

HOLD FAST



Videnscenter om
fastholdelse og frafald

cefu | Center for
Ungdomsforskning

REGION H Region
Hovedstaden

**Slutrapport over 19 fastholdelses projekter
på Gymnasiale uddannelser**

HOLD FAST

Slutrapport over 19 fastholdelses projekter på gymnasiale uddannelser



Videnscenter om
fastholdelse og frafald

Januar 2011

Indhold

Forord	3
1. Videnscenter om fastholdelse og frafald.	5
2. Frafall i et samfundsmæssigt perspektiv	7
3. Frafall på ungdomsuddannelserne	11
4. www.voff.dk	14
5. Skolekultur, klasserumskultur og studievaner	18
6. Læsning, træning og studiekultur	28
7. Lektiearbejde.	33
8. Håndtering af skolelivet.	38
9. Det før-faglige sprog	44
10. Evalueringsdesign	47
11. Nogle gode historier	50
12. Handlingsanvisninger	54
13. Ph.d. projekt i sociale relationer, elevidentiteter, social arv og fastholdelse ved Susanne Murning.	61
14. Opsamling og konklusion	66
15. Perspektivering:	73
Referencer	77

Forord

Denne rapport omhandler de projektaktiviteter, der blev afprøvet i skoleåret 2008-09 under Videnscenter om fastholdelse og frafald (VOFF). VOFF blev etableret i 2008 i et samarbejde mellem 6 gymnasier på Københavns Vestegn og Amager med støtte fra regionale udviklingsmidler under Region Hovedstaden. Rapporten giver en beskrivelse af - og en erfaringsopsamling af forløbet, samt en grundig kvalitativ evaluering af aktiviteterne. Rapporten angiver desuden handlingsanvisninger i et fremadrettet perspektiv.

VOFF er oprettet for at møde tidens helt store uddannelsespolitiske udfordring i Danmark, nemlig frafaldet i ungdomsuddannelserne. Det har siden 2006 været en officiel målsætning, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. Hidtil har andelen ligget på omkring 80 %, og det er klart, at der skal udarbejdes en række radikale indsatser, for at målsætningen kan blive indfriet. VOFF er et målrettet bidrag til dette.

Rapporten kan betragtes som en kvalitativ erfaringsopsamling og evaluering, hvor hensigten først og fremmest er at skabe overblik, forståelse og perspektivering i en lidt større sammenhæng af de projekter, der er afprøvet og Videnscenterets arbejde, med henblik på videreførelse og udbygning af disse.

Rapporten er udarbejdet af cand. mag. Maria Fabritius Skovgaard og projektleder Anna Dahlquist fra VOFF i samarbejde med professor Birgitte Simonsen og ph.d.stipendiat Susanne Murning fra Center for Ungdomsforskning.

Materialegrundlaget for rapporten bygger dels på interviews, afrapporteringer og interne evalueringspapirer indsamlet undervejs i projektperioden af ph.d.stipendiat Susanne Murning, skolernes tovholdere og projektleder ved VOFF. Yderligere har der efter projektperiodens afslutning foregået en dataindsamling med interviews af rektorer og projektleder samt evaluering af hele projektet ved professor Birgitte Simonsen, cand. mag. Maria Fabritius Skovgaard og projektleder Anna Dahlquist.

Professor Birgitte Simonsen har sammen med leder af Center for Ungdomsforskning Noemi Katznelson været de ansvarlige for CeFUs analysearbejde. Susanne Murnings ph.d. projekt indgår i VOFF arbejdet og er finansieret af Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), VOFF og CeFU.

Mange af de rapporterede projekter er blevet videreført i mere eller mindre justeret form i skoleåret 2009-10 og vil også blive fortsat fremover. Det væsentlige er derfor en fastholdelse og videndeling af erfaringerne for at kunne etablere en bredere forståelse af deres grundlag, præmisser, betydning og muligheder.

Herudover er der – i henhold til samtaler med VOFF-sekretariatet og rektorerne igangsat en række nye aktiviteter, som mere eller mindre direkte har tilknytning til VOFFs målsætning.

Både igangværende og færdigevaluerede projekter kan alle ses beskrevet på www.voff.dk

God fornøjelse med læsningen.

Maria Fabritius Skovgaard, Anna Dahlquist, Birgitte Simonsen, Susanne Murning og Noemi Katznelson



1. Videnscenter om fastholdelse og frafald

Videnscenter om fastholdelse og frafald (herefter VOFF) blev oprettet i 2008 i et samarbejde mellem følgende gymnasier beliggende på Københavns Vestegn og Amager: Høje-Taastrup Gymnasium, Tårnby Gymnasium & HF, CPH WEST - Ishøj Gymnasium, Avedøre Gymnasium, Rødovre Gymnasium og Kongsholm Gymnasium & HF med støtte fra regionale udviklingsmidler fra Region Hovedstaden. Med udgangspunkt i Vestegnsanalysen udarbejdet af Københavns Amt 2004 ønskede skolerne at udvikle og etablere et videnscenter om fastholdelse og frafald. Visionen med VOFF er at skabe rammerne for en national indsats mod frafald i ungdomsuddannelserne og kvalificere indsatsen i Danmark for fastholdelse. Målet med VOFF er, at man via et virtuelt videnscenter kan samle den viden, der skabes på ungdomsuddannelsesinstitutioner rundt om i Danmark samt formidle og videndele den til alle interesserede aktører. Målet er hermed at etablere et permanent nationalt beredskab mod frafald. Udgangspunktet herfor er, at der er sat mange fastholdelsesprojekter i gang rundt om i Danmark, som er interessante i en videndelings- og læringssammenhæng. Der er ikke tidligere etableret et samlende videnscenter indenfor ungdomsuddannelserne, hvor man kan dele ud af den viden, man opnår eller hente viden, inspiration og sparring. Et andet mål med VOFF er at udvikle, implementere og evaluere en lang række konkrete tiltag med henblik på at dokumentere effekt og identificere metoder, der kan understøtte og kvalificere uddannelsesinstitutionernes indsats mod frafald.

Videndeling

I VOFFs optik er det ikke muligt at arbejde med vidensindsamling og vidensproduktion uden videndeling. Videnscentertanken bygger netop på videndeling. Det er VOFFs ambition at dele den viden, der er produceret i forbindelse med VOFF-projekterne i videst muligt omfang. Det er vigtigt for fastholdelsesindsatsen, at denne viden, læring og erfaring bruges og videreudvikles af andre, således at videnproduktionen og videndelingen på ungdomsuddannelserne i Danmark hele tiden er i udvikling og progression. Med andre ord at VOFFs projekterfaringer kan indgå aktivt og produktivt i den danske vidensspiral. Det er svært at forestille sig, at viden om fastholdelse kan nå et stadie af fuldkommenhed, hvorfra udvikling ikke mere er mulig. Det er oplagt at tænke sig, at viden om fastholdelse altid kan udvikle og ændre sig. Der kommer hele tiden ny faglig, teknologisk og pædagogisk viden. Fastholdelse bevæger sig mellem disse poler. Det er derfor vigtigt, at den viden der på nuværende tidspunkt eksisterer indenfor feltet bliver sat i spil på en mere systematisk måde, og at den får et fagligt rum at udvikle og udfolde sig i.

VOFF-samarbejdet

De seks initiativtagende skoler fandt sammen ud fra en fælles oplevelse af at befinde sig i et uddannelsesmæssigt udsat område af Region Hovedstaden. Vestegnsanalysen (2004) konkluderede om elevgrundlaget på de seks skoler, at:

- **Der er en stor overvægt af elever fra gymnasiefremmede miljøer (det vil sige miljøer, hvor hverken elevernes forældre eller andre i elevernes nærmiljø har en gymnasial uddannelse),**
- **Der er en stor andel af unge med en anden etnisk baggrund end dansk.**
- **En del elever har personlige og sociale problemer.**
- **En gymnasial uddannelse er et mål i sig selv. Det vil sige, at de unge ikke har et uddannelsesmæssigt mål med uddannelsen.**

Skolerne oplever et stort frafald og relaterer dette til elevgruppernes sammensætning. Både for eleverne fra gymnasiefremmede miljøer og de tosprogede elever gælder det, at de i højere grad end andre ikke kan få faglig hjælp hjemmefra. Forældrene har ofte også en ringe forståelse for, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, hvorfor de heller ikke har en særlig stor opbakning til at gennemføre uddannelsen. En del elever, som kommer både fra tosprogede hjem og gymnasiefremmed baggrund, er særligt hårdt ramt af de problemstillinger, det medfører. Dertil kommer, at nogle tosprogede elever kan have svært ved dansk sprog- og kulturforståelse, hvorfor det at gå i gymnasiet kan blive en meget stor faglig og social udfordring. For elever med personlige og sociale problemer er der ofte et stort sammenfald af problemstillinger. De personlige problemer udspringer ofte af de sociale problemstillinger, eleverne oplever i hjemmet. Skolerne oplever, at de har et stigende antal elever med psykiske problemer. Disse problemer påvirker elevens faglige niveau, og derved har denne gruppe af elever en meget kompleks problemsituation (Vestegnsanalysen, 2004).

Med støtte fra regionale udviklingsmidler fra Region Hovedstaden har de seks initiativtagende skoler igangsat 19 projekter, hvoraf de fleste nu er afsluttet, mens enkelte fortsætter i en anden og tilpasset version eller har affødt nye projekter for skolernes egne midler. Denne rapport er et led i den tilsigtede videndelings- og erfaringsudveksling.

Etableringen af VOFF har fokuseret på:

- Igangsættelse, udførelse, evaluering og afrapportering af en række tiltag med henblik på at nedbringe frafaldet på de seks initiativtagende skoler.
- Etablering af en virtuel vidensportal, som samler og videreformidler al viden og erfaringer om fastholdelse og frafald på ungdomsuddannelserne.

2. Frafald i et samfundsmæssigt perspektiv

Frafald på ungdomsuddannelserne er i dag et tema, der fylder meget i den offentlige debat. Politisk er temaet for alvor sat på dagsordenen med Regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006). De unge har forstået budskabet, og omkring 95 % går da også i gang med en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen (Undervisningsministeriet, 2008). Men ungdomsuddannelserne har vanskeligt ved at fastholde de unge, og et stort antal unge falder fra. På landsplan forventes knap 81 % af ungdomsårgangen 2008 at opnå en ungdomsuddannelse, hvis man bruger undervisningsministeriets fremskrivningsmodel (Behrens & Lange, 2010). Gennemførelsetallene ligger på omkring 80 % for de gymnasiale uddannelser (skævt fordelt mellem uddannelserne) og omkring 50 % for de erhvervsfaglige uddannelser (dog godt 70 % for grundforløbet) (Undervisningsministeriet, 2010).

Nogen 'falder fra' til andre ungdomsuddannelser og gennemfører den efterfølgende uddannelse, mens andre slet ikke gennemfører en ungdomsuddannelse trods intentioner om det. Dette gælder for mellem 16 og 20 % af en ungdomsårgang, afhængigt af hvordan tallene opgøres, og hvor mange år efter afslutningen af grundskolen tallene opgøres ud fra (Flagstad, 2009, Undervisningsministeriet, 2010). Der er ligeledes store regionale variationer i gennemførelsetallene, idet andelen af ungdomsårgangen 2008, der forventes at opnå en ungdomsuddannelse i de seks kommuner, hvor VOFF gymnasierne er hjemmehørende ligger under landsgennemsnittet. Gennemførelsetallene varierer fra Ishøj Kommune, som også har det den laveste andel på landsplan med 69,5 % til Høje Taastrup Kommune, som har en andel på 79,7 %. (Behrens & Lange, 2010). Tallene er baseret på Undervisningsministeriets fremskrivningsmodel, 25 år efter de unge har afsluttet 9. klasse. Ser man derimod på, hvor stor en andel af unge 20-25-årige og 25-29-årige som ikke har en højere uddannelse end grundskolen og som heller ikke er i gang med en uddannelse, er tallene lidt højere, idet mellem 25 og 34 % af de 20-25-årige og mellem 21 og 26 % af de 25-29-årige unge i VOFF kommunerne er uden en ungdomsuddannelse (Arbejdsmarkedsstyrelsen, 2010).

Konsekvenser af frafald

Nyligt udkom OECDs rapport "Education at a glance" (OECD sep. 2010), som dokumenterer en stigning i frafaldet på de danske ungdomsuddannelser. Det tegner en dyster status for regeringens mulighed for at nå sine mål, ligesom det lægger op til fastholdelsesmæssige udfordringer af væsentligt omfang for de danske uddannelsesinstitutioner. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har tidligere i 2010 påvist samme tendens (Dalskov, 2010) samt forholdt sig til de økonomiske konsekvenser for Danmark. Det er helt åbenlyst, at der er brug for en åben dialog om problemerne omkring frafald, både på samfundsmæssigt niveau og på institutionsniveau. Desuden peger tallene på behovet for en aktiv og offensiv indsats for at standse stigningen i frafald fra centralt hold.

Frafald er et problem for samfundet og et problem for de unge. Uden uddannelse er de unge i betydelig risiko for marginalisering på arbejdsmarkedet, i samfundet og i livet som helhed. Unge uden en ungdomsuddannelse lever i langt højere grad på offentlig forsørgelse, hvorimod unge med en ungdomsuddannelse

bidrager 800 gange mere til de offentlige finanser fra de er 25 år til de er 31 år (Dalskov, 2009). Alene på det økonomiske felt er der altså store gevinster at hente for samfundet ved at arbejde målrettet med at få 95 % af en ungdomsårgang til at gennemføre deres ungdomsuddannelse. Frafaldet er også et problem for ungdomsuddannelserne, økonomisk, pædagogisk og fagligt. Skolerne mister penge på de elever, der ikke gennemfører uddannelsen. Flere skoler kompenserer et eventuelt frafald med dannelse af store klasser. Meget tyder på, at dette skaber endnu flere pædagogiske og faglige vanskeligheder samt øget risiko for frafald (Ulriksen m.fl. 2009). Udover de åbenlyse økonomiske konsekvenser i alle dele af uddannelses-systemet og samfundet har frafald også store personlige konsekvenser for de unge. Uden en ungdomsuddannelse risikerer de unge i langt højere grad et liv helt uden uddannelse. Et liv som ufaglært betyder en langt højere risiko for en løs tilknytning til arbejdsmarkedet, ringere jobmuligheder, ringere arbejdstider og ringere indtjeningsmuligheder samt perioder på offentlig forsørgelse (Dalskov, 2009). Det påvises i AE Rådets rapport: *Det opdelt Danmark, fordeling og levevilkår*, at folk med uddannelse har bedre jobs, højere indtjening, har bedre boliger og lever længere med bedre sundhedstilstand. Det vil sige spiser sundere, dyrker mere motion og dermed i højere grad holder sig ude af sundhedsvæsenet (AE Rådet, 2010). Kampen for at fastholde de unge i ungdomsuddannelse er altså ikke kun en kamp for at sikre skolernes og de offentlige finanser, det er også en kamp for at sikre samfundsborgerne et ordentligt liv (Rumberger and Lim, 2008).

Regeringen omtaler rigdom/fattigdom anno 2009 som forskellige former for fattigdom, den taler blandt andet om den økonomiske, kulturelle og sociale kapital, som stiger og falder proportionalt med uddannelsesniveau (Information, 2009). Den marginalisering på arbejdsmarkedet, som mennesker uden uddannelse er i risiko for, har en større medfølgende baggage. Folk uden tilknytning til arbejdsmarkedet har lavere levestandard både på det fysiske, nogle gange psykiske og sociale niveau. Disse ringere forhold går i arv til børnene af disse familier. Børn, der arver det ringere udgangspunkt, er ramt af det i dobbelt forstand. Både ved at de i overført betydning skal bryde deres forældres negative cirkel, samt bryde deres egen negative udviklingsmuligheder og få sig en uddannelse uden at have de samme sociale forudsætninger herfor.

1990'ernes fokus på frafald

Et højt frafald er ikke en ny problemstilling. I 1990'erne var de unges manglende gennemførsel af uddannelse også et tema med stor politisk bevågenhed. Dengang var målsætningen, at mindst 90-95 % af en ungdomsårgang i år 2000 skulle have en ungdomsuddannelse, og det politiske program, som blev kaldt Uddannelse til Alle (UTA-programmet), indeholdt initiativer, *"der skulle sikre rummelighed i ungdomsuddannelserne, mere motiverende uddannelsesstilbud, bedre muligheder for selv at sammensætte uddannelsesforløb, mindre frafald, bl.a. gennem større omsorg for eleverne samt en række nye uddannelsesstilbud tilpasset både fremtidens beskæftigelsesmuligheder i erhvervslivet og de unges ønsker"* (Hansen, 2003). Det overordnede sigte var at mindske den såkaldte restgruppe af unge, som sandsynligvis ikke ville opnå en ungdomsuddannelse uden en ekstraordinær uddannelsespolitisk indsats. Restgruppen var dengang særligt defineret som den gruppe unge, der ikke påbegyndte en ungdomsuddannelse efter grundskolen (ca. 10 %) (Mathiesen 2000, Pless 2009). Den nuværende definition af restgruppen omfatter alle de unge, der ikke *gennemfører* en ungdomsuddannelse, således har definitionen ændret sig fra at sikre, at unge påbegynder en ungdomsuddannelse til i dag, at de unge også gennemfører en ungdomsuddannelse, og vi ser derfor, at fastholdelse af unge drejer sig om en lang række tiltag på ungdomsuddannelserne.

I perioden 1995-98 gennemførte Undervisningsministeriet i samarbejde med en række forskningsinstitutter et større forskningsprojekt med samme benævnelse som det politiske program: Uddannelse til alle (UTA). Hensigten var at forbedre det videnskabsmæssige grundlag for udviklingen af ungdomsuddannelserne ud fra

de unges behov (Rasmussen, 1999). Projektet beskriver de unges adfærd i forhold til de forskellige ungdomsuddannelser og de unges holdninger til uddannelserne (Mathiesen, 2000). I praksis blev der oprettet en række nye 'særlige uddannelsesstilbud': Den fri ungdomsuddannelse (FUU), erhvervsgrunduddannelsen (EGU), uddannelses- og jobkvalificerende forløb (UJF) samt produktionsskolerne (Hansen, 2003). Man søgte således at løse problemerne ved at imødekomme de unge gennem tilpasning af uddannelsesmulighederne til de behov, der gjorde sig gældende især blandt de unge, som var i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Denne strategi syntes at have en vis effekt. I hvert fald nåede man i begyndelsen af 2000-årene op på, at omkring 84 % af de unge gennemførte en ungdomsuddannelse.

I 2006 kom problematikken igen for alvor i fokus, og regeringen formulerede 95 %-målsætningen i *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen* (UVM, 2006). Målsætningen blev nu fastlagt til en ønsket gennemførsel på 85 % i 2010 og 95 % i 2015. Men aktuelt er tallet dalet til omkring de ca. 80 % ligesom i 1990'erne.

Ungepakke 2

Bestræbelserne for at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse er i dag i praksis primært overladt til kommunerne og uddannelsesinstitutionerne. Vedtagelsen af Ungepakke 2 er det nyeste skud på stammen i forsøget på at nedsætte frafaldet gennem lovmæssige ændringer. Alle unge mellem 15 og 17 år skal være i job, uddannelse eller anden udviklende aktivitet (UVM, 2010). Ungepakke 2 blev vedtaget i 2010 og nogle af de første ændringer er trådt i kraft fra august 2010.

Et af de meget omdiskuterede punkter ved Ungepakken består i, at Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) skal vurdere, om de unge er uddannelsesparate efter folkeskolen. Dette punkt er blandt andet blevet til for at give jobcentre, UU og kommuner øgede handlemuligheder i forhold til at give unge bedre studiekompetencer. Det er intentionen, at unge, der ikke er uddannelsesparate efter folkeskolen, skal afklares og forberedes gennem et seks måneders forløb. Derved er håbet at lette opgaven for uddannelsesinstitutionerne, så de unge, der starter, i højere grad besidder kompetencerne til at gennemføre. Udover kravet om uddannelsesparathed ændres reglerne om gennemførelsesvejledning som vi kender dem i dag. Vejledningen frisættes og løses fra kravet om, at det er undervisere der skal foretage vejledningen. Gennemførelsesvejledningen står derfor overfor en grundlæggende ændrings- og udviklingsperiode.

Både op til og efter vedtagelsen af Ungepakke 2 har der været stor debat om flere af elementerne. Overordnet tilføres der midler til området, men der spares også visse steder. Det forhold, at vejledningen (UU) gøres til en myndighed, har medført stor debat om etik og retningslinjer i vejlederkredse (blandt andet på www.uddannelsesguiden.dk). Det har også vakt bekymring, at kravet om gennemførelsesvejledning i uddannelsesinstitutionerne fjernes. Både interesseorganisationer som Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og elevorganisationer som DGS gjorde indsigelser over for lovforslaget.

I skrivende stund, hvor nogle af de første ændringer af Ungepakke 2 lige er trådt i kraft, er det selv sagt svært at spå om virkningen af dem. Men der er ingen tvivl om, at det er både nødvendigt og tiltrængt med strukturelle ændringer af fastholdelsesindsatsen. Målet med Ungepakke 2 har blandt andet været en afbureaukratisering af området, et ønske om en mere central dataindsamling og et forsøg på at forholde sig til det faktum, at en del af de unge forlader folkeskolen med manglende faglige færdigheder.

Handlingsplaner på erhvervsskoler

Et andet initiativ for at nedsætte frafaldet er et ministerielt påbud om, at erhvervsuddannelserne skal udfærdige en såkaldt "Handlingsplan for øget gennemførelse": *"Planen indeholder præcise mål og strategier for, hvor meget den enkelte skole forventer årligt at nedbringe frafaldet. Samtidig indeholder handlingsplanerne de indsatser, som skolerne prioriterer som vigtigst for at nå målsætningen. Handlingsplanerne er således et styringsredskab på den enkelte skole til at prioritere indsatsen for øget gennemførelse. Udarbejdelsen af handlingsplaner for øget gennemførelse er lovfæstet som en del af opfølgningen på Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen."* (UVM, 2010 og EVA, 2009). Handlingsplanerne benyttes desuden som videndelingsredskab sideløbende med at være et styringsredskab. Der er i kraft af handlingsplanerne iværksat en bred vifte af initiativer og projekter ude på skolerne. Handlingsplanerne udgør et omfattende videndelingspotentiale, de giver viden om, hvad skolerne laver og hvordan det går med fastholdelsesindsatsen (handlingsplanerne indrapporteres årligt til UVM). UVM afholder på baggrund af indrapporteringerne konferencer, hvor erfaringerne deles. Der er på trods af handlingsplanerne stor variation i fastholdelsesfrekvenserne rundt om. Der er forskel på det der kaldes "godt præsterende skoler og mindre godt præsterende skoler". AKF konstaterer i en rapport fra 2009: *"Overordnet kan det konkluderes, at skoler, som har en strategi i forhold til frafald og bruger flere forskellige værktøjer til at begrænse frafald, klarer sig godt med at fastholde eleverne. I det hele taget arbejdes der mere intensivt over for frafald, fx i forbindelse med "Handlingsplan for øget gennemførelse" på de godt præsterende skoler sammenlignet med de mindre godt præsterende skoler. På de godt præsterende skoler ser vi, at de forskellige tiltag og de værktøjer, som tages i anvendelse, virker som en samlet strategi mod frafald"* (Pilegaard Jensen et.al., 2009).

Det er vigtigt, at den viden kommer frem og at der arbejdes med metoderne og oplysningerne, så alle kan lære af erfaringerne. En handlingsplan alene garanterer ikke succesfuld fastholdelse. Videndeling og erfaringsudbredelse medvirker til en øget refleksion, tilpasning og videreudvikling af initiativer.

Delkonklusion:

- Nyeste tal for gennemførelsesprocenten er cirka 84 % (www.uvm.dk). Tallet dækker dog over store regionale og institutionelle forskelle.
- Manglende ungdomsuddannelse har en stor social og økonomisk slagside og er afgørende for den unges videre vej gennem livet.
- Lav gennemførelsesprocent har længe vakt bekymring med forskellige politiske initiativer som følge heraf senest "Handlingsplan for øget gennemførelse" for Erhvervsuddannelserne og "Ungepakken 2".

3. Frafald på ungdomsuddannelserne

Der er mange forhold, der betyder noget for, om en ung falder fra sin ungdomsuddannelse eller ej. I 2009 udsendte Undervisningsministeriet rapporten "Frafald på de gymnasiale uddannelser" (Undervisningsministeriet, 2009), der er en deskriptiv statistisk gennemgang af frafaldet på de gymnasiale ungdomsuddannelser med fokus på de senere års udvikling. Der skelnes her mellem frafaldne elever 'i almindelighed' og frafaldne elever, der ikke går videre med ny uddannelse, samt frafald opdelt på en række baggrundskarakteristika om eleverne og deres forældre. Det søges at få belyst, hvilke indsatser de gymnasiale institutioner har gjort for at reducere frafaldet, hvilke barrierer de har oplevet, deres bud på årsager til frafaldet samt hvilken effekt institutionernes tiltag har haft på frafaldet. Det konkluderes blandt andet, at årsagerne til frafaldet oftest er såkaldt "udefrakommende faktorer", "personlige problemer" og "manglende faglige forudsætninger" (sidstnævnte særligt for stx og htx). De væsentligste barrierer for at kunne reducere frafaldet menes ligeledes at være institutionernes ressourcer, herunder økonomi og tid samt udfordringerne for skolerne med at skulle udøve den rette støtte til fagligt svage elever og elever med personlige problemer.

Forskning om "de frafaldstruede"

I denne forbindelse kan der nævnes fire forskningsrapporter, der på forskellige måder går tæt på de unges verden og situation. *"Når gymnasiet er en fremmed verden"* (Ulriksen m.fl., 2009) beskæftiger sig med, hvordan elever, hvis forældre ikke selv har gået i gymnasiet, oplever de forskellige gymnasiale uddannelser, undervisningen, lektierne og det sociale liv på skolerne. *"Den svære ungdom"* (Nielsen m.fl., 2010) drejer sig om det, der kaldes gråzone-unge, som uden at have en egentlig diagnose kæmper med en række problemer såsom ensomhed, spiseforstyrrelser, mobning, rusmidler, computer-afhængighed, selvskadende adfærd og så videre, som betyder, at de unge har svært ved at komme igennem dagen og holde sammen på sig selv. Hos disse unge kommer uddannelsen ofte i anden række. Rapporten: *"Ensom i gymnasieskolen – en landsdækkende undersøgelse af ensomhed hos de unge på de almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser"* (Lasgaard & Kristensen, 2009) omhandler ensomhed hos de unge på gymnasiale uddannelser. Den viser i forlængelse heraf, at der er en sammenhæng mellem ensomhed og et lavt fagligt niveau, ligesom der kan ses en sammenhæng mellem ensomhed og frafald eller overvejelser om at stoppe med at gå på en ungdomsuddannelse. Ensomhed spiller derudover ind på en lang række af de ovenstående konkrete problemer, der kendetegner en del af de gråzone-unge (Lasgaard & Kristensen, 2009). Endelig omhandler *"Kursistbaggrunde på Frederiksberg HF"* (Osmec & Hansen, 2010) unge på VUC/HF, der på baggrund af forskellige omstændigheder såsom personlige forhold, hændelser i familien og blandt vennerne samt en opvækst under omskiftelige vilkår med mere har et problematisk uddannelsesforløb. Mere generelt viser de fire rapporter således noget om, hvordan livsbetingelserne i det senmoderne, globaliserede markedssamfund skaber nogle ydre vilkår, som nogle unge klarer med bravour, men som efterlader andre meget sårbare. Rapporterne berører ligeledes det vanskelige ved at definere unge under betegnelsen "de frafaldstruede", idet man med denne definition bør tage stilling til, i hvilken grad frafaldstruet er noget man er som individ, eller om det er noget man *bliver* som et resultat af den situation, man befinder sig i.

Push out-mekanismer

I forlængelse heraf kan det være fordelagtigt at se på de institutionelle forhold som frafaldsårsag. Med institutionelle forhold menes de forhold, der ligger indbygget i uddannelsesinstitutionerne bredt defineret, herunder undervisningsministeriet og lovgivningen for ungdomsuddannelserne. En problemstilling, der har vist sig påtrængende i denne sammenhæng, drejer sig om forskellen mellem "drop-outs" og "push-outs". *Drop-outperspektivet* (Frafald) giver de unge selv ansvaret for problemet. Nogle af problemerne for elever med uddannelsesfremmed baggrund er blandt andet, at de ikke forstår det sprog, der tales i skolerne. Problemansvaret er elevens, det er eleven, der har et personligt problem, og han må tage sig sammen. Skolen kan "tilbyde" at hjælpe eleven, men det fordrer, at de økonomiske ressourcer er til stede. *Push-outperspektivet* (udstødning) giver systemet ansvaret for problemerne. Man taler her om, at systemet er med til at skabe og fastholde problemerne, da problemet ikke ligger i eleven, men i uddannelsessystemet. Ansvaret for at løse problemerne, er derved ikke elevens, men alles - også uddannelsessystemets (Højmark Jensen, 2009). Hvem der har ansvaret for at dæmme op for dette, afhænger af om man anlægger en personorienteret vinkel eller en mere systemorienteret vinkel. Alt afhængig af hvordan man vælger at anskue problemerne, vælger man også ansvarsplaceringen (Andersen & Dahlquist, 2009).

Klassekvotienters betydning

Et af de mere kendte emner er "klassekvotienter". Et emne der jævnligt dukker op i medierne og som løbende er til diskussion blandt lovgivere. Forskellige danske og internationale undersøgelser peger på, at høje klassekvotienter har negativ betydning for både de stærke og de svage elevers udbytte af undervisningen. Det påvirker elevernes deltagelse i klasserumssituationen generelt, ligesom det påvirker indlærings- og koncentrationsevnen samt støjniveauet i klassen. Desuden daler muligheden for differentieret undervisning proportionalt med at antallet af elever i klassen stiger og elevernes forståelse af undervisningsmetoder og oplevelse af "at være med" forringes. Klassekvotienten påvirker ligeledes lærer-elev-tiden i negativ retning, og dermed får antallet af elever i en klasse afgørende indvirkning på, om eleven bliver i sin uddannelse eller ej. Undersøgelserne viser, at der er belæg for at sige, at mange af de "bløde parametre" omkring frafaldstruede elever for eksempel forældresamarbejde fungerer bedre, når der er færre elever i klassen. Forældresamarbejde er en af de parametre, der er i spil, når man taler om at forbedre frafaldstruede elevers chance for at blive i uddannelse. En sænkning af klassekvotienten giver "utilsigtede positive effekter" på ting, vi ikke normalt beskæftiger os med i Danmark, når vi taler om fastholdelse og frafald, for eksempel i forbindelse med misbrugsproblemer. Det er en vigtig pointe, at dette gælder både stærke og svage elever. De påvirkes i forskellig grad, men alle eleverne i en klasse bliver berørt af et for højt antal af elever i klasserummet (The California Department of Education, 2007).

Ansvar for egen læring

Derudover er undervisningsparadigmer som "Ansvar for egen indlæring", den øgede grad af selvstændig tilrettelæggelse af tiden og øget akademisering i ungdomsuddannelserne (særligt stx) institutionelle faktorer, der kan spille negativt ind på fastholdelsen af elever. Graden af selvstændighed og den øgede akademisering kan være svær at håndtere for mange elever, særligt dem der i forvejen er ramt af udefrakommende, personlige problemer eller har manglende faglige og kulturelle forudsætninger. Dermed bliver denne type undervisningsparadigmer til push-out mekanismer, som gør det svært for mange elever at gennemføre deres ungdomsuddannelse.

Uddannelsesfremmed baggrund = frafaldstruet?

Denne rapport vil bidrage med et indblik i de konkrete projekter og de konkrete succeser samt barrierer, der gør sig gældende i arbejdet med fastholdelse. Projekterne er blevet evalueret dels af lærere og studievejledere (tovholderne), dels af følgeforskerne, samt diskuteret i relation til eksisterende forskning og viden på feltet. Da de initiativtagende skoler i VOFF alle har en elevgruppe med mange gymnasiefremmede elever, er det nærliggende at sætte lighedstegn mellem det at være en gymnasiefremmed elev og det at være en frafaldstruet elev. Tendensen er ikke ubegrundet, da flere undersøgelser (Hansen 1997, De økonomiske Råd 2003 og Undervisningsministeriet 2009) netop peger på, at sandsynligheden for at gennemføre en gymnasial uddannelse er stigende i takt med forældrenes uddannelsesbaggrund. Frafald kan have mange årsager, og man skal generelt være varsom med per definition at udråbe en særlig gruppe unge som frafaldstruede blot på grund af deres familiemæssige baggrund. Denne problematik er klart til stede i nogle af projekterne og fremtræder ofte som en frygt for at stigmatisere eleverne ved at skulle udpege dem til fastholdelsesinitiativer. Flertallet af initiativerne tilbydes særlige elevgrupper, der er udvalgt eller udpeget og i enkelte tilfælde bliver placeret uden for den ordinære undervisning som et mere eller mindre frivilligt tilbud om hjælp. I de afsluttende kapitler kommenteres mere på dette.

Delkonklusion:

- På de gymnasiale institutioner er årsagerne til frafald oftest: udefrakommende faktorer, personlige problemer eller manglende faglige forudsætninger. Halvdelen af de gymnasiale institutioner anslår at frafald i ca. 50 % af tilfældene betyder, at de unge ikke fortsætter på en anden ungdomsuddannelse. (UNI-C. 2009.)
- Drop-out- og push-out-perspektiverne forklarer frafald forskelligt samt anlægger henholdsvis en personorienteret eller systemorienteret ansvarsplacering.
- I VOFF-projekterne har der været en overordnet bekymring over at stigmatisere gymnasiefremmede elever og automatisk sætte lighedstegn imellem denne gruppe elever og det at være frafaldstruet. Det er nødvendigt som skole at overveje om kategorien frafaldstruet er noget eleven "er" eller "bliver".



4. www.voff.dk

VOFF har haft som konkret formål at etablere sig på forskellige fronter. Først og fremmest er VOFF blevet etableret som den samlende vidensportal i Danmark, der samler og formidler viden om fastholdelse og frafald for alle typer af ungdomsuddannelser. Det har været VOFFs faste holdning, at fastholdelses- og frafaldsindsatsen på de forskellige typer af ungdomsuddannelser hviler på et ønske og en grundholdning om at sikre de unge en ungdomsuddannelse, der kan føre dem videre i livet. I forlængelse heraf er det videnscentrets erfaring, at ungdomsuddannelserne i Danmark kan lære af hinanden, og at fastholdelsesinitiativer generelt bliver stærkere af, at man bruger hinandens erfaringer og undersøgelsesresultater.

Vidensportalen

Det konkrete arbejde med etableringen af vidensportalen er gennemført således, at hjemmesiden www.voff.dk i dag er en interaktiv vidensportal. På hjemmesiden findes nyheder fra alle landets medier samt politikere og øvrige aktører indenfor uddannelsesverdenen. Det er VOFFs erklærede mål altid at kunne forsyne videnscenterets brugere med den nyeste viden. Det er desuden muligt at uploade nyheder og debatindlæg til hjemmesiden. I og med at VOFFs videndelingsstrategi som tidligere beskrevet tager udgangspunkt i en spiralisk videndelingsform, er det muligt, at praktikere, forskere, institutioner, politikere og så videre kan uploade deres debatindlæg, forskningsrapporter og projektafreporteringer til VOFFs videndelingsportal. Det er vigtigt, at de, der producerer ny viden i Danmark, kan dele den og kaste deres projektresultater ind i den konstante videreudvikling af andres erfaringer. På den måde bringer vi den tavse viden i spil, og vi bruger det videndelingspotentiale, der ligger på institutionerne.

Vidensindsamling

Indsamlingen af viden varetages af VOFFs sekretariat, som bestyrer den virtuelle vidensportal, hjemmesiden og vidensdelingen. Hjemmesiden har især fungeret som en nyhedsportal for debatter og aktiviteter omkring fastholdelse og frafald på uddannelserne,

VOFF har blandt andet givet portalens brugere adgang til en samlet oversigt over nationale og internationale forskningsresultater på uddannelsesområdet. Det anses som en vigtig del af videnscenterets arbejde at formidle de nyeste forskningsresultater vedrørende ungdomsuddannelse. VOFF researcher for information og viden fra de lande, der er foregangslande for Danmark og i de lande vi normalt sammenligner os med på uddannelsesfronten, for at der kan ligge materiale til rådighed, der kan inspirere. Desuden bruger VOFF tid på at tværlæse rapporter fra flere sektorer og formidler dem via VOFFs webportal. Alt dette sikrer en alsidig og opdateret webportal, hvor det er muligt at blive klogere og udfordre sin opfattelse af fastholdelsesarbejde.

VOFF har etableret samarbejde med relevante aktører på uddannelsesområdet, ligesom VOFF er behjælpelig med sparring til enkeltaktører og uddannelsesinstitutioner i forbindelse med projektarbejde, oplæg og foredrag.

VOFF arrangerer møder og konferencer mellem interesserede parter og understøtter forskning og udvikling på området. Desuden arbejder VOFF som rådgivende videnscenter for en bred vifte af partnere. Ligesom VOFF formidler viden om større udviklingstiltag i udlandet, der også kan have relevans for de danske uddannelsesmæssige forhold. VOFF har i forbindelse med dette arbejde opbygget et netværk af udenlandske samarbejdspartnere.

Nyhedsbrev og debat

VOFF udgiver et månedligt nyhedsbrev, som tager forskellige aktuelle temaer op. Temaerne belyses fra forskellige vinkler og VOFF bruger eksterne debattører, eksperter samt samarbejdspartnere og aktører i uddannelsesverdenen til at give læserne en bredt belyst viden om det aktuelle tema. Nyhedsbrevet er VOFFs mulighed for at uddybe et aktuelt emne og bidrage til den meningsdannelse, der eksisterer om et givent emne. VOFF deltager desuden i den dagspolitiske debat på uddannelsesområdet. Hjemmesiden fungerer således som en aktiv nyhedsportal for debatter og aktiviteter omkring fastholdelse og frafald på uddannelserne.

Styregruppe og Advisory Board

VOFF bygger på netværksdannelse mellem interessenter. Der er for at støtte netværksdannelsen nedsat en styregruppe, der arbejder med fastholdelses- og frafaldsproblematikker bestående af rektorerne fra de seks initiativtagende skoler, repræsentanter for UU-centre i regionen samt en repræsentant for Region Hovedstaden. Styregruppen er fra august 2010 udvidet med yderligere fire repræsentanter fra TEC København, EUC Sjælland, Hotel og Restaurantskolen samt fra Københavns Åbne Gymnasium.

Det er VOFFs grundholdning at ungdomsuddannelserne i Danmark kan drage stor nytte og fordel af at samarbejde og lære af hinanden i kampen for at fastholde de unge i uddannelserne. En del af arbejdet har derfor bestået i at nedbryde de usynlige grænser, der kan være mellem forskellige typer af uddannelsesinstitutioner og opbygge en uformel samarbejdsholdning. Der er ingen tvivl om, at de forskellige typer af ungdomsuddannelser arbejder både med unikke unge og unikke uddannelsesstilbud, men samtidig er der heller ingen tvivl om, at ungdomsuddannelserne overordnet set står overfor en lang række ensartede udfordringer. En af disse er indsatsen for at fastholde de unge i uddannelse i overensstemmelse med regeringens målsætning om de 95 %.

VOFF har derudover nedsat et Advisory Board, der siden januar 2010 har haft til formål at rådgive, drøfte og give input til VOFF. Medlemmerne af dette repræsenterer et bredt udvalg af viden og interesser på feltet, herunder forskere og repræsentanter for institutioner, organisationer, sammenslutninger med mere.

Evaluering

VOFF er blevet kendt i Danmark siden starten af 2008 og webportalen giver alle relevante aktører et samende sted for videndeling, debat og forskning. Det har været vigtigt at etablere portalen som et interaktivt redskab med det formål at udvikle et beredskab for fastholdelse i ungdomsuddannelser. Det er hensigten fortsat at indsamle cases med best practice og opretholde rammerne for udveksling af erfaringer, analyseresultater og så videre.

VOFFs vidensportal er opbygget fra bunden og er under løbende udvikling og udvidelse, efterhånden som omfanget af materiale stiger. VOFF vurderer, at portalen står overfor en grundig revurdering. Herefter skal portalens dokumentkapacitet udvides, ligesom den administrative del af sitet skal omstruktureres og registrering samt indeksering af materiale og dokumenter skal fremtidssikres. VOFF har desuden arbejdet med muligheden for at etablere en engelsksproget del af sitet, således at den internationale videndeling på ungdomsuddannelses- og fastholdelsesområdet får en portal. Dette vil gøre den danske videndeling til udlandet mere aktiv, og Danmark kan derved få en mere central position i forhold til øvrige landes arbejde med frafalds- og fastholdelsesprojekter.

Den nærmeste fremtid

VOFF fortsætter efter projektperioden, hvor der arbejdes på at skabe nye forskningsprojekter, udvikle samarbejdsrelationerne mellem ungdomsuddannelsesinstitutioner og forskningsinstitutioner samt at opbygge et samarbejde i Ørestadsregionen om fastholdelse af unge i ungdomsuddannelserne. Ligesom der arbejdes aktivt videre med udviklingen af webportalen.

VOFF arbejder fremadrettet videre med den internationale vidensindsamling og research for at etablere en viden om, hvordan Danmark arbejder med området i sammenligning med forskningstunge nationer. VOFF anser det som særdeles vigtigt, at aktører på ungdomsuddannelsesområdet er orienteret om udenlandske tiltag og projekter, således at der kan gøres brug af andres gode erfaringer. Danmark står ikke alene med udfordringen ved højt frafald (Norden, 2010). Det ses således som naturligt at blive inspireret af gode resultater fra lande, som har haft succes med at fastholde unge i uddannelse, således at Danmark kan nedbringe frafaldet på ungdomsuddannelserne og fastholde sin fremtrædende plads i det globaliserede videnssamfund.

VOFF arbejder med en bred vifte af projekter og medvirker til at udarbejde projektansøgninger og etablere samarbejder, hvor VOFF blandt andet står for projektstyring og evaluering af diverse projekter. På nuværende tidspunkt arbejder VOFF på projektsiden med udvikling indenfor:

- a. *Videndelingsværktøj - Værktøjskasse.* Et konkret redskab til download for alle landets ungdomsuddannelser, hvor de kan finde konkrete råd og anvisninger til, hvordan de griber projektarbejdet an, hvad virker hvordan? Hvilke typer af fastholdelsesinitiativer virker i hvilke situationer og hvordan starter skolerne projektet? Skolerne kan få råd og vejledning fra VOFF-sekretariatet om, hvilke overvejelser institutionen skal gøre sig i forbindelse med projektopstart. Og derudover kan der findes eksempler på forskellige typer af fastholdelsesindsatser. Eksempelvis er der en mangfoldighed af mentorprojekter i Danmark, som et udtryk for at arbejdet med fastholdelse ikke er en eksakt videnskab men snarere et arbejde, der skal have en sensitivitet overfor de unge, deres omgivelser og institutionens praksis samt en enorm fleksibilitet indbygget. I værktøjskassen vil

institutionerne kunne finde eksempler på forskellige strukturer i projekter. Værktøjskassen bygger på de erfaringer, der er indhentet i VOFF-projekter og hos VOFFs samarbejdspartnere. Det er tanken, at værktøjskassen er et dynamisk redskab, der skal udvikle sig og opdateres med nye erfaringer efterhånden, som de skabes. I forbindelse med udarbejdelsen af værktøjskassen vil VOFF etablere et videnindsamlingsprojekt for at kunne skabe et overblik over det reelle vidensbehov i Danmark på uddannelsesinstitutionerne.

- b. *Fundraising – Rådgivning til projektsøgning.* VOFF giver bistand til udformning af projekter og ansøgninger. Ligesom VOFF arbejder med fundraising, idet en del af centerets arbejde og økonomi fortsat vil hvile på støttemidler.
- c. *Research af international forskning.* VOFF screener og researcher kontinuerligt kilder i udlandet for den nyeste forskningsmæssige og projektmæssige viden. Målet er at inspirere til debat, kvalificere den danske viden på området og stille den nyeste viden til rådighed for danske aktører i uddannelsesverdenen.
- d. *Webinars¹* er en formidlingsmetode der stadig er ny i Danmark. VOFF vil som en udbygning af vores formidlingsstrategi forsøge at etablere de såkaldte webinars efter amerikansk model.

¹ Et Webinar er en neologisme til at beskrive en bestemt type web konference: et web seminar. Det er ofte en foredragsrække som transmitteres live via internettet med forskellige grader af publikumsinvolvering. http://en.wikipedia.org/wiki/Web_conferencing

Delkonklusion:

- 6 gymnasier fra Københavns Vestegn og Amager står bag oprettelsen af VOFF, som udmøntede sig i 19 konkrete fastholdelsesprojekter samt et fysisk sekretariat, der arbejder med vidensindsamling og -deling af information og erfaringer med fastholdelse fra alle landets uddannelsesinstitutioner.
- VOFF spreder viden via hjemmeside, nyhedsbreve og deltagelse i konferencer, dagspolitiske debatter i diverse medier samt som projektleder i konkrete projekter.
- Efter projektperiodens udløb er VOFF blevet videreført med flere deltagende skoler, som repræsenterer bredden af ungdomsuddannelserne. Fremadrettet vil VOFF fortsætte sine aktiviteter til gavn for VOFF-skolernes fastholdelsesindsats samt som aktør på uddannelsesområdet.

5. Skolekultur, klasserumskultur og studievevaner

Rødovre Gymnasium: Studiestart – fokus på studievevaner og klasserumskultur.

Kongsholm Gymnasium & HF: Udvikling af forløb og materiale til dannelsen af klasserumskultur.

Megen forskning viser, at klasserumskulturen har en afgørende betydning for elevernes muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse og for elevernes faglige udbytte (Elsborg m.fl., 2005, Ulriksen m.fl., 2009, AKF, 2009, Undervisningsministeriet, 2009). Mening, relevans og arbejdslyst er socialt betingede motivationsfaktorer og læring finder overvejende sted i klassernes sociale miljø. Dette træder blandt andet tydeligt frem i rapporten om de gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet. Relationerne mellem eleverne, og mellem eleverne og lærerne, har afgørende betydning for elevernes læring, oplevelse af uddannelsen og følelsen af at høre til og finde sig tilrette (Ulriksen m.fl., 2009). I AKF's undersøgelse om frafald på erhvervsskolerne påpeges det, at arbejdet med de sociale relationer er et afgørende træk ved de "godt præsterende skoler" med lav frafaldsprocent (AKF, 2009). De gode elevrelationer er en vigtig læringsressource for eleverne og særligt for de elever, der ikke har mulighed for at diskutere og hente hjælp til gymnasiearbejdet andre steder end på skolen (se også kapitlet om Lektiearbejdet). Endelig viser rapporten om ensomhed i gymnasieskolen (Lasgaard & Kristensen, 2009), at det er vigtigt at have fokus på eleverne og deres sociale miljø for at modvirke eksklusion og frafald på grund af ensomhed hos de unge, samt frafald på grund af en lavere grad af faglig sparring som følge af lav social integration.

På to af VOFF-skolerne har der været fokuseret på studievevaner og klasserumskultur. Projekterne har været forskellige i deres opbygning og formål. Tidspunktet for projekternes planlægning og udførelse har ligeledes differentieret, men der har været et identisk ønske om at øge elevernes tryghed og følelse af inklusion i klassen.



Rødovre Gymnasium

Studiestart

På Rødovre Gymnasium har det overordnede mål med projektet "Studiestart – fokus på studievevaner og klasserumskultur" været at gøre det nemmere for eleverne at starte. At lette overgangen fra folkeskolen til gymnasiet samt at give eleverne en positiv oplevelse af gymnasiestarten som et led i en strategi for at nedbringe frafaldet. Ideen var at støtte eleverne i etableringen af et fast netværk fra starten og at gøre netværket til elevernes base i den første tid på gymnasiet. Da det er i den første tid på skolen, at eleverne grundlægger deres arbejdsvaner og deres studieliv, har det været skolens ønske at hjælpe de nye elever til at etablere hensigtsmæssige og gode studievevaner. Dette sker i erkendelse af, at eleverne tidligt etablerer de sociale relationer, der skal være med til at bære eleverne igennem de tre studieår. Det er desuden ofte sådan, at en dårlig studiestart kan hænge ved klassen, eller en person, i alle årene på ungdomsuddannelsen. En dårlig studiestart i en klasse kan få afgørende betydning både for svage og stærke elever. Svage elever vil dårligere kunne stå distancen og falde fra. Stærke elever vil oftere vurdere deres studiemiljø for uhensigtsmæssigt og søge steder hen, hvor de vil få større udbytte af skolearbejdet, undervisningen og det sociale fællesskab. Der er derfor god mening i at arbejde med klasserumskulturen for en skole som en konkret fastholdelsesindsats for både stærke og svage elever.

Sammenhængende klassestrukturer for alle

Rødovre gymnasium har i erkendelse af de sociale relationers betydning for elevernes gennemførelse ønsket at arbejde målrettet og struktureret med studiegrupper for at få alle med i de sociale relationer og etablere sammenhængende klassestrukturer for alle. Denne personliggørelse af klassestrukturerne skulle blandt andet give eleverne en fornemmelse af "at høre til" og hjælpe dem til at etablere et klassefællesskab.

Studiegrupperne blev tilrettelagt af studievejlederne. Således var alle elever fra studiestart en del af et studiegruppe-fællesskab, som bestod af grupper på 4-5 elever. Denne gruppeinddeling var helt uafhængig af elevernes egne sociale interesser, således at de elever, der kendte hinanden inden studiestart, ikke kunne nøjes med at "vælge hinandens selskab". Tanken var, som ovenfor anført, at få alle med, at give alle nystartende elever lige mulighed for at indgå i fællesskabet og dermed ikke give nogen en hårdere start end højst nødvendigt.

Det har ligeledes været et ønske at etablere et ansvarligt klassefællesskab. Studiegruppens ansvar var i udgangspunktet at støtte hinanden i den første tid på gymnasiet, både fagligt og socialt. Tanken med det sociale ansvar er, at ingen bør glide ud af klasse- og gruppefællesskabet ubemærket. Eleverne skal kontakte sin studiegruppe ved fravær, således at gruppen kan advisere underviserne ved gruppemedlemmers fravær. Dette giver skolen en mulighed for at være ekstra opmærksom på elever med højt fravær fra starten af gymnasieforløbet, idet højt fravær ved skolestart indikerer en frafaldsrisiko (the Challenge, vol.15, no. 2). Målet var at kunne sætte tidligt ind med støtteforanstaltninger overfor de elever, der viser tegn på fraværsadfærd og frafaldsrisiko. Den faglige støtte udmøntes blandt andet i at tage papirer til hinanden ved fravær og faglig sparring. Derudover skal eleverne holde hinanden informeret om lektier eller andre informationer af relevans for skolelivet. Hensigten med dette er, at elever med sygdomsfravær eller lignende ikke så nemt falder fagligt bagud fra start af.

Arbejdet med studiemoduler giver mere selvbevidste elever

Studiegrupperne blev ført aktivt over i ordningen med studiemoduler. Studiemodulernes mål var, at eleverne skulle blive mere bevidste om deres måder at arbejde på i skolen, i klassen og derhjemme. Det skulle give de nye elever en mere bevidst måde at forholde sig til deres egen indsats og deres måde at tænke skolearbejdet på. Derigennem kunne man ansvarliggøre eleverne selv for at strukturere deres hverdag og deres samlede lektielæsning. Ved at give eleverne et indblik i, hvordan de lærer bedst og hvor meget tid de skal bruge til forskellige typer af opgaver, bliver eleven i stand til at planlægge sin tid og vurdere sig selv på en mere realistisk måde. Ligeledes bliver eleven trænet i at etablere et ordentligt forhold mellem skole, fritidsaktiviteter og eventuelle erhvervsarbejde. Den konkrete læse- og notatteknik lå indlejret i studiemodulerne for at give eleverne værktøjer, der gav dem en bedre og mere energi- samt tidsøkonomisk måde at læse lektier på. Dette ville samtidig give eleverne en selvopfattelse af at kunne lykkes med lektielæsningen.

En del af de andre studiemodulstemaer: *Den gode gymnasieelev; Samarbejde og klasserumskultur og Gruppedynamik, -rolle og -arbejde* havde til formål at italesætte forhold omkring skolen, som måske ellers forbliver usynlige. Dette skulle give eleverne en idé om, hvor meget de selv kan påvirke klasse miljøet, studiemiljøet, deres eget læringsmiljø, og deres roller i klassedynamikkerne. Det var åbenbart, at en bevidstgørelse af nogle af disse normalt mere ”usynlige” temaer kan give eleverne stof til refleksion over deres eget bidrag til konflikter, konflikthåndtering og den gode stemning i klassen generelt samt elever og lærere imellem.

Ved i fællesskab at reflektere over, hvad eleverne ønsker at få ud af skoletiden, bliver vejen banet for, at det rent faktisk opnås, idet vejen dertil bliver synlig og elevernes ansvar for at nå derhen bevidstgøres. Det samme gør sig gældende for, hvad graden af forberedelse i en klasse betyder for den måde en undervisningstime forløber på. Målet med studiemodulerne og tankerne bag var netop at give eleverne stof til eftertanke, så de selv kunne påbegynde deres skoletid på en ordentlig måde, fagligt og socialt.

Evaluerings

Studiemodulerne blev udviklet og gennemført af studievejlederne under overskrifterne: *Fra folkeskole til gymnasium; Den gode gymnasieelev; Samarbejde og klasserumskultur; Gruppedynamik, -rolle og -arbejde; Læseteknik og -strategier; Notater i timerne og derhjemme; Hvordan lærer man bedst; Viden, ambitioner og karakterer samt Litteratur- og materialesøgning.*

Planen for de ni studiemoduler lå fast hver 14. dag i elevernes skema i deres første semester. Flere af modulerne blev flyttet hen til foråret, det vil sige elevernes 2. semester, fordi studievejlederne vurderede, at elevernes behov var mindre i starten og større, efterhånden som kravene til eleverne blev større. I elevernes evaluering af forløbet udtrykker flere et ønske om at have flere af timerne i deres første semester, da det blandt andet er der, at de vurderer at have behov for mere viden om for eksempel notatteknik. Studiemodulerne var tænkt som en helhed rundt om alle aspekter af hverdagen for eleverne. Modulerne skulle give eleverne en øget selvindsigt samt en større forståelse for de sammenhænge, der giver dem en vellykket hverdag med flere succesoplevelser. Derudover skulle projektet give eleverne en bedre gymnasietid ved at give dem redskaber til at træffe de hverdagsvalg, der vil gøre det muligt for dem at holde fast i og gennemføre uddannelsen. Studiemodulerne har fungeret efter hensigten. Eleverne har fået større fokus på og bevidsthed omkring deres arbejdsvaner, klasserums- og læringskultur – og overgangen mellem folkeskolen og gymnasiet er blevet lettet.

Studievejlederne har desuden fået en meget bedre kontakt til 1.g-klasserne og har på lærermøderne om klasserne kunnet informere lærerne om, hvad der er foregået i studiemodulerne. Emnerne for de kommende moduler har været koordineret med klassens lærere. Desuden har studievejlederne informeret klassens lærere om indholdet af modulerne via Lectio efter hvert enkelt studiemodul. Dette har betydet, at lærerne har kunnet integrere en del af de redskaber eleverne har fået i den daglige undervisning, og der er derfor etableret en meningsfuldhed med modulerne.

Coaching af studiegrupper

Studiegrupperne skulle endvidere coaches af en lærer, efter planen 3 gange 1 time, på baggrund af det, der foregik i studiemodulerne. Coachingen skulle planlægges af klassernes koordinatore. Det har fungeret godt i nogle klasser og mindre godt i andre. Årsagerne til dette er blandt andre, at lærerne er travlt beskæftiget med mange opgaver, og at det at deltage i flere frafaldsprojekter samtidigt er en ekstra stor opgave.

Set fra et lærersynspunkt er det vigtigt, at projekterne er højt prioriterede og dog velafbalancerede i dagligdagen. Det er meget vigtigt, at de deltagende lærerkræfter føler ejerskab for projektet og hele processen. Det er indlysende, at projektarbejde lykkes, gennemføres og opleves som succesfuldt, givende og lærende, når lærergrupper og skoler tager projektet til sig.

Studiegrupperne har således fået en lidt mere blandet tilslutning fra såvel elever som lærere. Det vurderes, at oplevelsen af succes særligt afhænger af to vigtige faktorer, nemlig om den enkelte gruppe har fungeret og hvor stor opbakning lærerne har haft til grupperne. For at lette gruppernes fysiske kontakt i dagligdagen blev grupperne dannet inden skolestart efter et geografisk nærhedsprincip. En opdeling efter sociale relationer et par uger inde i studiestarten vurderes at have givet grupperne et bedre fundament for at blive velfungerende. De lærere, der har gennemført coachingen, er kommet med positive tilbagemeldinger. På trods af at coaching ikke fungerede i alle klasser, er den samlede vurdering af projektet fra elever, studievejledere og involverede lærere på skolen overvejende positiv. Det har givet lærerne mulighed for at tale med eleverne om andre ting end de rent faglige, og det har givet dem et indblik i, hvad eleverne beskæftigede sig med i studiemodulerne. Ligeledes har det givet lærerne et konkret indblik i, hvad modulerne betød for eleverne, og hvordan de opfattede, de temaer de havde om.

På samme måde havde de elever, der modtog coaching, fået mere ud af studiegruppearbejdet. Det betyder meget for eleverne, at deres arbejde giver mening for dem. Derfor betyder det i sagens natur noget for dem, at arbejdet bliver taget seriøst og at der gives opbakning til arbejdet. Det skal alligevel pointeres, at studiegrupperne har givet eleverne det grundlæggende tilhørsforhold til klassen, som det var tænkt med grupperne, og de har derved været med til at give de unge en stabil start på skoletiden og en mere blid start på gymnasietiden.

Projektet videreføres i en tilpasset form i skoleåret 2009/10, hvor der arbejdes med 6-8 studiemoduler. Skolen har dermed forøget midlerne til studievejledningen i 1.g. Samtidig er studiegrupperne gjort frivillige, forstået på den måde, at studievejlederne har etableret studiegrupper, hvis klassens lærere ønskede det. Det er sket i mange af de nye 1.g klasser.

Kongsholm Gymnasium og HF

På Kongsholm Gymnasium & HF blev der igangsat et udviklingsprojekt med fokus på klasserumskulturen. Her var formålet dels at udvikle et forløb, som 1.g'erne blev introduceret til i deres møde med gymnasiet i perioden fra september til oktober, dels at udvikle konkrete værktøjer, formuleret i et skriftligt materiale, som alle lærere på skolen kunne benytte til gennemførelsen af dette forløb. Med sidstnævnte var det intentionen at udvikle et koncept for efteruddannelse af skolens lærere, så de kunne tage medansvar, forebygge og løse problemer (og eventuelle konflikter) i klasserummet. Formålet med projektet var, *”at udvikle et undervisningsforløb, der kunne styrke læringsmiljøet i klassen gennem en harmonisk og rummelig klasserumskultur” og at ”fremme en hensigtsmæssig klasserumskultur med henblik på at mindske frafald på grund af elevers manglende trivsel i klassen.”* (Projektbeskrivelsen, 2008).

Arbejde for at skabe tryghed

Studievejlederne på skolen vurderede, at mange elever, stærke som svage, havde brug for at opkvalificere deres evner til at håndtere en stor del af skolearbejdet. Det drejede sig i særlig grad om de processer, der knytter sig til mundtlige fremlæggelser og skriftligt arbejde: *”Eksamensfremlæggelser med støtte i powerpoint, synopsissskrivning, talepapirer til synopsiseksamen etc. Stiller ikke alene faglige og formidlingsmæssige krav, men også processuelle krav.”* (Projektbeskrivelsen, 2008).

Desuden var en del elevers tærskel for tryghed meget lav, og dette skabte konflikter mellem enkelte elever eller grupper af elever, som kunne være direkte årsag til skole- eller uddannelsesskift. Projektet søgte derfor både at imødegå de problemer, som en uhensigtsmæssig klasserumskultur erfaringsmæssigt kunne skabe, og at styrke elevernes tryghed og fortrolighed med de mange mundtlige (og skriftlige) fremlæggelser.

Forløbet, som alle 1.g- og 1.hf-klasser skulle igennem, byggede på en vekslen mellem konventionelle og alternative initiativer i konkrete øvelser og fremlæggelser. Lærermaterialet omfatter beskrivelser og vejledninger til aktiviteter i klassen og kan betragtes som en værktøjskasse til klassen og dens lærere, således at *”eleverne får redskaber og modstandskraft til at fuldføre deres gymnasiale uddannelse – også når de kommer ud for arbejdspress, hvis de oplever personlige, familiemæssige, sociale eller andre individuelle forhindringer, eller hvis arbejdsklimaet i klassen skal rettes op.”* (Projektbeskrivelsen, 2008).

Undervisningsforløbet indeholder seks moduler, og timerne blev skemalagt og betragtet som obligatoriske. Succeskriterierne for projektet i relation til elevernes udbytte blev formuleret med fem punkter: Mindske frafaldet, sænke stressniveauet, skabe og fastholde en harmonisk og rummelig klasserumskultur, mindske elevernes præstationsangst samt styrke elevernes personlige og sociale kompetencer.

To lærere stod for udarbejdelsen af projektet og lærermaterialet samt for gennemførelsen af et pilotprojekt i fire 1.g.klasser: 2 stx- og 2 HF-klasser. Der blev ydet konsulent bistand fra den ene af Center for Ungdomsforskningens følgeforskere (Susanne Murning) og fra psykiatrifondens ungdomsprojekt.

Klasserumsregler for en bedre skolestart og tryk hverdag (modul 1)

Modulet om klasserumsregler havde som konkret mål at skabe tryghed for eleverne. At give eleverne en følelse af, at skolen tager hånd om dem og hjælper dem ordentligt i gang med skolen. Desuden var det

vigtigt for skolen at være et rummeligt sted med en ordentlig omgangstone og en demokratisk kultur. Der skulle ligeledes opstilles fælles regler for samværet og etableres makkerskabsgrupper.

Arbejdet i modul 1 var struktureret som diskussion af cases om pligter, ansvar og respekt. Temaerne var medvirkende til at give eleverne en fornemmelse af, at de har rettigheder i forbindelse med at gå i skole. Når man taler om rettigheder, er det ikke til at komme uden om, at der med rettigheder følger pligter og ansvar. Man har derfor som elev ret til at blive mødt med respekt samt både pligt til og ansvar for at give ens klassekammerater og lærere de samme rettigheder, som man selv nyder.

Det var en tydeliggørelse af, at hvis skolegangen og undervisningen skal lykkedes for alle på en ordentlig og respektfuld måde, er det nødvendigt, at alle elever og lærere indgår i fællesskabet med samme regelsæt. Det var en konkretisering af, hvad det er, de forventes at leve op til og hvad udbyttet af det er.

Makkerskabsgrupperne var på samme måde som i projektet på Rødovre gymnasium en mekanisme, der skulle sikre alle eleverne en god start på skoletiden. Grupperne skulle sikre, at ingen følte sig alene, og at eleverne hurtigt fik et tilhørsforhold til stedet og hinanden. Desuden skulle de arbejde sammen i specifikke timer og have ansvaret for at følge op på hinanden ved fravær, tage undervisningsmaterialer til hinanden samt give beskeder videre. Makkerskabsgrupperne var tænkt som et inkluderende værktøj, der skulle sikre eleverne en vedkommende hverdag.

Klassefællesskab skaber et inkluderende miljø (modul 2)

Målet med modulet om klassefællesskab var at give eleverne en forståelse af verbale og nonverbale signaler. Denne indsigt skulle give eleverne en bedre forståelse af egne og andres signaler, samt give dem en større respekt for den fælles klasserumskultur. Ved at bruge dramatisering som læringsmetode blev det muligt for alle at deltage samt se hinanden i et andet lys end de var vant til. Dette var medvirkende til at skabe et mere rummeligt læringsmiljø. Ligeledes var der en gavnlig effekt ved at lade indlæringen foregå i en fri og uformel tone, hvor eleverne også så nye sider af sig selv.

Modul 2 blev afsluttet med en fælles refleksion over mennesker og de forskellige typer og roller vi indtager. Målet hermed var at give eleverne en indsigt i og accept af den forskellighed en klasse repræsenterer samt give dem en indsigt i, hvad de selv bidrager eller har mulighed for at bidrage med til fællesskabet.

Kommunikation, kropssprog og konflikt (modul 3)

Målet med modulet var at give eleverne indsigt i grundlæggende kommunikationsprincipper. Desuden at bevidstgøre eleven om, at jo bedre man formulerer sig og jo mere klart man kommunikerer, des lavere er risikoen for misforståelser og konflikter. I modulet var der gjort brug af forskellige pædagogiske metoder som eksempelvis den anerkendende samtale, diskussion/dialog (mæglingsmetodik) for at anskueliggøre og opbygge en forståelse af, hvordan konflikter udløses og fungerer samt hvordan eleverne med kommunikation kan løse de konflikter, der måtte opstå. Desuden rummede modulet øvelser, der var udarbejdet konkret til den enkelte klasse alt efter, hvilke problemstillinger der var i klassen. Herved blev eleverne trænet i at tage ansvar for sig selv og deres egen kommunikation i klasserummet, til gavn for en fælles rummelig klasserumskultur.

Mestring af mundtlige fremlæggelser (modul 4 og 5)

Målet var at klargøre for eleverne, hvad det er, de bliver bedømt på for at mindske stress og angst ved eksaminer og mundtlige oplæg i klassen. Ved at give eleverne en forståelse af, hvad der forventes af dem, kan de bruge kvalitetskriterierne som konkret værktøj til at forberede sig. Desuden kan de benytte kvalitetskriterierne til at forholde sig kritisk til deres egne produkter. Eleverne fik derved en større forståelse for de karakterer, der gives, således at kvalitetskriterierne kunne være et udgangspunkt for en samtale mellem lærer og elev.

Målet med at arbejde med kvalitetskriterier var, at eleverne skulle have en følelse af at kunne forberede sig til noget mere konkret, når de kendte bedømmelseskriterierne. At de blev udstyret med bedre kontrol og styring over deres egen læringsproces. Dette skulle gøre dem tryggere i forbindelse med mundtlige fremlæggelser generelt og ved eksaminer, således at de vil kunne mestre fremlæggelser bedre og klare deres ungdomsuddannelse med forbedrede resultater.

En fortsættelse af modul 4, som omhandlede mestring af mundtlige fremlæggelser gav eleverne tiden til at arbejde med en mundtlig fremlæggelse, som blev vurderet ud fra de kvalitetskriterier, der blev anskueliggjort i modul 4. Derefter blev der givet respons fra eleverne på deres kammeraters arbejde. Her blev al træning fra alle de tidligere moduler anvendt.

Refleksion (modul 6)

Eleverne havde til slut i processen mulighed for at vurdere, hvordan forløbet har været, samt hvad der var godt, og hvad der kunne blive bedre og hvordan. Eleverne forberedte sig hjemme ved at besvare en række konkrete spørgsmål, således mødte de velforberedte til evalueringen. Målet med det var at hente mere velbegrundede svar. Når eleverne først havde tænkt det igennem hjemme og derefter skulle tænke det igennem igen i gruppesammenhæng kunne det give mere velreflekterede og uddybende svar.

Evaluering

I lærernes evaluering af projektet siges det blandt andet, at *”eleverne generelt har været tilfredse med kurset”*. Det har været vigtigt for eleverne at blive præsenteret for principperne bag en velfungerende og rummelig klasserumskultur. Ligesom den viden de har fået om deres eget bidrag til en god klasserumskultur kunne bruges aktivt af eleverne til at tage ansvar for dem selv og hinanden. Det har haft stor betydning for eleverne, at de kunne se meningen med modulerne og kunne bruge de tillærte redskaber meningsfuldt i forhold til deres daglige arbejde og sociale interaktion i klassen. Det at de kunne se en ændring og en forbedring af deres klasserumssituation og deres egen opfattelse af tingene som en positiv følge af modulerne betød, at de tog det til sig og i højere grad så på deres eget bidrag til den samlede klasserumskultur. Det har været af stor betydning, at begreberne sættes ind i en konkret kontekst, hvor eleverne har kunnet relatere sig til indholdet.

Inklusion, fællesskab og tilhørsforhold

Eleverne har i deres evaluering af projektet lagt stor vægt på at have en følelse af at høre til samt ikke at føle sig udenfor. Makkerskabsordningen har derfor været af afgørende betydning for de unges tilhørsforhold til skolen og til klassen. Når eleverne føler sig hjemme i klassen, kan de bruge energi på også at føle og tage ansvar for deres klassekammerater og klasserummet i det hele taget. Det at føle sig set og hørt betyder, at eleverne får lyst til at tage ansvar for deres egen adfærd og deres eget bidrag til stemningen og arbejdskulturen i klassen. Det er derfor vigtigt at arbejde med makkerskabsordninger og ordningen videreføres også på skolen.

”Eleverne var endvidere meget interesserede i modulet om klassefællesskab, hvor de arbejdede med personkarakteropbygning ud fra dramaøvelser. Det gav dem mulighed for at se hinanden i andre roller og gav en fælles tryghed i klassen” (lokalt evalueringspapir).

Eleverne har fået mulighed for at deltage i gruppearbejde på tværs af de grupperinger klassen har. Det betyder, at projektet har bidraget til at nedbryde klinedannelser og styrket fællesskabet i klassen. Som ovenfor anført var det af afgørende betydning for eleverne at føle et tilhørsforhold og vide at de bidrog med noget i en fælles sammenhæng.

Kommunikationskompetencer og konflikthåndtering

Læringen har været lagt an på, at det skal være sjovt og udfordrende at lære, og eleverne har taget arbejdsformen til sig. Det at se hinanden i andre roller end i den sædvanlige klassesammenhæng været positivt og rykket ved de dagligdagsopfattelser, eleverne hurtigt har fået af hinanden. Denne nye sammenhæng at se hinanden i bidrager til, at eleverne *”tør”* henvende sig mere til hinanden og at måden at håndtere konfliktsituationer og konfliktpotentiale på bliver mere nuanceret. Hertil bidrog desuden modulet om kommunikation og kropssprog yderligere, idet det er blevet ekspliciteret, hvordan man skal håndtere de svære situationer. Ligeledes har eleverne desuden fået en større forståelse af *”den andens situation”*, således at de i højere grad kan undgå at opfatte klassekammeraternes udmeldinger som negative og personlige udfald. Det at styrke kompetencerne i at opfatte hinanden på en rummelig måde samt styrke kommunikationskompetencerne, betød at der var færre konfliktpotentielle situationer, og at eleverne blev bedre til at håndtere konfliktfyldte situationer. Ikke at disse situationer er fuldstændigt udryddet, men eleverne kan i kraft af klasserumsarbejdet bedre vurdere, hvordan situationer kan løses konstruktivt og trygt.

Mening og tryghed i klasserummet

Et andet punkt, mange elever også kommenterede særligt positivt, var arbejdet med mundtlig formidling. Pointen var her at eksplicitere og konkretisere vurderingskriterierne for det gode mundtlige oplæg, inden eleverne selv skulle holde oplæg. Igen er udbyttets omdrejningspunkt begreber som *”mening og tryghed”*. Ligeledes har det givet eleverne en større selvtillid og en større tro på, at de kan løse opgaven ordentligt, fordi *”præstationspresset lettede”*. Det at fjerne fokus fra nervøsitet og præstationsangst har givet eleverne overskud til fagligt fokus og til at koncentrere sig om opgavens indhold og ikke de ydre forhold.

Anbefalinger

Lærerne anbefaler på baggrund af evalueringen, at forløbet integreres i introforløbet og at de involverede klassers teamlærere og øvrige lærere er grundigt informeret om formål og fokuspunkter samt at der bakkes op om projektet fra alle klassens lærere og gøres brug af metoderne fra forløbet: makkerskabsgrupper og bedømmelseskriterier ved mundtlige fremlæggelser (lokalt evalueringspapir). Arbejdet med klasserumskultur videreføres på Kongsholm Gymnasium og HF.

Begge projekter omhandlende skolekultur, klasserumskultur og studievevaner vurderes at have været meget relevante og succesfulde projekter. Det har givet værdifuld viden om behovet for en nemmere overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse, ligesom det har styrket elevernes sociale tilhørsforhold til deres medstuderende. Arbejdet med elevernes studievevaner har hjulpet eleverne til at føle sig bedre i stand til at håndtere skolearbejdet. Afgørende for begge projekter var, at de involverede parter tog ansvar for forløbet.

Delkonklusion:

- Flere forskningsprojekter viser, at en god klasserumskultur, social inklusion af alle elever samt fælles aftalte ordensregler har afgørende betydning for elevernes trivsel og en øget fastholdelse.
- Rødovre Gymnasium har haft et projekt med fokus på en god studiestart, gode studievevaner og en inkluderende klasserumskultur. Skolen ønskede hermed at tydeliggøre kravene i gymnasiet og derved hjælpe eleverne til at opfylde disse; at give eleverne en god start, hvor faste studiegrupper skulle sikre ensomme og usikre elever en tryk faglig og social base i den første tid på skolen samt at forebygge problemer i klassen ved at give eleverne redskaber til at håndtere konflikter og støtte en positiv og inkluderende dialog i klassen.
- Kongsholm Gymnasium og HF har haft et projekt med fokus på klasserumskultur, konfliktløsende kommunikation og redskaber til en forbedring af elevernes mundtlige fremlæggelse. Projektet blev tilrettelagt således, at eleverne igennem forskellige forløb fik mulighed for at skabe nogle fælles rammer for trivsel i klassen, som var medvirkende til, at et konfliktniveau i klassen forblev lavt. Ved brug af tydelig kravspecifikation ved mundtlige fremlæggelser samt et godt klassemiljø blev elevernes tryk og indsigt i denne eksamensform øget.



6. Læsning, træning og studiekultur

Tårnby Gymnasium & HF: Projekt om læsestrategier og lektielæsning. Udviklingsaktiviteter for læsevejledere og lærere.

Tårnby Gymnasium

Tårnby Gymnasiums projekt om lektielæsning og læsestrategier tog udgangspunkt i den lave gymnasiefrekvens i området (30-35 %) og det faktum, at mange af skolens elever kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Det oplevedes på skolen, at en betydelig del af frafaldet skyldes elevernes problemer med at følge med på grund af det, der bliver kaldt manglende færdigheder forudsætninger. Hermed henvises der til, at elever fra gymnasiefremmede miljøer ofte *"..ikke har noget forudgående kendskab til gymnasieverdens faglige og sproglige profil"* (lokal afrapportering) og en ringe mulighed for at hente hjælp til skolearbejdet hjemme. Yderligere at disse elever kunne have læse-, skrive- og forståelsesvanskeligheder (Projektbeskrivelsen, 2008). Samtidig henvises der til, at det er et generelt problem for unge i dag, og dermed også for de fleste elever på skolen, at læsehastigheden er dalende samt at meget få unge har en læsebevidsthed: Eleverne synes ikke at være bevidste om, *"at man kan benytte forskellige strategier og teknikker alt afhængig af tekst-typen og formålet med ens læsning."* (Projektbeskrivelsen 2008). *"Læsehastighed, ordforråd og læsebevidsthed er alle forhold, der har betydning for læseforståelsen, som er afgørende for elevernes mulighed for at komme igennem og få et tilfredsstillende udbytte af gymnasiet."* (Projektbeskrivelsen, 2008).



Tre læse-typer

Forud for projektet beskrev man tre grupper af elever med hensyn til læsning:

1. *”De fagligt svage elever, der ofte også var svage læsere”*. En gruppe som man på daværende tidspunkt oplevede som voksende og som hele tiden havde behov for motivering til at læse, for at de ikke hurtigt skulle overvældes af lektiemængden og helt eller delvist give op.
2. *”De stille, stræbsomme og flittige (oftest piger), der med et gennemsnitligt ordforråd og en middellæsehastighed pligtopfyldende læste alle tekster, de blev præsenteret for i gymnasiet.”* En gruppe, hvis udbytte sjældent matchede de store anstrengelser, på grund af elevernes ringe læseforståelse. Denne gruppe skulle arbejde med at effektivisere og fokusere læsningen.
3. *”De superdygtige elever, der var læsevante og nogle gange allerede strategiske læsere.”* En gruppe, der hurtigt kunne sætte sig ind i en tekst og deltage aktivt i undervisningen, og som ville kunne udvikle en yderligere bevidsthed om strategisk læsning og nye redskaber at arbejde med.

Det var skolens vurdering, at alle tre grupper på forskellig vis ville få rigtig meget ud af et læsekursus med fokus på læsestrategier (Projektbeskrivelsen, 2008).

Projektet bestod af to delprojekter:

1. Et læsestrategi-projekt, som henvendte sig til stort set hele skolen, primært 1.g’erne, 1.hf’erne og deres lærere,
2. Et lektieværksted-projekt, som henvendte sig mere specifikt til en særlig elevgruppe og lærergruppens arbejde med denne elevgruppe (se mere om dette projekt i kapitel om lektiearbejdet).

Projektets mål blev beskrevet i tre punkter:

- At eleverne skulle tilegne sig grundlæggende færdigheder i læsning og skrivning og at de skulle opnå en forståelse af deres egen læse-/skrive-profil samt de redskaber de kunne forbedre denne med. Målet var at støtte op om elevernes betingelser for at gennemføre uddannelsen.
- At lærerne udviklede en større forståelse for det udgangspunkt, størstedelen af eleverne starter deres uddannelse med, som betyder, at de rent sprogligt og læse-/skrivemæssigt ikke er på det startniveau, der forudsættes. Målet var dels at bevidstgøre lærerne om nødvendigheden af at arbejde med at opbygge elevernes førfaglige sprog. Dels at støtte lærerne i deres undervisning ved at give dem redskaber til at møde eleverne på det niveau, de befinder sig på rent sprogligt og læse-/skrivemæssigt.
- At eleverne gennem et udvidet lektieværksted skulle få den støtte, de måtte have brug for i forbindelse med deres lektielæsning. Målet var at give eleverne et øget udbytte af undervisningen og i forlængelse heraf, at de blev bedre i stand til at opfylde de krav, skolearbejdet stillede til dem (Projektbeskrivelsen, 2008).

Læsestrategi-projektet bestod i udgangspunktet af en læsescreening, et læsekursus og efteruddannelse af lærerne. Det blev siden udvidet med et pilotforsøg med faglig læsning. Projekterne kørte i skoleåret 2008/2009, og flere af dem fortsætter i justeret form i skoleåret 2009/2010. Alle skolens 1.g’ere blev læsescreenede, og fire 1.g-klasser gennemgik herefter et særligt tilrettelagt læsekursus.

Etablering af en fælles principforståelse

Arbejdet med det førfaglige ordforråd hos eleverne blev kickstartet med en heldags efteruddannelse for det samlede lærerkollegium. Det blev vurderet, at et målrettet arbejde med elevernes førfaglige ordforråd må tage afsæt i en fælles forståelse af principperne bag. Ligesom det var målet at skabe en fælles sprogbrug vedrørende arbejdet med sprogforståelsen og det elevklientel skolen har. Der blev afholdt en pædagogisk dag med særligt udgangspunkt i projekterne, hvor lærerne fik en indføring i problematikken omkring elevernes vanskeligheder med gymnasiekulturen ud fra deres førfaglige sprog ved ph.d, stipendiat Susanne Murning. Desuden fik det samlede lærerkollegium et fagligt og metodisk input til at arbejde med faglig læsning ved lektor Elisabeth Arnbak. En del af det omhandlede tilrettelæggelsen af deres undervisning, ligesom lektiegivning blev udpeget som værende et af de områder, elever med førfaglige udfordringer er særligt sårbare omkring. Det er af stor betydning, at eleverne ved præcist, hvad hjemmearbejdet går ud på samt at de anser arbejdet for meningsgivende og brugbart. Desuden havde lærerne på den pædagogiske dag udvidede muligheder for metodisk sparring med deres kolleger i faggrupper ved workshops om faglig læsning.

Den *pædagogiske dag* var tilrettelagt ud fra, at lærerkollegiet består dels af både mange nye og unge lærere, som er ved at udvikle deres pædagogiske profil, og dels af mange lærere med mange års undervisnings erfaring, som dog primært har været vant til en anden elevgruppe end den, der i dag fylder meget på skolen. Skolens ledelse vurderede derfor, at begge disse grupper ville profitere af, *”at den pædagogiske tilgang udvikles i overensstemmelse med de nye elevtyper”* (Lokalt evalueringspapir). Derudover blev den pædagogiske dag brugt til at ekspliciterer skolens fastholdelsespolitik samt at sætte faglig læsning og sproglige forudsætninger på dagsorden som et felt, alle lærere skal arbejde med i deres undervisning som en del af skolens samlede fastholdelsesindsats.

Lærernes evaluering af deres efteruddannelse var overvejende positiv, og der blev lagt stor vægt på, at indholdet og materialet var umiddelbart brugbart for lærerne og meget handlingsorienteret. Dertil kommer, at hele lærerkollegiet havde mulighed for at afprøve og gennemtænke deres egne processer i fællesskab med deres faggrupper. Der blev herved sat et positivt fokus på fagenes særlige problemstillinger og arbejdsmetoder i relation til de gymnasiefremmede elever.

Læsescreeninger og læsekursus

Læsescreeningen foregik for alle 1. klasserne i løbet af september og oktober måned, og alle elever fik efterfølgende individuel skriftlig feedback på resultaterne. En del elever blev opfordret til at henvende sig til læsevejlederne for at arbejde målrettet med deres vanskeligheder. Vejledningen her har været tilrettelagt differentieret, dels i hold på 5-6 elever med samme vanskeligheder, dels individuelt hos læsevejlederen. Skolens lærere og studievejledere modtog en liste over de elever, som var blevet henvist til læsevejlederen, med henblik på at de kunne skubbe på, så eleverne tog imod tilbuddet. Lærernes erfaringer er, at nogle har oplevet det som pinligt at skulle have hjælp til noget *”så basalt”* som læsning.

Læsekursus i strategisk læsning blev gennemført for to 1.hf-klasser og to 1.stx-klasser, der var udvalgt på baggrund af læsescreeningen. Kurset blev igangsat i november og gennemført af skolens læsevejledere. De

fire klasser fik en ugentlig dobbeltlektion indlagt i skemaet i de tre uger op til jul og igen i uge 3-5 i det nye år. Modulet blev lagt i allerede skemalagte timer. Kurset bestod af moduler med følgende overskrifter og i nævnte rækkefølge: *Introduktion til forløb og formål; Hastighedsteknikker og læseforståelse; Læseformål og forståelsesniveauer; Avancerede læseteknikker; Forståelsesstrategi og forståelsesmodeller samt Testning og evaluering.*

Resultat af screeninger

Eleverne blev screenet igen ved læsekursets afslutning, og sammenholdt med den indledende screening er læsehastigheden øget markant. Stigningen er dog varierende for de fire klasser, for de to hf-klasser er stigningen henholdsvis 20 og 28 %, og for de to stx-klasser er stigningen henholdsvis 14 og 37 %. Tilrettelæggerne finder selv resultatet overraskende, særligt fordi flere elever har meldt tilbage, at de ikke fik læst de 25 minutter, de var blevet bedt om at læse dagligt. Successen forklares derfor primært med fokus på læsningen og på de forskellige læseteknikker, og sekundært med at eleverne er blevet et halvt års gymnasieerfaring rigere. Læsevejlederne gør desuden opmærksom på, at de to tekster og dertil hørende spørgsmål i de to tests er vanskelige at sammenligne, samt at anden test er vanskeligere end den første, idet eleverne er nødt til at tolke teksten for at kunne svare på spørgsmålene.

Generelt var eleverne tilfredse med læsekurset. Hastighedstræningen blev generelt bedømt meget positivt, men eleverne fremhævede hjemmearbejdet som en stor opgave. Langt flere pegede dog på læsekurset som positivt og brugbart, særligt blev arbejdet med læseforståelsesmodeller og læseformål fremhævet som givende.

Tovholderens kommentar til elevernes evaluering er: *"Det ser ud til, at eleverne i den generelle vurdering først og fremmest bedømmer deres udbytte i forhold til deres læsehastighed, idet deres besvarelser i øvrigt i mange tilfælde er langt mere positive. Når de finder hastighedstræningen særlig positiv, skyldes det muligvis, at det er meget målbart, og det er uden tvivl en motiverende faktor."* (Tårnby afrapportering).

Barrierer for læsetræning

I læsningen af elevernes svar synes klassens indstilling til kurset også at have en del indflydelse. Det var tydeligt i besvarelserne, at flere elever har haft svært ved at tage opgaven alvorligt, og dele af timerne er blevet forstyrret af disse elever. Det tyder på, at en del elever har haft svært ved at forstå meningen med læsekurserne, hvilket er årsagen til, at der arbejdes med at gøre formål og mening mere eksplicit for eleverne i videreførelsen af projektet. Samtidig ligger der i elevernes tilbagemeldinger en undertone af, at det ikke er så 'smart' at give udtryk for, at man har fået noget godt ud af kurset (måske fordi man underforstået så også erkender, at man havde 'et problem' med læsningen). Det er problematisk, at klasserumskulturen opstiller barrierer for elevernes mulighed for at arbejde med deres læsefærdigheder og deres mulighed for at tage ansvar for deres egen læring. I den forbindelse kan det være oplagt at arbejde med rammerne for læsearbejdet, som det fremgår af nedenstående oversigt. Mange elever nævnte, at de fandt opgaven med at læse 25 minutter om dagen vanskelig. Men flere nævnte også, at de har fået et godt resultat ud af kurset, at deres læsehastighed er forøget markant, og at de nu er bevidste om de forskellige måder, man kan læse en tekst på.

Læsevejledernes evaluering af kurset er overvejende positiv. De tror fortsat på, at alle elever vil få stort udbytte af kurset. De erkender også, at der i lyset af ovenstående er brug for både form- og indholdsmæssige ændringer. Deres anbefalinger er følgende:

Anbefalinger:

- Kurset skal ligge i introperioden for, at eleverne kan få det fulde udbytte af deres øgede læsebevidsthed og læsekompetencer og gøre brug af det i fagene.
- Alle faglærere bør integrere nogle af de kompetencer, eleverne opnår på kurset, i deres egne fag. Dette er for at understrege meningen og formålet med kurserne. For at vise eleverne, at det udbytte, de får af kurset, kan bruges i deres gymnasiale hverdag.
- Der bør være fokus på læsning generelt i hele introperioden (der skal læses på skolen).
- Læsning i frilæsningsbog skal fortrinsvis foregå på skolen for at stimulere elevernes lyst til også at læse derhjemme.
- Indholdet skal tilpasses HF: justeres i forhold til værkstedsundervisning, det skal være mere niveautilpasset, og der skal anvendes andre tekster end dem, der anvendes i gymnasiet.
- Der skal gøres mere ud af at forklare formålet med de enkelte moduler/øvelser. Mening er en afgørende faktor for elevernes tilgang til arbejdet.
- Læsekurset skal gennemføres af en af klassens lærere, som skal gennemgå et kursus hos læsevejlederne. Det vil forankre projektet i klasserne og give større ejerskab hos eleverne. Det vil ligeledes betyde en efteruddannelse af lærerne, som vil sætte fokus på den faglige læsning og styrke elevernes læsekompetencer.



Projektet kører videre i skoleåret 2009/2010 justeret med udgangspunkt i mange af de ovennævnte punkter. Kurset foregår igen for et udvalg af skolens førsteklasse. Det er placeret igennem hele grundforløbet med start i introperioden. Læsning i frilæsningsbog foregår på skolen, og læsekurset gennemføres af en af klassens lærere.

Projektet har været lærerigt som pilotprojekt, og det vurderes, at de tilpasninger, der er arbejdet med i projektet, vil give stort udbytte. Desuden vil lærerne i det nye år arbejde mere målrettet med at give kurset mening, så elevernes mulighed for at tage ansvar optimeres. Der er ingen tvivl om, at eleverne kan se formålet med at læse hurtigere, og på samme måde vil de øvrige tiltag give mening, når eleverne kan både se og mærke de gavnlige effekter af det.



7. Lektiearbejde

Tårnby Gymnasium & HF: Obligatoriske lektieværksteder.

Rødovre Gymnasium: Studiecafé.

CPH West (Ishøj Gymnasium): Lektielæsning & Matematikværksted for alle klassetrin.

Tårnby Gymnasium og HF

Tårnby Gymnasium & HF havde som led i det samlede projekt om læsestrategier og lektielæsning planlagt lektieværksteder med obligatorisk tilstedeværelse for alle 1.g'ere og 1.hf'ere. Værkstederne skulle finde sted to timer, én gang om ugen fra kl. 14-16 og have form af åbne værksteder med fokus på hver sit fag-område: et sprogligt, et matematisk og et naturvidenskabeligt værksted. Dette ville blive udvidet, hvis det viste sig, at der var behov for det på et bestemt fagområde. En årgang består på Tårnby Gymnasium & HF af ca. 300 elever, og det var ud fra dette beregnet, at ca. 12 lærere skulle være tilknyttet værkstederne.

Obligatoriske lektieværksteder

Projektet omkring obligatoriske lektieværksteder for alle blev imidlertid revideret væsentligt på grund af skemamæssige konsekvenser og vanskeligheder i relation til timestfordelingen på planlægningstidspunktet. Der blev i stedet oprettet en række frivillige lektieværksteder, som var målrettet særlige aktiviteter: SSO, SRP, AT og EP-synopsis udarbejdelse og naturfagsrapporter. Værkstederne var således ikke obligatoriske, men henvendt til de elever, som vurderede et behov for værkstedet. Et lektieværksted rettede sig mod en hel klasse.

Det sidstnævnte værksted for en specifik 1.g-klasse fandt sted fra efterårsferien til juleferien. Klassen fik skemalagt to ugentlige lektieværkstedstimer, der blev placeret løbende i lektioner, som i forvejen var skemalagt. *"Hensigten med timerne var dels at give en kort introduktion til gode studievaner (notatteknik, hensigtsmæssige læsestrategier, etc.) og dels at give eleverne lektie-læsnings-tid på skolen med mulighed for at få hjælp. Klassens studievejleder havde ansvaret for timerne, men havde mulighed for at invitere faglærere til at deltage, hvis der viste sig behov for lektiehjælp i enkelte fag"* (Tårnby afrapportering). Lektieværkstedet var planlagt til at køre i 9 uger med en dobbeltlektion om ugen. Værkstedet har fået overvejende gode tilbagemeldinger fra eleverne, hvor flertallet af besvarelser giver udtryk for et stort eller middelstort udbytte. Eleverne har generelt været glade for den praktiske afvikling med "rullende skemalægning". De oplever to timer som passende, og fordelingen mellem individuelle og kollektive aktiviteter opleves som god. Mange elever ønsker, at forløbet havde været længere, og alle elever vil anbefale lignende tilbud til andre 1.g klasser. Dette projekt kan således betragtes som en stor succes. Eleverne har været glade for at få tid lagt ind i deres skema til lektielæsning med mulighed for at få hjælp, og det har været positivt, at de er blevet

introduceret til lektielæsnings-teknikker og gode studievaner. Eleverne giver udtryk for, at de har kunnet bruge læringen herfra i deres hverdag, og lektieværkstedet har således været af stor positiv betydning for elevernes skolegang.

Det naturfaglige værksted

Det naturfaglige værksted blev tilbudt til hf-kursisterne med udgangspunkt i de problemer, som det var skolens erfaring, at eleverne har i forbindelse med de naturfaglige rapporter. Værkstedet åbnede januar 2009, og det var planen, at det skulle fortsætte skoleåret ud, en time ugentligt sidst på eftermiddagen. De første to gange var der ingen kursister, der mødte op, og tredje gang kom der tre kursister. Dette forklares med, at eleverne måske ikke har været klar over muligheden. Tilbuddet er blevet annonceret på info-board, til morgensamling og på hjemmesiden. Disse informationsveje utilstrækkelighed betragtes således som den egentlige barriere for, at dette projekt ikke kom godt i gang.

SSO/SRO skriveværkstedet

Værkstedet henvendte sig særligt til elever fra gymnasiefremmede miljøer og tilsigtede at give denne gruppe mulighed for at få hjælp til de vanskeligheder, der kan opstå i forbindelse med udarbejdelsen af de store eksamensopgaver.

Hensigten var, at værkstedet skulle støtte eleverne i hele opgaveprocessen, og fokus var særligt på det opgavestrukturelle og tekniske niveau. Værkstedet fungerede i ugerne 49, 50 og 51 med sammenlagt 10 lektioner placeret skiftevis formiddag og eftermiddag.

Værkstedet har været velbesøgt, og de tre tilknyttede lærere var travlt beskæftiget i alle tre uger. Eleverne kom flere gange og flere hjalp hinanden. Stemningen var arbejdsom, rolig og rar. Eleverne var meget motiverede, tilfredse og glade for tilbuddet. Værkstedet har styrket deres opgaveskrivning og hele processen i forbindelse med de store opgaver. Det har haft den positive effekt, at nogle elever fandt overskud til at hjælpe hinanden, og det har derfor også fremmet de sociale relationer på skolen. Værkstedsvejlederne har anbefalet, at indsatsen gentages og projektet videreføres derfor i skoleåret 2009/2010.

Rødovre Gymnasium

Skriftligt fravær og lektielæsning

På Rødovre Gymnasium oplevede man, at skriftligt fravær (det vil sige manglende aflevering af skriftligt hjemmearbejde) udgjorde en stor del af baggrunden for frafaldet på skolen, hvad enten det drejede sig om, at eleverne selv stoppede eller de blev smidt ud. Frafald med denne baggrund syntes særligt at forekomme hos elever, der kommer fra gymnasiefremmede miljøer. Dette synes at hænge sammen med, at denne gruppe har vanskeligere end andre ved at få hjælp til hjemmearbejdet og ved at forstå, at hjemmearbejdet er centralt for gennemførelsen af gymnasieforløbet.

Lektielæsningen opleves af lærerne som en central del af gymnasieforløbet, men også som det eleverne har sværest ved, og den manglende forberedelse og lektielæsning har naturligvis en betydning for elevernes mulighed for at deltage aktivt i undervisningen (Projektbeskrivelsen 2008).

Lektiearbejde som en del af skoletiden

Rødovre forsøgte med udgangspunkt i nyere forskning at skabe gode rammer for, at lektiearbejdet i højere grad kunne tænkes ind som en del af skoletiden, frem for at blive betragtet som hjemmearbejde. Hjemme sidder mange elever alene med arbejdet, og det kan derfor komme i konflikt med elevernes øvrige hverdag og sociale aktiviteter. Samtidig havde der længe været et ønske om, at skolen skulle syde af liv, også efter undervisningstiden, og at skolen kunne blive betragtet som et sted, hvor eleverne havde lyst til at arbejde og opholde sig, samt et sted de betragtede som deres eget.

Det var på baggrund af dette, at Rødovre Gymnasium har søgt at etablere en *studiecafé*. Målet var, at give eleverne lyst til at blive efter skoletid og arbejde med større opgaver/projekter, de daglige lektier samt at tilbyde hjælp og vejledning fra såvel lærere som de tilstedeværende elever. Caféen skulle være en naturlig og integreret del af skolens hverdag som afslutningen på en skoledag. Cafeen havde åbent mandag-torsdag kl. 14 til 17 og blev placeret i skolens studiecenter, hvor der også skulle være mulighed for at købe frugt, kage og drikkevarer. To lærere med forskellige fag skulle bestyre caféen, og en person skulle være organisator af cafeen. Succeskriteriet var at: *”Studiecaféen bliver velbesøgt, og at der etableres et aktivt studiemiljø på skolen efter skoletid. At elever oplever at de kan få hjælp til større skriftlige opgaver og lektier, og at de dermed oplever en progression i forhold til indsats i timerne og læringen generelt.”* (Projektbeskrivelsen 2008).

Evaluerings

Elevernes vurdering af studiecafeen har været meget positiv, og de har udtrykt stor tilfredshed med den. Ca. 80 % af eleverne melder, at de har brugt caféen på et tidspunkt, over 50 % har brugt den minimum et par gange om måneden, og 30 % har brugt den en eller flere gange om ugen. Cafeen har dagligt haft besøg af 30-50 elever.

De elever, der dagligt benyttede caféen, mødte op med mange forskellige konkrete behov her og nu. Eleverne har desuden brugt studiecafeen mere målrettet, når de deltagende lærere har lavet aftaler med ‘sine egne’ elever om, at de kunne få vejledning og hjælp i caféen. Målet har været at give elever mulighed for faglig hjælp til lektierne, og det har eleverne benyttet sig af, især til naturvidenskabelige fag. Efterspørgslen har været mindre efter hjælp til humanistiske og samfundsfaglige fag. Flere af de elever, der har benyttet caféen, har også brugt den som et sted, hvor de i grupper kunne lave deres lektier sammen. Studiecaféen har derfor medvirket til at styrke de sociale relationer mellem eleverne. Projektet har desuden haft stor opbakning i lærerkollegiet, og ca. halvdelen af lærerne meldte sig til at deltage i studiecaféen, så den har været dækket rigtig godt ind i forhold til fagdækning. På denne baggrund kan målet om, at caféen skulle blive brugt og hjælpe eleverne med de lektier og det skolearbejde, de har svært ved, bestemt betragtes som nået.

Skolen havde en ambition om, at studiecafeen skulle være et samlingspunkt for alle skolens elever efter skoletid. Det vurderes, at denne ambition kræver en kulturændring, der nu er sat i gang, men at der er brug for længere tid til at udvikle denne kultur og skabe de fornødne ændringer. Skolen vurderer, at der med elevernes brug af caféen til at lave lektier sammen i grupper er åbnet op for et potentiale til også at kunne rumme denne målsætning. Af samme årsag vil skolen fortsætte med projektet og drive studiecafeen for egen drift.

Ishøj Gymnasium (CPH West)

Også på Ishøj Gymnasium indgik lektielæsning i VOFF-programmet. Projektet var her særligt tilrettelagt for de *”læsesvage elever i 1.g”*, og målet var, at disse elever *” trænes i at læse og forstå lektier, så de bedre kan følge med i og deltage aktivt i undervisningen.”* Som biprodukt var målet også at *”opøve elevernes evner inden for skriftligt arbejde, herunder gennemgang af sproglige og formelle krav til opgaveaflevering og opfølgning af tilba-geleverede (rettede) opgaver og rapporter.”* (Projektbeskrivelsen 2008). Projektet var planlagt til at indeholde et forløb på fem uger i 1.g og 6 uger i 2.g, og det skulle varetages af læsevejledere på skolen. Succeskriteriet for projektet var, at der i udvalgte elevers screeningsresultater skulle være sket en forbedring på 50 % fra testen i 1.g til testen i 2.g, samt at frafaldet var mindsket markant i denne elevgruppe.

Den konkrete afvikling af projektet foregik ved, at læsevejlederne i samråd med klassens team med udgangspunkt i en screening af samtlige 1.g elever udvalgte en mindre gruppe såkaldt læsesvage elever. Vurderingen var, at det ville dreje sig om ca. 15-20 % af eleverne. Lektielæsningen skulle indgå som en del af elevernes skema ved, at de udvalgte elever skulle bruge den første time af en dobbelttime i det pågældende fag sammen med læsevejlederen og læse lektien til faget sammen med vejlederen (gennemgå lektien og besvare arbejdsspørgsmål), for derefter at komme tilbage til fagets anden time bedre rustet til at deltage i klassedialogen. Denne struktur stillede store krav til koordinering og udveksling mellem faglæreren og læsevejlederne med hensyn til lektielæsningsteksterne samt læse- og arbejdsspørgsmålene. Detailplanlægningen i relation til sidstnævnte har vist, at det har været svært at få koordineret elevernes skemaer med læsevejledernes skema samt at gennemføre koordinering med faglærerne og formidling af læseformål og arbejdsspørgsmål til læsevejlederne. Disse vanskeligheder medførte, at den reelle undervisning først kom i gang i februar, hvilket har medført stor frustration og en oplevelse af, at der er brugt mere tid på koordinering og planlægning end på lektielæsning og undervisning. I perioden fra februar til maj, hvor lektiehjælpen har fungeret, har det desuden vist sig uhensigtsmæssigt at tage eleverne ud af undervisningen, fordi eksamensforberedelserne fylder en del i disse måneder.

Evaluerings

Fire klasser har deltaget i projektet, og 21 elever har konkret fået tilbudt lektielæsning. Fem elever modsatte sig tilbuddet og har derfor ikke deltaget. Læsevejlederne har fra flere af eleverne oplevet stor modstand, og læsevejledernes vurdering er, at disse elevers udbytte har været begrænset. Der er klart, at der er behov for en erkendelse af, at for at kunne modtage hjælp, må eleverne først acceptere, at de har brug for hjælp. Eleverne har trods disse vanskeligheder særligt oplevet arbejdet med skriftligt dansk som givtigt, hvilket hænger meget godt sammen med, at netop danskfaget er læsevejledernes ‘hjemmebane’.

Elevforankring og elevinddragelse

Lektielæsningsprojektet føres på grund af de strukturelle udfordringer ikke videre i 2.g, som det var planlagt. Alligevel vurderer vejlederne, at projektet har givet vigtige erfaringer til refleksion fremover vedrørende lektiehjælpsprojekter. Særligt tilrettelæggelsen af projektet har givet anledning til overvejelser, og skolen vil ved en anden omgang af lektiehjælpsprojekter sørge for at forankre behovet mere hos eleverne selv, det vil sige at arbejde med at sikre en erkendelse af at kunne udvikle sine færdigheder og sit læringspotentiale. På samme vis vil skolen tilsikre, at fremtidige projekter ikke sander til på grund af strukturelle problemstillinger. Det vil give en langt større tilfredshed og ejerskabsfølelse hos de involverede lærere og vejledere, at de ikke "modarbejdes" af ydre forhold. Erfaringerne har på trods af projektets vanskelige forløb givet mod på at arbejde målrettet og struktureret med lektiehjælpstilbud, idet eleverne var tilfredse med dele af projektet.

Projektgruppen på Ishøj Gymnasium konkluderede, at man må overveje og tage højde for de sociale mekanismer, der er til stede, når elever tages ud af undervisningen og de mulige negative indvirkninger, det kan få på forløbet. Det har været en vigtig læresætning i dette forløb, at succes ved projekter som dette kræver en høj grad af elevinddragelse, og eleverne skal opfordres til at deltage frivilligt.

Delkonklusion:

- Tårnby Gymnasium og HF havde tre forskellige lektieværkstedeprojekter: frivillige værksteder målrettet særlige aktiviteter: SSO, SRP, AT og EP- synopsis; et særligt lektieværksted for en 1.g.klasse med to ugentlige skemalagte timer til lektielæsning, hvor eleverne blev introduceret til gode studievaner og fik lektielæsningsstid; samt et naturfagligt værksted for HF elever. Projekterne som var udbudt til gymnasieelevernes har været en succes, eleverne har kunnet se mening og relevans med tilbuddene og er blevet godt informeret. Skolen vurderer, at HT værkstedet kræver en større indsats for at opnå tilslutning.
- Rødovre Gymnasiums projekt var en studiecafe med åbent mandag til fredag fra kl. 14 til 17. Formålet var at gøre lektielæsning til en social begivenhed og bruge skolen i fritiden. Studiecafeen nød stor opbakning på lærerkollegiet med mange tilmeldte lærere og havde dagligt besøg af cirka 50 elever, som har brugt hinanden og de vagthavende lærere. Skolen ser gerne en større tilslutning og arbejder derfor videre med initiativet.
- Ishøj Gymnasium (CPH West) tilrettelagde et særligt forløb for læsesvage elever med udgangspunkt i en læsescreening af alle 1.g. elever. De udvalgte elever blev taget ud af klasseundervisningen i første time af en dobbeltlektion for sammen med en læsevejleder at gennemgå dagens lektie sprogligt. I anden time kom eleven tilbage til klasseundervisningen og målet var at eleven skulle være mere sprogligt rustet til at deltage i dialogen i klassen om lektien. Projektet har oplevet skemalægningsvanskeligheder og stor modstand fra eleverne mod at blive peget ud som elever med behov for ekstra hjælp. På trods af elevernes modstand har de udtrykt sig positivt om arbejdet med skriftlig dansk.

8. Håndtering af skolelivet

Rødovre Gymnasium: Mentorordning.

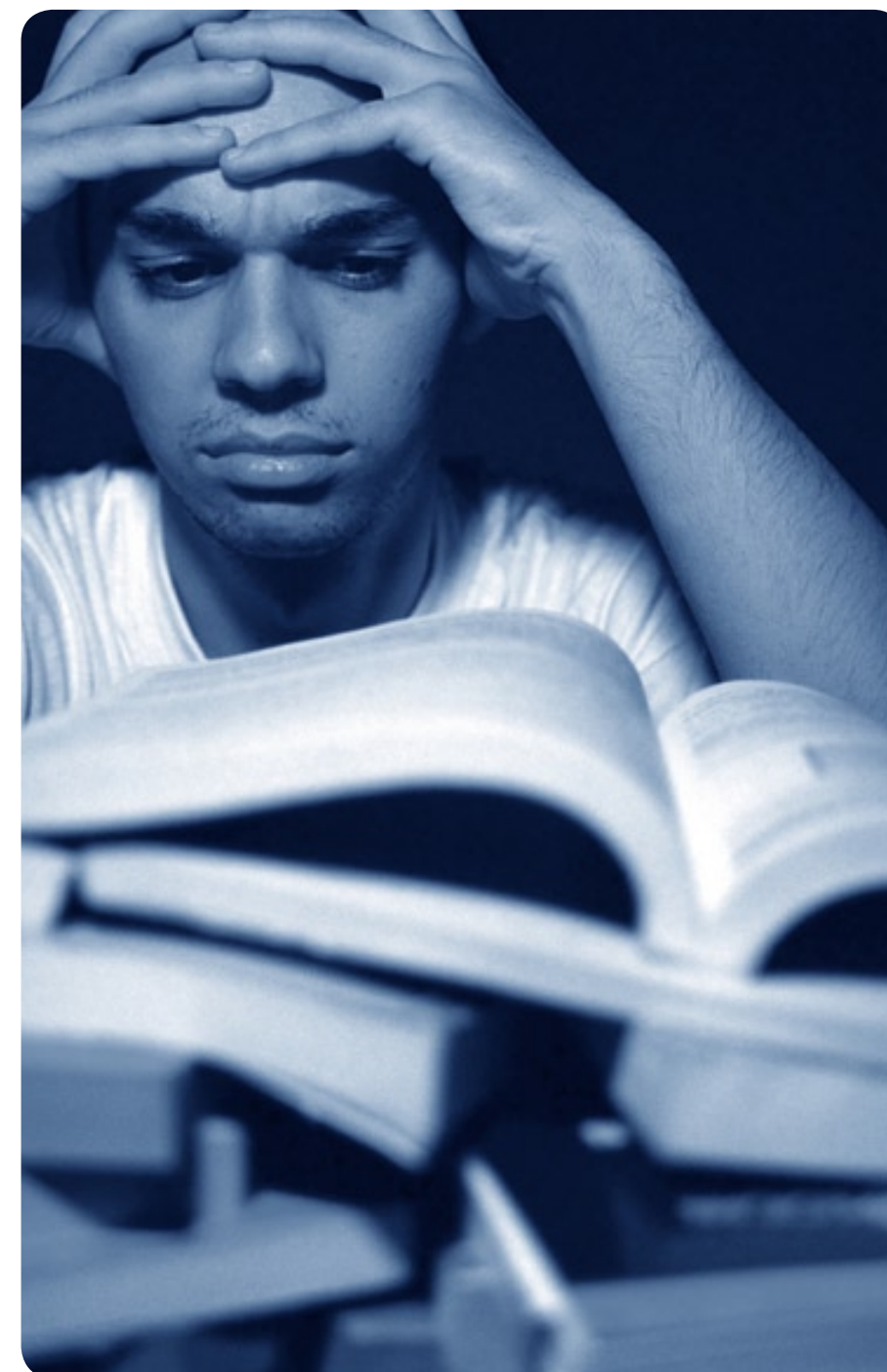
Avedøre Gymnasium & HF: AG-modellen.

Høje Taastrup Gymnasium: Mentorordning og Projekt om indvandrerpigens trivsel

Tre af skolerne har arbejdet med mentorordninger som et af deres projekttiltag i forskellige strukturer og med meget forskellige oplevelser af succes eller mangel på samme. På både Rødovre og Høje Taastrup Gymnasium er "mentorkorpset" blevet 'uddannet' af firmaet MentorCoaching på et et-dagskursus på skolen, og lærere og studievejledere har meldt sig frivilligt som mentorer. Definitionen af frivillighed synes i de lokale evalueringer at være meget forskellige.

Rødovre Gymnasium

Rødovre Gymnasiums mentorprojekt blev indledt ved skoleårets start med et foredrag med fokus på læringsstrategier og motiveringsformer i forhold til frafald i ungdomsuddannelserne og med erfaringer fra HF-mentorordningen i Region Midtjylland. 15 lærere tilmeldte sig derefter som mentorer. De blev alle 'uddannet' af firmaet MentorCoaching, og senere blev skolens mentorkorps yderligere udvidet. 47 elever haft en mentor tilknyttet i skoleåret 2008/09, svarende til et gennemsnit på 2 elever per klasse.



Rødovre gymnasium arbejder for at være med til at bryde den sociale arv ved at få flere elever med gymnasiefremmed- eller indvandrerbaggrund til at gennemføre uddannelsen.

Det var et stort ønske at etablere en mentor-ordning på skolen, hvor lærere, der er kvalificerede til denne opgave, støtter elever, der har særlige problemer, med at gennemføre gymnasieforløbet. Målet var, at flere elever kom igennem gymnasieuddannelsen.

Projektets struktur

Eleverne modtog en beskrivelse af ordningen fra studievejledningen, hvori tilbuddet blev forklaret med eksempler på områder, eleven kunne søge om hjælp til, og hvor mentorens opgave/rolle samt elevens egen opgave/rolle blev defineret. Endelig blev der gjort opmærksom på, at møderne var fortrolige, men at andre personer kunne blive inddraget, hvis det blev fundet nødvendigt. Hver mentor fik tildelt 10 timer per mentee og skulle melde tilbage, hvor mange timer de brugte. Ifølge studievejlederne har tilbagemeldingerne fra såvel lærere som elever været positive, og fra lærersiden vurderes det *”at flere elever kom igennem en svær periode og blev student eller ”blev fastholdt” på uddannelsen”* (Lokal afrapportering).

Evaluerig:

På Rødovre Gymnasium blev mentorordningen gennemført med stor succes, der var stor opbakning til projektet blandt lærerkollegiet og en stor del af dem meldte sig frivilligt til projektet. Desuden havde hele for-forløbet for projektet en imødegående og oplysende struktur, idet både lærere og elever blev søgt motiveret ad forskellige oplysende veje. Mentorernes og mentees roller var desuden afklarede på forhånd, og hele mentorprojektet havde en struktur, der gav eleverne mulighed for at se fordelene ved ordningen, og derved få dem til at gøre brug af den. Det vurderes som afgørende for projektets succes, at lærerkollegiet bakkede op om projektet, også dem der ikke var aktive mentorer, og at der var en følelse af at have mulighed for at hjælpe eleverne til at gennemføre deres uddannelse.

Avedøre Gymnasium

På Avedøre Gymnasium deltog otte klasser, otte mentorer og 32 lærere i mentorordningen (også kaldet AG-modellen). Teamlærerne for hver klasse har hver fået tildelt et antal elever, som de skulle være mentorer for. Målet for projektet blev formuleret som *”at gøre eleverne til ’gode elever’ ved bl.a. at eksplicitere ’gymnasiekoden’ for dem og hjælpe dem med at få skolelivet med forberedelse, opgaveskrivning, fagligt engagement og de sociale relationer til at fungere, så de bliver i stand til at opfylde de krav, som skolen stiller til dem og dermed gennemføre gymnasieforløbet bedst muligt.”* (lokalt evalueringspapir). Tanken bag projektet var endvidere at skabe en tæt kontakt og øge dialogen mellem lærer og elev samt øge opmærksomheden på den enkelte elev.

Projektets struktur

Alle elever og fire lærere, tilknyttet den enkelte elev, er indledningsvis blevet bedt om at besvare et spørgeskema med syv punkter om elevens forberedelse til og deltagelse i timerne, overholdelse af afleveringsfrister, adfærd i timerne og udbytte af undervisningen. Samtalen mellem elev og mentor tog udgangspunkt i de forskelle i elevens og lærernes besvarelse, der måtte komme frem. Det blev herefter aftalt skriftligt, på hvilke punkter og hvordan eleven eventuelt skulle/kunne ændre adfærd og forbedre sig i løbet af de efterfølgende måneder. Mentor og elev mødtes igen i foråret og vurderede sammen, i hvilken grad eleven havde opfyldt det aftalte, om der var opstået nye problemer, og om der var behov for en ny aftale. Ved at projektet henvendte sig til alle skolens elever undgik alle parter bekymringerne om en eventuel stigmatisering af eleverne. Desuden fokuserede mentorprojektet ikke i nævneværdig grad på personlige problemer eller forhold hos eleven. Det var derfor mere *”værdineutralt”* og væsentligt mindre tungt at deltage, både for lærere og elever. Netop dette faktum, at alle elever deltog, gjorde projektet så omkostningstungt, at den generelle vurdering af projektet var, at *”Der burde være foretaget en selektion, således at fokus fra starten blev rettet mod frafaldstruede elever og man undgik at spille tid på de mange elever, som allerede var velfungerende”* (lokalt evalueringspapir). Skolen har på baggrund af det ovenstående ikke ønsket at videreføre projektet som en del af deres drift.

Høje Tåstrup Gymnasium

Høje Tåstrup Gymnasium havde på baggrund af sin elevsammensætning ønsket at arbejde med mentorer for at hjælpe de elever, som viste tegn på at have problemer med at gennemføre deres skolegang af andre årsager end de faglige. Skolen oplevede, at den havde en elevgruppe, som havde svært ved at påtage sig ansvaret for deres skolegang og som kommende fra uddannelsesfremmede miljøer havde ringe eller slet ingen opbakning til skolearbejdet hjemmefra. Skolen havde et ønske om at bakke op om disse elever samt at vise dem, at deres valg af uddannelse er indenfor rækkevidde ved at koble dem til en mentor, der ville kunne hjælpe dem i deres skolehverdag. En mentor der kunne indgå som deres personlige sparringspartner i forbindelse med mange af de ting, som eleverne oplever som svære at tackle og forholde sig til.

Projektets struktur og barrierer ved den

På trods af de gode ønsker har mentorordningen på Høje Tåstrup Gymnasium haft det svært. Interessen blandt lærerne for at tilmelde sig som mentor har været ringe, og de, der tilmeldte sig, gav udtryk for at være meget presset i forhold til at påtage sig endnu en opgave i deres arbejde. Mentorordningen startede op med efteruddannelse til de tilmeldte lærere. Der var et et-dags mentorkursus ved firmaet MentorCoaching, hvor der blandt andet blev brugt meget tid på case-arbejde og på at etablere en fælles forståelse af, hvad mentorrollen indebar, hvad rammerne og beføjelserne for en mentor er, og hvornår en mentor skal trække grænsen for involvering.

Konkret skulle udpegningen af elever foregå på baggrund af studievejledernes indslusningssamtaler og teamlærernes kendskab til eleverne. De udpegede elever skulle ikke have mulighed for at afslå tilbuddet. Det var således ikke et frivilligt, men et obligatorisk tilbud til eleverne. Et af projektets formål var også at styrke samarbejdet mellem team, mentor, studievejleder og psykolog.

Gruppen af lærere havde forskellige forudsætninger for at være tilmeldt mentorkurset og forskellige forbehold, ønsker samt bekymringer i forbindelse med at påtage sig rollen. Lærerkollegiet har ikke fået etableret et grundlæggende ejerskab til projektet. Og nogle af de tilmeldte mentorer ønskede måske efter mentorkurset ikke at påtage sig den grad af personlig involvering, rollen lagde op til.

Det har derfor i udgangspunktet været svært at etablere en levende og aktiv mentor-indsats på Høje Tåstrup Gymnasium. Det har, måske af samme grund, vist sig vanskeligt at få teamlærerne til at udpege elever med behov for en mentor. Dette er blevet begrundet med en usikkerhed, om de var i stand til at vurdere dette, og en frygt for at skabe unødigt bekymring hos eleverne, hvis det viste sig, at der ikke var et ’reelt’ behov. Der var med andre ord en frygt blandt lærerne for at stigmatisere eleverne.

Mentorordningens obligatoriske struktur kan formodes at have været en medvirkende årsag til lærernes frygt for at stigmatisere eleverne. Man blev også meget opmærksomme på dilemmaet mellem, at ordningen var obligatorisk for de udpegede elever, samtidig med at mentorsamtalerne skulle tage udgangspunkt i elevens behov, og at dette skulle formuleres af eleven.

Erfaringer fra Høje Tåstrup Gymnasium

På Høje Tåstrup Gymnasium har man gjort den vigtige erfaring under arbejdet med mentorordninger, at projektet skal opleves som et fælles projekt på skolen, i lærergruppen og ikke mindst mellem mentor og elev. Ligeledes er det et grundlæggende princip, at projekter, der forudsætter en grad af personlig involvering, må tage udgangspunkt i lærere, der ønsker at deltage og bidrage med deres personlige engagement og som ønsker at indgå i de ofte svære samt tunge problemstillinger, som eleverne måtte komme med. Derudover er det også en vigtig læring, at den rolle, der skal etableres som mentor, skal være formuleret således, at de involverede undervisere har en tilbundsående forståelse af, hvad der forventes af dem fra skolens og elevens side. Lærerne udtrykte også et behov for at ”kende deres udvej”, altså vide langt mere detaljeret, hvordan nogle af de rigtig svære problemer skulle håndteres, og hvem deres nærmeste sparingspartnere var. Man fortsætter arbejdet ad dette spor og stadig med opmærksomheden på den vigtige stigmatiserings- og rolledebat. Desuden kræver projekter af denne størrelse lærerkollegiets opbakning og interesse. Når den ikke er til stede, får projektet alt for ringe vilkår at leve på.

Projekt om indvandrerpigers trivsel

Baggrunden for dette projekt var, at Høje Tåstrup Gymnasium oplevede et stigende antal indvandrerpiger, der havde store problemer med at leve op til de forventninger, der stilles til dem fra forskellige sider af deres liv. Forventningerne fra skolen fremstår rimeligt klare for disse elever. Problemet opstår, når disse forventninger kombineres med store forventninger fra familiens side. Når disse piger henvendte sig med deres problemer, stod skole og studievejledere oftest magtesløse. Både i kraft af at skolen ikke var gearret eller havde den fornødne viden om problematikkerne til at gribe ind, samt at studievejlederne ikke havde de redskaber, de skulle bruge for aktivt at kunne hjælpe pigerne med eksempelvis konflikter, der havde sit udspring i hjemmet.

Det overordnede mål med projektet har derfor været at få en større indsigt i de problematikker, der gør sig gældende for indvandrerpigerne. Yderligere at få nogle redskaber således, at skolen kunne handle og i et samarbejde med eleven kan sikre deres nuværende og fremtidige uddannelse.

Krydspres mellem kulturelle og faglige forventninger

De problematikker, pigerne oplever, kan eksempelvis dreje sig om det krydspres, der opstår ved både at gå på uddannelsen og et ønske om at prioritere den, sat over for forældrenes forventninger til pigernes aktive deltagelse i de huslige pligter som børnepasning, madlavning, indkøb og så videre. Skolen oplevede, at der i nogle situationer opstod problemer, som havde sit udspring i kløften mellem de forskellige kulturelle forventninger til pigernes liv. Yderligere oplevede en del piger, at deres forældre havde høje forventninger til deres faglige formåen uden at give pigerne mulighed for at koncentrere sig om skolearbejde ved at slække på deres krav til pigernes deltagelse i de hjemlige pligter. Disse situationer havde ofte sit udspring i forældrenes uddannelsesfremmede baggrund, og at de helt konkret ikke havde den fornødne forståelse for, hvad gymnasiet kræver af pigerne i form af forberedelse og lektielæsningsstid. Når den manglende forberedelse så viste sig i karakterer og andet kunne det give konflikter mellem forældre og barn.

Andre problematikker har handlet om forældrenes ambitioner på de unges vegne og det misforhold, der har eksisteret imellem forældrenes ønske om deres børns uddannelse, hvor eleven selv har ønsket at gå en anden vej. Også denne situation har stort konfliktpotentialer mellem den unge og forældrene.

Behov for ligeværdigt forældresamarbejde

Gennem spørgeskemaundersøgelser, samtaler med pigerne, udarbejdelse af hytteturmanual, møder med konsulenter og afholdelse af pigeaftener er lærergruppen blevet bedre i stand til at forstå pigernes situation og imødekomme deres behov. Det er konklusionen, at en stor del af indvandrerpigerne på HTG trives, men at når der er konflikter af kulturel karakter har det ofte store problemer som følge. Deraf konkluderes det, at behovet for at styrke forældresamarbejde og forældreinddragelse stadig eksisterer. Forældrene skal have en følelse og en forståelse af, at deres opbakning til deres unge er vigtig. De skal bibringes accept og forståelse af skolens krav om forberedelse og deltagelse i forskellige sociale arrangementer, og de skal desuden have en følelse af, at de kan henvende sig til skolen og komme på skolen uden at skulle føle sig forkerte.

Der er forskellige måder at imødekomme dette på blandt andet ved at erkende, at indskoling af elever er lig med indskoling af forældre. Man skal i højere grad invitere forældre over på skolen, så de også føler sig velkomne. Det anbefales, at der ved afholdelse af forældresamtaler er en tolk til stede, idet samarbejdet skal kunne foregå på et ligeværdigt og voksent niveau, og det kan det kun, hvis begge parter kan formulere de synspunkter de vil og ikke kun dem som sprog-kundskaber tillader. Det vil ofte her vise sig, at den ligeværdige samtale er vejen frem. Som supplement hertil kan skolen lave en kontrakt med forældrene på et fagligt og professionelt niveau. Det er vigtigt at argumentere for diverse løsninger ud fra den faglige årsag til noget (lokalt evalueringspapir).

Rammer for elev-arrangementer

Spørgeskemaundersøgelser har desuden vist, at der skal arbejdes videre med pigeaftener over længere tid, så det bliver et integreret tilbud på skolen. Pointen med pigeaftener var, at pigerne selv skulle inddrages og arrangere dem for derigennem at give pigerne muligheden for selv at definere indholdet og temaerne. Erfaringerne med pigeaftenerne viste, at der er behov for at støtte aktivt op om pigerne og sparre med dem, give dem ideer og hjælpe dem i gang. Desuden viste erfaringerne, at der er behov for stabile rammer omkring arrangementerne, når de unge selv skal stå for dem. Det vil sige, det skal være med jævnlige intervaller og møderammen samt at mulighederne skal være ridset op for de unge (lokalt evalueringspapir).

Delkonklusion:

- De tre skolars mentorordninger har haft forskellige formål samt udformninger og deraf forskellige resultater. Forløbenes gennemførelse understreger behovet for at etablere og gennemføre projekterne med en tydelig kommunikation omkring formål, metode og gennemførelse.
- Rødovre Gymnasium: At flere elever kommer igennem en svær periode og bliver fastholdt på uddannelsen. Ordningen var frivillig og både elever og lærere var tydeligt informeret om indhold, formål og mening med initiativet.
- Avedøre Gymnasium & HF: At gøre eleverne til 'gode elever' ved blandt andet at eksplicitere 'gymnasiekoden' for dem og hjælpe dem med at få skolelivet med forberedelse, opgaveskrivning, fagligt engagement og de sociale relationer til at fungere, så de bliver i stand til at opfylde de krav, som skolen stiller til dem og dermed gennemføre gymnasieforløbet bedst muligt. Alle elever i otte klasser deltog i projektet, det vil sige både elever med et stort behov for støtte samt elever uden behov.
- Høje Tåstrup Gymnasium: At skabe en kvalificeret og struktureret mentorordning og styrke kontakten mellem frafaldstruede elever, lærere, mentor og studievejledere. Ordningen var obligatorisk for de udvalgte elever og dette har betydet at lærerkollegiet udtrykte en bekymring for at stigmatisere eleverne. Tydelig kommunikation om formål vil kunne forhindre denne bekymring.
- Indvandrerpigers trivsel: Projektet har skabt indsigt i mulige konfliktområder for pigerne og der er taget initiativ til at give pigerne et frirum i form af særlige pigeaftener for at støtte det sociale klima imellem alle piger på skolen. Ligeledes er skolen opmærksom på vigtigheden i at inddrage forældrene i skolens krav og forventning til eleverne på gymnasiet, således at eleverne ikke forhindres i at deltage i arrangementer på skolen og ikke overbebyrdes af pligter i hjemmet, således at dette får betydning for skolearbejdet.

9. Det før-faglige sprog

Avedøre Gymnasium & HF: **Styrkelse af elevernes før-faglige ordforråd.**

Avedøre Gymnasium & HF gennemførte et projekt om styrkelse af elevernes før-faglige ordforråd. Målet med projektet var, at eleverne skulle blive bedre til dansk både skriftligt og mundtligt, og dermed blive bedre til at tilegne sig faglige kompetencer i alle fag. Fem 1.g klasser og deres dansklærere (i alt fem lærere) deltog i projektet, som kørte i skoleåret 2008/09. Alle 1.g-klasser fik i hele skoleåret skemalagt en ekstra time i dansk, til at kunne arbejde koncentreret på ordforråds træning. Dansklærerne deltog i et kursus på to halve dage med oplægsholder om indlæring af ordforråd.

Avedøre Gymnasium & HF

Arbejde med ordforståelse og ordforråd

Projektet bestod af to dele: dansk i samarbejde med andre fag (fag 2) og danskfaglige kompetencer. Til den førstnævnte del skulle dansklæreren i en periode gennemgå lektien fra fag 2 med henblik på den sproglige forståelse, inden lektien "blev behandlet" i fag 2. Tanken bag dette var, at alle elever bedre kunne forstå og arbejde med lektien hjemme efter den sproglige gennemgang og bedre tilegnede sig det nødvendige ordforråd, både fagligt og alment. Yderligere at alle fik bedre forudsætninger for efterfølgende at deltage i undervisningen, også i fag 2.

Det har vist sig, at koordineringsarbejdet mellem faglærerne var overordentligt tidskrævende og dermed meget svært at passe ind i den øvrige hverdag. Eleverne oplevede stor frustration over, at de skulle arbejde med den samme tekst flere gange. Det har i nogle tilfælde flyttet fokus fra det egentlige, nemlig at træne ordforråd, at elevernes forståelse af projektet har været utilstrækkelig. Tanken var, at eleverne ville føle sig bedre med i klassesituationen og bedre med fagligt, i stedet har nogle elever følt, at deres hjemmeforbereelse var ligegyldigt, idet de skulle arbejde med den igenovre i skolen. Andre elever ændrede ikke indsatsniveau, og dermed gav projektet dem ikke meget udbytte.

Arbejde med skriftligheden

Den anden del af projektet bestod af en screening af eleverne, som viste, at en del af dem havde et meget begrænset ordforråd og desuden en ringe viden om dansk grammatik og retskrivning. Skolen vurderede derfor, at det var nødvendigt at arbejde mere intensivt med at forbedre elevernes skriftlige kompetencer, og derfor blev en del af de ekstra dansktimer brugt til dette arbejde. Ved siden af dette satte skolen fokus på at arbejde med læsestrategier og udvidelse af ordforrådet.

Evaluering

Det er lærernes vurdering, at der har været hårdt brug for den ekstra time i alle klasserne, og der har været udtrykt stort ønske om, at projektet skulle fortsættes som en del af den almindelige undervisning. Man ønskede blandt andet at kunne videreudvikle formen omkring arbejdet med lektierne, idet det stadig anses for grundlæggende vigtigt at give alle elever en bedre forudsætning for at kunne forstå lektieopgaverne og for at kunne arbejde med det hjemme. En anden måde at gøre det på kunne være, at faglærerne gennemgår lektien med deres elever og derved sikrer sig at alle har forstået, hvad de skal arbejde med hjemme. Dette ville også betyde, at faglæreren er den, der kommer til at arbejde med både det førfaglige ordforråd og opbygningen af det faglige ordforråd hos eleverne.

Det har ikke været muligt at fastholde en ekstra skoletime om ugen til alle klasser af økonomiske årsager. Skolen har fastholdt screeningen af eleverne med henblik på at finde ordblinde og andre elever med særlige behov og kunne tilbyde dem den rigtige hjælp i samarbejde med ordblindeskolen samt i øvrigt at benytte tilbuddet fra SU om rekvirering af såkaldte "it-rygsække" (bærbar pc med særlige programmer, der kan støtte elever, som er konstateret ordblinde).

Det vurderes i øvrigt, at det kunne have hjulpet eleverne i deres tilgang til projektet og til deres skolegang og arbejdsvaner generelt, at de fik forklaret, hvorfor der skulle arbejdes med selve lektien med dansklæreren. At give eleverne en grundlæggende forståelse af, hvordan projektet kunne afhjælpe dem i deres skolehverdag. At etablere mening med det, der for dem lignede "dobbeltarbejde" således, at de også kunne lægge en indsats og engagement i det.

Derudover vurderes det, at projektets relevans og effekt ville blive tydeliggjort i forbindelse med et sideløbende arbejde med elevernes studievevaner og klasserumskultur. At ordforrådsarbejdet ikke står alene. Når eleverne arbejder med at blive opmærksomme på deres egen indsats eller mangel på samme og deres tilgang til skolearbejdet, viser det sig ofte, at deres indsats højnes og forståelsen af en sammenhæng mellem indsats og resultat etableres. Derved øges elevernes motivation for at arbejde mere målrettet med de eventuelle problemområder, de måtte have.

Slutteligt konkluderer skolen, at den vil arbejde videre med ord- og sprogforståelsesarbejdet i en anden form. Projektet har givet belyst, at der er behov for, at der arbejdes med elevernes sprogforståelse på forskellige niveauer. Den del af projektet har derfor medført, at der arbejdes med at udvikle en anden og mere ukompliceret form hvor arbejdet med det før-faglige sprog styrkes.

Delkonklusion:

- Projekt med fokus på en styrkelse af elevernes før-faglige ordforråd, da dette blev vurderet som mangelfuldt og afgørende for elevernes faglige niveau. Projektet var to-delt, hvoraf første del var dansk i samarbejde med et andet fag og anden del var fokus på danskfaglige kompetencer. Projektklasserne fik tildelt en ekstra time i dansk om ugen i et år.
- Projektets første del var påvirket af planlægningsmæssige vanskeligheder, idet det var svært at koordinere arbejdet mellem dansklærerne og fag 2s lærere. Ligeledes var meningen med projektet ikke tydelig for eleverne, idet de var frustrerede over at skulle gennemgå fag 2s lektier i dansk. Anden del af projektet tog udgangspunkt i en læsescreening og derudfra blev der arbejdet i dansk med de manglende færdigheder som screeningen havde påpeget.
- Projektets anden del har inspireret skolen til at fortsætte arbejdet med elevernes før-faglige ordforråd og kompetencer og skolen vil i et nye initiativer bruge de erfaringer de har draget som følge af projektet til at tydeliggøre mening og formål for eleverne samt gøre initiativet lettere at tilrettelægge for de involverede lærere.





10. Evalueringsdesign

Den helhedsorienterede indsats og effektmåling

I forbindelse med initiativer, der drejer sig om forhindring og reduktion af uddannelsesfrafald, opstår der et særligt fokus. Der er fra skolernes og andre aktører på uddannelsesområdet side en stor interesse i at få klarhed over, hvilke initiativer der virker, og hvor stor en effekt de har. Det kan dog være svært at lave en præcis effektmåling af hvert enkelt initiativ og indflydelsen på frafaldet, idet der som i VOFF-projekterne tilfælde har været igangsat flere initiativer på en gang. Der opstår et balancemæssigt forhold mellem ønsket om en mere præcis effektmåling og det forhold, at frafaldsproblemer sjældent er enkelte klare og veldefinerede problemer. En elev, der er frafaldstruet har ofte et sammenfald af flere problemer: personlige, sociale og faglige, hvorfor der også er et behov for flere indsatser til den samme elev. Det er desuden dokumenteret, at en helhedsorienteret indsats overfor de unge virker bedre i relation til fastholdelse end enkeltstående indsatser.

Det er derfor sjældent muligt at uddrage et enkelt initiativs effekt, hvilket også gør sig gældende i VOFF-projekterne.

Kvalitativt evalueringsarbejde

VOFF-projekterne er blevet kvalitativt evalueret, dette er sket på baggrund af de mange forskellige initiativer, som hver især har haft en unik, lokal karakter. Evalueringen har været baseret på lærernes og elevernes vurdering af projekterne i form af en evalueringsskabelon udarbejdet af CeFU samt spørgeskemaer til eleverne. Evalueringen af VOFF-projekterne har givet skolerne et umiddelbart indtryk af, hvordan et initiativ er blevet modtaget i den enkelte klasse og hos den enkelte lærer. Denne metode har således været brugbar i skolernes arbejde med at indarbejde en fastholdelsesstrategi på skolerne lokalt, idet ledelsen igennem evalueringerne har kunnet få et indtryk af, hvordan det enkelte fastholdelsesinitiativ virker på lige netop deres skole.

Den kvalitative tilgang til evalueringen af konkrete initiativer giver plads til at formulere positive og negative sider af samme sag, og resultatet er derved brugbart til analyse af fastholdelsesstrategien og særdeles effektiv i forhold til videreudvikling og strukturering af initiativer.

Erfaringerne fra de konkrete VOFF-projekter samt VOFF-sekretariatets vidensindsamling og –deling viser, at det ofte ikke er muligt at pege på et enkelt fastholdelsestiltag, som løser alle frafaldsproblemer, idet frafaldsproblematikken er yderst sammensat og årsagerne mange. Det er således vigtigt, at skolerne er opmærksomme på deres elever og har en bred vifte af fastholdelsesinitiativer, som kan tilpasses den enkelte elevs behov og problem. I den forbindelse er det vigtigt, at der på skolen eksisterer en kultur, hvor lærerne er opmærksomme på de elever, de underviser, således at der kan blive taget hånd om elevens problemer så tidligt som muligt.

Behov for kvantitative målinger

I forlængelse af de kvalitative evalueringer har skolerne i VOFF-projektet identificeret behovet for og ønsket om også at kunne foretage en detaljeret kvantitativ evaluering af fastholdelsesinitiativerne. Det vil være yderst brugbart på alle skoler, ikke kun på VOFF-skolerne, at kunne udtrække en statistisk oversigt over fastholdelsesinitiativer og få fuldstændig klarhed over, hvilke initiativer skolen tilbyder; hvor mange elever der får tilbudt hjælp; hvem der falder fra; hvilke tilbud der er gået forud for frafaldet samt hvor de frafaldne går hen.

Registrering af frafald og omvalg

Generelt er der en meget sporadisk registrering af frafald på alle gymnasier i Danmark, der findes ingen central statistik, der registrerer, hvad frafaldet på de gymnasiale ungdomsuddannelser indeholder, årsagerne til frafaldet og hvilke fastholdelsesinitiativer, der har været forsøgt for de enkelte elever.

Projekterne på de enkelte VOFF-skoler har været medvirkende til at sætte fokus på denne problematik og medført et ønske hos skolerne om en tættere registrering af de enkelte elever.

På Høje-Tåstrup Gymnasium har man i projektperioden ført en systematisk registrering af de frafaldne elever for at få et indgående overblik over, hvor de frafaldne går hen, og hvordan gymnasiet kan hjælpe dem ordentligt videre. Høje-Tåstrup Gymnasium har ført en central statistik over frafaldne elever i tre år. Registreringen har vist, at der i det aktuelle frafald på skolen er sket et fald i frafaldet uden omvalg. Det vil sige, at de elever, der er faldet fra i højere grad end tidligere, er blevet vejledt til andre uddannelsestilbud. Skolen og dens vejledere har således med det øgede fokus på fastholdelse via VOFF projekterne været bedre til og mere opmærksomme på at hjælpe elever videre i uddannelses- og vejledningssystemet. Formålet er at finde frem den bedste løsning for eleverne, også når dette ikke indbefatter en STX uddannelse.

Uddybende dataindsamling og metodeudvikling

Dette forsøg på at skabe overblik og indsigt i de frafaldne elevers veje har medvirket til, at man på skolen arbejder på at udvikle en metode, som kan gøre registreringen omkring fastholdelse og frafald mere fyldestgørende med informationer om fastholdelsestiltag og fravær, samt at gøre selve registreringen mere tilgængelig og nem at administrere. Denne registreringsmetode kan være et landsdækkende redskab til indhentning af viden om fastholdelse og frafald, der gør fastholdelsesindsatsen mere velfunderet og målrettet. Formålet med en ensartet registreringsmetode over frafald og fastholdelsesinitiativer er, at skolerne skal kunne få mere viden om de benyttede initiativer og deres indflydelse på frafaldet. En sådan registrering vil kunne medvirke til at give de enkelte initiativer et lidt fastere grundlag; at give skolerne mere sikkerhed for, hvad der virker og ikke virker i forhold til frafald.



Delkonklusion:

- VOFF-projekterne er kvalitativt evalueret, for at opnå så stor en viden som muligt, hvordan det enkelte projekt har virket på skolerne. Dette har været vigtigt, idet skolerne ikke tidligere har arbejdet målrettet med lignende fastholdelsesinitiativer.
- Projekterne har tydeliggjort at frafaldsproblematikken er kompleks og kræver en vifte af initiativer for at blive imødegået. Ligeledes kræver fastholdelse af eleverne, at hele skolen bakker op om initiativerne, og at skolen er tydelig i kommunikationen om formål og mening med initiativet overfor lærere og elever, således at det bliver klart, hvilket resultat eleven kan forvente af initiativet.
- Arbejdet med fastholdelse og den kvalitative evaluering af VOFF-projekterne har medført et behov på skolerne for at få statistisk viden om, hvad der karakteriserer en frafaldstruet elev, hvilke initiativer skolen sætter i værk overfor frafaldstruede elever, hvilke initiativer der gik forud for et frafald samt viden om hvor den frafaldne elev går hen. VOFF vil fremadrettet arbejde med at udvikle en registreringsmetode som har til formål at gøre de ovenstående oplysninger tilgængelige.



11. Nogle gode historier

En anden måde at formidle resultater på end gennem evalueringer og registreringer er at videregive nogle gode historier fra projektets praksis om, hvad der har været godt i konkrete sammenhænge.

Der kunne naturligvis fortælles uendelig mange af den slags historier, men her fokuseres på de historier, der repræsenterer frafaldsproblematikkens kompleksitet. Historierne er fremkommet i den afsluttende interviewrunde med rektorerne, og de er vigtige at formidle, idet de viser, at frafald kommer i mange indpakninger samt, at der derfor er behov for forskellige og divergerende tiltag for at imødegå frafaldsrisikoen.

To slags frafald

Ofte er det rektorerne job at sige stop overfor en elev, og være medvirkende til at udløse et frafald. I interviews med skolernes rektorer er det tydeligt, at de ofte lægger mange kræfter i at sikre fastholdelse af elever, som de vurderer, er velplacerede i gymnasiet. Ligeledes redegjorde rektorerne for de overvejelser, de gør sig, når de sidder med det sidste ord og det endelige ansvar. Flere af rektorerne havde i denne forbindelse hæftet sig ved, at der er to slags frafald.

Den ene slags frafald handler om fejlplacerede unge, der ikke har de faglige forudsætninger for en gymnasial uddannelse og heller ikke realistiske muligheder for at indhente det manglende, selv med hjælp fra skolernes fastholdelsesinitiativer – og som derfor skal guides et andet sted hen. Det drejer sig om unge, hvor de faglige forudsætninger er så mangelfulde, at de ikke kan kompenseres med en målrettet indsats. I de tilfælde hvor det drejer sig om fejlplacerede unge, handler den gode historie om, hvordan man kan hjælpe den unge videre på en måde, så han eller hun ikke oplever det som et nederlag. Den unge skal hjælpes til at se mulighederne i at påbegynde en anden ungdomsuddannelse, hvor der ligger udfordringer, som den unge bedre kan håndtere. Opgaven er at muliggøre et omvalg og derved skabe et uddannelsesvalg med tilfredshed.

Helt anderledes er situationen, når man oplever, at den unge faktisk er velplaceret i gymnasiet, men har svært ved at gennemføre alligevel. Som det tidligere er beskrevet, har rigtig mange unge problemer af enten faglige, personlige og social karakter. Der kan altså være forhold, der spiller så voldsomt ind i den unges liv, at det overskygger uddannelsen. I disse sammenhænge er den gode historie, at den unge kan hjælpes med en tidlig, bevidst og målrettet indsats.

Det følgende er blot nogle få eksempler på, hvordan den gode fastholdelseshistorie kan se ud.

Historierne i afsnittet er anonymiserede, for at enkeltpersoner ikke skal kunne genkendes:

Shamir

Shamir er 19 år. Han er en velbegavet og velorienteret ung mand, der har let ved det faglige arbejde, men han har alt for meget fravær, både skriftligt og i forbindelse med fremmøde. Shamir har en del tungt stof med i sin baggrund, og han bor for sig selv. Det gymnasium, han går på, har ikke villet give op, fordi det er lærernes vurdering, at han har de faglige forudsætninger og helt klart hører til i gymnasiet. Problemerne drejer sig om, at han ikke kan få sit øvrige liv til at hænge sammen. Han har meget svært ved at håndtere den selvstændighed, det kræver at bo alene. Skolen etablerer en ringe-hjem-ordning med ham, efter nogle personlige samtaler med rektor, og gymnasiet hjælper med at etablere nogle voksenkontakter fra hans personlige netværk, der kan støtte ham. På trods af disse tiltag har Shamir det meget svært, og gymnasiet vurderer, at han ville have stor gavn af at komme på en kostskole for at få struktureret hverdagen, så han kan koncentrere sig om at fuldføre sin uddannelse. Efterfølgende kom han på en kostskole og er meget glad for at have fået ro og struktur i sit liv, så han kan gennemføre sin uddannelse.

Marie

Marie er 18 år, og der har ikke været noget påfaldende omkring hende i 1.g. I starten af 2.g begynder hun imidlertid at få et foruroligende stort fravær. Hun kommer ofte for sent, går hjem før tid eller har hele dage, hvor hun slet ikke kommer. Hendes lærer kan se, at hun taber sig markant i samme periode. I samråd med en psykolog, som er tilknyttet skolen, får læreren taget hul på at snakke med Marie om, hun kæmper med en spiseforstyrrelse, men det benægter Marie. Der bliver også taget kontakt til hendes mor, som heller ikke mener, der er noget galt. Psykologen og Marie fortsætter deres samtaler, og hun anerkender efter nogen tid, at hun nok har et problem. Gymnasiet hjælper hende et sted hen, hvor der er mulighed for behandling. I forbindelse med behandlingen bliver der brug for en særlig ordning, hvad angår fremmøde, som skolen indgår i. Marie blev student i 3. g på almindelige vilkår, og hendes tilstand var blevet meget bedre.

Stine

Stine går i 2.g, da hendes ellers pæne karakterer pludselig dykker dramatisk. Hun bliver derfor kontaktet af rektor og inspektør, og det viser sig, at hun har nogle store personlige og økonomiske problemer og ingen at snakke med. Selv om det egentlig ikke hører til på deres skriveborde, finder både rektor og inspektør tid til at være de lyttende voksne, der mangler i Stines hjemmebaggrund. Gennem disse samtaler finder Stine kræfter til at kontakte de sociale instanser, der kan medvirke til, at nogle af hendes problemer kan løses. Skolens støttefond træder også til. Stine får i kraft af de hjælpeforanstaltninger, der bliver sat i værk, styr på problemerne, og i slutningen af 2.g er hendes karakterer på vej op igen.

Rashid

Rashid har gennem hele 1.g haft meget svært ved at knække gymnasiekoden. Han opfører sig højrøstet, og han oplever det tit, som om alle er efter ham. I klassen er der en gruppe drenge, som følger ham, og de hænger efterhånden alle sammen i en tynd tråd, fordi de opleves som konfliktsøgende af deres danske gymnasie-omgivelser. Problemet bliver drøftet af lærerne, og der bliver etableret et konflikthåndteringskursus for hele klassen med opmærksomhed på sproglige optrapninger, dominans og mobningsformer. Kurset tilbydes ikke specielt til de drenge, der opleves som særligt problematiske, men til hele klassen. Efter kurset bliver der mere ro i klassen. Kurset hjælper Rashid til en større forståelse for den særlige gymnasiekode, ligesom han får indsigt i, hvordan han virker på andre.

David

David er meget dygtig og klarer sig fremragende i de fleste fag. Han er tit frustreret over sin skolehverdag, fordi han mangler faglige udfordringer. Derfor overvejer han at skifte skole. Han fortæller om sine planer til studievejlederne, der bliver enige om at finde nogle særlige udfordringer til ham. Der bliver fundet nogle særlige talentudviklingsprojekter, som David kan involvere sig i, og som han bliver meget glad for. Projekterne medvirker til, at David forbliver på skolen. Desuden bliver han meget engageret i et matematikværksted, som drives af dygtige elever, for 1.g'erne, med stor succes.

Opsummering

I disse gode historier er det mange gange rektorerne, der spiller en aktiv rolle, men budskabet er naturligvis ikke, at det er rektorerne alene, der skal løse frafaldssituationen. Pointen er, at dårlige mønstre kan ændres med hjælp fra nærværende og løsningsorienterede voksne, og at det kan ske på mange forskellige måder og niveauer. Ligeledes er erfaringen fra VOFF, og som det fremgår af de gode historier, at der er behov for at se på eleverne som en helhed. Hele skolen skal have fokus på frafaldsproblematikken, både i ledelsen og på lærerkollegiet. Der skal arbejdes målrettet og nogle gange kreativt med fastholdelsesindsatsen, således at frafaldstruede elever opdages i tide og kan hjælpes i den rigtige retning.

De gode historier viser ligeledes, at mærkaten ”frafaldstruet” kan dække over adskillige problemtyper, og at det ikke nødvendigvis er de oplagte, der falder fra. Både i det ovenstående og på skolerne er der eksempler på, at fagligt stærke elever også kan være frafaldstruede, og at der således er behov for en bred vifte af fastholdelsestilbud. Desuden skal eleverne være trygge ved, at de kan henvende sig med deres konkrete problem og vide, at skolen vil være behjælpelig med en løsning.

Delkonklusion:

- De 5 historier om frafaldstruede elever er udvalgt og medtaget som en illustration af, hvor stor diversitet kategorien frafaldstruet dækker over, samt hvor bred en vifte af fastholdelsesinitiativer en skole bør have for at kunne støtte de frafaldstruede.
- Fælles for historierne er, at skolernes ledelse og lærere har været opmærksomme på deres elever, og at der har været villighed til at lave individuelle ordninger for den enkelte elev, således at elevens problem blev håndteret.



12. Handlungsanvisninger

En af videnscentrets opgaver er at formidle erfaringer og viden fra fastholdelsesprojekterne, således at interesserede kan finde inspiration til fastholdelsesprojekter. I forlængelse af VOFF's vision om at øge vidensniveauet om, hvad der virker i arbejdet med at modvirke frafald, vil denne rapport give nogle Handlungsanvisninger til, hvilke indsatsområder, der kan fokuseres på for at opnå en positiv effekt på fastholdelsen af unge i ungdomsuddannelsessystemet.

Handlungsanvisningerne bygger på de erfaringer, som VOFF-projekterne har produceret og på Videnscentrets generelle formidlings-, videndelings- og tværlæsningsindsats og skal ses som et inspirationskatalog.

Fastholdelse er en helhedsorienteret strategi

Den vigtigste læresætning ved de erfaringer og den vidensindsamling, som VOFF har stået for, er, at når en skole vil udvikle en fastholdelsesstrategi eller indføre nye fastholdelsesinitiativer, bør den nøje overveje, hvordan de enkelte initiativer spiller sammen i en helhedsorienteret strategi, som skal være medvirkende til at nå målene. Erfaringerne fra VOFF-projekterne viser ligeledes, at for at et fastholdelsesinitiativ virker, er det nødvendigt at tilpasse det skolens kultur.

Desuden er det vigtigt at understrege, at frafaldsproblemernes kompleksitet gør, at det netop ofte vil være en sammenhængende strategi med flere fastholdelsesinitiativer, der er med til at løse problemet. VOFFs Handlungsanvisninger er således en liste over erfaringer, som har fungeret godt i bestemte situationer. Det kan inspirere andre, men inspirationen må omsættes i en ny praksis under nye omstændigheder, hvor der kan være brug for videreudvikling og lokal tilpasning.

Handlungsanvisningerne kan inddeles efter tre indsatsområder: Faglige problemstillinger, personlige problemstillinger og trivsel. De tre kategorier udgør en del af det komplekse billede, der kendetegner frafaldsområdet.

Faglige problemstillinger

De faglige problemstillinger knytter sig til manglende faglige kompetencer hos eleverne, som skolerne med en fokuseret indsats kan gøre noget ved. Denne problemstilling gør sig især gældende ved elever med en gymnasiefremmed baggrund eller for to-sprogede elever.

Elementære elevforudsætninger

Der er gode erfaringer med at lade alle nye elever gennemgå en indledende sprog- og læsescreening, så man kan spotte elever med problemer på disse områder og give dem den nødvendige støtte meget hurtigt. Man skal dog her være opmærksom på, at læsekurser eller andre former for støtte på disse elementære områder kan udløse ambivalente følelser hos eleverne. De ved som regel godt, at de har brug for støtten, og det kan være en vigtig hjælp for dem, men det er også pinligt i forhold til kammeraterne og andre at være dårlig til noget så elementært som at læse. Nogle elever er så dårlige med hensyn til det almindelige, ”førfaglige” sprog, at de har brug for træning på dette område – det kan være en meget stor opgave, men også en afgørende og nødvendig opgave.

Det er derfor vigtigt, at der etableres en god og rummelig klasserumskultur, således at elever, der er lidt usikre i deres faglighed og personlighed, får rum til også at være og deltage i klassens undervisning. Resultatet af en bedre klasserumskultur vil være, at eleverne tør deltage, tør spørge og tør hjælpe hinanden. Dette vil give et bedre socialt miljø og derved et bedre læringsmiljø. Arbejdet med klasserumskultur vil blive beskrevet nærmere under temaet trivsel, idet det i høj grad kan være medvirkende til et forbedret klasse- og læringsmiljø.

Studievaner

Det kan være en fordel at give eleverne et indblik i, hvad der forventes af dem, når de starter på skolen. Det drejer sig især om at give eleverne nogle gode studievaner i form af kurser om for eksempel notat-teknik; strategisk læsning; hjælp til arbejdsstruktur samt kurser, hvor eleverne får indblik i de faglige krav til de mundtlige oplæg, synopsis- og essayopgaver, som er en del af eksamensformen på gymnasierne. Kursernes placering bør være nøje overvejet, således at man ikke overbebyrder eleverne i starten af gymnasietiden, hvor de måske ikke helt kan indplacere de nye studieteknikere i praksis. Samtidig er det dog også vigtigt, at kurserne ikke placeres for sent, så u hensigtsmæssige studievaner allerede er blevet indarbejdet. Generelt gælder det, at de mere generelle studieteknikkurser kan placeres i løbet af 1.g, mens de mere specifikke kurser om faglige og metodemæssige krav til eksamensformer kan placeres, så det giver mening i forhold til eksamen, men også således at der har været mulighed for at bruge kursusteknikerne i den daglige undervisning.

Lektiestøtte

Ud over det nævnte indledende kursus i gode arbejdsvaner har mange elever brug for støtte og hjælp til den løbende lektielæsning. Manglende skriftlige afleveringer og forberedelse er et udbredt problem blandt gymnasieelever, der kan således med fordel etableres lektieværksteder og tilbud om lektiestøtte til alle elever, for eksempel i form af en lektiecafé eller lignende. Erfaringerne fra VOFF projekterne viser, at det er vigtigt, at lektiestøtten opleves som en del af eller i direkte forbindelse med undervisningstiden og så vidt muligt på en måde, så tilbuddet ses som en integreret del af skolens liv og miljø. Det kan være ved at give eleverne mulighed for at købe mad og drikkevarer, ligesom der skal være lærere, som både selv kan yde den nødvendige støtte og eventuelt kan iværksætte gruppearbejde om lektierne. Herudover kan der være behov for at oprette særlige værksteder eller anden form for støtte i forbindelse med større skriftlige opgaver. Den vigtigste læresætning for lektiestøtten er, at eleverne skal kunne se fordelene af tilbuddet og

tage ejerskab for dets succes ved at bruge det. Det kan synes oplagt, at eleverne ser meningen med et lektieværksted af sig selv, men erfaringerne viser, at meningen ikke etablerer sig selv. Det er derfor af afgørende betydning for lektiehjælpens succes, at rammer og forløb er velovervejet og udgør et reelt tilbud til eleverne. For at en lektiestøtte skal være succesfuld, er det vigtigt, at lærerne støtter op om tilbuddet og klargør overfor deres elever, hvilke fordele der kan være forbundet ved at benytte sig af lektiestøtten.

Personlige problemstillinger

Skolerne betragter personlige problemstillinger som en af de hyppigste årsager til frafald. Sammen med faglige problemstillinger udgør personlige problemer en væsentlig del af frafaldet, og de to årsager hænger oftest sammen eller kan være påvirket af hinanden (Undervisningsministeriet, 2009). Ved personlige problemstillinger forstås problemer i familien, psykiske problemer, misbrugsproblemer og ensomhed samt at den unge ikke har nogle voksne at drøfte sine problemer med. I det foregående kapitel: ”Nogle gode historier” blev det netop klart, hvor stor en indflydelse personlige problemer kan have på elevens faglige niveau, evnen til at følge med i timerne samt behovet for at kunne drøfte sine problemer med og få hjælp af en voksen. Det giver således god mening i dette lys at sætte ind overfor frafaldstruede elever med personlige problemer i form af forskellige fastholdelsesinitiativer og støtteforanstaltninger. Når der sættes fokus på denne del af frafaldsproblematikken, spiller lærerne en væsentlig rolle, idet de som de første ser, hvis en elev ændrer adfærd eller holder sig tilbage. Det forudsætter, at lærerne er opmærksomme på elever, der er i en sådan situation og indretter deres samspil med de pågældende derefter og gerne påtager sig en uformel snak i grænseområdet mellem det faglige og det personlige. Det er vigtigt at klæde lærerne på til at kunne påtage sig denne opgave, og det er vigtigt, at lærerne ved, hvor de kan hente den nødvendige hjælp til eleverne. Der er gode eksempler på lærere og studievejledere, der har haft øjnene med sig og inviteret elever til ”lige at snakke lidt”, hvor det har vist sig, at de havde brug for hjælp.

Mentorordninger

I arbejdet med udsatte unge har såkaldte mentorordninger i de seneste år bredt sig med stor hast. En mentor er en voksen, som etablerer en personlig relation til en ung, der kontaktes med jævne mellemrum, og i princippet står mentoren altid til rådighed for kontakt. Ordningen forudsætter accept fra den unges side, der skal være gensidig tillid, og det kan være svært, hvis eleven oplever forholdet som påtvunget. Nogle skoler har oplevet god succes med mentorordninger, mens det for andre skoler ikke har fungeret tilfredsstillende.

Mentor-projekterne på de tre skoler kredser om den samme problemstilling: Hvordan udpeger man de elever, som har behov for en mentor, på en måde, som ikke stigmatiserer eleverne, og på en måde som gør, at eleverne oplever det som et tilbud, de kan drage nytte af? Hvordan sikrer man, at tilbuddet når de elever, der har et reelt behov for en mentor, og ikke kun de elever, som ville kunne finde lignende støtte andre steder? Det er en problemstilling, som fylder en hel del hos såvel mentorer som vejledere.

Der tegner sig et billede af, at man for at opnå disse ting må foretage en selektion på baggrund af skolens konkrete ønsker eller begrundelse for at vælge en mentorordning. Man må som skole være meget tydelig i sin kommunikation omkring roller og udbytte for både lærere og elever. Desuden må man sikre, at en vis frivillighed både for lærere og elever er til stede, da der ellers kan opstå en overordentlig stor modvilje

mod projektet. Mentorordninger kræver personligt engagement og involvering. Der skal arbejdes målrettet med den faglige og menneskelige motivation både i form af efteruddannelse men også i form af at tilvejebringe den viden, der skal danne grundlaget for at kunne være mentor. For eleverne gør det sig gældende, at de skal kunne se, at ordningen vitterlig er et fordomsfrit tilbud til dem, som vil hjælpe dem til at gennemføre den uddannelse, de gerne vil have.

Trivsel og et godt undervisningsmiljø kan have afgørende betydning for skolens sociale miljø og elevernes velbefindende, det kan derfor være positivt for fastholdelsen af eleverne, at der i klasserne er et respekterende, anerkendende og inkluderende miljø, samt at der opstilles regler for god omgangstone. Det er ligeledes vigtigt, at der findes redskaber i klasserne og på skolen til at takle elev/elev- eller elev/lærer konflikter. Flere VOFF-projekter har haft trivsel i klasserne som overordnet tema for et helt forløb, hvor flere initiativer har indgået samtidigt. Arbejdet har været tilrettelagt på denne måde for at give klasserne det bedste udgangspunkt for et godt studiemiljø samt for at give eleverne værktøjer til at undgå konflikter og møde hinanden på en positiv og anerkendende måde.

Studiestart

Det er en god ide at etablere indledende kurser for alle nye elever, der primært drejer sig om at lægge grunden til gode arbejdsvaner. Det er ikke alene givtigt i forbindelse med lektielæsning, men giver også en almen orientering om praktiske forhold på skolen. Desuden er det en understøttende foranstaltning for eleverne til at lære hinanden at kende i en anden sammenhæng end den rent faglige. I studiestartsmodulerne kan det være en fordel at arbejde med faste studiegrupper således, at eleverne hurtigt får en fast social og faglig base sammen med deres nye studiekammerater. Studiegrupperne kan have meget forskellige udformninger både i form af reelle grupper, makkerskabspar eller buddyordninger. Det vigtigste i den forbindelse er, at eleverne tidligt i skoleforløbet får skabt en god relation til sine klassekammerater. Disse ordninger, hvor eleverne får ansvar for hinanden i en gruppe, inddelt af lærerne, har den effekt, at det systematisk bemærkes, når elever ikke kommer i skole. Eleverne føler ansvar for hinanden og for det fælles arbejde, de skal lave i visse fag, så det bliver vigtigt at komme. Grupperne har også den positive effekt, at alle føler sig set, og at man derigennem etablerer et tilhørsforhold både til sin klasse og til sin skole. Dette tilhørsforhold og sammenhold fremmer det sociale miljø i klassen og modvirker, at enkelte elever bliver overset og føler sig alene. Desuden giver det gode sideeffekter, som også spiller ind på det faglige læringsmiljø. Studiestartsmoduler kan også bruges til at gøre overgangen fra folkeskole til gymnasium fagligt mere gennemskuelig ved at kombinere dem med kurser i studieteknik.

Det sociale miljø

Især i starten, men også med passende mellemrum, er det en god ide at iværksætte forskellige aktiviteter med henblik på at støtte klassers og grupper sociale funktioner og tryghed – en slags teambuilding, der både kan relatere sig til specifikke problemer, som er opstået, eller som mere generelt drejer sig om at skabe gode sociale rammer til det almindelige klasse- og arbejdsmiljø.

Det kan eksempelvis handle om at sætte fokus på, hvor eleverne sidder i klassen og sammen med hvem, at der er variation i, hvordan eleverne bliver bedt om at lave gruppearbejde. Blot det at arbejde med diverse opgaver i klassen kan have en stor positiv effekt på dannelsen af et godt klassetilhørsforhold og et godt

klassemiljø. At sætte fokus specifikt på klasserumskulturen, både proaktivt i starten af skoletiden samt undervejs, når der er konkrete problemer i klassen, er medvirkende til at skabe et positivt læringsmiljø og fastholde eleverne. I kapitel 11 ”Nogle gode historier” blev det klart, hvor ødelæggende en dårlig klasserumskultur kan være for indlæringen og for fastholdelsen af både fagligt stærke og svage elever.

Etablering af den gode klasserumskultur, hvor alle elever har plads, er en grundlæggende forudsætning for, at rigtig mange ting lykkes, og desuden skaber det den følelse af tilhørsforhold, der kan udgøre den sidste bastion før et frafald. Arbejdet med den rummelige klasserumskultur giver derfor god mening og er af afgørende betydning for eleverne.

Tilrettelæggelsen af klasserumskulturarbejdet er en omfattende opgave. Udgangspunktet er ofte nogle konkrete situationer i en klasse, en klasse der slet ikke fungerer fagligt, socialt eller med generel dårlig stemning og dårligt sammenhold eleverne imellem. Klasserumsarbejde er som regel et længere forløb, hvor lærerteams, vejledere og nogle gange eksterne fagfolk deltager. Erfaringerne fra VOFF viser, at det er vigtigt, at alle elever inddrages, når arbejdet igangsættes. Eleverne får derved blik for deres egen rolle i klassefællesskabet. Det er vigtigt, at mange af de svære ting italesættes på en generel måde, så der ikke udpeges syndere og ofre, ligesom det kan være godt for processen at arbejde med forskellige metoder, eksempelvis drama-øvelser, diskussion og grupper. Desuden er det vigtigt, at nogle af de metoder og principper, forløbet består af, indarbejdes i andre timer og fag, og slutteligt at hele undervisningsforløbet skemalægges. Det er dermed af afgørende betydning for arbejdet, at hele skolen bakker aktivt op om et forløb vedrørende en forbedret klasserumskultur.

Konflikthåndtering

I klasser med sociale problemer er kurser i konflikthåndtering hensigtsmæssige. Det giver eleverne konkret indblik i konfliktop- og nedtrapning, og eleverne lærer at løse problemer på en hensigtsmæssig måde. Et øget fokus på klasserumskultur kan desuden bruges som forebyggende tiltag, inden en klasse oplever konflikter. I sammenspil med kurser i kommunikation og kropssprog kan klassen opnå en indsigt i, hvordan de agerer i forskellige situationer, og hvordan de undgår samt løser konflikter med klassekammeraterne. Når en klasse har et dårligt socialt klima med mange konflikter indbyrdes, er det vigtigt, at der i løsningen af disse er et fælles fokus, hvor alle deltager. Kurserne kan også have et antimobbe-fokus, idet det er helt centralt, at både lærere, ledelse og elever har fokus på og tager ansvar for elevernes sociale og faglige trivsel.

Fælles for alle disse elementer af handlingsanvisningerne og -muligheder er, at de ikke holder sig stramt indenfor kategorierne, men at de overlapper hinanden. I forbindelse med tiltag og opstart af fastholdelses-tiltag vil det hurtigt blive åbenbart, at det er nødvendigt at gøre brug af flere indsatser for at dæmme op for flere og samtidige problemstillinger.

Andre støtteforanstaltninger der har en god effekt for frafaldstruede elever

Andre ting der ikke har været en del af det oprindelige projektdesign i VOFF-projekterne er eksempelvis muligheden for at etablere helt individuelle ordninger for særligt udsatte elever. Det har det i nogle tilfæl-

de virket forbløffende positivt med en "god-morgen" aftale, hvor elever med højt fravær bliver tilbudt lige at stikke hovedet ind hos skolesekretæren, og hvis de ikke er kommet, så ringer sekretæren til dem. I andre tilfælde har rektor selv ringet til elever, der har vakt bekymring, for eksempel hvis karaktererne pludselig er dykket, og rektor på den baggrund har lavet en personlig aftale med eleven. Aftalen har på den ene side givet eleverne et pusterum og på den anden side nogle faste holdepunkter og krav.

I nogle særligt problematiske tilfælde kan der i perioder være brug for, at en lærergruppe så at sige "mandsopdækker" en elev. Det kan foregå på forskellige måder, der alle drejer sig om en mere systematisk kontakt og opmærksomhed, men uden at det får karakter af et "arrangement" eller en "ordning". Man sikrer sig, at der hele tiden er en, der er opmærksom på den pågældende og kan træde til, når eller hvis der viser sig behov for støtte.

Psykolog og socialrådgiver

En elev kan have så store problemer, at lærere og skoleleder ikke kan give den fornødne hjælp via mentor-ordninger og lignende. I disse tilfælde kan det være en fordel at have tilknyttet en psykolog, socialrådgiver eller lignende kontakt til personer med særlige faglige forudsætninger til at tage hånd om elevens problemer. Når skolen har et indgående samarbejde med de sociale myndigheder, kommunale instanser samt professionelle hjælpere, kan der tages hånd om elevens problemer, også selvom disse har en alvorlig karakter.

Disse eksempler var, som anført, ikke en del af det oprindelige projektoplæg, men i takt med skolernes arbejde omkring målrettet fastholdelse er skolerne blevet opmærksomme på, at de i nogle særlige tilfælde må gå kreativt og utraditionelt til værks, samt at der er behov for at kunne løse nogle problemer lige nu og her. Nogle elever har simpelthen brug for den opmærksomhed, der tilfældigt etableres i en lille snak på gangen, og lærerne skal have mulighed for at sætte ind overfor disse elever, ligesom lærerne skal have opbakning i ledelsen til at gribe disse elever. Opbakning fra ledelsen består i mange tilfælde i at eksplicite-re, hvordan lærerne kan/skal handle, når de møder uforudsete situationer. Lærerne skal vide, hvem deres ledelsesmæssige samarbejdspartner er i disse tilfælde, og hvad de har af muligheder for at handle. Det kan ikke nytte noget at vente til i morgen eller til skolen i fællesskab etablerer lige nøjagtig den ordning, der henvender sig til et specifikt problem. Frafald er i nogle tilfælde en situation, der må tages hånd om akut. Det er derfor nødvendigt, at skolerne har mulighed for disse særlige og individuelle akut-indgreb, der måske ikke synes af meget men som har omfattende betydning for en elev.

Det betyder i praksis, at skolerne må opstille disse samarbejdsgange og italesætte scenarier, som det kunne være aktuelt at gribe hurtigt ind overfor. Det afgørende er, at eleven ikke føler sig alene på skansen, når behovet for opsamling opstår.

Delkonklusion:

- Frafaldsproblematikken er kompleks og kræver en bredspektret vifte af løsninger, men kan inddeles efter tre indsatsområder: Faglige problemstillinger, personlige problemstillinger samt trivsel.
- Indsatsområderne skal ikke ses som skarpt afgrænsede områder, idet initiativerne har overlap-pende virkning. Ligeledes vil elevens problemstilling være et komplekst og sammensat problem som kræver flere løsningstiltag. Når skoler ønsker at sætte fokus på fastholdelse kan det således være en fordel at udarbejde en fastholdelsesstrategi der inddrager en vifte af metoder som inklu-dere alle tre indsatsområder.
- Handlingsanvisningerne er konkluderet på baggrund af VOFF-projekterne og skal ses som inspi-ration til andre skoler som ønsker at arbejde med fastholdelse, det er dog vigtigt at pointere at ethvert initiativ bør tilpasses den enkelte skoles kultur, lærerkollegium og elevgruppe for at blive succesfuld.



13. Ph.d. projekt i sociale relationer, elevidentiteter, social arv og fastholdelse ved Susanne Murning

Om projektet: Formål og indhold

Forskningsarbejdet med at indhente viden om, hvordan skolerne kan blive bedre til at sikre en højere gennemførselsprocent og inkludere den brede gruppe elever i gymnasiet, fortsætter i et ph.d. projekt om sociale relationer, elevidentitet, social arv og fastholdelse. Arbejdet som følgeforsker på VOFF-projektet samt tidligere arbejde med gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet (som fremstilles i bogen "Når gymnasiet er en fremmed verden" (Ulriksen m.fl. 2009)), danner grundlaget for ph.d. projektets problemformulering og design². Projektet zoomer ind på det, der foregår i klassen, i de sociale og faglige elev/elev og elev/lærer relationer, i det man også kan kalde 'skolelivet'. Intentionen er at få en forståelse af, hvilken betydning klasserummet, de sociale relationer i klassen samt elevernes sociale baggrund har for elevernes deltagelse, fastholdelse og frafald i uddannelsen. Eller med andre ord hvilken betydning henholdsvis elevernes sociale baggrund og klasse miljøet har for elevernes forskellige måder at blive og være elever på.

Det sociale miljø i klassen og på skolen har stor betydning for elevernes muligheder for at gennemføre uddannelse og for såvel personligt som fagligt udbytte af uddannelsen. Det sociale miljø i klassen har betydning for elevernes lyst til at møde op, oplevelsen af at høre til, deltagelse i undervisningen og ofte også for elevernes tillid til deres egne kompetencer og læringspotentialer (Ulriksen m.fl., 2009). Det sociale miljø er tæt vævet sammen med det faglige miljø.

Ph.d.-projektet startede i efteråret 2009 og følger fem 1.g-klasser i begyndelsen af deres første skoleår på henholdsvis 3 stx-skoler og 2 hhx-skoler. Disse fem klasser vil blive fulgt mere eller mindre intensivt igennem elevernes tre år i gymnasiet.

Baggrund og tidligere forskning

Bogen "Når gymnasiet er en fremmed verden" om de unges møde med gymnasiet viser, at klassernes sociale miljø og elevernes måde at være sammen på er afgørende for elevernes læring, idet mening, relevans og arbejdslyst i skolen, som andre steder, er socialt betingede motivationsfaktorer. Det sociale miljø skabes som et samspil eleverne imellem, samt mellem lærere og elever, og er en slags læringsressource for eleverne (Ulriksen m.fl., 2009). Det gode arbejdsfællesskab mellem eleverne er både betinget af og betinger det sociale miljø. I en klasse med et dårligt socialt klima skal eleverne overvinde mere modstand, før de sætter sig selv på spil i klassens offentlige rum. Her står elever fra gymnasiefremmede miljøer svagere, fordi de ofte vil være mindre sikre på, hvad der kræves, og hvordan de skal leve op til det. Socialt dårligt fungerende klasser kan derfor yderligere bidrage til en social skævvridning af læringsmuligheder for eleverne. I

en socialt velfungerende klasse vil eleverne stille flere ressourcer til rådighed for hinanden (Ulriksen m.fl., 2009). Det gælder i klassen og i forbindelse med lektier og afleveringer. Det er af afgørende betydning for undervisere at have indsigt i, hvilke faktorer der henholdsvis fremmer og hæmmer det gode sociale klasse-miljø i forbindelse med fastholdelse af eleverne på uddannelsen.

Når man skal forklare de processer, hvor elever inkluderes, marginaliseres eller ekskluderes i klassen, peger man på træk og egenskaber hos den enkelte elev og ofte hos den marginaliserede elev. Der er således en tendens til, at elever og lærere individualiserer de sociale processer i klasserne. Man ser ikke i samme grad de sociale processer som et resultat af relationer mellem lærere og elever knyttet til klassen. *"Hvis man vil forstå, hvorfor unge med forskellig social baggrund får forskellige resultater, må man – fordi uddannelse er en del af et helt liv – se på mere, end hvad der sker i gymnasiet. Elevernes gymnasieliv og de lærings- og studiestrategier, som er til rådighed for dem, er vævet sammen med de sociale fællesskaber, eleverne indgår i, og de værdier og normer, som gælder her"* (Ulriksen m.fl., 2009).

Gymnasierne som er en del af VOFF er kendetegnet ved, at majoriteten af gymnasieeleverne kommer fra gymnasiefremmede miljøer, og gymnasierne har med dette stort set altid skulle forholde sig til, hvorledes gymnasiet kunne inkludere denne gruppe elever.

Man skal være varsom med at sætte lighedstegn mellem det at være gymnasiefremmed og det at være frafaldstruet. Når det er sagt, må man samtidigt have et blik for, at undersøgelser viser, at børn af kortuddannede oftere falder fra den gymnasiale uddannelse (De Økonomiske Råd, 2003), samt at de elever, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, i gennemsnit får et bedre eksamensresultat end de øvrige elever (Gallup, Klausen 2008, Wiese 2004). Ligeledes at elever fra gymnasiefremmede miljøer har vanskeligt ved at blive inkluderet i gymnasiekulturen (Ulriksen m.fl., 2009). Samtidigt viser statistiske opgørelser, at der fortsat er tale om en ulighed i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer mellem de forskellige samfundsklasser (Jæger & Holm 2004, Ekspertgruppen 1999, Benjaminsen 2006).

Når det gælder kvalitative undersøgelser af social reproduktion og mobilitet i den danske gymnasieskole er forskningen sparsom. Mønsterbryderprojektet (Elsborg m.fl. 2005, 2006) og "Når gymnasiet er en fremmed verden" (Ulriksen m.fl., 2009) er blandt de få danske studier på feltet. Hvor mønsterbryderprojektet har fokus på de få elever med reel social opstigning, og "Når gymnasiet er en fremmed verden" har fokus på elevernes oplevelser af mødet med gymnasiet, går dette ph.d.-projekt mere direkte ind i kulturen, de sociale relationer og undervisningen i gymnasiet. Målet er en større viden om, hvad der kendetegner de sociale og kulturelle mekanismer, som er med til at opretholde uligheden i gymnasiet. Eller med andre ord at opnå forståelse for de in- og eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende i gymnasiet; de strukturelle betingelser; klasserumskulturen; elevidentiteter samt elevfællesskaber.

Projektets tilrettelæggelse

Ph.d. projektet er tilrettelagt processuelt, således at fem gymnasieklasser bliver fulgt fra begyndelsen af deres første år til slutningen af deres sidste år. De fem klasser består, som ovenfor anført, af en klasse fra fem forskellige skoler; to stx'er i storkøbenhavn, en stx i en sjællandsk provins, en hhx i københavn og en hhx i en sjællandsk provins. Valget af både stx- og hhx-skoler begrundes ud fra et ønske om at inkludere gymnasiefeltets bredde ved at have både de almene og erhvervsgymnasiale skoler repræsenteret. De to skoleformer, stx og hhx, adskiller sig ved deres elevgrundlag og deres kulturelle praksis. Stx rekrutterer flest akademikerbørn, mens over halvdelen af hhx's elever har en gymnasiefremmed baggrund, og et fåtal

² Projektet er finansieret af Gymnasieskolernes Lærereforening (GL), Videnscenter Om fastholdelse og frafald (VOFF) og Center for Ungdomsforskning (CeFU).

af forældrene har en lang videregående uddannelse. To af de fem klasser vil blive fulgt mere intensivt, for herved at opnå en større detaljeringsgrad og et bedre indblik i en mindre gruppe elevers levede skoleliv.

En primær del af empirien består af observationer i undervisningen. Tilstedeværelse i undervisningsrummet gøres løbende til genstand for refleksion. Observationerne skal indfange undervisningens kulturelle praksis; form og indhold; undervisningsrummet; elevpositioner; sociale og faglige relationer; sprogbrug samt normer og værdier. På baggrund af observationerne udvælges elever til interview, individuelle som gruppe interview. Afgørende for udvælgelsen er repræsentation af de forskellige elevpositioner og forældrenes uddannelsesbaggrund, køn og etnicitet. Der udvælges 8-10 elever i hver klasse. Temaerne i interviewene vil være elevernes refleksioner over undervisningen; egen og andres positioner; elev/elev og elev/lærer relationer; forholdet mellem hjemmekultur og gymnasiekultur samt forventninger og strategier. Til indhentning af oplysninger om elevernes sociale baggrund, udfylder eleverne et spørgeskema, hvor der bliver spurgt til variabler som social baggrund, køn og etnisk oprindelse. Ligeledes vil eleverne blive spurgt om temaer som karakterer, egne styrker og svagheder, sociale relationer i og udenfor skolen samt til deres oplevelse af lærerne, klassen og gymnasiet.

Den første empiri-indsamling foregik i efteråret 2009 i ugerne før skolernes efterårsferie. Analyserne fra observation og interviews af eleverne i begyndelsen af deres 1.g centrerer sig om mange forskellige temaer. Disse er: kunsten at kunne balancere mellem det sociale felt og det faglige felt, grænser og overlapinger mellem de to felter samt normer og værdier i de to felter. Yderligere berører observationerne også praksisfællesskaber og elevgrupperinger, elevernes fysiske placering i rummet og de strukturelle rammer som betingelse for elevernes positioneringer i gymnasiet samt deres deltagelsesmuligheder, deltagelsesformer og perifer eller legitim deltagelse.

I det efterfølgende vil to af de centrale temaer fra analysen af elevernes første måneder i gymnasiet kort blive beskrevet; elevpositioner mellem det sociale og det faglige felt samt de fysiske rammer som betingelse for elevernes deltagelse.

Elevepositioneringer socialt og fagligt

Elevernes opmærksomhed er (måske særligt?!) i begyndelsen af deres gymnasietid meget vendt mod deres arbejde med at sikre sig, at de er kommet i 'den rette' klasse: blandt andet om de får givet et godt indtryk af dem selv; om der er en positiv stemning i klassen; om der gøres en indsats for at få det til at fungere samt om de får balanceret mellem 'det faglige' og 'det sociale': *"Det har været enormt positivt, og jeg er rigtig glad for det. Men jeg synes også, det har været fem utrolig hårde uger. Jeg synes, det er utrolig hårdt at skulle lære tredive nye mennesker at kende eller en hel skole(...) Når man kom hjem fra skole, så orkede jeg ikke at lave lektier, jeg var helt død."* (Dreng stx, 1.g).

Det bliver gjort til et individuelt ansvar at vise, at man har overskud, selvtillid og er socialt indstillet. De elever, der ikke har fået greb om, hvordan de giver et 'godt indtryk' fra starten, kan hurtigt blive meget udsatte, særligt hvis de ikke kender nogen fra klassen i forvejen. Observationer og interviews i 1.g-klasser i efteråret 2009 viste, at der var flere elever, som var endt i en meget alene og sårbar position. Klassens øvrige medlemmer mener ikke, at disse elever bliver decideret ekskluderet, men de er samtidigt bevidste om, at eleverne ikke helt er en del af klassen. Elevernes positioner bliver fortalt som værende eget valg, og et eget ansvar.

Eleverne spejler sig i hinanden, og de søger hinanden ud fra deres forestillinger om, hvem de vil have størst mulighed for at kunne danne venskab med, hvem de vil have mest muligt til fælles med. Gymnasieforløbet

handler om mere end faglighed og kompetencer, den handler også om elevernes identitetsdannelse og om at knytte gode og udviklende venskaber. En god start i gymnasiet handler om at få skabt en frugtbar klasserumskultur, åbne og udviklende kammeratskabsgrupper og elevpositioner, hvor det faglige og det sociale integreres og ikke bliver hinandens modsætninger. Eleverne har svært ved at forstå spørgsmålet om den gode elev og spørger ind til meningen, om der menes fagligt, i skolen eller med et lærerperspektiv. I nogle beskrivelser er der en klar adskillelse mellem det at være 'en god elev', her særligt forstået som 'en klog og seriøs elev' og det at være 'en social elev'. Dette kan være en hårfin balance, som flere elever også må forholde sig til. En pige fortæller, hvordan hun jævnligt må begrænse sin deltagelse i timerne for ikke at komme til at fremstå som den der brainy elev. Ved spørgsmålet om definition af og eksempel på den gode elev væver eleverne om, hvem de mener er kloge i klassen, og disse bliver oftest udelukket som en god elev, hvis ikke de også rummer det sociale element. Omvendt kommer der også eksempler på gode elever, som både er fagligt og socialt engageret men som kommer til at fremstå som mindre kloge. Her spiller elevens måde at være faglig engageret på også en rolle.

Alle uddannelser og skolesystemer er komplekse størrelser, som må defineres såvel teoretisk som empirisk. I et "bourdieusk" perspektiv består alle ungdomsuddannelser af flere felter. Et felt skal her ikke forstås som et konkret fysisk rum men som en slags socialt mikrokosmos, der består af en række sociale positioner, som konkrete individer indtager. I et hvert felt foregår der en kamp om feltets anerkendte kapitalformer og definitionen af disse. Feltets positioner er sociale positioner, som har en objektiveret karakter. Positionerne er socialt og historisk konstrueret over tid, men de er objektive i den forstand, at de eksisterer før, efter og uden for det enkelte individ. De refererer ofte til materielle besiddelser og egenskaber og er virkelige i deres sociale konsekvenser (Bourdieu & Wacquant 1992: 84). Det betyder imidlertid ikke, at positioner og felter er uforanderlige, men at de ændres gennem folks handlinger, over tid og i interaktionerne mellem positionerne i feltet.

For en nystartet elev er der særligt to felter, som de har travlt med at få positioneret sig selv og hinanden i; det sociale felt og faglige felt. Nogle elever arbejder meget bevidst med at få en god position i begge felter, nogle orienterer sig meget mod det ene felt og orienterer sig ikke så meget mod det andet felt. Men positioner er, hverken noget man selv kan vælge, eller noget man er determineret til.

Elevernes fysiske placering i klassen

Elevernes fysiske placering i klassen viser sig at have stor betydning for elevernes muligheder for at lære hinanden at kende, for deres positioner i klassen og for deres muligheder for deltagelse. I de fem udvalgte klasser er der meget forskellige rammer for elevernes fysiske placering i klassen. To skoler har haft faglokaler, og med dette har eleverne måtte flytte klasse, hver gang de skulle have et andet fag. I de fleste af de lokaler, de har undervisning i, er bordene sat i en ydre og en indre hestesko, men der er også faglokaler hvor bordene står i klynger af ca. seks personer, eller på række. To skoler har bevidst arbejdet med faste pladser som et led i at give eleverne en bedre start. Den ene skole har arbejdet med kammeratskabsgrupper og bedt eleverne sætte sig i disse grupper, men ellers vilkårligt. Den anden skole har forsøgt at placere eleverne ud fra, hvordan de forskellige elever indtog klasserummet de første par uger, og på den måde har skolen søgt at justere for at nogle har nemt ved at deltage i undervisningen, og andre har lidt vanskeligere ved det. I den sidste klasse har eleverne selv sat sig, og meget hurtigt fundet faste pladser. I de tre klasser med fast klasselokaler står borde og stole på rækker med en gang ned imellem.

De fem klasser er på mange måder meget forskellige. I såvel observationerne som i interviewene hersker der ingen tvivl om, at elevernes fysiske placering i undervisningslokalet har en afgørende betydning for elevernes relationer, for deres klasseoplevelse og for deres deltagelse. I klasserne med faglokaler synes der

at være etableret et større kendskab til hinanden, og ved første øjekast synes klasserne meget homogene. Det er forskelligt, hvilke personer der siger noget i timerne, arbejder sammen og taler sammen i timerne. Eleverne fortæller, at hvis de har mulighed for selv at bestemme, det vil sige, hvis pladserne endnu ikke er taget, så vælger de også pladserne i lokalet ud fra deres relation til faget: *”Ja, ved de fag, jeg har svært ved, vil jeg helst sidde tæt på læreren (...) Så de fag, jeg ved, jeg er dårlig til, der vil jeg helst kunne være med i starten, ikke. Og så de fag, hvor jeg måske ved, at det vi skal gennemgå, kan jeg godt finde ud af og sådan noget, måske sætter mig mere bagside.”* (pige stx, 1.g).

Situationen fortæller noget om, hvordan rummets mange fysiske positioner er mere tilgængelige for nogle end de er for andre, fordi de netop ikke kun er ’pladser’ men positioner, som har forskellig symbolsk værdi, og giver forskellige mulighedsbetingelser for måder at deltage på. De forreste pladser bliver af flere elever betragtet som pladsen, hvor de har mulighed for at få kontakt med læreren, men hvor det samtidigt er svært at skjule sig. I klassen hvor eleverne er blevet placeret har flere formået at tale sig til en bedre plads eller få lavet en specialaftale med læreren. Alle er enige om, at den bagerste række ikke er et godt sted at sidde, da der her er stor fare for, at man falder i ’computerfælden’. Og selv i den klasse, hvor man har forsøgt at placere eleverne efter, hvor meget de fyldte i rummet de første to uger, så er det stadig på de bagerste rækker, der spilles computer. På samme måde er det særligt de elever, der sidder på de forreste rækker, og gerne på pladserne ind mod midten, der er mest deltagende. I klassen hvor eleverne blot har sat sig, og hurtigt har fået faste pladser, er klassen tilmed delt op i grupper ud fra, hvor de sidder. Der synes at være en tendens til, at eleverne på de skoler, hvor der er faglokaler, får en oplevelse af et større tilhørsforhold til klassen og et større kendskab til flertallet af deres klassekammerater, i modsætning til klasserne med faste pladser, hvor eleverne får et indskrænket kendskab til hinanden ud fra en relativ lille radius omkring deres egen plads. Sidstnævnte skaber mere fastlåste og måske endda mere lukkede grupperinger og dermed en mere sårbar situation for eleverne, hvis de ikke formår at finde frugtbare fællesskaber med de få elever, der sidder omkring dem. Og måske endnu vigtigere, eleverne bliver defineret ud fra de betingelser, som de via deres fysiske placering i rummet er blevet positioneret og positionerer sig selv som; henholdsvis computerdrenge, rygerpiger, diskuterende elever eller lignende.

Projektets videre forløb

Gennem analyser af sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund, undervisningens kulturelle praksis, de sociale positioner og positioneringer, samt in- og eksklusionsmekanismer i feltet søger ph.d.-projektet viden om, hvad det er, der betinger et læringsmiljø, eller en klasserumskultur, der virker støttende, anerkendende og inkluderende for alle gymnasieelever, og for de gymnasiefremmede elever i særdeleshed. Intentionen er at kunne pege på, hvordan skoler og lærere kan være med til at skabe de bedst mulige betingelser for dannelsen af et sådan læringsmiljø, som led i arbejdet med at blive bedre til at inkludere og fastholde den brede elevgruppe. Empirisk er projektet bundet op omkring observationer af de sociale relationer i og udenfor undervisningen, samt af elevernes fortællinger om klassesituationen, det faglige, egen og andres roller samt gymnasielivets sammenhæng med deres ’øvrige liv’.

De to ovenfor beskrevne temaer vil blive fulgt yderligere op på i besøgene på skolerne i begyndelsen af elevernes andet år. Yderligere vil andre temaer fra observationer og interviews fra elevernes første år blive berørt, ligesom temaer som dukker op i analyserne af materialet fra elevernes andet år. Forskningsresultaterne vil løbende blive formidlet i VOFF, GL, CeFU, gymnasieskolerne og diverse tidsskrifter.

Ph.d.-projektets forskningsspørgsmål lyder således:

- ”Hvilken sammenhæng er der mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og elevernes positioner og positioneringer i klassen?
- Hvilken betydning har klasserumskulturen og elevernes indbyrdes relationer for elevernes deltagelse, fastholdelse og frafald?
- Hvordan kan gymnasiet gennem et øget fokus på klasserumskulturen, elevpositioner og elevernes indbyrdes relationer blive bedre til at inkludere elever fra gymnasiefremmede miljøer?





14. Opsamling og konklusion

I dette afsnit sammenfattes, hvad der er kommet ud af det hidtidige VOFF-arbejde inden for fire hovedområder:

- **Samarbejde og videndeling**
- **Projekterne og deres organisation**
- **Skolerne, ledelsen og lærerne**
- **Elevernes situation**

Samarbejde og videndeling

Den fælles dagsorden om at øge fastholdelsen af elever i gymnasieskolen udsprang af en forståelse af, at man på skolerne havde de samme udfordringer, idet der var nogle sammenfaldende karakteristika ved de elevgrupper, som de seks VOFF gymnasier optager. Det var på baggrund af dette, at VOFF blev dannet, idet skolen ønskede en videndelings- og vidensindsamlingsplatform, som kunne give svar på lige netop disse udfordringer.

Der var således fra skolernes ledelse et ønske om at samarbejde for at imødegå og afhjælpe de problemstillinger i elevgruppen, som ofte var medvirkende til eller afgørende for et frafald. Ligeledes var det et afgørende mål, at der blev sat fokus på samarbejdet imellem skolerne i stedet for konkurrence.

Det overordnede projekt med skabelsen af en videns- og samarbejdsportal specifikt for de seks skoler har til fulde lykkedes, idet skolerne med videnscenteret har fået etableret et omdrejningspunkt for samarbejde på tværs af skolerne, både på ledelses- og lærerplan. Skabelsen af VOFF har medført et konstant fokus på fastholdelsesproblematikken på skolerne: hos ledelsen, blandt lærerne og hos eleverne. Dette har haft afgørende betydning for skolernes strategi mod frafald, samt den opbakning som det øgede fokus på frafald har fået på skolerne.

Videnscenterets vision om at fungere som en vidensportal for ungdomsuddannelserne har betydet, at videnscenteret har kunnet indsamle viden og erfaringer fra fastholdelsesprojekter i hele landet og videreformidle dette til interne og eksterne partnere. Denne videndeling er afgørende for at sikre *best practices* i fastholdelsesarbejdet, idet der i videreformidlingen af andre skolers erfaringer med fastholdelsesprojekter opstår en merviden på skolerne om, hvilke positive og negative resultater projekterne har. Yderligere skaber opmærksomheden på fastholdelsesprojekter inspiration til nye eller videreudvikling af eksisterende projekter. Derudover bidrager Videnscenterets aktive videndeling, deltagelse i debatter, oplæg og foredrag samt artikelskrivning til aktivt at holde fokus på fastholdelsesproblematikkerne i samfundet. Videnscenteret arbejder videre med denne opgave, idet det er helt afgørende og centralt, at der fortsat er fokus på arbejdet med fastholdelse af de unge i ungdomsuddannelserne, hvis der skal være håb om, at 95 %-målsætningen nås.

Videnscenterets netværksarbejde har haft afgørende betydning for et øget samarbejde med mange forskellige aktører indenfor uddannelsesområdet. VOFF konkluderer, at et tæt samarbejde med de kommunale og de sociale myndigheder samt med andre aktører på uddannelsesområdet betyder, at skolerne har flere muligheder for at afhjælpe de udfordringer eller problemer, som eleverne måtte have med at gennemføre deres uddannelse. Desuden betyder det tværgående samarbejde, at skolerne har haft mulighed for at vende et frafald til et succesfuldt omvalg i de situationer, hvor eleven var fejlplaceret i gymnasieskolen. Det er VOFFs opfattelse, at fastholdelsesarbejdet vil kunne drage positiv nytte af en offensiv national handlingsplan. Det, at indsatsen ligger i kommunerne og på institutionerne, gør indsatsen alt for forskellig og alt for afhængig af enkeltpersoner, der brænder for området. Indsatsen mod frafald kan derved blive for uensartet og er i risiko for at være prisgivet institutionernes økonomi. Det betyder, at en prioriteret indsats i mere velhavende kommuner og på de mere velhavende institutioner har langt bedre vilkår end andre steder. Det betyder også at i kommuner og på institutioner, der gerne vil prioritere fastholdelsesindsatsen højt, kan muligheden for dette komme til at afhænge af alt for mange andre forhold, der ikke bør spille ind på uddannelsesområdet. Desværre betyder det også, at skoler der har et højt frafald i endnu højere grad kan få økonomiske vanskeligheder med at prioritere en målrettet fastholdelsesindsats. Skoler kan derfor havne i en negativ spiral, der bliver svær at bryde, fordi problemet bider sig selv i halen.

Projekterne og deres organisation

Den mest generelle konklusion med hensyn til selve de projekter, der er gennemført, er at denne indsats ikke alene har været relevant men også et helt nødvendigt arbejde, der har medført mange positive erfaringer. Det er vigtigt at få kampen mod frafaldet ind i selve organiseringen af det daglige arbejde på skolerne. Først og fremmest har det vist sig at være afgørende, at projekterne ikke har levet et isoleret liv fra det, der ellers foregår på skolen. Fælles skole- eller klasseprojekter har størst sandsynlighed for få succes ved forankring i skolekulturen.

Forankring i ledelsen, lærerkollegierne og blandt eleverne

Det har været et projekt i sig selv at organisere fastholdelsesarbejdet, således at det har fået en lokal forankring på skolerne, og hvor udviklingen af aktiviteter og projekter både opstår lokalt på skolerne samt i videnscenteret. Den lokale forankring har været vigtig for projektets succes, og samtidig hermed har VOFF-rammen medført en fælles opmærksomhed i lærerkollegierne, der både har påvirket miljøerne og givet anledning til flere konkrete tiltag.

Den fælles dagsorden med fokus på fastholdelse både imellem skolerne og på skolerne har stillet store krav til koordinering imellem lærere, projektmedarbejdere og ledelse. Ligeledes har det været tidskrævende at få opbygget rammerne omkring projektstrukturen, som den fremstår i dag, samtidig med at der var konkrete fastholdelsesprojekter i gang på skolerne. Dette arbejde har været vanskeligt og krævet en enorm arbejdsindsats fra de involverede men har båret frugt i form af, at der i dag foregår en løbende udveksling af ideer til nye projekter fra lærerkollegiet, som i samarbejde med projektsekretariatet sikrer, at projekterne bliver levedygtige. Det er VOFFs erfaring, at fastholdelsesarbejdet skal forankres på alle niveauer på skolen, så det er en naturlig del af at være lærer og elev, samt at denne forankring er en proces, der tager tid. Det er derfor nødvendigt at arbejde med fastholdelse på mange fronter for eksempel i konkrete projekter, blandt eleverne og i lærerkollegierne, så man kan understøtte den holdningsændring, der er nødvendig for at få fastholdelse ind i hverdagen.

Fastholdelse er en del af skolekulturen

Derved har erfaringerne fra VOFF's første år betydet, at man på lærerkollegiet, i ledelsen og på skolerne er opmærksomme på elevernes problemer, så disse iagttages og identificeres i tide, således at der kan sættes ind og søges en afhjælpning på problemet, inden eleven falder fra. Ligeledes har erfaringerne fra de mange fastholdelsesprojekter medført, at skolerne har en klar fornemmelse af, hvilke tiltag der virker for den enkelte skole, og hvordan det enkelte tiltag skal sammensættes for at give det optimale udbytte for deres skole. Det er derfor en vigtig pointe, at arbejdet med fastholdelse og frafald hviler på lokal tilpasning af projekter. Et projekt, der virker godt på en skole, må tilpasses, så det matcher det konkrete problemfelt, en anden skole har. Arbejdet med en bedre klasserumskultur på en skole kan have klassedialog som omdrejningspunkt, mens det på en anden skole har mobning som omdrejningspunkt. Det er derfor altafgørende for et godt resultat, at skolerne gør sig klart, hvad det grundlæggende problem er, således at man tager fat i det, og derved giver projektet mening for eleverne. Mening betyder ejerskab og deltagelse. Eleverne har brug for, at meningen med projekterne er tydelig, og om muligt skal de kunne mærke et umiddelbart positivt output. VOFF peger derfor på, at Forankring; Organisering; Dialog, Mening og Output er de ingredienser, der skaber et succesfuldt resultat. Skoler, der ønsker at arbejde med fastholdelse, bør tage disse temaer med i deres planlægningsfase og overveje meget nøje, hvordan de ønsker, at fastholdelsesarbejdet skal forankres i institutionen, hvilken organisering det skal have, hvilket konkret resultat de ønsker, et projekt skal give. Dialog er vejen frem både i lærerkollegierne og blandt eleverne for at sikre, at mening og output bliver tydeligt for lærere og elever.

Projektperioden har på den baggrund været en opbygnings- og implementeringsfase for skolerne, hvor fokus har været på: at indarbejde det tværgående samarbejde skolerne imellem; at etablere en kultur på skolerne med udgangspunkt i øget fastholdelse; at opbygge videnscenterets netværk; at udvikle og efterprøve forskellige fastholdelsesinitiativer samt at skabe en gunstig og holdbar projektstruktur. Dette udviklings- og implementeringsarbejde betyder, at VOFF har opnået grundlæggende erfaringer, der vil være væsentlige byggesten for en videreførelse for skolernes konkrete fastholdelsesinitiativer samt i videreførelsen af videnscenterets arbejde som aktør på uddannelsesområdet og dets viden om fastholdelse.

Skolerne, ledelsen og lærerne

VOFF har medført en erkendelse på skolerne af, hvor vigtigt det er, at fastholdelsesstrategien opnår en solid forankring i skolens kultur og dagligliv. Det er af central betydning for strategiens succes, at skolen, ledelsen og lærerkollegiet tager ejerskab for projekterne/fastholdelsesstrategien. En enkelt eller nogle få lærere og studievejledere kan ikke bære det igennem alene. De har brug for en kollegial og ledelsesmæssig opbakning og deltagelse, således at deres arbejde ikke føles spildt. Til gengæld kan resten af skolen komme til at nyde godt af en bedre stemning, fornyet praksis samt den nye viden, som projekterne tilfører.

Ledelsen skal sikre projektets fundament

Skolernes ledelse har haft en klar funktion med at bakke op og understøtte projekterne, således at der var en klar og hensigtsmæssig rollefordeling mellem teams, studievejledere, klasselærere og andre involverede. Ligeledes at medvirke til projekternes synlighed, sikre en udbredt forståelse af hvad der er i gang samt at sørge for, at projekterne bliver hele skolens og ikke blot de direkte involveredes projekt. Desuden

har det været en ledelsesopgave at sikre det overordnede og fælles fokus på frafaldsproblematikken, skabe tværgående diskussioner og engagement samt fastholde projekternes resultater i skolens overordnede strategi, planlægning og videre udvikling.

Opbakning til projektpersonale er god "ledelses-økonomi"

For de involverede lærere og studievejledere har projekterne gennemgående medført et betydeligt merarbejde, travlhed og til tider stress. Dette har især bundet i, at flere af projekterne har krævet stor mødeaktivitet i opstartet, medvirken i efteruddannelse samt udvikling af nyt undervisningsmateriale. Erfaringen herfra har været, at "ting ta'r tid", og nye ting ta'r endnu mere tid. Det har vist sig, at netop arbejdet med at planlægge og starte ting op bliver meget hårdt og ensomt, hvis ikke fastholdelsesarbejdet er godt forankret i lærerkollegiet. Opbakningen fra lærerkollegium og ledelse er af afgørende karakter. Det er nødvendigt at deltage aktivt for, at de aktive kræfter ikke skal brænde ud. Når det er for svært at få mødeaftaler, når ledelsen "glemmer" opbakningen i en travl hverdag eller når folk simpelthen ikke dukker op til de aftalte møder, så ender det med, at de gode kræfter simpelthen slipper op, og derved har skolen tabt en stærk ressource. Der er god "økonomi" i at give en stærk ledelsesmæssig opbakning til dem, der vil noget ekstra.

Bred forankring af projekter på hele skolen

En central og vigtig udfordring ved projekterne har drejet sig om vanskelighederne ved at implementere dem inden for rammerne af den eksisterende skolekultur. Det indebærer ikke mindst, at de kolleger, der ikke er med i projekter, bliver "klædt på" til at opleve dem, som noget de også skal forholde sig positivt til, og ikke bare et nyt irritationsmoment i hverdagen. Det er ret tydeligt, at projekterne er lykkedes bedst, der hvor det samtidigt har været muligt at etablere en god forankring i skolekulturen og skabe en generel positiv opmærksomhed på lærerkollegiet i forhold til frafaldsproblematikken.

Fastholdelse og gennemførelse er et fælles ansvar

På skolerne har man oplevet, at der er gjort gode erfaringer i arbejdet med projekterne, og man er blevet klogere på, hvilke ændringer der skal til for, at man på en afgørende måde kan arbejde med frafaldet. Nogle skoler har af samme grund besluttet sig for at lade deres fastholdelsesprojekt overgå fra projekt til drift for egne midler, således at initiativet nu er en del af skolens fastholdelsesstrategi – mens andre har måttet erkende, at de kun kan fortsætte arbejdet i et langt mindre omfang eller helt har måttet stoppe det.

Yderligere er det ledelsens opfattelse, at videnscenteret og opstarten af projekterne har betydet, at der er startet en grundlæggende udvikling i lærernes opfattelse af fastholdelsesarbejde. Man har bevæget sig fra en opfattelse af, at eleverne måtte finde ud af at gå på gymnasierne eller gå ud og finde noget andet at lave, til at opfatte fastholdelse og gennemførelse som et fælles ansvar. At det netop også er lærernes og skolernes ansvar at skabe rammer om uddannelsen, som giver alle elever mulighed for at deltage.

En af rektorerne formulerer meget klart, at man i dag taler om fastholdelse som en helt naturlig og nødvendig ting på lærerkollegierne, i modsætning til tidligere hvor mange undervisere snarere mente, at det da måtte være elevens eget problem.

At emnet fastholdelse er rykket ind i lærerkollegierne og på gangene som en naturlig del af deres job som gymnasielærere kan vise sig at være det allermest afgørende for fremtidens fastholdelsesindsats. Fastholdelsesinitiativer og den generelle forståelse af fastholdelsens betydning for uddannelserne udviklingsmuligheder gør, at der er reel grund til optimisme for fremtidens fastholdelsesindsats.

Elevernes situation

Skolerne havde ved opstarten af VOFF en forståelse af, at elevgrupperne på skolerne havde fællestræk, og at disse fællestræk ofte gjorde, at frafaldet på skolerne var højt: et stort antal elever kom fra gymnasie-fremmed baggrund heriblandt mange unge med anden etnisk baggrund. I løbet af projektperioden er det dog blevet klart for skolerne, at årsagerne til frafaldet synes at have en meget stor grad af kompleksitet. Denne kompleksitetsgrad er blevet imødegået ved brug af forskellige initiativer, idet det både er skolernes egen erfaring samt en erfaring videnscenterets vidensindsamling har kunnet bekræfte, at et enkelt fastholdelsesinitiativ sjældent er nok til at øge fastholdelsen. Det er nødvendigt med en bred palet af initiativer, som samlet i en fælles strategi vil kunne gøre en forskel.

Push out-perspektivet

En af strategierne man som skole kan anvende i forankringsarbejdet er at gøre sig bevidst om, hvilke antagelser der ligger i brugen af begrebet frafald. Det betyder meget i forhold til, hvordan man forklarer, at unge afbryder deres uddannelse, hvilke løsningsmodeller man vil anvende til at fastholde flere, samt hvem der har ansvaret for, at flere unge gennemfører. Hvis man i stedet for frafald tænker pushout (udstødning) bliver fokus et ganske andet (Højmark Jensen, 2009).

Pushoutperspektivet giver i bredere forstand uddannelsessystemet et større ansvar for problemerne. Man kan her begynde at tale om, at systemet er med til at skabe og fastholde problemerne, da problemet ikke ligger *i eleven*, men i *uddannelsessystemet* (Højmark Jensen, 2009). Dette betyder, at selve måden undervisningssystemet er bygget op på, måden undervisningen traditionelt foregår på, samt de principper vi hylder for eksempel ansvar for egen indlæring og så videre kan være med til at skubbe elever ud af skolerne.

Udvikling af et udvidet registreringsredskab

Det har vist sig, at der er et stort behov om mere viden om de forskellige årsager til frafald, og hvad der sker med de frafaldne. Denne viden er vanskelig at opnå, idet den ofte kræver samkøring af forskellige offentlige registre, som er underlagt persondatalovgivningen. Skolernes ledelse er undervejs i projektperioden blevet opmærksomme på den manglende viden om de frafaldne elever og efterlyser således muligheden for persontætte og longitudinale registreringer. Denne mangelfulde viden om, hvor eleverne kommer fra, årsagerne til deres frafald og hvor de går hen, har forårsaget en efterspørgsel på et registreringsdesign,

der vil gøre det nemmere at kunne lave statistikker over eleverne samt effekten og udbuddet af fastholdelsesinitiativer. Dette registreringsdesign er dog påvirket af manglen på et centralt register, så skolerne kan følge eleverne efter frafaldet, idet det er en særdeles vigtig viden for uddannelsesområdet at få klarhed over, hvor frafaldne elever går hen, og om de kommer i gang med en anden uddannelse efter frafaldet. VOFF vil fremadrettet arbejde med udviklingen af dette registreringsdesign.

Hjælpen skal være individuel og tillidsbaseret

Projekterne har gennemgående skabt mere opmærksomhed omkring elevernes vanskeligheder, og det har givet eleverne øgede muligheder for at søge den individuelle hjælp, der i mange tilfælde har været af afgørende betydning. Yderligere har VOFF-projekterne medført en øget opmærksomhed i lærerkollegierne, således at man i langt højere grad møder eleven i øjenhøjde og sætter fokus på, hvad der skal til for, at eleven opnår det nødvendige niveau for at kunne gennemføre uddannelsen. Det ser ud til, at omkring halvdelen af dem, der falder fra, mangler de nødvendige faglige forudsætninger, og meget tyder på, at følelsen af at høre til, formodentlig er det forhold, der har den mest afgørende betydning for, om man bliver i uddannelsen.

Måden hvorpå et fastholdelsesinitiativ præsenteres og implementeres på skolen har vist sig særdeles afgørende for initiativets succes, stort set alle skoler har erfaret, at det kan være problematisk at udpege elever, som har behov for at blive ”opkvalificeret” på særlige områder for eksempel sprogvanskeligheder, læsning og skriftlighed uden for almindelig undervisning for derefter at sende dem tilbage ”bedre rustet til deltagelse i klasseundervisningen”. Årsagen hertil er ofte, at eleverne ikke får det optimale ud af ”specialundervisningen”, medmindre eleverne selv erkender og efterspørger hjælpen. Skolerne har oplevet, at kan være svært for eleverne at erkende, at de har behov for hjælp på de, ifølge eleverne, basale områder som læsning og skrivning. Det er nødvendigt at skabe en tillidsfuld base at udføre dette arbejde på, ellers er der stor risiko for, at eleverne opfatter det med modvilje og som en straf. Denne elev-opfattelse vil medføre modstand samt et ringe udbytte af ”specialundervisningen”.

Gennemførelses-fokus drejer sig også om stærke elever

Endelig skal det nævnes, at der kan være en vis bekymring for, at den øgede opmærksomhed omkring de udsatte elever gør det sværere også at tilgodese de elever, der ikke er problemer med. Mange af disse elever har også behov for personlig opmærksomhed og brug for en snak med lærerne indimellem. De kan ligeledes blive ramt af problemer i løbet af deres uddannelsesforløb, og derved få brug for hjælp til at blive i uddannelse. Helt grundlæggende peger VOFF på, at det er følelsen af at høre til og blive set, der i høj grad gør sig gældende for de unges fra- eller tilvalg af uddannelsen - dette gælder også for de stærke elever. Denne problematik belyser et centralt tema, idet det er lige vigtigt at støtte både de stærke og de svage elever i en positiv udvikling og sikre, at undervisningen er medvirkende til en opadgående kompetence- og læringskurve.

Opsummering af konklusion:

- Samarbejde og videndeling: Samarbejde på tværs af skole-, institutions- og aktørniveau er nødvendigt for at fastholde de unge i uddannelsessystemet og øge gennemførelsesprocenten. Videndeling af erfaringer med fastholdelsesprojekter sikre best practices. Forskellige uddannelsesforløb og elevgrupper kræver nødvendigvis ikke forskellige initiativer, men derimod at skolen er kreativ og villig til at tilpasse det enkelte projekt til skolens kultur.
- Projekterne og deres organisation: Det er konklusionen fra projekterne at frafaldsindsatsen kræver at den indarbejdes i selve skolens organisation og at der er opbakning fra både ledelse, lærerkollegium og elever. Fælles skole- og klasseprojekter har en større sandsynlighed for at få succes, når de forankres i skolekulturen. Tydelig kommunikation om formål, mening og output skaber forankring og ejerskab på skolen, ligesom elevernes deltagelse i projektet øges. Projektperioden har været en opbygnings- og implementeringsfase af fastholdelse på skolerne og VOFF som aktør på uddannelsesområdet.
- Skolen, ledelsen og lærerne: Det er ledelsens opgave at sikre det overordnede og fælles fokus på frafaldsproblematikken, skabe tværgående diskussioner og engagement samt fastholde projekternes resultater i skolens overordnede strategi, planlægning og videre udvikling. Ledelsen skal sikre fælles kollegial opbakning til de involverede lærere og sikre at alle lærere kan se meningen med skolens projekter. Skabelsen af VOFF har medvirket til at forankre skolernes fastholdelsesstrategier i skolernes kultur.
- Elevernes situation: Arbejdet i VOFF har tydeliggjort, at frafald kommer i mange indpakninger og kræver mange initiativer for at blive imødegået. Erfaringerne fra projekterne illustrerer at initiativer skal indarbejdes i skoledagen således at eleverne ikke stigmatiseres eller oplever social eksklusion på baggrund af et initiativ. Dette vil skabe modstand i elevgruppen.



15. Perspektivering

Sammenhængen mellem fravær og frafald

En væsentlig del af frafaldsproblematikken handler om fravær. Der er meget forskning, der påviser, at det er muligt at se en sammenhæng mellem en elevs fravær i folkeskolen og elevens fraværsadfærd samt gennemførelseschance i ungdomsuddannelsen (the Challenge, vol. 15, no.2). Fravær er et emne, der får øget opmærksomhed fra flere kanter, netop fordi det tegner sig for en stor andel af frafaldsproblematikken fra ungdomsuddannelserne. Fravær udgør i sig selv en frafaldsrisiko, men fravær er også en indikator for, at der er personlige, økonomiske, helbreds- og sociale problemstillinger omkring eleven, der gør deltagelse i undervisningen svær. Denne perspektivering vil derfor beskæftige sig med sammenhængen mellem fravær og frafald samt stille skarpt på mulige tiltag overfor et højt fysisk og skriftligt fravær som en del af en fastholdelsesstrategi.

Der er et stigende ønske fra institutionernes samt myndighedernes side om at adressere denne problematik, idet et højt fravær netop har afgørende indflydelse på frafald. Ligeledes er årsagerne til fraværsproblematikken ligeså komplekst og sammensat som selve frafaldet, og de kræver således et bredspektret løsningsbillede.

Uensartet registrering af fravær

Både skriftligt og fysisk fravær er en stigende problematik i ungdomsuddannelserne, hvor især elever på HF har et meget højt fraværgennemsnit på 14,2 %, mens elever på stx har et gennemsnitligt fysisk fravær på 8,3 % for skoleåret 2008/2009 (UVM, 2009). I Danmark registreres fravær uensartet på ungdomsuddannelserne. Tallene er derfor uigennemskuelige og skal tages med et vist forbehold. Der kan eksempelvis være stor forskel på, hvornår man godskrives fravær, og om skolerne bruger 50 %-fravær i forbindelse med for sent fremmøde eller ej. Fravær bør registreres og håndteres ensartet på alle ungdomsuddannelser i Danmark, da det vil bringe det reelle fravær frem i lyset, og det vil blive lettere at sætte fokus på problemet.

Komplekst årsagsbillede til fravær

Amerikansk og dansk forskning peger på, at manglende faglige kompetencer, ensomhed, svage lærer/elev relationer og dårligt socialt klima i klassen, er direkte årsager til fravær. Yderligere peger undersøgelserne på, at manglende relevans i uddannelsen samt svigtende opbakning fra hjemmet er vægtige grunde til, at eleven ikke møder op i skolen (the Challenge, vol. 15, no.2 samt Lasgaard & Kristensen, 2009). Disse problematikker er blevet berørt i flere af VOFF-projekterne, som blandt andet har søgt at give eleverne mulighed for at arbejde med deres lektier på skolen, har fokuseret at klargøre for nye elever, hvilke krav og forventninger skolen har i forbindelse med fremmøde og deltagelse i timerne.

I USA har man valgt at have et prioriteret fokus på fravær og tage hånd om det så tidligt som muligt. Det gælder både fravær i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

Fravær medvirker til, at eleven får svært ved at følge med i den undervisning, eleven deltager i og det forværrer et eventuelt lavt selvværd samt følelsen af ikke at kunne være med i undervisningen, og det akademiske niveau daler bemærkelsesværdigt (the Challenge, vol. 15, no. 2). Det giver sig selv, at meget fravær tidligt i uddannelsen vil provokere til frafald, idet det giver et højt procentuelt fravær.

Metoder til at arbejde med fravær

Ifølge amerikanske undersøgelser er der forskellige metoder og strategier, som bør overvejes, når man ønsker at arbejde med fraværsproblematikken. Disse kan kortfattet kaldes enten inkluderende eller ekskluderende metoder.

Til de inkluderende metoder hører de ovennævnte, ligesom det understreges, at forældreinddragelse er af stor betydning. Afgørende er det, at der opnås en indsigt i konteksten for en elevs fravær. Man skal desuden have en klar politik om, hvordan fravær håndteres, og der skal sættes ind tidligt.

Til de ekskluderende metoder hører det, der kaldes pushout; at man for eksempel gør brug af suspension af elever med højt fravær, eller at eleverne først drages til ansvar, når fraværet er blevet alarmerende højt med det resultat, at eleverne ikke længere magter at rette op på fraværet. Det der var tænkt som en straf/konsekvens overfor en fraværende elev er medvirkende til at forværre fraværet og den pågældende elevs situation, idet det bliver elevens ansvar at forbedre en fraværsprocent, der er meget høj. Dermed skabes den modsatte effekt end den ønskede (the Challenge, vol. 15, no. 2).

Fraværspolitik og fastholdelsesstrategi

Det er vigtigt, at skolen er konsekvent i sin politik omkring registrering af fravær, og at der er klare regler samt konsekvenser ved fravær, således at fraværet imødegås så tidligt som muligt, idet hurtig aktion ved fravær medvirker til, at eleven ikke kommer så langt bagud i skolearbejdet. Skolerne skal vise, at det betyder noget, om eleven er der eller ej, både for den enkelte selv men også for klassesammenhængen og undervisningen. Institutionen har med andre ord et ansvar for, at der ikke opstår en fraværskultur på skolen og i klassen. Klare regler, tydeliggørelse af disse regler og konsekvenser ved overskridelse er i centrum, når en institution vil nedbringe elevernes fravær.

Der er ved fraværsproblemer en god grund til at arbejde med inkluderende tiltag som mentorordninger, klasserumskultur, elevcoaches, makkerskabsgrupper og så videre for at give eleverne en følelse af at være inkluderet i uddannelses- og klassemiljøet samt for at modvirke, at en egentlig fraværskultur udvikler sig i klassen. At give eleverne en følelse af at høre til og være med, er også at give dem en grund til at komme i skole samt at aflevere opgaver. Når der eksisterer en kultur på skolen, hvor fravær tidligt opdages af lærere og klassekammerater, er der mulighed for at sætte tidligt ind. Ligeledes kan en inkluderende klasserumskultur imødegå ensomhed hos eleverne og skabe inddragende sociale rammer for den enkelte elevs uddannelse.

Anbefalinger til indsats mod fravær

Fravær i en amerikansk kontekst har national bevågenhed i form af the *National Center for School Engagement* (NCSE), som fokuserer på: *promoting attendance, attachment and achievement*. NCSE har til formål at støtte skoler i deres kamp mod højt fravær og sikre de mest fordelagtige metoder til dette ved at gennemføre udviklingsprojekter med fokus på fravær og forskning samt at give skolerne råd og vejledning til, hvordan de kan sammensætte en fraværsstrategi, der virker.

Det giver god mening at lade sig inspirere af NCSE's råd til, hvordan en skole kan forbedre fraværet og få eleverne til at engagere sig i deres uddannelse (the Challenge, vol. 15, no. 2 samt NCSE, 2007). NCSE anbefaler, at:

- Skolerne bør skabe et godt skole-hjemsamarbejde, hvor forældre/værge føler sig velkommen på skolen, og hvor der er en naturlig kontakt mellem skole og hjem, når der er tale om fravær.
- Undervisningen er meningsfuld: eleverne skal føle, at der er en mening med uddannelsen, samt at de kan honorere de akademiske krav ved uddannelsen.
- Skolerne bør skabe en kultur, hvor både lærer og elever er opmærksomme på fraværende elever, og hvor det er naturligt samt et udtryk for almindelig interesse, at lærere spørger ind til årsagerne til fraværet og hjælper eleven med løsninger af eventuelle problemer.
- Skolerne har en bred vifte af initiativer, der kan sættes i værk afhængigt af elevens problemstilling.
- Skolerne fører en konsekvent fraværspolitik med mange på hinanden følgende tiltag, som kan hjælpe eleven til at deltage i undervisningen. Fraværsregler og konsekvenserne ved fravær skal være klart formuleret og kommunikeret til eleverne.
- Skolerne har et introforløb, hvori eleverne i samråd med klasselærer nedfælder klasseregler, som opfordrer til et respekterende, inkluderende og positivt miljø i klassen, hvor alle har et ansvar for, at undervisningen forløber godt: både lærere og elever er velforberedte og deltagende i timerne.

Hvad kan vi lære af den udenlandske forskning

De ovenstående initiativer er ikke ukendte i en dansk kontekst, idet de ofte findes i forskellige udgaver for at fastholde elever på en ungdomsuddannelse. De adskiller sig fra dansk praksis, idet at det amerikanske skolesystem opfatter fraværproblemer som forløberer for frafald. Der er en etableret holdning til fravær, og i mange henseender er amerikanere mere direkte i deres måde at håndtere problemerne på. Eksempelvis illustreres der flere ting ved at ringe direkte til eleven og forældrene ved første ikke-undskyldte fraværstime; Hvornår sættes der ind; at der er en politik for, i hvilken rækkefølge tiltagene sættes ind; samt at forældrene inddrages med det samme. Sidstnævnte er ofte ikke velset i Danmark. De unge er voksne nok til at tage ansvar for sig selv og deres handlinger. Der er også klar forskel på, hvad skolerne i USA og Danmark opfatter som fravær, der skal reageres på. Den danske selvforvaltende model, hvor det er frivilligt og op til de unge selv at angive årsagen til fravær, bliver i det amerikanske fraværsarbejde betegnet som en fraværsfremmende politik.

Mange danske ungdomsuddannelser kan med fordel se nærmere på amerikansk fraværspraksis og stille sig selv følgende spørgsmål: Hvad er acceptabelt fravær? Hvordan og hvornår håndterer vi fravær? Er vores metode ekskluderende eller inkluderende? Har vi klart kommunikerede fraværregler, og overholder vi dem selv? Desuden er det nødvendigt at præcisere ansvaret for at nedbringe fravær på institutionerne. Hvem er det, der skal ringe og tale med forældre og den unge? Hvem skal registrere og reagere på tallene? På samme måde skal uddannelsessystemet overordnet stille sig de samme spørgsmål. Gør vi det godt nok? I forlængelse heraf kan systemet hjælpe institutionerne på vej med nogle retningslinjer for hvad, hvor meget og hvordan. Når forskningen viser, at en målrettet fraværindsats kan nedbringe frafaldet, har vi alle en interesse i at gøre den indsats, både på lærer-, skole- og institutionelt niveau.

Opsummering:

- Fravær er en del af frafaldsproblematikken. Årsagerne er ligesom ved frafald meget varierende men meget tyder på at der er fællestræk ved frafalds- og fraværårsagerne, derfor kan det give god mening at have en effektiv og opmærksom politik overfor fravær.
- anbefalinger fra amerikanske projekter lyder, at skoler bør sætter ind overfor fravær så tidligt som muligt og med en inkluderende strategi for at undgå, at fraværet bliver højt og for at sikre, at elevens problemer løses. Ekskluderende metoder som suspension fra undervisning og afventende strategier, hvor eleven først konfronteres, når fraværet er meget højt, er ikke fordelagtige og løser ofte ikke problemet med en fraværende elev.

Referencer

AE Rådet: *Det opdelte Danmark, fordeling og levevilkår*. 2010

Andersen & Dahlquist, *Frafald eller udstødning*. www.altinget.dk. 2009

Arbejdsmarkedsstyrelsen, Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland: *Unge, Uddannelse og Ledighed – Unge og Arbejdsmarkedet*, april 2010, http://www.brhovedstadensjaelland.dk/Viden_om_arbejdsmarkedet/~media/AmsRegionSite/HovedstadenSjaelland/graphics/Viden-om-arbejdsmarkedet/100416%20Unge%20og%20uddannelsepdf.ashx

Beldo Klausen, Trond: *Mange mekanismer bag reproduktion af ulighed*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2/08 (s. 56-63). 2008.

Benjaminsen, Lars: *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.d. afhandling. Sociologisk Institut 2006.

Behrens, Katja og Lange, Thomas: *Profilmodel 2008 på kommuner – fremskrivning af en ungdomsårgangs uddannelsesniveau, UNI C Statistik og analyse*, 2010. <http://uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaaende/PDF10/100429%20Profilmodel%202008%20kommuner.ashx>

Bourdieu, Pierre: *Homo Academicus*. Cambridge, UK: Polity Press. 1988.

The California Department of Education: *Class size reduction in California High Schools: An Analysis of Survey Results for the 2006-07 Morgan Hart program*. 2007.

The Challenge – A Publication of the Office of Safe and Drug Free Schools, Vol. 15 no. 2, www.thechallenge.org

Colorado Foundation for Families and Children: *Youth out of School: Linking Absence to Delinquency*, 2002, <http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/YouthOutOfSchoolLinkingAbsencetoDelinquency.pdf>

Dalskov Mie: *Manglende indfrielse af 2015-mål koster milliarder i tabt produktivitet*, januar 2010, AE. <http://www.voff.dk/bibliotek.php?l=dk&bib=1&element=282>

Dalskov Mie: *Unge uden uddannelse lever på offentlig forsørgelse*, januar 2009, AE.

http://www.ae.dk/files/AE_unge-uden-ungdomsuddannelse-lever-paa-offentlig-forsorgelse.pdf

De Økonomiske Råd: *Dansk økonomi, efterår 2003. Kapitel II*. www.dors.dk/sw1153.asp. 2003.

Ekspertgruppen om social arv: *Social arv. En oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. Rapport 99:9, Socialforskningsinstituttet, København 1999.

Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg: *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerationel uddannelsesmobilitet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 2005.

Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg: *Udvikling og forskning i samspil. Mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 2006.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut: *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne*, 2009, <http://www.eva.dk/projekter/2009/handlingsplaner-for-oeget-gennemfoerelse-paa-erhvervsuddannelserne/rapport/handlingsplaner-for-oeget-gennemfoerelse-paa-erhvervsuddannelserne.-analyse-af-erhvervsskolernes-handlingsplaner-2009>

Flagstad, Kristine: *Ungdomsårgangen kommer til uddannelsesniveau – profilresultater 2007*. UniC Statistik & Analyse, 2009. Fundet på www.uvm.dk december 2009.

Frykman, Jonas: *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. Unge pædagoger. København 1998/2005.

Gallup (u.å): *Analyse af elevers karakterer ved folkeskolens afgangsprøve og deres videre gang i uddannelsessystemet*, [www.eva.dk/projekter\(2001/evaluering-af-folkeskolens-afgangsprøver/projektprodukter/karakteranalyse.pdf\)](http://www.eva.dk/projekter(2001/evaluering-af-folkeskolens-afgangsprøver/projektprodukter/karakteranalyse.pdf)), 2001.

Hansen, Erik Jørgen: *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet (rapport 95:8). 1995.

Hansen, Erik Jørgen: *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet (rapport 97:17). 1997.

Hansen, Erik Jørgen: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. 2003.

Hasse, Cathrine: *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 2002.

Højmark Jensen, Frafald eller udstødning? VejlederForum, 2009 nr. 1

Læger, Mads Meier & Anders Holm: *Penge, (ud)dannelse, forbindelser eller brains? En test af fire forældreressourcers betydning for unges uddannelsesvalg i Danmark*, i *Dansk Sociologi*, Årg.15, nr. 3 s. 67-85. 2004.

Klingsey, Mette: *40 pct. flere fattige børn*. Information 7.maj 2009.

Kryger, Niels: *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. Kbh.: Unge Pædagoger. 1988.

Lasgaard, Mathias & Kristensen, Nanna: *Ensom i gymnasieskolen – en landsdækkende undersøgelse af ensomhed hos de unge på de almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser*, Ventilen Danmark. 2009.

Mathiesen, Anders: *Uddannelsernes sociologi*. Pædagogisk Forum. Christian Ejlers' Forlag. 2000.

National Center for School Engagement (NCSE): *21 Ways to Engage Students in School*, 2007, <http://www.schoolengagement.org/index.cfm/Attendance>

Nielsen, Anne Maj, Kirsten Fink-Jensen & Charlotte Ringmose: *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet. 2005.

Pilegaard Jensen, Torben. Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og

Sebastian Møller Daugaard: *Unge frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør de "gode skoler"*. Arbejdspapir AKF. September 2009.

Rasmussen, Palle: *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdspapir 27 om social arv. Socialforskningsinstituttet. 1999.

Regeringen: *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. Statsministeriet. Fundet på www.globalisering.dk. 2006.

Rumberger, Russell W. and Lim, Sun Ah

Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research,

California Dropout Research Project Report #15, University of California, Santa Barbara. 2008.

Thomsen, Jens Peter: *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. En ph.d.afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter. 2008.

Trondman, Mats: *Bilden av en klassresa: Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson. 1994.

Ulriksen, Lars; Murning, Susanne & Bitsch Ebbensgaard, Aase (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte*. Samfundslitteratur 2009.

Undervisningsministeriet: *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. 1998.

Undervisningsministeriet: *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen*, november 2006.

Undervisningsministeriet: *Frafald på de gymnasiale uddannelser*. Del 1. og Del 2. 2009.

Undervisningsministeriet: *Konference om fravær og frafald*, 2009, <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Om%20gymnasiale%20uddannelser/Konferencer/Fravaer%20og%20frafald.aspx>

Undervisningsministeriet: *Tal der taler 2009. Uddannelsesnøgletal 2009*. Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 - 2010.

Undervisningsministeriet: *Handlingsplaner for øget gennemførelse*, 2010, <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Erhvervsuddannelser/Om%20erhvervsuddannelserne/Fokusomraader/Gennemfoerelse/Handlingsplaner.aspx>

VOFF Baselinestudy. *Uddannelsessamarbejde over Sundet – med fokus på Dropouts*. 2010.

VOFF nyhedsbrev. <http://www.voff.dk/nyhedsbrev.php?news=19>. nr. 9, 2010

Wiese, Lisbeth Birde: *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.-afhandling. Odense: Institut for Pædagogik, Filosofi og Religionsstudier, Syddansk Universitet. 2004.

Willis, Paul: *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House. 1978.

Projektbeskrivelser af de enkelte projekter, afrapporteringer og lokale evalueringspapirer kan findes på VOFFs hjemmeside: www.voff.dk



Videnscenter om
fastholdelse og frafald

Videnscenter om fastholdelse og frafald

Frøgård Allé 2 • 2630 Taastrup
Tlf.: 33 96 40 77 • Fax 43 52 33 51

mail: voff@voff.dk • www.voff.dk