt og socialt fundament i forhold til at uddanne sig. Det er unge, som ofte har en

familie, der støtter dem i deres uddannelse, og som deltager aktivt i ungdomslivet med venskaber, fritidsaktiviteter, fester etc. Samtidig indgår de i strukturelle sammenhænge, som virker meningsfulde for dem. De ved – i grove træk – hvorfor de har valgt den uddannelse, de har, og hvad de skal med den. De har en retning, og det giver et fundament for fremtiden. Dertil kommer, at disse unge ofte vælger uddannelser med en elevsammensætning, som er relativt homogen, og som især findes på stx og hhx. Det betyder, at de unge, der går på uddannelserne, har lignende måder at være på og lignende strategier for deres uddannelse og fremtid og værdier. Det giver en homogen kultur omkring de unges hverdag og ungdomsliv.

Alt dette betyder, at disse unge går til uddannelsen med engagement og motivation. Læring giver mening for dem – og de har meget at sige om læring og uddannelse. Det at have en solid platform at stå på har altså betydning for de måder, hvorpå eleverne forholder sig til og deltager i uddannelse. På den anden side er bagsiden af medajlen også, at der bliver stillet høje krav, og der er et højt tempo, som medfører, at eleverne iværksætter forskellige strategier, som for nogle drenge betyder, at de går til uddannelsen med en afslappethed, der indeholder en risiko for slack. For pigerne, at de går til uddannelse med en grundighed og målrettethed, som kan blive til stress.

De unge, som befinder sig i den modsatte ende af spektret, er unge, som har en baggrund, hvor de ikke har oplevet samme ressourcer og støtte, og unge, som i forskellige grader har svært ved at indgå i de sociale relationer i uddannelsen, og som holder sig meget for sig selv. Nogle af disse unge findes på uddannelser, hvor elevsammensætningen er forholdsvis homogen, men mange findes på uddannelser, som er karakteriseret ved en høj grad af uhomogenitet, og som især findes på erhvervsuddannelserne. Her er eleverne meget forskellige, har forskellige baggrunde, forskellige årsager – mere eller mindre klare – til at være på den pågældende uddannelse samt vidt forskellige planer for fremtiden. Det gør det vanskeligt at etablere en ungdomskultur på uddannelsen, hvor man 'finder hinanden' og får en fornemmelse af at høre til. Her spiller det naturligvis en rolle, om en uddannelse varer tre år (som på gymnasiet) eller 20 uger (som et grundforløb).

For disse unge er det desuden karakteristisk, at de ikke nødvendigvis har nogen retning med deres uddannelse – de ved ikke helt, hvorfor de har valgt, som de har, og hvad de vil med det. For mange spiller strukturerne i uddannelsessystemet en væsentlig rolle i forbindelse med eksklusion, fordi mange unge ikke kan få den praktikplads eller uddannelse, som vedkommende ønsker. Alt sammen forhold, som betyder, at det er svært for eleverne overhovedet at forholde sig til læring og uddannelse. Hvis man ikke ved, hvorfor man er på uddannelsen, hvad man skal med den, og hvis man synes, det er svært at indgå i relationer og ikke har et socialt fundament at stå på, så er det en stor udfordring at forholde sig til og deltage i en uddannelse. Tilsvarende: Hvis man ikke har mulighed for at fuldføre uddannelsen, fx på grund af, at man mangler praktik, eller hvis man ikke oplever, at uddannelsen kvalificerer en til et fremtidigt arbejde, så bliver den ret hurtig meningsløs.

Inden for disse to poler er der en rigdom af variationer. Der er unge, som ved, hvad de vil, men som har svært ved at deltage i det sociale på skolerne. Der er unge, som deltager mere i det sociale end i det faglige. Der er unge, som kæmper med personlige problemer, men som godt ved, hvad de vil etc.

Fokus for indeværende undersøgelse er modellens midterste niveau: Hvordan eleverne lærer og forholder sig til læring, og hvad køn betyder for, hvordan forskellige elever in- og ekskluderes i ungdomsuddannelserne? Samtidig er det tydeligt, at dette niveau kun kan forstås, hvis det sættes i sammenhæng med de ressourcer, de unge bringer med sig, og de strukturer og rammer, der findes i ungdomsuddannelsessystemet.

I stedet for at tale om taberdrenge og vinderpiger bør fokus i stedet rettes mod de rammer, der både pædagogisk og strukturelt set eksisterer omkring ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen viser, at der er meget på spil for de unge i forhold til at få en ungdomsuddannelse – både i form af karakterer, fællesskaber, praktikpladser og fremtidsudsigter. En stor del af dette spil overlades det til de unge selv at klare – men som belyst har de langt fra alle de fornødne ressourcer og den fornødne retning til at kunne klare sig. Hvis flere unge, både drenge og piger, skal have en ungdomsuddannelse, så handler det derfor om at udvikle pædagogikker og rammer, der i højere grad understøtter de unges forløb.

Kapitel 7

Hvordan får vi alle med?

Hvor skal der sættes ind – organisatorisk, pædagogisk og strukturelt – hvis både drenge og pigers uddannelsesfrekvens skal øges?

Sigtet med projektet har været at kortlægge hvilken betydning køn har for drenge og pigers deltagelse i ungdomsuddannelserne. Denne viden kan imidlertid ikke stå alene. For hvis flere drenge og piger skal gennemføre en ungdomsuddannelse, så kræver det først og fremmest, at der udvikles nye indsatser i ungdomsuddannelserne, der gør de muligt at inkludere flere unge af begge køn. I dette sidste afsnit opstiller vi med afsæt i rapportens konklusioner anbefalinger i forhold til hvad lærere, skoleledere og andre aktører i uddannelsessystemet kan gøre for at øge uddannelsesfrekvensen blandt såvel piger og drenge.

Anbefalingerne retter sig både mod undervisningen, uddannelsernes organisering og de mere overordnede strukturer i uddannelsessystemet. Sigtet er at udpege områder, hvor undersøgelsen giver anledning til, at der i gangsættes udviklingsarbejde.

Pædagogisk – i undervisningen

1. **Giv plads til forskellige læringstilgange og interesser**
   Overordnet set har eleverne mange forskellige interesser og tilgange i forhold til det at tage en ungdomsuddannelse. Køn er et af de områder, hvor forskellene mellem eleverne

viser sig. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at drenge og piger generelt har en tendens til at have forskellige faglige interesser og at de påtager sig forskellige roller i undervisningen. Interesser der, selv om de er kønnede, også danner afsæt for elevernes motivation. Køn og kønsforskelle er således en indbygget del af elevernes kultur og identitet – og er ikke som sådan noget, det kan 'lukkes ude' af undervisningsrummet. I stedet bør køn ses som noget, der kan kvalificeres og udvikles gennem undervisningen, blandt ved at:

- Giv plads til forskellige læringstilgange og interesser og til, at der er mange måder at være elev på – også hvad angår køn.
- Alle elever skal have mulighed for at lære alle de kompetencer, der indgår i uddannelsen, også mere tværfaglige kompetencer som fx at være kreativ, styre et gruppearbejde mv. Men det skal ske med udgangspunkt i og respekt for elevernes interesser.
- Tag køn og kønnets betydning op som et tema i undervisningen, og styrk derigennem elevernes refleksioner over kønnets betydning.

2. **Skab overskuelige og aktiverende læringsrum.**

Både undervisningsformer, lokaler og holdstørrelser betyder noget for, om eleverne oplever sig inkluderet i undervisningen – og dermed også for hvor mange elever, der deltager i undervisningen.
Eleverne har uanset køn behov for at være aktive i undervisningen for at få det fulde læringsudbytte. Tilsvarende har de behov for at få feed back på, hvordan de klarer sig i undervisningen, og hvad de kan gøre for at forbedre deres indsats. Kombinationen af store hold og meget lærerstyret undervisning kan imidlertid betyde, at en stor gruppe elever hægtes af undervisningen (fx de drenge, der sætter sig bagest i undervisningslokalet med deres computere). Samtidig kan det betyde, at mange – især piger – bliver utrygge i forhold til at sige noget i undervisningen. Derfor er det vigtigt at:

- Skab overskuelige læringsrum. Fx gennem brug af delehold, værkstedsundervisning og gruppearbejde – men også ved at sikre at bordopstilling og placering animerer eleverne til at deltage i undervisningen.
- Benyt undervisningsformer, der aktiverer eleverne, og som gør undervisningen vedkommende og relevant for eleverne.
- Giv jævnlig eleverne feed back på, hvordan de klarer sig i undervisningen.
- Evaluer jævnligt undervisningen med eleverne og få deres input til, hvad der virker befordrende for deres deltagelse og læring.

3. **Støt eleverne i at skabe gode sociale og faglige fællesskaber**
En god klassekultur og stærke sociale fællesskaber er for mange elever en forudsætning for at præstere og deltage i undervisningen. Det ses blandt andet på de uddannelser, hvor eleverne organiserer 'fælleslæring' og samarbejder omkring opgaver og videndeling.

Både de sociale og faglige fællesskaber er imidlertid mange steder overladt til eleverne selv. På nogle uddannelser er det muligt at sidde for sig selv i store dele af skoletiden, fx bag en computer, og ikke at være i kontakt med hverken undervisere eller de andre elever. Det kan øge disse elevers risiko for frafald. Samtidig er fællesskaberne ofte meget kønsopdelte og pådrager sig meget forskellig opmærksomhed. Pigernes fællesskaber bliver mange steder problematiseret af både elever og lærere som prægede af 'pigefnidder', mens der gennemgående er mindre fokus på drengenes fællesskaber. Både drengenes og pigernes fællesskaber har imidlertid stor betydning for, hvilke elever, der oplever sig som inkluderet på uddannelsen og hvilke, der ikke gør.

- Støt eleverne i at udvikle gode og inkluderende fællesskaber – også på tværs af køn. Fx ved at lave sociale arrangementer, skifte pladser i undervisningen og organisere læringsgrupper.
- Opbyg en kultur i klassen/på holdet, om at man støtter og hjælper hinanden.
- Støt op om elevernes læringsfællesskaber og brug dem aktivt i forbindelse både undervisning og vær opmærksom på, at præstations- og vurderingskrav ikke bliver en hindring for, at eleverne kan samarbejde om læring.
- Udvikl særlige indsatser overfor de elever, der på kanten af fællesskabet – fx elever, der holder sig for sig selv.

Organisatorisk – på skolen

4. **Hjælp eleverne med at udvikle hensigtsmæssige strategier i forhold til skolen**
Der påhviler eleverne et stort ansvar i forhold til at organisere og gennemføre deres ungdomsuddannelse. Der er mange præstationskrav at leve op til og i mange tilfælde er det op til eleverne selv, hvordan de vil gøre. Fx i forhold at organisere lektier og gruppearbejde (især på gymnasiet) og i forhold til at finde en praktikplads (på EUD). Det stiller store krav til elevernes selvledelse – krav, som ikke alle elever er i stand til at indfri. Det kan føre til, at nogle elever, især piger, bliver stressede og har svært ved at gennemskue, hvordan de skal prioritere. Mens andre, oftest drenge, reagerer ved at være afslappede og 'slacke' på skolens krav, hvilket kan betyde, at de får svært ved at leve op til kravene på uddannelsen.

- Gør det tydeligt for eleverne, hvilke indsatser skolen forventer af dem – men vær også åben for, at eleverne kan have mange forskellige tilgange i forhold til at uddanne sig.

- Hjælp eleverne med at udvikle hensigtsmæssige strategier i forhold til at opfylde skolens krav, især i opstarten af uddannelsen.

- Undlad at gøre eleverne eneansvarlige for at løse strukturelle problemer, som fx mangel på praktikpladser, koordination af opgaveafleveringer mv. De skal løses på et institutionelt niveau.

5. Anvend IT pædagogisk

IT har grundlæggende forandret elevernes deltagelse i undervisningen. Det betyder både, at eleverne kan søge og dele viden mere dynamisk, men også at flere elever bruger IT til underholdning og derved til at hægte sig af undervisningen.
Det er derfor vigtigt, at elevernes brug af IT indtænkes i skolens læringsstrategi, sådan at sættes fokus på hvordan IT anvendes pædagogisk – og ikke alene på at udbrede – eller regulere - bestemte teknologier. Eleverne har desuden meget forskellige IT kompetencer. Nogle elever – heraf flest drenge – er meget kompetente i forhold til IT og kan inddrages som ressourcepersoner. Andre elever har brug for feed back og undervisning i forhold til at udvikle deres IT kompetencer.

- Udarbejd en strategi for, hvordan IT skal anvendes i undervisningen, herunder hvordan ITkan bruges til at fremme elevernes læring og vidensdeling. Overvej også om der er områder, hvor IT ikke fremmer læring.

- Inddrag eleverne i overvejelser om, hvad god mediebrug på uddannelsen er.

- Præciser hvilke kompetencer, det kræver hos eleverne at anvende IT og hvem der er ansvarlig for at eleverne udvikler de forskellige kompetencer.

6. Eksperimenter med nye faglige profiler

Elevernes fag- og uddannelsesvalg er med til at skabe et kønsopdelt ungdomsuddannelsessystem, hvor piger er i overtal på nogle uddannelser, og drenge på andre. Kønsopdelingen er en konsekvens af, at elevernes faglige interesser ofte er 'kønnede' og drenge og piger derfor har en tendens til at vælge forskellige uddannelser. Kønsopdelingen forstærkes af, at eleverne på de forskellige ungdomsuddannelser ofte ikke er i kontakt med hinanden; heller ikke der hvor flere uddannelser er samlet på et fælles campus.

- Eksperimenter med at udvikle nye faglige profiler, der blander typiske kvinde og mandefag og dermed gør det interessant for elever af begge køn, at søge uddannelsen. Et eksempel er bioteklinjen på htx, der kombinerer traditionelle naturvidenskabelige fag med ernærings- og sundhedsfag.

- Udbyd fælles valgfag og lav fælles sociale arrangementer på de uddannelsessteder, hvor flere ungdomsuddannelser er samlet på ét campus.

Strukturelt – i uddannelsessystemet

7. Mulighed for afklaring undervejs

De nuværende rammer i ungdomsuddannelsessystemet betyder, at unge i dag skal vide hvad de vil i forhold til udannelse og erhverv, når de er 15 år. Mange unge er imidlertid ikke afklarede om, hvad de vil på dette tidspunkt. Det fører til at nogle unge vælger at starte på uddannelser, som de ikke er afklarede om, og som de derfor dropper ud af på et senere tidspunkt. Samt at nogle unge mister deres motivation i forhold til at lære noget på uddannelsen.
Tilsvarende er der en gruppe af unge, med en overvægt af drenge, der har brug for at få flere erfaringer, før de er afklarede og motiverede i forhold til valg af ungdomsuddannelse.

- Skab mulighed for, at unge kan afklare deres uddannelses- og erhvervsvalg undervejs, blandt ved at gøre det lettere at skifte uddannelse og bygge videre på eksisterende uddannelse.

- Anerkend at nogle unge har behov for et 'afklarende forløb' fx på produktionsskoler og højskoler – og at det ikke kun er de 'ressourcesvage' unge, der har et sådan behov.

- Styrk de unges adgang til vejledning – både i overgangen til ungdomsuddannelserne og undervejs. Fx ved at udbygge samarbejde mellem ungdomsuddannelserne, UU og Studievalg.

8. Alle unge skal kunne se et perspektiv med deres uddannelse

En af de største udfordringer i ungdomsuddannelsessystemet er den polarisering, der eksisterer mellem forskellige ungdomsuddannelser – både hvad angår elevsammensætning, læringsforudsætninger og fremtidsudsigter. Polariseringen betyder, at eleverne i praksis har ret forskellige betingelser både i forhold til at gennemføre uddannelsen og i forhold til hvad de kan bruge uddannelsen til efterfølgende. Der er mao. ret stor forskel på at være pige og dreng – afhængig af hvor du befinder dig i uddannelsessystemet. Lige nu er det op til eleverne selv at opnå succes i forbindelse med deres ungdomsuddannelse – og dermed også at tage ansvar for det nederlag, det er, hvis de ikke kan fuldføre eller anvende deres uddannelse.

- Alle unge skal kunne fuldføre og anvende deres uddannelse. Det kræver blandt andet en mere koordineret indsats i forhold til at skaffe praktikpladser på erhvervsuddannelserne. Men også at der skabes bedre muligheder for, at de unge kan bygge videre på og forbedre deres kvalifikationer – og fx ikke hænger på 'en dårlig studentereksamen' resten af deres liv.

Referenceliste

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011 a): *Unge uden uddannelse går en usikker fremtid i møde*. Notat 18. maj 2011

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011 b): *Piger bryder den sociale arv – drenge gør det modsatte*. Notat 16. april 2011

Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy – The exercise of contro*l, W.H Freeman

Beck, S. & Paulsen, M. (2011): *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursistbaggrunde og klasserumskultur på HF og VUC*. Odense. SDU/IFPR

Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc

Beskæftigelsesministeriet (2008): *Det kønsopdelte arbejdsmarked*. Beskæftigelsesministeriet

Blasco, L. red. (2003): *Young People and Contradiction of Inclusion. Towards Integrated Transistion.* The Policy Press.

Butler, J. (1990): *Gender Trouble- feminism and the subversion of identity*, Routledge

Baagøe Nielsen, S. & Sørensen, A. Reick (2004): *Unges valg af uddannelse og job – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked.* Center for Ligestillingsforskning, Roskilde Universitetscenter.
Baagøe Nielsen, S. red. (2011): *Nordiske mænd til omsorgsarbejde! En forskningsbaseret erfaringsopsamling på initiativer til at rekruttere, uddanne og fastholde mænd efter finanskrisen.* Center for velfærd, profession og hverdagsliv, Roskilde universitet

Christensen, A. Illeman mfl. (2012): *Sundhed og sygelighed i Danmark i 2010 og udviklingen siden 1987*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet

Davies, B. (2000): *(In) scribing body/landscape relations*, Alta Mira Press

Davies, B. & Harré, R. (1990). *Positioning: The production of Selves.* Journal for Theory of Social Behavior, 20(1)

Davies, B. og Hunt, R. (2001): *Classroom Compentencies and Marginal Positionings.* In

Davies, B. (2000): *A body of writing- 1990-1999*, Alta Mira Press.

Demant, J. (2006): *Fokusgruppen – spørgsmål til fænomener i nuet.* I Bjerg, O. & Villadsen, K. (red): Sociologiske metoder. Samfundslitteratur.

Epstein, D. (1998): *Real Boys don't work. Underachievement, Masculinity and the Haressment of sissies*. In Epstein et al: Failing Boys? Issues in Gender and Achievement, Open University Press.

Emerek, R. & Holt, H. (2008): *Lige muligheder - frie valg? Om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti.* Det Nationale Forskningscenter for velfærd, SFI, 08:24.

(EU 2012): *Gender, Education, Mobility and Work – an expert work seminar on the gener segregated educational choices of young people in Europe*, Note, Council of The European Union, SOC 624

EVA (2005): *Køn, karakterer og karriere. Drenge og pigers præstationer i uddannelse*, Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2009): *Blik for køn i pædagogisk praksis*. Notat fra Danmarks Evalueringsinstitut.

Furlong, A. & Cartmell, F. (2007): *Young People and Social Change. New Perspectives.* Open University Press

Gilliam, L. (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske*, Aarhus Universitetsforlag.

GL (2011): *Elevtrivselsundersøgelse 2011*, Gymnasieskolernes Lærerforening.

Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Olsen, P. (2011): *Hvem er de unge ledige – unge uden uddannelse og arbejde i Faxe Kommune*, Center for Ungdomsforskning

Hansen, E.J. (2005): *Køn og uddannelse; I Køn, karakterer og karriere. Drenge og pigers præstationer i uddannelse*, Danmarks Evalueringsinstitut

Hansen, R. Præstmann (2010): *Autoboys.dk – en analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Hargreaves, A. (2005): *Undervisning i videnssamfundet. Uddannelse i en usikker tid*, Forlaget Klim

Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Samfundslitteratur.

Hasse, C. (2011): *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende lærerprocesser.* Samfundslitteratur.

Henningsen, I. (2007): *De kønsopdelte uddannelser og det kønsopdelte arbejdsmarked.* LO-dokumentation 1/2007, p. 57-1009, LO Storkøbenhavn

Henningsen, I. (2008): *Køn og uddannelsesvalg*. In Emerek & Holt (Ed.), Lige muligheder - frie valg- om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti (Vol. 08), Socialforskningsinstituttet

Henningsen, I. (2010): *At springe over hvor gærdet er højest*. Ungdomsforskning, 9 (3 & 4), Center for Ungdomsforskning, Århus Universitet

Hutters, C. & Stiggaard, M. Stenkjær (2012): *Evaluering af 'Projekt trivsel på EUD'. Et projekt om god praksis i støtten til sårbare unge med misbrugsproblemer*. Center for Ungdomsuddannelse

Hutters, C. & Brown, R. (2011): *Hvor blev drengene af? Køn og uddannelse efter gymnasiet*, Center for Ungdomsforskning

Hutters, C. (2004): *Mellem lyst og nødvendighed - en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Ph.d. afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Illeris. K, Katznelson, N., Nielsen, J.C., Simonsen, B. & Sørensen, N.U. (2009): *Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering,* Samfunds Litteratur

Illeris, Knud (2006): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag

Jacobsen, M. Hviid red. (2009): Zygmunt Baumann. *Fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende pædagogik*. Forlaget Unge Pædagoger.

Johnson, R. (2010): *Jag bryr mig inte!* I Ungdomsforskning årgang 9, nr. 3 & 4, december 2010

Jørgensen, C. Helms (2010): *Frafald i de danske ungdomsuddannelser*. I Marcussen, Eifred (red): Frafall i utdanning for 16 – 20 åringar i Norden, TemaNord 2010:517, Nordisk Ministerråd.

Jørgensen, C. Helms red. (2011): *Frafald fra erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag

Kagan, S. & Stenlev, J. (2007): *Cooperative Learning*. Alinea

Katznelson, N. & Pless, M. (2007): *Unges veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse*. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Katznelson, N. (2007): *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – og frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Center for Ungdomsforskning

Katznelson, N. , Vestergaard, A. Louw & Brown, R. (2011): *Ungdoms på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Erhvervsskolernes Forlag

Katznelson, N. & Brown, R. (2011): *Motivation i erhvervsuddannelserne. Med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikpladsmanglen*. Erhvervsskolernes Forlag

Koefoed, J & Søndergaard, D.M.(red) (2009): *Mobning – Sociale processer på afveje*, Hans Reitzels Forlag

Lehn - Christiansen, S. & Rieck Sørensen, AA (2005): *Notat vedrørende det kønsopdelte uddannelses og erhvervsvalg*, Center for Ligestillingsforskning. RUC

Lehn, S. & Rieck Sørensen, AA. (2004): *Unge, køn og karriere. Projektforløb og resultater*, Center for Ligestillingsforskning, Roskilde Universitetscenter.

Ligestillingsministeriet (2010): Perspektiv og handleplan 2010

Ligestillingsministeriet (2011): Perspektiv- og handleplan 2011

Mac an Gail, M. (1994): *The Making of Men*, Open University Press

Madsen, U. Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Forlaget Klim

Moderniseringsstyrelsen (2012): *Analyse af overarbejde på erhvervsskolerne*, Moderniseringstyrelsen

Munk, M. D. (2008): *Køn, social mobilitet og social reproduktion. Maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet*. Dansk Pædagogisk tidsskrift, Vol 56(2), p. 26-35

Munk, Martin D. (2009): *Drenge er de nye tabere*. I Kvinden og samfundet, Vol.125, nr. 4, p. 10-13.

Murning, S. (2012): *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet - kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Center for Ungdomsforskning

Nielsen, H. B. (2009): *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse,* Akademisk Forlag

Nielsen, M. L. (2010): *Taberdrenge og vinderpiger*. Ungdomsforskning, 9 (3 & 4), 19-30. Center for Ungdomsforskning, Århus Universitet.

Nielsen, M. L & Katznelson, N. (2009): *Når fremtiden tegner sig - rapport om uddannelsesvalg og vejledning i et udkantsområde i Danmark*, Center for Ungdomsforskning, Århus Universitet

Nielsen, M. L. & Pless, M. (forthcoming nov. 2012): *Fra taberpiger til vinderpiger?- unge kvinder uddannelsesorientering gennem 40 år*. I Grønbæk (red.) Er der spor?- feminisme, aktivisme og kønsforskning i et halvt århundrede. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, S. B. & Rieck Sørensen, A, (2004). *Unges valg af uddannelse og job - udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*, Center for Ligestillingsforskning, RUC

Nordahl, T. m.fl (2011): *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskeller*, Høgskolan i Hedmark, Rapport nr. 14, 2011

Nordahl, T.(2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*. Hans Reitzels Forlag

Nordberg, M. (Ed.) (2008): *Att vara cool på rätt sätt - Cool som distinktion, interaktion ach förkroppsliga praktik*, Liber

Nordberg, M. & Saar, T. (Ed.) (2008): *Softnara, bråkstakarana och antiplugkulturen - om vikten av att också berätta de andra historierna*, Liber

Nordberg, M. (2010): *Berättelser om skolarbete, manlighet och coolhet*, Ungdomsforskning, 9 (3 & 4), 19-30, Center for Ungdomsforskning, Århus Universitet

Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag

Pless, M. (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.afhandling, DPU, Aarhus Universitet

Pless, M. & Hansen, N.H. Møller (2010): *Hf på VUC et andet valg*. Center for Ungdomsforskning.

Rasmussen, M. og Due, P. (2011): *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. Institut for Folkesundhed.

Regeringen (2011): *Et Danmark der står sammen*. Regeringsgrundlag oktober 2011.

Reisby, K. & Knudsen. S. V. (2005): *Køn, ligestilling og skole 1900-2004*, NIKK - Nordisk institutt for kunnskap om kjønn.

Riis, O. (2011): *Metoder på tværs*, DJØFs Forlag

Runfors, A (2008): *In Dialogue with Devaluation. Young People's Life Choices as Social Positioning Practices* in Olsson, A. (ed.) Thinking with Beverley Skeggs. Stockholms Universitet

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringstrategier*, Akademisk Forlag.

Skeggs, B. (2004): *Class, Self, Culture*. Routledge

Skolverket (2006): *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsvalg*. Rapport 287, Skolverket

Skoleverket (2010): *Attituder til skolen 2009. Elevernas och lärarnes attityder til skolen*, rapport 334.

Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur

Thomsen, J. P. (2008): *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*, Ph.d.afhandling Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Ulriksen , L. (2004): *Den implicitte studerende*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3/2004.

Ulriksen, L. , Simonsen, B. & Holmegaard, H. Tolstrup (2008): *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – kvaliteter og udfordringer*. Center for Ungdomsforskning.

Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A.B. (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.

Vestergaard , A. m.fl. (2010): *Læringsmiljø på hhx. Resultater fra et forskningsprojekt om handelsgymnasiet*. Erhvervsskolernes Forlag.

Vilshammer, M. (2012): *Frafald på erhvervsuddannelserne*. Speciale fra Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet

Wibeck, V. (2011): *Med fokus på interaktion- att fånga samspelat mellan deltagare, ideer och argument i focusgrupsstudier*. I Fangen, K. & Sellerberg, A. (red): Många möjliga metoder. Studentlitteratur.

Willis, P. E. (1977/1981): *Learning to Labour. How do working class kids get working class jobs?*. New York, Columbia Press

Uni-C, Statistik og analyse (2010): *Profilmodel 2009. Fremskrivninger af en ungdomsårgangs uddannelsesniveau*. Notat 24. november 2010

Øia, T. (2011): *Nordiske ungdomars holdninger til likestilling*, NOVA – Norsk Institut for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring

Östberg, V. (2001): *Hälsa och välbefinnande*. I Jan O. Jonsson & Viveca ôstberg (red.): Barns och ungdomars välfärd. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 55.

Aarhus Kommune (2011): *Evaluering af projektet: Drenges liv og læring*. Videncenter for Pædagogisk Udvikling, Børn og Unge, Aarhus Kommune i samarbejde med DPU, Aarhus Universitet.

Bilag A

Interviewguide og analyse af datasæt

Interviewguide

Alle elevinterviews er gennemført som gruppeinterviews på skolen i skoletiden. Interviewene er gennemført med afsæt i nedenstående interviewguide. Alle interviews er båndede og efterfølgende skrevet ud.

Interviewguide

0. Indledende runde:

- Præsenter jer selv efter tur med navn, klasse samt en kort introduktion til hvorfor I har valgt at søge ind på denne uddannelse.

1. Undervisning og læring

- Indledende refleksion. Beskriv en konkret episode, hvor I synes I lærte rigtig meget? Hvad skete der? Skriv stikord på post it

- Runde. Spørg ind til: Hvad er god undervisning (inddrag observationer)
- Fokuspunkter:
  - Undervisningsformer. Hvad fungerer, hvad fungerer ikke?
  - Deltagelse i undervisningen. Hvem siger noget, hvem markerer?
  - Deltagelse i gruppearbejde? Hvem gør hvad?
  - Hvem er de gode elever? Hvad gør de?
  - Hvad betyder karakterer?
  - Hvor meget forbereder I jer? Hvad betyder forberedelser for deltagelse? Hvem kan improvisere?
  - Hvor ofte må I selv bestemme emne? Hvad betyder det?

2. **Relationer i klassen**
   - Hvordan er stemningen i jeres klasse/på jeres hold?
   - Hvad skal der til for at I trives i klassen/på holdet?
   - Hvem er I sammen med fagligt? Hvad afgør hvem I er sammen med (fx i gruppearbejde)?
   - Hvem er I sammen med socialt? Hvad afgør hvem I er sammen med socialt?

3. **Integration på uddannelsen**
   - Lever uddannelsen op til jeres forventninger? Hvorfor/hvorfor ikke?
   - Har I overvejet at stoppe på uddannelsen?
   - Er der andre i klassen der er droppet ud? Hvorfor stoppede de?
   - Hvad kan skolen gøre for at få færre til at falde fra?

4. **Holdninger til uddannelse**
   - Hvilke af de fire holdninger er I mest enig i? Hvilke er I mest uenige i? Er der holdninger, I synes mangler?
     (Fokuskort 1: Fire holdninger til uddannelse)

5. **Fremtidige uddannelsesplaner**
   - Hvorfor valgte I netop denne linje?
   - Ved I hvad I skal efter gymnasiet? Uddyb: hvordan er I kommet frem til det?
   - Hvordan påvirker det jer, at der er økonomisk krise og stigende ungdomsarbejdsløshed?
   - Er det noget I tænker over, når I vælger uddannelse og arbejde?

Analyse af datasæt

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført af Center for Ungdomsforskning i samarbejde med Forum 100% i perioden november-december 2011. Den rummer besvarelser fra 18 institutioner, hvilket har givet i alt 3741 individuelle besvarelser. Den er gennemført online af eleverne i fællesskab med en lærer.

Datasættet er renset for besvarelser, der ikke har opgivet deres køn i besvarelsen. Desuden er flere svar i datasættet blevet sammenkodet. Når der spørges til hvor enig eleven er i et udsagn, er svarmulighederne "enig" og "meget enig" slået sammen til kategorien "enig" og svarmulighederne "uenig" og "meget uenig" er slået sammen til kategorien "uenig". Kategorien "hverken/eller" er bevaret. Det reducerede antal kategorier skulle gerne medvirke til at forenkle og overskueliggøre væsentlige pointer og deres grafiske fremstilling.

På en række spørgsmål bliver der testet for signifikans. Der er i dette tilfælde tale om X^2-test for uafhængighed med kritisk værdi α=0,05. Dette er gennemgående for hele opgaven, med mindre andet er anført.

Center for
Ungdomsforskning,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole,
Aarhus Universitet

Tuborgvej 164
2400 København NV
Tel 8888 9074
Fax 8888 9922
www.cefu.dk