

# Motivation i erhvervsuddannelserne



Med eleverne ind i  
undervisningsrummet til faget,  
pædagogikken, lærerne og  
praktikpladsmanglen

Anden delrapport

Rikke Brown  
Noemi Katznelson

Center for Ungdomsforskning,  
DPU, Aarhus Universitet

## Motivation i erhvervsuddannelserne

### Anden delrapport

1. udgave, 1. oplag 2011  
© Erhvervsskolernes Forlag  
2011

Dtp: Dorthe Møller  
Tryk: Clausen Grafisk  
ISBN: 978-87-7082-306-7  
Bestillingsnummer: 111059-1  
Bogen er sat med ITC Legacy  
Bogen er trykt på 115 g Silk

Fotos:  
Thomas Knoop

Alle rettigheder ifølge gældende lov om ophavsret forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har en aftale om kopiering med Copydan Tekst & Node, og kun inden for aftalens rammer: højst 20 sider af en bog til samme hold/klasse pr. elev pr. undervisningsår.

Kopier skal tilføjes kildeangivelse: Forfatter, titel og forlag. Se mere på [www.copydan.dk](http://www.copydan.dk)

Erhvervsskolernes Forlag  
Munkehatten 28  
5220 Odense SØ  
[info@ef.dk](mailto:info@ef.dk)  
[www.ef.dk](http://www.ef.dk)  
Tlf. +45 63 15 17 00  
Fax +45 63 15 17 28

Forskningsprojektet er gennemført af Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet i samarbejde med Danske Erhvervsskoler - Lederne. Undervisningsministeriet samt følgende 37 erhvervsskoler har bidraget til finansieringen af forskningsprojektet: Business College Syd, Erhvervsskolen Nordsjælland, EUC Nord, EUC Nordvest, EUC Nordvestsjælland, EUC Ringsted, EUC Sjælland, EUC Syd, Frederikshavn Handelsskole, Grindsted Erhvervsskole, Handelsskolen København Nord, Handelsskolen Minerva, HANSENBERG, Herningsholm Erhvervsskole, International Business College, Kold College, Københavns Tekniske Skole, Mercantec, Niels Brock, Ringkjøbing Handelsskole og Handelsgymnasium, Roskilde Tekniske Skole, Selandia - Center for Erhvervsrettet Uddannelse, Skive Handelsskole, Svendborg Erhvervsskole, Syddansk Erhvervsskole, TECH College Aalborg, TietgenSkolen, Tradium, Uddannelsescenter Holstebro (tidligere Holstebro Handelsskole og Holstebro Tekniske Skole), Uddannelsescentret i Roskilde - Slagteriskolen, Vejle Handelsskole, VIA University College, Zealand Business College, Aalborg Handelsskole, Århus Købmandsskole, AARHUS TECH.

Der har været tilknyttet en følgegruppe til projektet. Foruden forskerteamet ved CeFU og Ulla Eriksen bestod følgegruppen af direktør A. Neil Jacobsen, EUC Nord, direktør Ann K. Østergaard, Skive Tekniske Skole, direktør Annette Ernst Lauridsen, Aarhus Tech, vicedirektør Bente Vibeke Lauridsen, Århus Købmandsskole, vicedirektør Bente Lyck-Damgaard, EUC Syd, direktør Birger Hørning, HANSENBERG, vicedirektør Carl V. Korup, Vejle Handelsskole, direktør Finn Arvid Olsson, Erhvervsskolen Nordsjælland, direktør Finn Karlsen, EUC Syd, afdelingschef Frede Holmstedt Kruse, Syddansk Erhvervsskole, konsulent Jens Juul, Danske Erhvervsskoler - Lederne, områdedirektør Jens Kronborg, EUC Nordvestsjælland, direktør Lars Mahler, Tech College Aalborg, vicedirektør Mette Tram Pedersen, Selandia - Center for Erhvervsrettet Uddannelse, direktør Per Skovgaard Andersen, Erhvervsskolernes Forlag, vicedirektør Peter Christensen, CPH WEST, direktør Peter Kristoffersen, Silkeborg Tekniske Skole, direktør Steen Sørensen, Zealand Business College, uddannelseskonsulent Stine Sund Christensen, Danske Erhvervsskoler - Lederne, direktør Svend Ørgaard, Uddannelsescenter Holstebro, uddannelsesdirektør Søren Vikkelsø, CELF.

# Forord

Denne rapport handler om de mange unge, der befolker erhvervsuddannelserne i Danmark. Den sætter fokus på, hvad der motiverer disse unge til at være på uddannelserne og på den hverdag, de har på skolerne. Rapporten giver et indblik i, hvordan de unge oplever mødet med faget, pædagogikken og lærerne, men også mødet med manglen på praktikpladser, som spiller en overset rolle for de unges deltagelse i uddannelsernes grundforløb.

Rapporten er den anden delrapport fra et større forskningsprojekt, som vi har gennemført i Center for Ungdomsforskning i samarbejde med en række erhvervsskoler. Første rapport i undersøgelsen var:

”Ungdom på erhvervsuddannelserne – Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber” af Rikke Brown, Arnt Louw Vestergaard og Noemi Katznelson (2011).

Både denne og den rapport, du sidder med i hånden, er skrevet på baggrund af en omfattende kvalitativ og kvantitativ undersøgelse. I den kvantitative del har godt 7.000 elever besvaret et omfattende spørgeskema, og i den kvalitative del er der gennemført talrige interviews med elever, lærere og ledere samt observationer fra konkrete undervisningssammenhænge.

Undersøgelsen er blevet muliggjort af en umådelig stor velvilje og et ønske om samarbejde fra mange erhvervsskoler side. I alt har 37 skoler således sammen med Undervisningsministeriet finansieret undersøgelsen og har stillet op til seminarer og følgegruppemøder. Det har vi i Center for Ungdomsforskning været meget glade for, da det har været en enestående kilde til viden om feltet. Undersøgelsen er lavet i samarbejde med Danske Erhvervsskoler

– Lederne gennem projektkoordinator Ulla Eriksen. Projektets forskerteam har bestået af videnskabelig medarbejder Rikke Brown, ph.d.-studerende Arnt Louw Vestergaard og lektor Noemi Katznelson, som også har været projektleder.

Sidst skal der lyde en stor tak til de unge, der har indvilget i at fortælle om deres uddannelsesliv til særligt Rikke og Arnt, samt til de lærere, ledere og ressourcepersoner, som har stillet deres viden og oplevelser til rådighed for undersøgelsen. Det har været en fornøjelse! Og tak til Birgitte Simonsen for redigering i slutspurten.

God læselyst.

Noemi Katznelson  
Centerleder i Center for Ungdomsforskning  
Aarhus Universitet

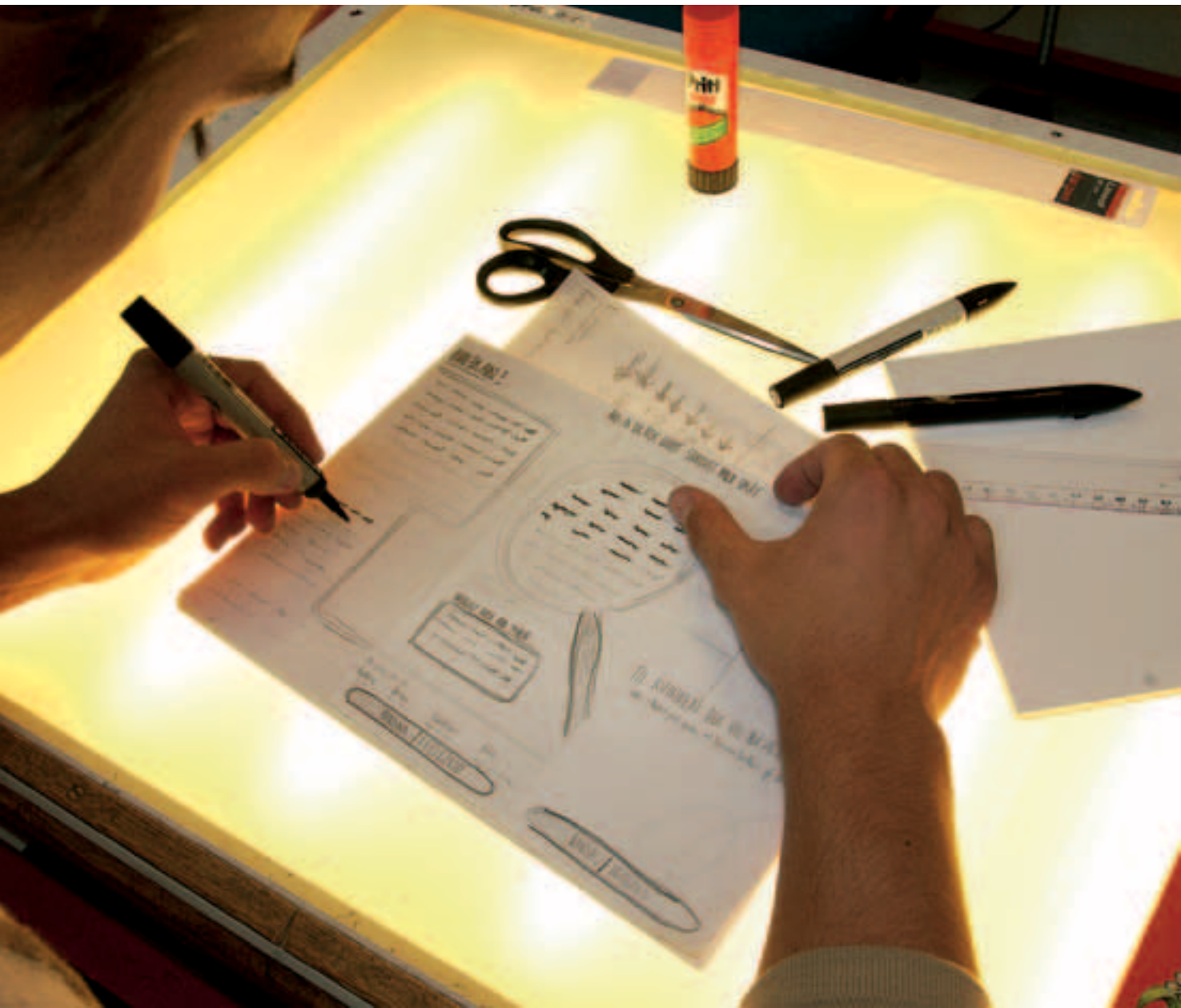
November 2011

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

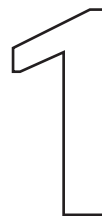
*Man kan som institution, organisation eller forening også blive medlem af Foreningen Center for Ungdomsforskning og dermed indgå i et samarbejde og netværk med centrets forskere og støtte centrets eksistens. Hvis du er interesseret i at vide mere om Center for Ungdomsforskning, så find os på [www.cfu.dk](http://www.cfu.dk)*

# Indhold

<b>1</b>	Resultater og anbefalinger . . . . .	7
	Udvalgte resultater fra 1. delrapport . . . . .	7
	Resultater fra denne rapport . . . . .	11
	Anbefalinger fra den samlede undersøgelse . . . . .	17
<b>2</b>	Indledning – motivationskrise? . . . . .	23
	Undersøgelsens udgangspunkt . . . . .	25
	Undersøgelsens design . . . . .	26
	Rapportens opbygning . . . . .	27
<b>3</b>	Eleverne på EUD – de afklarede, de kritiske, de usikre og de fraværende . . . . .	29
	Hvilke forudsætninger kommer de forskellige elever med? . . . . .	34
<b>4</b>	Mødet med praktikpladssituationen . . . . .	37
	En mester der venter – ”dem med læreplads har skyndt sig at blive færdige” . . . . .	37
	Oplevelsen af at stå alene med praktiksøgningen – ”måske er vi heldige” . . . . .	39
	Hvad så med skolepraktik? – ”du får så meget mere ud af at komme ud i en virksomhed” . . . . .	42
<b>5</b>	Mødet med faget . . . . .	45
	Faglig passion – ”jeg kan godt lide lugten af nyt træ” . . . . .	46
	En ny verden – ”jeg blev lidt overrasket” . . . . .	51
	Stolthed – ”jeg har sgu lavet det” . . . . .	54
	Anvendelighed – ”det er mere virkeligt” . . . . .	56
<b>6</b>	Mødet med pædagogikken og lærerne . . . . .	61
	Selvforvaltning – ”det er op til en selv, hvad man vil have ud af det” . . . . .	61
	Differentiering – ”de kan jo ikke bare stå og vente” . . . . .	67
	Kompetencebevidsthed – ”så må vi se, om jeg skal læse noget andet” . . . . .	73
	Litteratur . . . . .	76



# 1. Resultater og anbefalinger



Dette kapitel opsummerer undersøgelsens resultater om eud-elevernes motivation fra både den første delrapport ”Ungdom på erhvervsuddannelserne – Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber” (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011) og denne rapport. Sidst i kapitlet præsenteres 22 anbefalinger, som bygger på den samlede undersøgelse.

## Udvalgte resultater fra 1. delrapport

I kapitlet **Valget af en erhvervsuddannelse** i den første rapport fra projektet så vi blandt andet på elevernes motivation for at vælge deres grundforløb.

- Flertallet af de unge på eud har valgt deres uddannelse for at komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest, og lave det, de er bedst til. Mange af de unge på eud er optaget af, hvordan de kan bruge deres uddannelse i fremtiden. For to ud af tre elever er det vigtigt, at uddannelsen fører til, at de på sigt kan blive selvstændigt erhvervsdrivende. Og for halvdelen af eleverne er det vigtigt, at de kan bruge deres uddannelse til at læse videre bagefter.
- Omkring en tredjedel af eleverne var i tvivl, da de skulle vælge uddannelse, og størstedelen var i tvivl indtil relativt kort før, de senest skulle træffe et valg og begynde på en uddannelse. Kun hver sjette vidste, hvad de ville inden 9. klasse. Forældre, vejledere og venner spiller en vigtig rolle for eud-elevernes uddannelsesvalg. Sammenlignet med elever på blandt andet hhx og htx har eud-

elevernes forældre ifølge de unge selv spillet en større rolle i forbindelse med deres valg af uddannelse. Dette kan hænge sammen med et større behov for støtte, idet valget af eud ofte indebærer, at de unge står over for at skulle træffe et egentligt erhvervsvalg.

Kapitlet **Læring og ansvar i den praktiske undervisning** fokuserede på undervisningen i værkstedet, køkkenet, ved computeren osv. Med andre ord der, hvor eleverne praktiserer faget.

- Den praktiske undervisning er central for eud-elevernes glæde ved eud.
- I forhold til den teori, eleverne skal bruge i praksis, foretrækker de fleste elever enten at blive præsenteret for teorien først og herefter prøve sig frem eller, at teorien forklares sammen med en konkret opgave. Kun en mindre gruppe elever foretrækker først at prøve sig frem og derefter få teorien fortalt.
- Læreren spiller en helt central rolle i forhold til elevernes læring, engagement og motivation i den praktiske undervisning. Når læreren er til stede, tilgængelig og giver sig tid til grundige demonstrationer, er læringsmulighederne for eleverne rigtig gode. Muligheden for at skabe sådanne frugtbare læringsrum, der er rettet mod konkrete praktiske opgaver og aktiviteter, er en stor styrke ved eud. Imidlertid efterlyser eleverne flere af disse gode læringsoplevelser, for spørger man eleverne, kan lærerne være svært tilgængelige, og der kan være megen ventetid. Ventetiden er en kilde til frustration og tab af motivation hos eleverne.
- Lige under halvdelen af eleverne oplever, at det er svært at vide, hvad lærerne forventer af dem, og eleverne har meget forskellige forudsætninger og motivationer for



at deltage og forstå lærernes introduktion og anvisninger. Det er en af udfordringerne for eud at favne og rumme de til tider meget forskellige elever, hvilket de fire elevprofiler, som præsenteres i rapporten samt i denne rapport kapitel 3, også illustrerer. Fx er der en stor andel især blandt ”de fraværende”, men også blandt ”de usikre” og ”de kritiske”, som ikke oplever, at lærerne giver gode tilbagemeldinger på deres arbejde.

I kapitlet **Fællesskaber og forskelligheder blandt eleverne** så vi på det sociale læringsmiljø på eud.

- Næsten to tredjedele af eud-eleverne synes, der er gode sociale aktiviteter som fx fester og caféer på deres grundforløb. Der er også rigtig god plads til det sociale i eud's praktiske undervisning, da eleverne typisk har rig mulighed for at snakke sammen i de forskellige værksteder, i køkkenet eller, når de sidder ved computerne. 60 % af eleverne bruger hinanden, hvis de synes, noget i undervisningen er svært.
- For de fleste elever på de tekniske grundforløb handler uddannelsen om at få adgang til et fag og et arbejdsfællesskab snarere end at få adgang til et ungdoms- eller uddannelsesfællesskab. Hg adskiller sig fra de øvrige uddannelser ved i højere grad at være præget af en ungdoms- og uddannelseskultur frem for en arbejdspladskultur. Det fagligt sociale, der bygger på og styrker elevernes engagement og interesse i faget, kan være mere eller mindre organiseret – fra fælles lektielæsning og ad hoc sparring mellem eleverne i undervisningen til gruppearbejde, fælles udflugter og brug af eleverne som med-lærere i undervisningen.

# EUD

- Mange af ”de usikre” og ”de fraværende” elever oplever at være uden for fællesskabet på selve uddannelsen, og undersøgelsen peger på, at det i høj grad hænger sammen med, at de udelukkes af de andre elevtyper. Det er således også sociale dynamikker mellem eleverne, der er medvirkende til, at de mere udsatte unge ikke bliver integreret fagligt og socialt.



## Resultater fra denne rapport

I kapitlet **Eleverne på eud** præsenteres de fire elevprofiler ”de afklarede”, ”de kritiske”, ”de usikre” og ”de fraværende”, som vi har dannet på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen.

- De fire elevprofiler er en typologi, som i høj grad handler om elevernes motivation, men der er også en anden vigtig dimension på spil, nemlig elevernes faglige selvsikkerhed – eller usikkerhed, om man vil.
- I forhold til elevernes forudsætninger har vi ikke fundet markante signifikante forskelle mellem de fire elevprofilers sociale baggrunde, og for alle fire elevprofiler er det omkring hver fjerde, der ikke syntes godt om grundskolen. Årsagerne til det sidstnævnte ser dog ud til at være forskellige. ”De usikre” synes således især ikke, at de var gode til forskellige udadvendte aktiviteter i grundskolen (som at udtrykke sig mundtligt og at få venner), mens det for ”de kritiske” og især ”de fraværende” derimod typisk var det at lave lektier, de havde svært ved.

I **Mødet med praktikpladssituationen** peger vi på, at det at kunne se et perspektiv med uddannelsen ved at have en praktikplads synes at spille afgørende ind på den daglige motivation og lyst til at engagere sig i uddannelsen.

- De elever, der har fundet en praktikplads, er generelt mere tilfredse med deres grundforløb, glæder sig oftere til at komme i skole og opgiver sjældnere at følge med, hvis noget i undervisningen er svært.
- Men det at få en praktikplads er ikke muligt for alle de unge på eud. Mange af eleverne fortæller om, at de oplever det som et udskilningsløb, og en overvejende del er bekymrede eller bange for, at de ikke kan få en praktikplads. Selv om den største udfordring ubetinget kommer ”udefra” – det vil sige fra manglen på praktik-

pladser på arbejdsmarkedet – så oplever de unge også en udfordring i forhold til skolernes håndtering af praktikpladssøgningen. Her oplever en del elever, at skolerne svigter ved ikke at opleve det som deres medansvar, at eleverne får en praktikplads. I forbindelse med praktikpladssøgningen er det også svært for eleverne at bruge hinanden, idet mange jo også er hinandens konkurrenter. De pålægges et ansvar for at skaffe sig en praktikplads, som mange slet ikke kan løfte – det gælder især ”de usikre” og ”de fraværende”, men for alle fire elevtyper kan udfordringen være helt urimelig, da den kan være umulig at honorere. De unge kan føle sig helt magtesløse, da det afhænger af forhold, som de ikke er herrer over. Der skal meget mere lærerstøtte til på den ene eller den anden måde.

- Det forhold, at der opstår et skel mellem de elever på et grundforløb, der har en praktikplads, og dem, der ikke har, er med til at skabe en push out mekanisme eleverne imellem, da de elever, der har en praktikplads, oplever, at de har mere travlt, er nødt til at være mere seriøse og derfor ikke ønsker at ”spilde” tid på elever, der ikke er motiveret i samme omfang. Dette forhold skaber en ond cirkel, da det vanskeliggør skolernes arbejde med inklusion af ikke mindst ”de usikre” og ”de fraværende”.
- I relation til spørgsmålet om skolepraktik tegner der sig et noget mudret billede. I spørgeskemaet svarer mange ”ved ikke” og ”nej” på, om de kunne tænke sig at komme i skolepraktik. Men der er også unge, som godt kunne tænke sig det. Størstedelen af de unge, der er positive over for skolepraktikken, synes, at det er en tryghed og sikkerhed at vide, at man kan falde tilbage på en skolepraktikplads, hvis ikke andet lykkes. Men der hersker stor usikkerhed om, hvad skolepraktik egentlig

er – betyder det fx, at der slet ikke er kontakt til arbejdsmarkedet?

I kapitlet **Mødet med faget** viser vi, at elevernes motivation ved det faglige har forskellige aspekter, som kan være mere eller mindre fremtrædende hos forskellige elever.

- For mange elever bliver mødet med eud starten på en proces, hvor de for første gang oplever, at uddannelse ikke alene er en abstrakt proces, men også en konkret proces, der fører til opbygningen af en fagidentitet.
- For nogle elever er en stærk fagidentitet noget, de oplever *er* i dem – i form af en særlig passion eller et særligt talent for et bestemt fag. Det gælder især mange af ”de afklarede”. Fagidentiteten kan endda være kropsliggjort fx i form af glæden ved lugten af træ. Disse elever identificerer sig meget med faget allerede inden, de kommer på grundforløbet, og hos dem er der således i udgangspunktet i høj grad en indre drevet motivation for at lære.
- Eud-eleverne kan imidlertid også opleve at blive motiveret af, at erhvervsskolen er en ny verden for dem. Dels ved, at de møder fagligt indhold på grundforløbet, som de ikke havde forventet, dels kan det motivere at opleve personlig udvikling og, at man gennem erhvervsuddannelsen er på vej ind i en voksenverden.
- Mange elever oplever en stolthed i forbindelse med deres fag – en glæde ved det at skabe noget, at de i stigende grad opbygger en viden og opnår anerkendelse. I den forbindelse er det i høj grad oplevelsen af, at der sker en progression i grundforløbet, hvor man udvikler sig og kommer til at mestre sit fag, der motiverer.
- Oplevelsen af, at man i et fremtidigt arbejde vil kunne anvende det, man lærer på grundforløbet, er også noget, der i høj grad motiverer på eud. Nogle gange ved,

at fagene opleves som mere spændende, fordi de kan anvendes, men andre gange fordi det, man lærer, opleves som nødvendigt i forhold til ens kommende erhverv og på den måde giver mening for eleverne.

- Der findes også elever på eud, der ikke er særligt motiverede for at være der. De kan være henvist af sociale myndigheder eller følge sig anbragt tilfældigt, fordi de ”jo skal være i gang med en eller anden uddannelse”. Det er en meget stor udfordring for eud-systemet, men grænsen mellem de motiverede og de umotiverede er naturligvis i høj grad flydende, og netop gennem de ovennævnte motivationsfaktorer er eud i stand til at få motiveret også en del af de elever, som helt var stået af uddannelsesræset, da de kom.

I **Mødet med pædagogikken og lærerne** viser vi, at man også kan udpege forskellige aspekter ved pædagogikken og lærerne på grundforløbet, som motiverer forskellige elever.

- Eleverne sætter i høj grad temaet selvforvaltning på dagsordenen, og mange elever får lyst til læring af, at der er høje forventninger om selvforvaltning. Fælles for eud-eleverne er det, at den selvdisciplin, som selvforvaltning kræver, i deres optik skal komme, fordi de har lyst til deres uddannelse. Det er der dog en del elever, som har svært ved at leve op til, og når motivationen mangler, har de brug for, at læreren træder til og styrer mere. Det er en markant konklusion, at eleverne gennemgående efterlyser, at lærerne skal spille en mere central rolle. De ønsker mere hjælp og styring til deres selvforvaltning. Det paradoks, der træder frem, er, at den lærerstyring, som mange af eleverne efterspørger, er de individualiserede unges råb om hjælp. De ved godt, at de har ansvaret for sig selv og skal køre deres eget løb, men de

vil gerne have meget mere hjælp, end de oplever, at de får. Fx hjælp til at få tiden skåret i mindre bidder, hvor de ved ret konkret, hvad de forventes at arbejde med.

- Et andet tema i elevernes fortællinger om deres grundforløb er differentiering. Eleverne på eud opererer med en skarp sondring mellem de motiverede og de umotiverede, som spiller ind på deres holdninger til differentiering. Mange af eleverne oplever, at det er nødvendigt, at lærerne differentierer – ikke mindst de elever, som opfatter sig som motiverede netop fordi, de oplever, at der er elever på deres grundforløb, som er umotiverede. Men der er også elever, som føler sig uretfærdigt behandlet, når lærere giver udsatte elever ”positiv særbehandling”, hvilket sætter læreren i et dilemma. Det, mange elever efterspørger, er dog, at læreren laver en individuel læsning af eleverne og differentierer derefter, og for mange af eleverne er det derfor centralt, at læreren kender dem. Dette kræver andre kompetencer hos lærerne end tidligere, og lærerne, må støttes og videreuddannes i at vurdere, hvad den enkelte elev har brug for. Her er brug for metodeudvikling.
- Et tredje tema er elevernes kompetencebevidsthed. I dag er alle unge meget opmærksomme på, at de skal have en uddannelse – også eud-eleverne, hvilket giver motivation i sig selv. Men eud-eleverne har også mulighed for at uddanne sig videre efter deres erhvervsuddannelse, og erhvervsskolerne indretter sig mere og mere på at give deres elever lyst og kompetencer til at gøre det. Dette er med til både at rekruttere og fastholde elever til eud, men et dilemma ved denne strategi – som fremhæver, at erhvervsuddannelserne ikke skal ses som endestationen i uddannelsessystemet – kan være, at man herved skubber nogle elever fra sig. Nemlig de elever, som har

”I dag er alle unge meget opmærksomme på, at de skal have en uddannelse – også eud-eleverne, hvilket giver motivation i sig selv”

# EUD

valgt uddannelse for at tilegne sig en faglighed med henblik på at komme hurtigt ud i arbejde. 50 % af eleverne har valgt eud på grund af mulighederne for videreuddannelse, men omvendt havde det kun lille eller ingen betydning for den anden halvdel. En anden overvejelse i forbindelse med, at man indretter erhvervsuddannelserne mod videreuddannelse, er, hvordan man herved bedst holder de dygtige elever i faget.





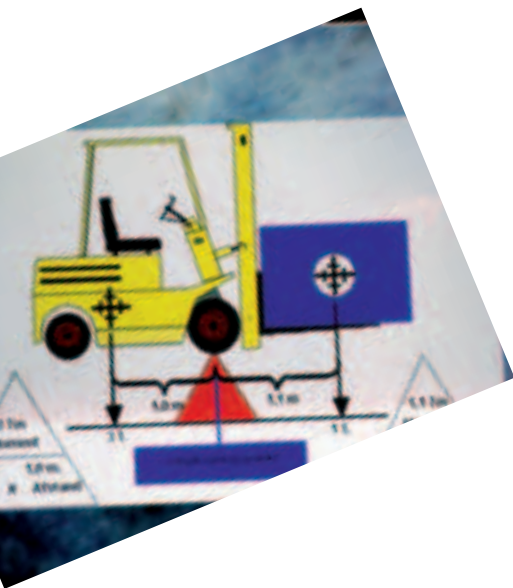
# Anbefalinger fra den samlede undersøgelse

## Om praktikplads

1. Barriererne i forhold til praktikpladser ligger primært på arbejdsmarkedet, men ikke alene. Barriererne er også i uddannelserne. Det anbefales, at skolerne går endnu mere aktivt ind i elevernes praktikpladssøgning. Der bør arbejdes mere målrettet på at ruste og støtte eleverne til at søge en praktikplads. Dette vil også være af stor betydning for elevernes motivation i grundforløbet. De forskellige elever har forskellige behov, men særligt de mere usikre unge har brug for, at skolerne i højere grad kommer ind over ansøgningsprocessen, det at kontakte praktikpladsstederne, udarbejdelse af CV'er osv. Lærerne skal mere på banen og understøtte de unge, der har brug for mere støtte, end der p.t. er til rådighed på uddannelserne generelt set.
2. En anbefaling til arbejdsgiverne er at tegne kontrakt med eleverne tidligt – for det giver motivation også i grundforløbet.
3. Det anbefales, at de unge får sikkerhed for gennemført uddannelse, uanset om de selv er i stand til at få en praktikplads, da netop usikkerheden spiller ind på den i forvejen vigende søgning til erhvervsuddannelserne. I øjeblikket opleves det af de unge som mere sikkert at gå efter en gymnasial uddannelse, hvor man ikke risikerer at komme i en situation, hvor man ikke kan færdiggøre uddannelsen.
4. Virksomhederne skal have bedre muligheder for at have eleverne i kortere perioder og ikke nødvendigvis i hele hovedforløbet.

## Om skolepraktik

5. Med henblik på sikkerhed for gennemført uddannelse anbefales det, at der arbejdes mere målrettet med at udvikle og kvalificere skolepraktikken, så den bliver mere attraktiv – ikke mindst i elevernes øjne. Det er vigtigt, at alle parter undgår at tale skolepraktikken ned og tildele den en lavere status.
6. De unges forestillinger omkring skolepraktikken bærer præg af, at de forstår det som noget, der udelukkende foregår på skolerne og ikke involverer arbejdsmarkedet. Det bør derfor konsolideres, at skolepraktik altid indbefatter, at man også kommer ud i nogle virksomheder. Det kan overvejes at kalde skolepraktikken noget andet end skolepraktik, så den ikke så entydigt signalerer, at alt her foregår i skoleregion. Grænserne mellem skolepraktik og egentlig praktik er ofte mere slørede.
7. Systemet skal være sådan, at alle eud-elever ligesom gymnasieelever kan tage en hel uddannelse. Dette indebærer, at alle kan fortsætte direkte i hovedforløbet uafhængigt af, hvilken form for praktik de skal i.



## Om de uafklarede

8. I lyset af at mange unge betragter deres valg af indgang og uddannelse som led i en afsøgningsproces, anbefales det såvel skoler som det politisk-administrative niveau at arbejde med en nuanceret forståelse af frafald, hvor der skelnes mellem frafald til anden uddannelse og frafald til andet end uddannelse.
9. Det, at valget af uddannelse for en relativt stor andel af de unge i høj grad er en afsøgningsproces, og at en del træffer deres valg af uddannelse og indgang meget sent, giver også anledning til at anbefale det

politiske niveau at overveje, om man kunne gøre de uafklarede elever mere afklarede gennem et andet forløb, inden de starter på et eud-grundforløb. I denne forbindelse er de politiske visioner om fleksuddannelse særdeles interessante, men kræver naturligvis konkretisering.

### **Om faglighed som motivationsfaktor**

10. Undersøgelsen viser, at en del elever brænder for et bestemt fag, og at fagidentiteten tidligt er stærk hos disse unge. Det er en styrke – men det kan nemt blive det modsatte, hvis det så ikke kan lade sig gøre for de unge at få adgang til netop det fag, de drømmer om. Derfor er det vigtigt at afdramatisere valget og prøve at få de unge til at forstå, at man kan blive glad for mange ting.
11. Som erhvervsskole og som lærer på eud er det vigtigt at være opmærksom på, at elevernes motivation i forhold til det faglige kan have forskellige aspekter. Man kan fx ikke forvente, at alle eleverne i udgangspunktet identificerer sig med faget og har den stærke indre motivation, som en sådan fagidentitet giver. Det er for en del elever noget, der skal bygges op.
12. Men som skole eller lærer kan man arbejde med at opbygge, udvikle og udfordre elevernes fagidentitet ved at anerkende og forsøge at appellere til alle de forskellige aspekter af elevernes motivation ved det faglige. Både til den helt særlige passion for faget og til oplevelsen af, at eud er en ny spændende voksenverden, samt til elevernes stolthed ved faglig progression og deres glæde ved, at det, de lærer, kan anvendes i deres fremtidige arbejde.
13. Det er dog centralt ikke blot at appellere til elevernes motivation for det direkte anvendelsesorienterede,

men også at arbejde med at motivere eleverne til at tilegne sig mere generelle kompetencer inden for deres fag.

### **Om selvforvaltning**

14. Når undervisningen er lagt an på selvforvaltning, er det centralt, at de elever, som har svært ved at finde den motivation, dette kræver, får hjælp ved, at læreren styrer mere og gør forventningerne til eleverne klare og konkrete. Det er især vigtigt i forhold til ”de kritiske” og ”de fraværende”.
15. Lærerne spiller en helt central rolle i forbindelse med netop spørgsmålet om selvforvaltning. Eleverne efterlyser gennemgående, at lærerne støtter op, når den enkelte ikke formår at løfte sig selv. Det er de individualiserede unges råb om hjælp. De oplever, at de ikke magter eller har modenheden til at løfte ansvaret for deres egen uddannelse alene. Derfor anbefales det kraftigt, at lærerne går mere aktivt ind og tager et medansvar for elevernes deltagelse. De skal holde en hånd under de elever, der ikke selv magter at forvalte deres egen uddannelse. De skal hjælpe til at styre de unges læreprocesser, fx ved at tilrettelægge flere korte og mere overskuelige forløb med klare opgaver.
16. Det anbefales generelt at reducere elevernes oplevelse af ventetid i den praktiske undervisning. Her kan forskellige metoder supplere hinanden som fx, at eleverne hjælper hinanden, brug af undervisningsassistenter og flere lærertimer, organiseringer af læringsrummet, så nye former for teknologi er integreret i undervisningen (fx filmoptagelser af en konkret opgave eller detaljerede instruktioner, der indeholder billeder og lyd).

## Om differentiering

17. Lærerne må være i stand til at tildele forskellige elever passende ansvar for egen læring. At håndtere de forskellige elever i samme undervisningssituation kræver andre kompetencer hos lærerne, end mange er vant til. Derfor må skolerne sørge for, at lærerne opkvalificeres til at vurdere, hvad den enkelte elev har brug for, og dermed kan håndtere at arbejde med forskellige elever.
18. Det anbefales lærerne at have fokus på kommunikationen med eleverne og så vidt som overhovedet muligt sikre sig, at alle eleverne er bevidste om, hvad deres rolle i læringsaktiviteterne er, og hvad de forventes at skulle præstere og producere. Det er vigtigt at gøre introduktioner og anvisninger forståelige for den enkelte elev ud fra hans eller hendes forudsætninger, samt at læreren har ekstra opmærksomhed på de elever, som ikke af sig selv er opsøgende, og som ikke har et forhåndskendskab til eud. Især for disse elever kan bl.a. fagsproget udgøre en væsentlig barriere for at kunne følge med og føle sig "hjemme" og velkommen på uddannelsen.

### **Om kompetenceudvikling**

19. Det er vigtigt for både rekruttering og fastholdelse af eleverne, at erhvervsskolerne giver muligheder for videreuddannelse. Disse muligheder skal således være der og tydeliggøres for eleverne – men på måder, hvor der fortsat er plads til elever, som vælger eud, fordi det netop tænder dem at tilegne sig en faglighed med henblik på at komme hurtigt ud i arbejde.

### **Om fællesskaber**

20. Det anbefales, at lærere og skoler i deres arbejde med det sociale miljø på uddannelserne forsøger at skabe og dyrke et fællesskab blandt eleverne, der går på tværs af de forskellige elevgrupper. Det er vigtigt, at der arbejdes på at skabe en mere rummelig kultur på uddannelserne. Det sociale og kammeraterne er afgørende for motivationen. Derfor bør det være en central del af det pædagogiske arbejde at være med til at skabe et godt socialt klima både i og uden for undervisningen.
21. I forlængelse heraf anbefales det skolerne at overveje, om det er hensigtsmæssigt at adskille forskellige elevgrupper, som det bl.a. sker gennem grundforløbspakker. Vi anbefaler at begrænse opdelingen af eleverne mest muligt for dermed at bidrage til at begrænse de mere udsatte unges eksklusion fra uddannelserne.
22. Det anbefales lærere og skoler at overveje, hvordan man kan planlægge og organisere læringsrummet på måder, hvor eleverne i højere grad tilskyndes til at trække på hinandens kompetencer som en form for ”med-lærere” – på tværs af elevgrupperne.

## 2. Indledning – motivationskrise?

I foråret 2011 kunne man læse, at 72 % af lærerne på de tekniske skoler oplever, at andelen af dårligt motiverede elever er vokset de senere år. Samtidig tror 54 % af lærerne, at frafaldet på de tekniske skoler vil stige (rundspørge i Politiken, 8/4 2011).

I denne rapport sætter vi fokus på eud-elevernes motivation. Vores undersøgelse på erhvervsuddannelsernes grundforløb viser, at det at være motiveret for sin uddannelse har stor betydning for eud-eleverne, og at flertallet (65 %) af eleverne faktisk har valgt deres uddannelse, fordi de kan komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest. For to ud af tre elever på eud's grundforløb var der ingen tvivl om, at erhvervsuddannelsen er den rette uddannelse for dem, og 95 % af disse elever er tilfredse med deres grundforløb. Selv blandt dem, som var i tvivl, er tilfredsheden med grundforløbet stor. Når først de kommer i gang, er 82 % af dem tilfredse.

Mange elevers tilfredshed med erhvervsuddannelserne er stærkt undervurderet og drukner i debatten og et gennemgående fokus på negative historier og frafald. Der sker en forskydning af debatten, som kan være fatal for uddannelserne og for alt det, der fungerer godt, og som eleverne er glade for. Naturligvis er der plads til forbedringer på erhvervsuddannelserne, men billedet er meget broget. Vi vil i denne rapport fokusere på mulighederne for forbedringer og give plads til den brede gruppe af elever, der er tilfredse med eud, dvs. de elever, som ikke er frafaldstruede, ikke er udsatte, ikke går på særlige eliteforløb etc.

# 2

23

”For to ud af tre elever var der ingen tvivl om, at erhvervsuddannelsen er den rette uddannelse for dem”

Hvordan oplever disse elever mødet med uddannelserne, og hvad fortæller det os om, hvad der fungerer godt set fra elevernes perspektiv? Populært sagt kan man spørge, hvad det er, der fastholder de elever, der er på uddannelserne? Netop dette perspektiv finder vi det centralt at fremhæve i lyset af en eventuelt kommende forandringsproces på eud. Det er vigtigt, at denne proces og ikke mindst de beslutninger, den fører til, bliver vidensbaseret. Og her er muligheden for at få et bredt overblik over eud – og ikke mindst eud, som de ser ud fra elevernes perspektiv.

Rapporten handler om elevernes motivation og tager udgangspunkt i, at den kan udspringe af en række forhold. Her dykker vi ned i tre centrale dele af motivationen i eleverne på eud's møde med deres uddannelse, nemlig praktikken, faget samt pædagogikken og lærerne. Rapporten trækker imidlertid også på analyser fra den første delrapport i projektet (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011) og inddrager resultater og anbefalinger derfra – og kommer hermed blandt andet også omkring, at det sociale læringsmiljø og mødet med nye kammerater spiller ind på eud-elevernes motivation i grundforløbet.

Enhver undersøgelse om eud støder på den udfordring at skulle omfatte nogle meget forskellige uddannelser under et uden at tabe blikket for nuancer og forskelle. I denne rapport skrives ligheder og fællestræk frem, selv om det er ganske klart, at der på nogle områder er store forskelle uddannelserne imellem. Fx med hensyn til, om det er et fag med gamle traditioner eller et nyt, om det er et fag med lidt eller megen boglighed, om fagets basis er åben kreativitet eller solide (håndværks)færdigheder. Uddannelserne har også forskellig længde, forskelligt elevgrundlag og forskelligt socialt miljø, som vi havde fokus på i den første rapport fra projektet (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011).



Derfor er uddannelsernes udfordringer i forhold til at motivere deres elevgruppe heller ikke helt ens, men denne rapport's fokus er at pege på centrale fællestræk, der motiverer eud-elever – på tværs af de forskellige uddannelser.

Naturligvis skal skolerne og skoleudvikling ikke kun tænkes i relation til elevernes oplevelser, ønsker og forestillinger, men dette perspektiv er meget centralt, fordi det nu engang er de unge, uddannelserne netop skal tiltrække og fastholde. Vi håber, at denne rapport kan være med til at løfte netop de unges perspektiv frem og ind i debatten om uddannelsernes fremtid.

## Undersøgelsens udgangspunkt

Rapporten bygger på en omfattende undersøgelse om eud's grundforløb med det sigte at skabe større klarhed over, hvad der sker i selve undervisningsrummet på eud i mødet mellem elever og lærere om et fagligt indhold. Herunder specielt at afdække, hvad der kendetegner de gode læringsforløb.

Udgangspunktet er elevernes subjektive oplevelser af den daglige virkelighed på skolerne og i undervisningen, idet det er en væsentlig del af projektet at medvirke til at give skolernes lærere og ledelser øget indsigt i og forståelse for elevernes perspektiver.

Rapporten er den anden udgivelse fra projektet. Den første rapport (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011) satte især fokus på valget af en erhvervsuddannelse, den praktiske undervisning og det sociale læringsmiljø på erhvervsuddannelsernes grundforløb.

## Undersøgelsens design

Eud er grupperet under 12 brede faglige indgange, og under hver indgang er der videre grupperinger i forskellige faglige uddannelser. I alt findes der således 105 forskellige erhvervsuddannelser, som varer mellem 1½ og 5½ år. I projektet har vi udvalgt fire forskellige grundforløb, som tilsammen dækker så bredt som muligt i forhold til faglighed, arbejdsformer, varighed og elevsammensætning. Det drejer sig om:

- Bygge og anlæg (BA)
- Mad til mennesker (MTM)
- Det merkantile grundforløb (HG)
- Medieproduktion (MP)

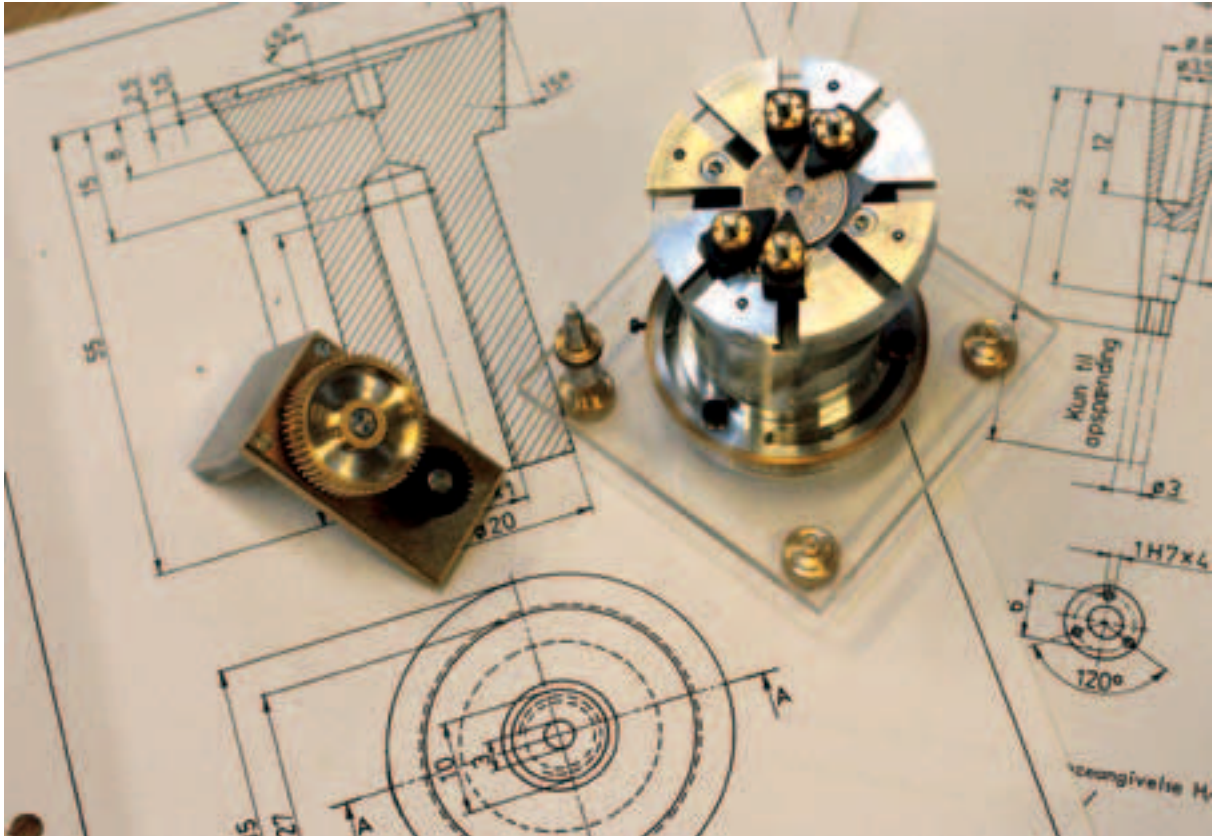
Undersøgelsen bygger på et omfattende empirisk forskningsmateriale:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets elever på de fire udvalgte indgange gennemført fra oktober til december 2009. Godt og vel 7.000 eud-elever besvarede spørgeskemaet.
- Interview med 51 elever, 26 lærer og 8 ledere på hvert af de fire grundforløb på to forskellige erhvervsskoler.
- Observationer af undervisning på de fire grundforløb på to forskellige skoler (i alt 16 observationsdage på 8 forskellige grundforløbshold) samt efterfølgende workshop med samtaler og diskussioner med eleverne fra de observerede hold.

## Rapportens opbygning

I kapitel 1 lagde vi ud med at sammenfatte undersøgelsens resultater og anbefalinger fra både denne rapport og den første delrapport (Brown, Vestergaard & Katznelson). Kapitel 2 indledte til denne rapports overordnede tema – motivation – og introducerede undersøgelsen. I kapitel 3 præsenteres fire forskellige elevprofiler, som befolker eud, nemlig ”de afklarede”, ”de kritiske”, ”de fraværende” og ”de usikre”. I kapitel 4 om mødet med praktikpladssituationen vil vi se på elevernes forventninger, men også bekymringer i forhold til praktikpladsen – ikke mindst det at finde en. Hvilken rolle spiller det for elevernes motivation og engagement i grundforløbet? I kapitel 5 forfølger vi forskellige aspekter ved eud-elevernes glæde ved et bestemt fag og det at praktisere det. For hvordan er mødet med grundforløbet med til at give eleverne en fagidentitet? Praktikpladssituationen og faget er dog naturligvis ikke det eneste, eleverne møder på deres grundforløb, og i kapitel 6 fokuseres på elevernes møde med pædagogikken og lærerne på deres grundforløb. Centrale temaer i forhold til dette er, at pædagogikken som det ene i høj grad er præget af selvforvaltning. Som det andet arbejdes der med forskellige former for differentiering – ikke mindst som svar på elevgruppens bredde. Og som det tredje fylder målsætninger om mere og højere uddannelse både på erhvervsskolerne og hos de unge i form af kompetencebevidsthed. Også disse træk – som går på tværs af de forskellige grundforløb – spiller ind på elevernes motivation.

Når vi præsenterer tal fra spørgeskemaundersøgelsen i rapporten, gør vi det for de fire grundforløb samlet, men er man interesseret i at finde tal for et af de fire grundforløb, kan frekvenskørsler findes via dette link: <http://cefu.dk/emner/forskning--publikationer/unge-og-uddannelse/ind-i-undervisningsrummet-paa-eud-.aspx>



# 3. Eleverne på eud - de afklarede, de kritiske, de usikre og de fraværende

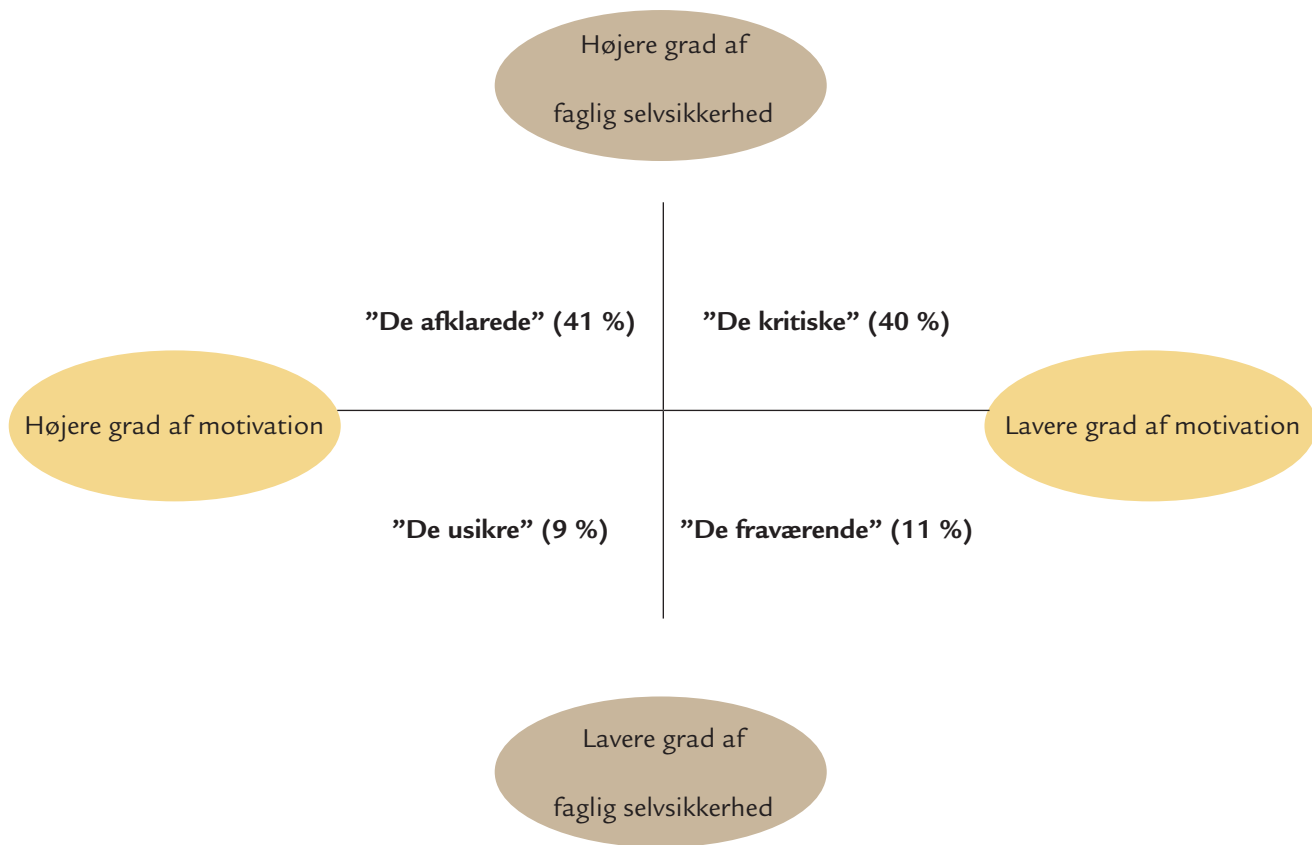
# 3

Det er ikke muligt at tale om eud-eleverne under et. Eleverne på eud kommer til uddannelserne med forskellige interesser og drømme om fremtiden, forskellige begrundelser for at vælge eud og følgelig forskellige strategier i mødet med undervisningsrummet på eud. På baggrund af ni udvalgte spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen har vi opdelt eleverne i fire elevprofiler for at kunne fokusere på, hvordan forskellige elever oplever mødet med eud's grundforløb. Profilerne bygger således på de unges egne oplevelser af dem selv, deres lærere og uddannelse.

De fire profiler har vi kaldt: ”**De afklarede**”, som er aktive og engagerede i undervisningen og har en høj selvtillid i forhold til deres faglige formåen. ”**De kritiske**”, som forholder sig meget kritisk til den erhvervsuddannelse, de har valgt. ”**De fraværende**”, som ofte er fraværende enten mentalt eller fysisk i forhold til deres uddannelse. Og ”**De usikre**”, som på en gang gerne vil uddannelsen og samtidig er meget usikre på deres egen formåen (se evt. den første rapport fra projektet (Brown, Vestergaard og Katznelson 2011) for en nærmere beskrivelse af konstruktionen af elevprofilerne).

De fire elevprofiler er en typologi, som i høj grad handler om elevernes motivation, men der er også en anden vigtig dimension på spil, nemlig elevernes selvsikkerhed i forhold til det faglige – eller usikkerhed, om man vil. Graden af motivation er med andre ord en dimension, der deler eud-eleverne, men en anden dimension er graden af faglig selvsikkerhed. Dette har vi illustreret med figur 1, som også viser fordelingen af de fire elevprofiler i procent i vores

spørgeskemaundersøgelse. (I første rapport fra projektet (Brown, Vestergaard og Katznelson 2011) kan man se, at de fire profiler udgør forskellige andele på de undersøgte indgange og også i forhold til elevernes alder og køn).



Figur 1. Elevprofilernes placering i forhold til de to dimensioner motivation og faglig selvsikkerhed.

Figuren illustrerer, at især ”de afklarede” som nævnt er motiverede for deres uddannelse. ”De usikre” er egentlig også motiverede, men har ikke den samme selvsikkerhed som ”de afklarede”. ”De kritiske” og ”de fraværende” er de to grupper, som især udtrykker mangel på motivation – og en del af ”de fraværende” samtidig også usikkerhed.

For hver af elevprofilerne har vi lavet en lille case på baggrund af både spørgeskemadata og flere interviews, som sætter ”kød og blod” på de fire profiler. Det følgende er en forkortet version af casene, som er at finde i den første rapport fra projektet (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011).

### ”Marie” – en afklaret elev

Marie er 21 år, og efter hun gik ud af folkeskolen, har hun haft lidt forskellige ufaglærte job via familiekontakter, men nu vil hun have sig en uddannelse. En af lærerne på skolen har sagt til hende, at hun da burde gå i gymnasiet, men for hende er eud et meget målrettet valg. Hun har valgt uddannelsen ud fra interesse og bestræber sig på at få en rigtig god læreplads og så blive færdiguddannet – og så vil hun se, om det er nok for hende, eller om hun skal læse noget andet senere.

Marie synes, det er spild af tid at gå på grundforløbet, hvis man ikke passer sine ting. Når hun snakker om sit hold, laver hun en sontring mellem ”os og dem” efter forskelle i engagement. Hun selv tilhører den hårde kerne af seriøse elever, men mange af de andre mener hun bare er på grundforløbet for at hygge sig og for at få SU. Selv glæder hun sig altid til at komme i skole, og især synes hun, det er fedt, når der er mulighed for at arbejde selvstændigt.

### ”Jesper” – en kritisk elev

Jesper har mest valgt sit grundforløb, fordi han ikke vidste, hvad han ellers skulle. Gymnasiet er overhovedet ikke ham, men der er heller ikke nogen af erhvervsuddannelserne, der rigtig siger ham noget. Men her kan man da komme ind og forhåbentlig få et job bagefter – hvis man da kan få en praktikplads.

På skolen synes Jesper tit, at de skal sidde og lære noget, han overhovedet ikke kan se, hvad han skal bruge til i det job, han får, hvis han gør uddannelsen færdig. Skal han fx fortælle sine kunder på engelsk om racisme og kongehuset? Og hvorfor skulle de egentlig til prøve i matematik og dansk, da de startede på grundforløbet? Han synes, det er totalt folkeskole igen. Jesper forstår ikke lærernes tankegang, og hvis han spørger to forskellige lærere, får han forskellige svar.

### ”Kenneth” – en fraværende elev

Kenneth befinder sig på kanten af uddannelsen. Han betegner sig selv som skoletræt og startede mest på eud, fordi hans vejleder syntes, det var en god ide.

Lærerne betyder meget for Kenneth – og er helt afgørende for, hvilke fag han godt kan lide. Klassen har en lærer, som Kenneth synes er rigtig god, fordi han giver eleverne lov til at arbejde meget praktisk, og hvis der er noget, man ikke forstår, så kommer han hen og hjælper, indtil man helt har forstået det. Lige meget hvor meget man skal have hjælp til.



Kenneth har rigtig meget fravær, og når han sidder i timerne, drømmer han tit om, at læreren skulle sige, at hele klassen skal ud og spille rundbold eller i skøjtehallen eller bare ud i solen.

### **”Tina” – en usikker elev**

Da Tina skulle vælge en uddannelse efter 10. klasse, ville hun på en måde godt have været i gymnasiet, for hun vil måske gerne læse videre, men hun er sikker på, at kravene i gymnasiet er for høje til, at hun ville kunne klare det.

Tina har altid lavet sine lektier – også i folkeskolen, men hun hader at sige noget i timerne, og når hun skal fremlægge for hele klassen, begynder hun at græde, bare hun tænker på det. Tina kan ikke fordrage, når lærerne ikke forklarer præcist, hvad det er, hun skal, når de selv skal arbejde med noget. Mange af de andre går bare i gang, men Tina vil godt være helt sikker på, at hun ikke laver noget forkert. Allerhelst vil hun have, at læreren holder øje med, at hun gør det hele rigtigt, og forklarer imens.

Elevprofilerne understreger at eud rummer mange forskellige elever og at disse forskelle naturligvis også spiller ind i forhold til mødet med fag, pædagogik og lærere. I denne rapport vil vi på tværs af alt dette prøve at fastholde et helhedsbillede i relation til nogle væsentlige aspekter af uddannelserne og så inddrage elevprofilerne, hvor det er relevant og kan give anledning til overvejelser.

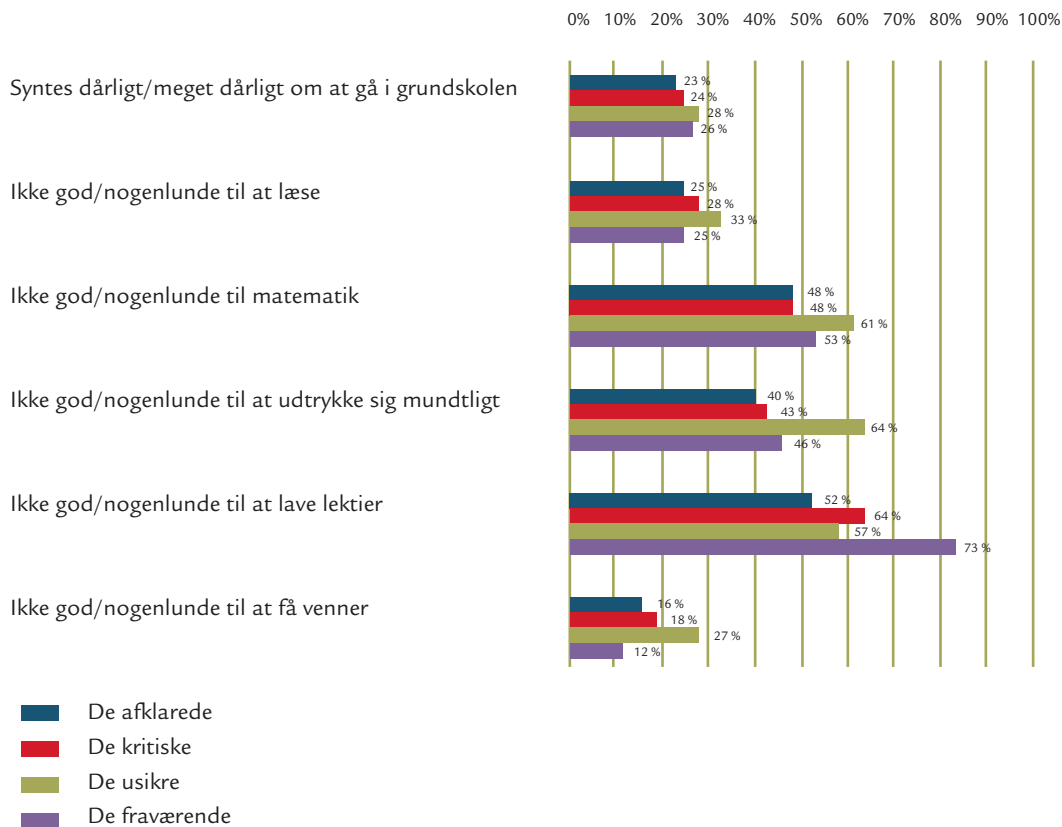
## Hvilke forudsætninger kommer de forskellige elever med?

Vi har set på, om de fire elevprofiler kommer til eud med forskellige forudsætninger i form af social baggrund og tidligere skoleerfaringer. Som indikator på elevernes sociale baggrund har vi brugt deres forældres uddannelsesniveau, men har ikke fundet markante signifikante forskelle mellem elevprofilernes forældres uddannelsesniveau. Det ser altså ikke ud til at være elevernes sociale baggrund målt på deres forældres uddannelsesniveau, som forklarer de forskelle mellem eud-elevernes motivation og selvsikkerhed, som elevprofilerne indkredser.

I forhold til elevernes tidligere skoleerfaringer har vi spurgt til, hvad de syntes om at gå i grundskolen. Heller ikke her er der markant forskel mellem elevprofilerne. Som det fremgår af figur 2, er der lidt færre af ”de afklarede” og ”de kritiske”, som syntes dårligt eller meget dårligt om deres tid i grundskolen, men for alle de fire elevprofiler er der tale om en betragtelig andel, som ikke syntes godt om grundskolen (23-28 %).

Årsagerne til, at eleverne ikke har syntes godt om grundskolen, er dog meget forskellig blandt de fire elevprofiler. Figuren viser således også, at det er karakteristisk for ”de usikre”, at de vurderer sig selv lavest, hvad angår alt andet end det at lave lektier. Jo mere det derimod handler om udadvendte aktiviteter (især at udtrykke sig mundtligt og at få venner), desto mere skiller ”de usikre” sig ud med mange, som ikke mener, de klarede sig godt. Ser man på ”de kritiske” og især ”de fraværende”, er det derimod netop det at lave lektier, de havde svært ved. Og her handler det da også mere om at kunne motivere sig selv end om, hvorvidt man er mere eller mindre sikker på sig selv og sin faglige kunnen. Dette billede viser,

at forskellene mellem de fire elevprofilers tidligere skoleerfaringer er godt i tråd med de to dimensioner, som også deler eleverne på deres grundforløb nemlig hhv. motivation og selvsikkerhed.



Figur 2. Andele af hver af de fire elevprofiler med forskellige former for dårlige tidligere skoleerfaringer.



## 4. Mødet med praktikpladssituationen



Erhvervsuddannelsessystemet er som bekendt et vekseluddannelsessystem, hvor store dele af uddannelserne er henlagt til praktiksteder i arbejdslivet. Det er selve nerven i systemet, at dette fungerer – og som nogle elever på BA beskriver det, så betyder det at have en praktikplads ”meget for mig i hvert fald. Det er min fremtid, kan man sige. Det gør, at man ligesom kan se et perspektiv med uddannelsen”. Men her møder mange af eud-eleverne strukturelle forhindringer, da der ikke mindst i nedgangstider er langt flere praktikpladssøgende end pladser (Koudahl 2008).

### En mester, der venter – ”dem med læreplads har skyndt sig at blive færdige”

Netop det at kunne se et perspektiv med uddannelsen ved det at have en praktikplads synes at spille afgørende ind på den daglige motivation og lyst til at engagere sig i uddannelsen. Praktikpladsen har selvsagt betydning for tiden efter grundforløbet, men det er bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad det at have udsigt til en praktikplads har indflydelse på den måde, som de unge indgår i selve uddannelsen på. **Brian**, elev på BA, som har fået en praktikplads, beskriver det sådan her:

*De har ikke travlt, de andre. De gider ikke skynde sig. De har ikke nogen mester, de skal ud til. Når de er færdige med grundforløbet, skal de ikke noget. Så kan de bare sidde derhjemme og søge læreplads. Hvorimod dem, der havde læreplads, de har skyndt sig at blive færdige, så det var de fire,*

*der stod tilbage til sidst og var færdige med deres projekter, hvorimod alle de andre, der er der nu, de har ikke læreplads, så de går bare og dovner den.*

Praktikpladsen virker således ind på de unges deltagelse og engagement også i uddannelsesdelen. Det kan vi også se i spørgeskemaundersøgelsen ved, at de elever, som har fundet en praktikplads, generelt er mere tilfredse med deres grundforløb. 36 % af dem er endda meget tilfredse, hvor dette gælder 27 % af de elever, som ikke har fundet praktikplads. Blandt elever med praktikplads er der også flere, som altid eller ofte glæder sig til at komme i skole, end der er blandt elever, som ingen praktikplads har (52 % mod 46 %), ligesom der er flest af eleverne med praktikplads, der angiver, at de aldrig opgiver at følge med, hvis noget i undervisningen er svært (41 % mod 34 %). Disse resultater peger på, at det at have fundet en praktikplads generelt virker motiverende for elevernes deltagelse også i deres grundforløb i skoleregi.

I interviewene tilkendegiver flere af de unge da også, at de tydeligt kan mærke på engagementet hos dem selv og deres kammerater, hvem der har en praktikplads, og hvem der ikke har. Og netop denne forskel gør også, at flere af dem, der har en praktikplads frustreres, over, at de andre ikke i samme grad "tager sig sammen". Som **Tine** her fortæller:

*Jeg bliver så irriteret over, hvis folk ikke kan læsse sig samme til at have en undervisning, fordi at det går jo ud over mig. Altså, jeg vil jo gerne have noget ud af det, fordi jeg gerne vil være det her. Og jeg har altså en læreplads, jeg ligesom skal opfylde.*

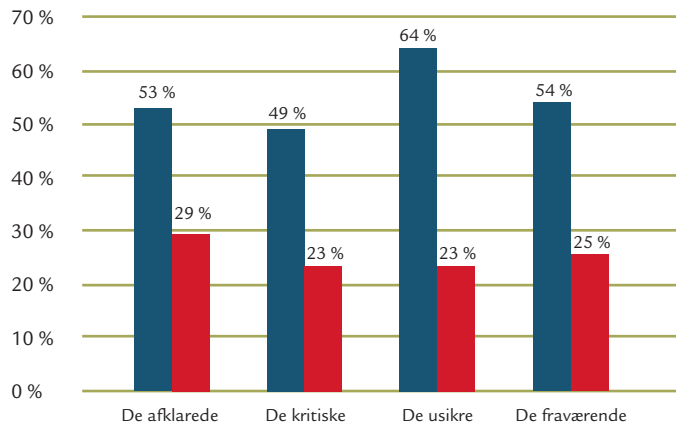
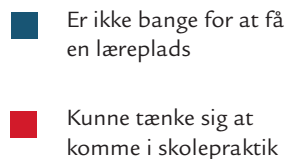
## Oplevelsen af at stå alene med praktik-søgningen – ”måske er vi heldige”

Men det at få en praktikplads er ikke muligt for alle de unge på eud. Som det næppe er gået nogen forbi, udgør praktikplads-situationen en stor udfordring for mange af de unge. Mange oplever det som et udskilningsløb. ”Måske er vi heldige”, som **Britt** på MP trøstende siger til en af sine kammerater. Og på BA fortæller **Mohammed**:

*Det er svært at få læreplads, og det betyder, at man ikke er færdig med sin uddannelse. Og jeg ved ikke lige sådan, om man gider tænke på en anden uddannelse igen.*

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er det 88 % af de unge, der ikke har fundet sig en praktikplads på undersøgelsestidspunktet. Der er stor forskel på de fire grundforløb. På BA og MTM gælder det hhv. 78 % og 75 %. På HG, hvor eleverne da også går i en længere periode, er det 92 %, mens det på MP er hele 95 %, som ikke har fundet praktikplads. På ingen af grundforløbene er der således tale om en lille gruppe unge, hvis praktikpladssituation er uafklaret. Og det er da også en overvejende del af de unge, nemlig 53 %, som er bekymrede eller bange for, at de ikke kommer til at kunne få en praktikplads. Som det fremgår af figur 3, afspejler ”de usikres” usikkerhed sig også her ved, at det er flest af dem, som er bange for ikke at få praktikplads. Der er dog en lige stor andel, som har fundet praktikplads, i de fire elevprofiler. Især på HG oplever flere elever, at det at få en praktikplads er fuldstændig håbløst. Som en HG-elev siger:

*Måske 100 stykker (red. elever), så er der lige 2-3 der får noget (...)  
Jamen, når man har snakket med nogen (red. lærere og vejledere) der og spurgt, om man kunne finde en læreplads, så siger de, ja, det er nemt nok og sådan. Men når jeg nu hører på andetårs-eleverne, der er ikke så mange, der har fundet noget.*



Figur 3. Andel af de elever, som endnu ikke har fundet en praktikplads, som er bange for ikke at få en, og som kunne tænke sig at komme i skolepraktik. For hver af de fire elevprofiler.

Flere beretter om, hvordan de har skrevet og ringet til alle mulige steder i deres område, men at ingen mangler nogen. Men selv om den største udfordring ubetinget kommer ”udefra” – det vil sige fra manglen på praktikpladser på arbejdsmarkedet – så oplever de unge også en udfordring i forhold til skolernes håndtering af praktikpladssøgningen. En gruppe elever på MP diskuterer, hvordan de har skrevet op til 25 ansøgninger og først senere finder ud af, ved tilfældigvis at få hjælp fra en lærer på skolen, at de skulle have grebet det anderledes an. Som **Lena** siger:

*Og det har jeg jo troet, at man skulle have hele sin livshistorie. Så jeg kan godt forstå, jeg ikke har fået nogen læreplads endnu.*



Spørgsmålet om netop skolernes rolle i forbindelse med de unges praktikpladssøgning er centralt, idet de unge oplever, at denne støtte kan øge deres chancer i konkurrencen om pladserne (hvilket også Katznelson og Olsen (2008) peger på i undersøgelsen ”Mentor med mening”). Og her oplever en del elever, at skolerne svigter ved ikke at opleve det som deres ansvar, at eleverne får en praktikplads.

I forbindelse med praktikpladssøgningen er det også svært for eleverne at bruge hinanden, idet mange – og i særlig grad dem, der søger inden for de populære områder – jo også er hinandens konkurrenter. De kæmper om de samme få pladser, og flere beskriver, hvordan de i den grad holder kortene tæt ind til kroppen – også over for deres nære venner – indtil praktikpladsaftalen er skrevet under. Som **Mette** på HG her fortæller:

*Jeg tror, at der kan gå lidt konkurrence i det for os, der måske gerne vil det samme, hvis vi er nogle stykker, der gerne vil i H&M, for eksempel, lad os sige det. Jeg tror endnu engang, at man holder lidt på sig selv. Og når man så er sikker på, at man har fået et arbejde eller en læreplads, så er det der, man siger ”ha!”. Så det tror jeg, vi gør, selvom vi stoler meget på hinanden alle sammen, så holder vi nok kortene rigtig tæt til kroppen.*

Så længe der ikke er praktikpladser til alle, peger vores undersøgelse altså på, at det er væsentligt – også for elevernes motivation i grundforløbet – at skolerne går meget aktivt ind i elevernes praktikpladssøgning. Barriererne i forhold til praktikpladser ligger ikke alene på arbejdsmarkedet, men også i uddannelserne, hvor der bør arbejdes mere målrettet på at ruste og støtte eleverne til at søge en praktikplads. Også for at eleverne ikke skal have oplevelsen af at stå helt alene med praktikpladssøgningen, hvilket kan være en overvældende oplevelse for unge – ikke mindst for ”de usikre”.

## Hvad så med skolepraktik? – ”du får så meget mere ud af at komme ud i en virksomhed”

For nogle af de unge eksisterer muligheden for at komme i skolepraktik også (som udgangspunkt udbydes en erhvervsuddannelse med skolepraktik, og uddannelser, som ikke gør, fremgår af ”Negativlisten” i bilag 6 til bekendtgørelse om erhvervsuddannelser). I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt alle eleverne, om de kunne tænke sig at komme i skolepraktik. Og her tegner der sig et noget mudret billede, idet 37 % af de unge ikke ønsker at komme i skolepraktik, mens en del er positive (26 % af de unge svarer, at de godt kunne tænke sig at komme i skolepraktik) og mange ”ved det ikke” (37 %). Som figur 3 (i foregående afsnit) viser, er der flest af ”de afklarede”, som godt kunne tænke sig at benytte sig af skolepraktik (29 % mod 23-25 % af de andre elevprofiler). Også i interviewene med de unge varierer udsagnene omkring skolepraktikken, som **Astrid** på BA siger:

*Men jeg synes da, det er rigtig godt, at .. nu ved jeg ikke, om det er regeringen, der har lavet det .. men jeg synes, det er rigtig fint det der med, at hvis ikke de får en læreplads, så har de mulighed for at blive gående på skolen og komme ned i det der skolepraktik. Det synes jeg da er en god mulighed, så man ikke bare går derhjemme og .. ja, ligesom falder fra.*



Størstedelen af de unge der er positive over for skolepraktikken, synes – ikke overraskende – at en ”rigtig” praktikplads langt er at foretrække, men at det er en tryghed og sikkerhed at vide, at man kan falde tilbage på en skolepraktikplads, hvis ikke andet lykkes. Men der er som nævnt også en del unge, hvor skolepraktikken rangerer meget lavt på ønskesedlen, som eksempelvis **Louise** på MP:

*Altså, jeg tror virkelig, at man bliver dårligere stillet af at komme ud og sidde på en skole i tre år. Altså ikke, fordi du ikke lærer noget, men jeg tror bare, du får så meget mere ud af at komme ud i en virksomhed. Det kan godt være, du kommer til og sidde og lave de samme ting en gang imellem, men du lærer altså også bare så meget mere. Arbejder sammen med andre og hvordan foregår det i en virksomhed.*

Der, hvor skolepraktik er en del af eud-elevs uddannelse, ser der ud til at være behov for, at skolerne arbejder mere målrettet med at udvikle og kvalificere skolepraktikken og gøre den mere attraktiv – ikke mindst i elevernes øjne. Det handler også om, at informere eleverne om at det at komme i skolepraktik ikke udelukker, at man kan komme ud i virksomheder.



## 5. Mødet med faget

# 5

Vi ved fra en lang række undersøgelser, at erhvervsuddannelserne i høj grad tiltrækker unge, som gerne vil have en fagidentitet og hurtigt ud i et praktisk arbejde (fx Juul 2005; Andersen 2005; Pless & Katznelson 2007; Brown, Vestergaard & Katznelson 2011). På den måde betragter mange af de unge deres erhvervsuddannelse som et målrettet valg. Eleverne kobler først og fremmest motivation (eller mangel på samme) tæt sammen med faget – man skal ville faget.

I den første delrapport viste vi i tråd med dette, hvordan især de tekniske grundforløb er præget af arbejdspladskultur, hvori mod elevernes ungdomskultur ikke i så høj grad flyder sammen med deres liv på uddannelsen (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011). Fx svarer **Tue** fra BA på spørgsmålet, om han synes, der burde gøres mere for det sociale miljø på skolen:

*Det ved jeg ikke. Vi kommer jo for at lære noget, ikke for at få det sociale.*

Tue foretrækker at bruge sin tid på skolen på det rent faglige, og mange af eleverne oplever ligesom ham skoletid, der ikke bruges på det faglige, men fx på (for mange) introdage og fælles skolearrangementer, som spildtid.

Dette er dog ikke modsigelsesfrit, fordi de samme unge godt kan føle sig ensomme og have lyst til at lære nogle andre unge at kende – de har bare ikke forestillinger om, at det kan ske i deres uddannelsesliv. Vi ved fra andre ungdomsuddannelser, at det at føle sig socialt integreret og som en del af en gruppe har en meget stor fastholdelseskraft (Ulriksen m.fl. 2009). Så selvom Tue selvfølgelig umiddelbart mener, hvad han siger, betyder det ikke, at skolerne ikke har en udfordring på dette område – hvilket vi har

set nærmere på i projektets første rapport (Brown, Vestergaard og Katznelson 2011).

Vi har fremanalyseret fire aspekter af, hvad der siges omkring at være motiveret af faget nemlig:

- faglig passion
- en ny verden
- stolthed
- anvendelighed

Der er selvfølgelig blandingsformer og motivationerne kan flyde sammen i elevernes optik.

## Faglig passion – ”jeg kan godt lide lugten af nyt træ”



I vores spørgeskemaundersøgelse svarer 65 % af eleverne, at det havde stor eller nogen betydning for deres valg af erhvervsuddannelsen, at de her kan beskæftige sig med det, der interesserer dem mest. (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011, side 22). Der er også en generel enighed blandt eud-eleverne om, at man bør have en interesse for faget med, når man starter på en erhvervsuddannelse. Som **Lars** på MTM udtrykker det, da vi spørger ham, hvad man skal være god til for at gå på hans grundforløb:

*Man skal kunne lide at lave mad, så skal man nok lære det herude.*

Man kan også sige, at den implicite elev (det sæt af udtalte forventninger, der findes til en elev (Ulriksen 2004)), som eud-eleverne selv opererer med, interesserer sig helhjertet for faget.

Det er dog langt fra alle eud-elever, som kan leve op til denne passion for faget. Det er først og fremmest ”de afklarede”, som vælger eud, fordi de kan komme til at lave det, der interesserer dem mest. Blandt disse elever er det hele 86 %, mens det blandt ”de kritiske” er 52 %, blandt ”de usikre” 63 % og blandt ”de fraværende” 35 %. Som vi viste i projektets første rapport var hver tredje elev på grundforløbet da også i tvivl om sit uddannelsesvalg, og det havde betydning for 30 % af eleverne, da de valgte eud, at de skulle vælge et eller andet, og for 44 %, at de ikke mente, de kunne klare gymnasiet (Brown, Vestergaard & Katznelson 2011). Det er da også et vilkår for eud, at der er elever, som er henvist af sociale myndigheder eller anbragt på andre måder. At møde eleverne i forventning om, at de allerede, når de starter på deres grundforløb, har en passion for faget, som man som erhvervsskole og lærer kan drage nytte af og spille op til, er således ikke gangbart i forhold til alle eud-eleverne. Men hvordan beskriver eleverne, som har en passion for deres fag, det?

Interessen for faget har for nogen været der længe før, de skulle vælge ungdomsuddannelse, og valget af erhvervsuddannelsen har været helt selvfølgeligt og uproblematisk. De har allerede meget tidligt identificeret sig med faget. Som fx **Trine** på BA, der fortæller:

*Jeg kan godt lide at forme ting, og jeg kan godt lide lugten af nyt træ, så det var en selvfølge, at det skulle være det. Jeg havde faktisk sløjd, jeg havde det fra syvende, og så havde man nogle perioder, hvor man skulle enten have madlavning og sådan noget fis - alle tre perioder, der havde jeg sløjd i tre år i træk.*

For andre har interessen for det fag, de nu er ved at uddanne sig til på en erhvervsuddannelse, også ligget der, men uden at de rigtig har handlet på den. Måske har den endda været mere eller

mindre ubevidst eller blot ikke noget, der fremstod for dem som en mulig levevej. Det gælder fx **Morten** på BA, som så en helt anden vej gennem uddannelsessystemet end en eud indtil nogen fik ham på andre tanker:

*Jeg kan godt lide at arbejde med mine hænder. Og det er noget, der først er gået op for mig - for jeg har faktisk haft meget med at gå på universitetet og har læst nogle længere videregående uddannelser og meget teoretiske uddannelser. Men så er der nogen, der har kommenteret over for mig, at "du virker faktisk gladest, når du står med et stykke værktøj i hånden". Og så er jeg kommet herud og har fået et stykke værktøj i hånden, og så kan jeg også godt mærke det på mig selv, at jeg faktisk synes, det er meget fedt.*

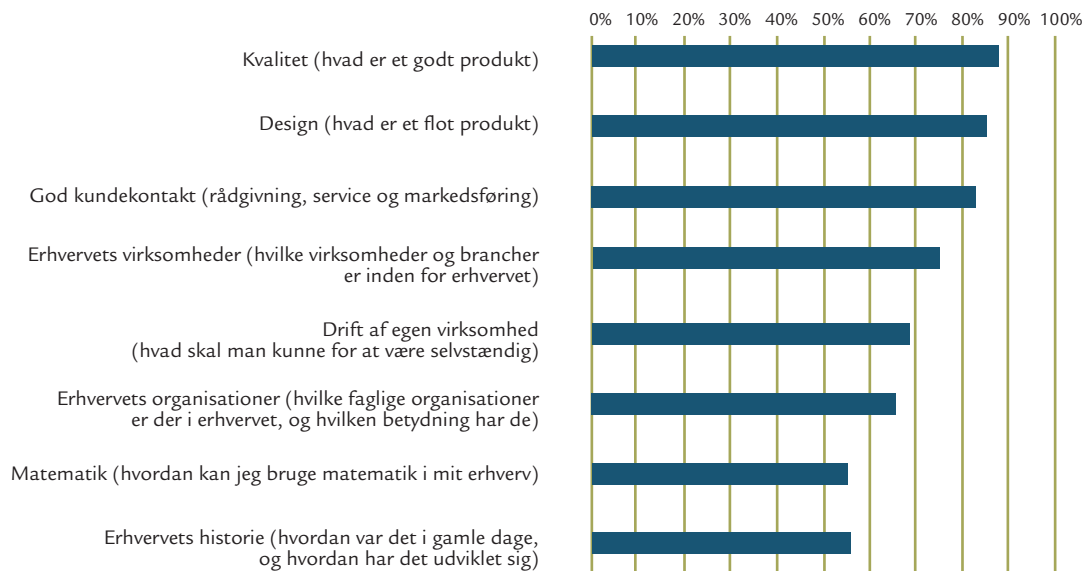
Der er også mange af eleverne, som kobler det at identificere sig med faget sammen med, at de har haft nogle meget konkrete oplevelser af, at her var noget, som var interessant. Flere af eleverne nævner erfaringer fra erhvervsarbejde som der, hvor det gik op for dem, at faget var noget for dem. Tilde, som går på HG, har tidligere arbejdet i en undertøjsforretning og fortæller, at hun der lærte lidt om, hvordan man stiller varer op, og hvordan man skal være over for kunderne – og det "fangede" hende, fortæller hun. **Tine** på MTM har en lignende historie om, hvordan tjenerfaget blev konkret for hende i et job som opvasker på en restaurant:

*Så når tjenerne kom ud med maden, og de stod og snakkede om det ude i køkkenet, og sådan ... Jeg synes bare ... altså, det var simpelthen så fascinerende.*

I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne blevet spurgt til, hvad der interesserer dem i forhold til det erhverv, de er ved at uddanne sig til. Her demonstrerer eleverne, at deres interesse angår mange forskellige aspekter af erhvervet (se figur 4).



Flest af eleverne er interesserede i kvalitet, design og kundekontakt, som alt sammen knytter sig tæt til udøvelsen af faget. Men det er interessant, at over halvdelen af eud-eleverne angiver, at erhvervs historie interesserer dem, da det understreger, hvor vigtig fagidentiteten er for rekruttering og fastholdelse.



Figur 4. Hvad interesserer eleverne i forhold til det erhverv, de er ved at uddanne sig til? I høj/nogen grad.

Astrid og Mathilde på BA er to af de elever, som interesserer sig for deres fags historie. De fortæller:

**Astrid:** *Jeg synes jo, det er interessant med de der gamle malemetoder, med marmorering og sådan noget, men jeg er rimelig sikker på, at det kun er herinde, jeg kommer til at opleve det, fordi alle de firmaer, jeg har kendt til, der er ikke nogen af dem, der laver sådan noget.*

**Mathilde:** *Det er også lidt ærgerligt, også fordi det er i hvert fald noget, der tiltaler mig, det kreative, og jeg synes netop også, de gamle metoder er kanonspændende, også fordi det er anderledes.*

Den type fagidentitet, som eleverne har talt om i dette afsnit, oplever de som noget, der er i dem – i form af en særlig interesse eller et særligt talent for et bestemt fag. De identificerer sig med faget allerede inden, de kommer på grundforløbet. Hos disse elever er der i udgangspunktet en indre drevet motivation for at lære. Fx udtaler **Lena** på MP, da vi spørger hende om forskellen mellem hendes grundforløb og folkeskolen:

*Jamen, folkeskolen var måske mere struktureret, men der havde vi også mange forskellige fag, som du ikke var interesseret i. Så derfor var det meget, hvor man ikke gad og gøre noget ved det, og nogen fag, hvor man gerne vil gøre noget ved. Her, der vil du gerne gøre noget ved det hele. Fordi at det hele har jo - altså, det meste har egentlig ens interesse.*

Mødet med faget vækker en nysgerrighed og interesse og bliver en væsentlig del af det brændstof, der driver mange elever gennem uddannelsen. Hvor motivationen i folkeskolen, som en beskriver det, i højere grad var instrumentel i den forstand, at man ikke specielt nærrede nogen interesse for fagene, oplever flere af eleverne på eud det anderledes. Denne betoning af netop det at interessere sig for sit fag, gør samtidig at eleverne også bliver

afhængige af, at de gennem deres forløb kan ”mærke” og udleve denne interesse og kontakt til faget. Selve det at kunne mærke faget bliver således væsentligt for at fastholde elevernes interesse i uddannelsen. Denne drivkraft er en særdeles væsentlig motivationsfaktor både med hensyn til fastholdelse og til at uddanne unge, der kan bidrage til at udvikle faget innovativt.

## En ny verden – ”jeg blev lidt overrasket”

51

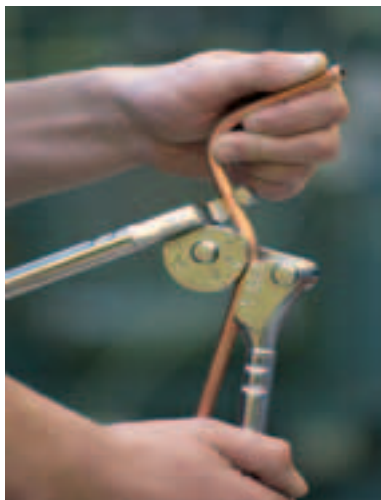
Vi har også mange eksempler på elever, der motiveres af fagligt indhold på grundforløbet, som de ikke havde forventet at møde, og eksempler på, at grundforløbet opleves som personligt udviklende. Det handler om at møde en ny verden. Her opbygges, udvikles og udfordres fagidentitet hos eleverne. Tre unge mænd på HG fortæller fx:

**Jonas:** *Jeg blev lidt overrasket over det med reklamerne, hvor meget der kan være inden for reklamerne. Når man analyserer en reklame. Jeg troede bare, det var et billede, der blev smækket på med tekst, men så er det åbenbart meget med bevidsthed og underbevidsthed og det ene og det andet. Jeg blev godt nok meget overrasket over, der var så meget i det.*

**Henrik:** *I salg og service - jeg havde aldrig lagt mærke til de regler, der er. At når du går ind i en butik, at du så bliver analyseret på dit ansigt og det behov... Om du er sur, om du er glad...*

**Thais:** *Jeg tænker lidt dekoration, for det var noget helt nyt at prøve det. At sidde og få lov til at designe og det der.*

De tre HG-elever er, som mange andre elever, blevet positivt overrasket over det, de lærer på deres grundforløb, og illustrerer, at det udvikler deres horisont i forhold til deres fag. Det er dog ikke kun i forhold til mestringsen og den faglige kunnen, at eleverne oplever at udvikle sig i løbet af grundforløbet. Flere af eleverne taler også om at modnes. Med deres erhvervsuddannelse er de på vej ind i en voksenverden. **Tue** på BA fortæller fx om det ansvar, han har fået på grundforløbet i form af arbejdet med de ikke helt ufarlige maskiner:



*Det har også modnet en meget, synes jeg, at komme herud. Møde nye mennesker. Lave noget nyt. Komme ud og få et stort ansvar med at gå med maskiner.*

For **Tine** på MTM handler ”den nye verden” i høj grad om, at være på vej ind i en branche med en særlig jargon. Da vi spørger, hvad det er vigtigt at være god til, når man går på hendes grundforløb, nævner hun som det første, at man skal være psykisk stærk. Hun uddyber her, hvorfor:

*Man skal kunne tåle, at der bliver sagt noget til en. Altså også sådan nogle ord, som man måske ikke er vant til og høre, for det er sådan, det er i branchen. Altså, det er sådan, der bliver snakket til en. Altså for eksempel Per (lærer), han kan jo godt sige nogle frække ord og sådan noget der. Men altså, det skal man bare kunne tage, for når man kommer ud på en restaurant, så kan det også godt hænde at være sådan. Og så har man ligesom fået smagen her, hvis man kan sige det sådan. Nu også Bjarne, han ved, hvornår han skal stoppe.*

Det at opleve at møde en ny verden på erhvervsuddannelserne kan også handle helt generelt om at være på vej ind i en voksenverden. At begynde at interessere sig mere for almen viden for at kunne forstå og deltage i diskussioner om fx emner i nyhederne. Denne

interesse for almen viden så vi også i en undersøgelse af elever på handelsgymnasiet (Vestergaard, Brown & Simonsen 2010). I det følgende eksempel fortæller **Charlotte** på HG om, hvordan hun kan bruge noget af det, hun lærer, også uden for skolen og faget:

*For eksempel samfundsfag på skolen ... ved at vide mere om Danmark og verden kan du gå ud og snakke med andre meget bedre. Du ved, hvad der sker nemlig. Jeg kan godt lide dans, og det er voksne, jeg går sammen med, og de snakker jo, de er jo ikke som børn-børn mere, så de snakker om voksenting, og samfundsfag gør jo bare, at man kan være med i samtalen. Plus at jeg selv er ved at komme op i voksenalderen, så det er sådan noget, man skal til at interessere sig for.*

For mange unge på erhvervsuddannelserne bliver uddannelsesstarten også starten på en faglig og personlig udviklingsproces. En udviklingsproces, der hænger sammen med en begyndende opbygning af en fagidentitet og en faglighed, som udvikler sig i takt med, at de i stigende grad oplever at mestre deres fag. Og det er her også tydeligt, at ”faget” for de unge ikke er at forstå som en snæver faglighed. Flere af de unge taler en faglighed frem, som også favner de sociale og personlige kompetencer, som de forventes at have, når de på et tidspunkt møder arbejdslivet. Som den unge, der er bevidst om, at hendes faglighed som kok også kræver særlige personlige kompetencer i form af en vis portion ”råhed”.

Samlet set peger disse unges mestringsoplevelser i relation til deres faglige udvikling og opbygning af en fagidentitet også på, at der med denne udvikling samtidig følger en personlig modningsproces. En bevidsthed om et øget ansvar, selvtillid, stolthed og samlet set en faglig og personlig modenhed, som får dem til at ”vokse”.

## Stolthed – ”jeg har sgu lavet det”

For 59 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen havde det stor eller nogen betydning for deres valg af uddannelse, at de ville komme til at lave det, de er bedst til. Mange af eleverne fortæller i interviewene om en stolthed i forbindelse med deres fag. Det handler typisk om en glæde ved det at skabe noget og ved at blive anerkendt af andre for sit arbejde. Et godt eksempel er tre elever på BA, som bliver spurgt, hvad det er, de godt kan lide ved at arbejde med hænderne:

**Morten:** *Det med at stå og lave noget... Creation.*

**Trine:** *At man former noget.*

**Kasper:** *At det er dit værk. Hvis den (vinduesrammen) er god, og den passer, så er man glad.*

**Trine:** *Så er man virkelig stolt, så tænker man bare: Ja da, jeg har sgu lavet det fra starten af.*

**Morten:** *For mig tror jeg mere, det er mellemfaserne. For eksempel når du har lavet en samling, som bare kører, som den skal.*

**Trine:** *Så er man trådt en gang op ad trappen på det næste trin, ikke, så tænker man: ”Nu kommer jeg”.*

Eleverne oplever, at der sker en progression. At de udvikler sig fagligt. Det er vel at mærke langt fra kun i de traditionelle håndværksfag, at stoltheden ved at skabe noget motiverer eleverne. **Per** på MP fortæller om den samme følelse, når han har lavet en hjemmeside, og det virker: ”Man er da sådan lidt høj”, fortæller han. Og på HG fortæller Susanne og Ida om en tilsvarende oplevelse:

**Susanne:** *Det er fedt at gå i en butik, og så kan man se, der ligger lige lidt støv, væk med det, og så står der lige en død plante - det er, fordi jeg arbejder i en blomsterbutik - så står der en død plante, så fjerner vi den, og så stiller vi det op, så det ser pænt ud, så det virkelig er flot at se på. Det er rigtig sjovt at gå og nusse lidt med det.*

**Ida:** *Så bliver man også glad for sit resultat. Bliver du ikke det?*

**Susanne:** *Ja, lidt. Man bliver lidt stolt af sig selv.*

Anerkendelse fra andre spiller også ofte en rolle i forhold til elevernes oplevelse af stolthed ved deres fag og faglige kunnen. Det kan være fra lærere, fra de andre elever, fra elevens familie og venner, fra job, eleven har haft eller har under uddannelsen, eller det kan være fra gæster ved arrangementer på skolen, hvor eleverne viser, hvad de kan. Men det kan også være i form af en forventning om anerkendelse fra de kunder, eleven forestiller sig at skulle betjene i sit fremtidige job som faglært. **Jan** på MTM bliver her spurgt, hvad det er ved at være kok, som tiltaler ham, og det er tydeligt, at forventningen om at få andres anerkendelse for sit faglige arbejde motiverer ham meget:

*Det er og stå og lave mad til andre mennesker. De skal bare sidde og slappe af. Det er dejligt. Altså bare det, at man kan se, at folk de har en glæde ved det at spise og kommer igen. Det betyder, at man kan finde ud af sit arbejde ... Men altså kokkefaget – jeg synes bare, det er fedt. Du lærer al mad, faktisk fra hele verden... altså have kendskab til alle de råvarer, som folk faktisk ikke ved, hvad er. Og så bare det, at folk de sådan sidder og tænker: Hvad er det der og så ser de så bare en eller anden ret. Og så smager den utrolig godt.*



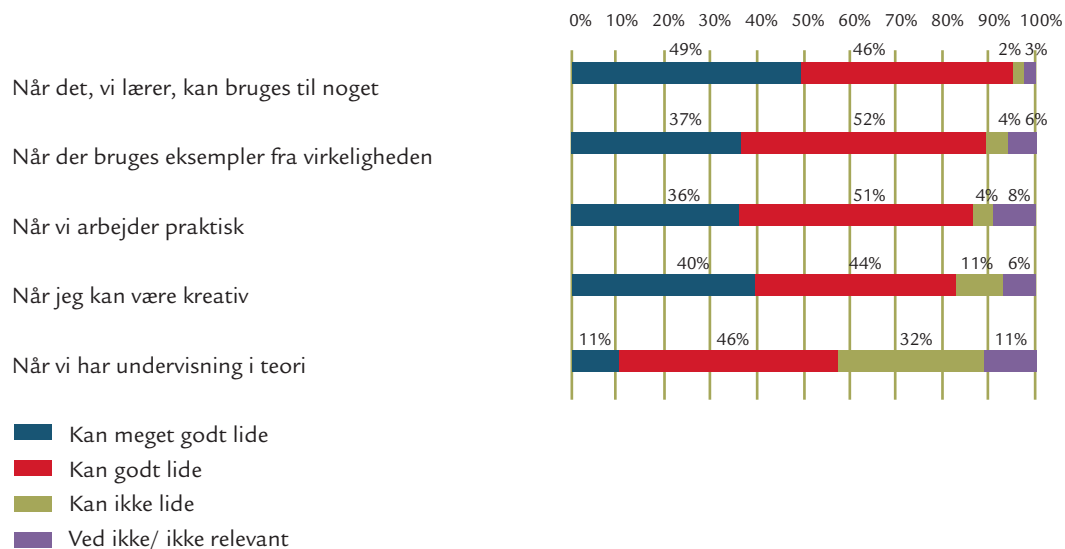
Det at opleve at være god til sit fag og blive anerkendt for det giver eleverne stolthed og motiverer dem i grundforløbet. Samlet set giver det at gå på en erhvervsuddannelse for mange unge adgang til unikke mestringsoplevelser, som snævert knytter sig til det at arbejde med et konkret produkt. For disse elever bliver oplevelsen af faglig progression og mestring en meget konkret oplevelse, som ofte materialiserer sig i et konkret produkt – noget, som nogen kan smage eller se på, og som dermed også giver anledning til konkret respons fra omgivelserne. Og det er særdeles motiverende.

### **Anvendelighed – ”det er mere virkeligt”**

Mange eud-elever motiveres af det fag, uddannelsen retter sig imod – af en oplevelse af, at de vil kunne bruge det, de lærer på grundforløbet, i deres fremtidige arbejde i faget. Som figur 5 viser, er anvendelighed centralt for så godt som alle eleverne på eud, både ved, at de oplever, at det, de lærer, kan bruges til noget, og også når der bruges eksempler fra virkeligheden, samt når de kan arbejde praktisk og kreativt.







Figur 5. Hvad kan eleverne lide ved deres grundforløb?

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 31 % af eleverne desuden, at det havde betydning for deres valg, at deres erhvervsuddannelse er mere brugbar end gymnasiet, og i interviewene er der mange af eleverne, som peger på, at de oplever den samme forskel mellem folkeskolen og deres erhvervsuddannelse, nemlig at de kan se en anvendelighed i det, de lærer på erhvervsuddannelsen, hvilket ikke var tilfældet for dem i folkeskolen. I eksemplet her fortæller **Malene** på HG om, hvorfor hun godt kan lide faget erhvervsøkonomi:

*Jeg troede, det var sådan et andet ord for matematik, altså at det bare var en matematiktime. Det er mere virkeligt i forhold til sådan noget som, at når du har matematik i folkeskolen, så sidder du og tænker, hvad fanden skal jeg bruge det her til. Men når du har erhvervsøkonomi, så tror jeg, du kan se en sammenhæng med det virkelige liv meget mere.*

**Peter** på MTM har haft samme oplevelse i danskfaget, som det praktiseres på hans grundforløb:

*Altså det må jeg sige, at jeg troede, at det ville være ligesom i folkeskolen, bare sådan nogle kedelige dansktimer, hvor jeg fik en bog og læse i og sådan noget. Men det viste sig faktisk, at det var lidt mere spændende end dansktimerne i folkeskolen. Og vi har faktisk haft brug for det, for de lærer os også om de køkkenpraktiske ting. Altså for eksempel alle de fagudtryk, vi skal bruge.*

Eleverne her fremhæver koblingen mellem den viden, de tilegner sig i undervisningen, og så anvendelsen af den viden i andre virkelige” sammenhænge. Disse eud-elever foretrækker altså, at de almene fag tones i forhold til det ”virkelige liv” og til de erhverv, de er ved at uddanne sig til. Rundt på erhvervsskolerne og i Undervisningsministeriet har man da også i flere år arbejdet på at praksisrelatere de almene fag (Aarkrog 2008).

Peter synes, at dansk er ”lidt mere spændende”, men der er også fag, som eleverne beskriver som kedelige, men som de alligevel er motiverede for, fordi de kan se, at det, de lærer, er anvendeligt – og faktisk nødvendigt i deres erhverv. Fx har **Ann** på MP det sådan med, at hun skal lære at skitsetegne på grundforløbet, selvom hun har svært ved det, og selvom hun egentlig synes, man lige så godt kan skrive i stedet. Men skitsetegningen giver mening for hende i forhold til et fremtidigt arbejde, fordi hun ”skal kunne skitsetegne for kunden, så kunden kan kigge og forstå det, vi forestiller os”.

Tine og Lis fra MTM giver et andet eksempel her, hvor de fortæller om, hvilke fag de synes, er vigtigst på deres grundforløb:

**Tine:** *Altså førstehjælp og sådan noget det er jo... Altså, det er jo også noget, vi skal have med. Men det er ikke lige yndlingsfag måske.*

**Lis:** *Det kan godt være lidt kedeligt i længden.*

**Tine:** *Ja, og hygiejne og sådan noget – det er også... Men det er jo noget, vi skal have med.*

Mange af eud-eleverne er dog utålmodige efter at komme ud og arbejde praktisk. At ”få lov til at arbejde med hænderne og sådan noget i stedet for og skulle sidde og kigge på en kedelig tavle i flere timer”, som en elev på MTM udtrykker det. Og noget af det, som er med til at gøre en del af eud-eleverne ”kritiske” og ”fraværende” i forhold til deres grundforløb, er, hvis de ikke kan se anvendeligheden af det, de skal lære. Det følgende eksempel er fra MP og viser to typiske ”fraværendes” noget ekstreme opfattelse af, hvor anvendeligt det, de lærer, skal være. Faktisk er det, de mener, at de skal undervises i, reduceret til ”fif”:

**Sandie:** *Ofte, når vi sidder herinde, så sidder vi her i Gud ved hvor lang tid, og så har vi glemt, hvad vi snakkede om i starten. Så har vi glemt de fif, vi snakkede om i starten og i midten af forløbet. Jeg synes, man bruger for lang tid herinde ad gangen. Tyve minutter, maks.*

**Jonas:** *Ellers falder man i søvn.*

”De afklarede” og ”de usikre” er mere tilbøjelige til – som Tine, Lis og Ann – at stole på skolen og lærerens autoritet som vidende om, hvad de har brug for at lære, og i det hele taget har de fleste af eleverne en bredere forståelse af, hvad teori på en erhvervsuddannelse kan, og hvorfor de skal lære den. Men eksemplet med Sandie og Jonas på MP tydeliggør, at skolerne og lærerne i en række tilfælde har en pædagogisk opgave i form af at få eleverne gjort klart, at de skal tilegne sig andet og mere på deres erhvervsuddannelse end det, de kan anvende direkte i deres faglige praksis – og at disse mere generelle kompetencer netop ikke bare kan gøres til konkrete fif, som er umiddelbart anvendelige (som også bl.a. uddannelsesforskeren Vibe Aarkrog (2008) har peget på).

Problematikken omkring især en del af ”de kritiskes” og ”de fraværendes” snævre kriterium om anvendelighed handler således ikke om for enhver pris at forsøge at integrere det teoretiske stof i praksis, men at insistere på, at fagligheden er bredere.



## 6. Mødet med pædagogikken og lærerne

# 6

Ligesom der er forskellige forhold ved faget, som motiverer eleverne, kan man også udpege forskellige aspekter ved pædagogikken og lærerne på grundforløbet, som virker motiverende. Eleverne taler om ”den gode lærer” eller ”den gode undervisning”. Meget af det, der ligger i disse fortællinger, kan indkredses og sættes på begreb med tre temaer, nemlig:

- selvforvaltning
- differentiering
- kompetencebevidsthed

### **Selvforvaltning – ”det er op til en selv, hvad man vil have ud af det”**

25 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at noget af det, der er svært ved at gå på deres grundforløb, er, at det er deres eget ansvar at lære noget, og 71 % synes, det er vigtigt eller meget vigtigt, at lærerne sørger for, at de laver noget. Også i interviewene sætter eleverne i høj grad temaet selvforvaltning på dagsordenen. Fx er typiske svar på vores spørgsmål om, hvad man skal være god til for at gå på deres grundforløb, at man skal være ”engageret”, ”sikker på, at det er noget, man gider”, ”selvstændig” og ”have koncentration”. En elev siger endda, at en del af de elever, der starter på hans grundforløb, ville ”have haft bedre af for eksempel at gå på gymnasiet”, fordi de efter hans opfattelse mangler den modenhed og selvstændighed, som skal til for at gå

på en erhvervsuddannelse. I det følgende citat uddyber to elever på HG, hvorfor selvstændighed og engagement er vigtigt, da vi spørger dem, om lærerne på deres grundforløb er anderledes end dem, de havde i folkeskolen:

**Anna:** *Jeg synes bare ikke, de er så pædagogiske ... det er meget ens eget ansvar, det var det ikke så meget i folkeskolen, der var det sådan – de kom ned og sagde ”kom nu” og sådan noget.*

**Ida:** *Man er mere selvstændig.*

**Anna:** *Det er godt, det er sådan. Det er op til en selv, hvad man vil have ud af det. Men det er måske ikke så godt for dem, der har brug for at få det der spark for at komme i gang. De kommer måske nemt til at sidde bare og møde lidt senere og sådan noget.*

Elevernes oplevelse af, at det er op til en selv, peger på, at det fordres, at de er i stand til at styre eller disciplinere sig selv. Men selvdisciplinen skal komme, fordi man har lyst til sin uddannelse. En elev på MP udtrykker fx om, at de har meget selvstændigt arbejde på hans grundforløb, at ”hvis man er interesseret for det og kan lide at lave det, så er det super godt”. Denne oplevelse af, at det er lysten, der udløser den påkrævede selvdisciplin, er helt i tråd med uddannelsesforskeren Helle Bjerg, som fremhæver, at netop lyst til at lære er blevet mere afgørende for at klare sig i uddannelsessystemet i takt med den øgede brug af forskellige undervisnings- og arbejdsformer, som kræver mere selvforvaltning af eleverne (Bjerg 2011).

Elevernes oplevelse af, at der i eud ofte fordres en hel del ansvar for egen læring, kan være med til at motivere dem. Denne motivation kan have at gøre med, at eleverne oplever at få rigtig meget ud af selv at kunne arbejde med at prøve sig frem, fx ved arbejdsbænken eller computeren – at man ikke skal ”vente på læreren

for at spørge, om man må skrue en skrue i”, som en elev på BA udtrykker det.

Men motivationen ved selvforvaltningen har også ofte at gøre med, at eleverne oplever at blive taget alvorligt og behandlet som voksne mennesker. Eleverne sammenligner således igen og igen med folkeskolen, når de skal forklare deres oplevelse af mødet med pædagogikken på eud. Fx taler to kvinder fra MTM om ”det der folkeskolesystem” i modsætning til ”den frie undervisning” på deres grundforløb, hvor man må have ”rygepause når man vil” og ”ikke er forpligtet til at sidde på en stol hele dagen”. For de to - og mange af de andre elever - er noget af det, de værdsætter ved den selvforvaltning, de oplever på deres erhvervsskole, netop muligheden for at holde en pause, når de har brug for det, ”og så kan man give den en ekstra skalle, når man har haft en pause”, som en fortæller. Den frihed, som selvforvaltning og ansvar for egen læring giver på erhvervsskolerne, er altså en mulighed for elever, som ind imellem oplever, at motivationen forsvinder, for at tage sig en pause og dermed få den afgørende lyst igen.

Det er imidlertid ikke alle elever, som har helt let ved at leve op til fordringerne om selvforvaltning. Dette er et eksempel fra MP, som handler om engelskundervisning på grundforløbet:

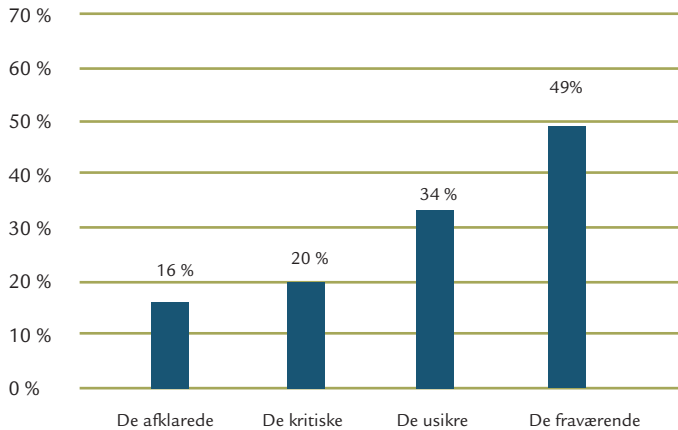
**Sofus:** *Det var sgu også lidt for sløset, men det er nok fordi, at det er mig selv, der ikke gider det dér egentlig. Selvom – jamen, jeg har jo brug for det. Jeg kunne egentlig godt tænke mig, at – og jeg havde også håbet på, at engelsk det var sådan, at vi alle sammen skulle sidde i en klasse, og så havde man engelsk som i folkeskolen. Fordi det ved jeg, det ville jeg have fået noget ud af. Men den første gang vi kom her, fik vi den der: ritz – gå ud og læs den, sagde hun og så... så sad mig og Thomas derude og gøglede en to timer og kom tilbage igen og havde jo selvfølgelig ikke lavet noget. Men det er jo så også lidt min egen skyld.*

Sofus er meget bevidst om og bebrejder sig selv, at han ikke kan motivere sig for den læring, som han egentlig gerne ville have – og han udtrykker, at han ville ønske, at hans lyst og selvdisciplin ikke var så afgørende for hans læringsudbytte. Også andre undersøgelser har vist, at eud-elever har svært ved, når undervisningen er lagt meget an på selvstændigt arbejde, fx i værksteder, og at eleverne ønsker, at lærerne påtager sig en mere synlig og aktiv rolle – samtidig med at de er glade for de nye frihedsgrader de oplever i eud (fx Juul 2005; Brown, Vestergaard & Katznelson 2011). Sofus peger som flere andre elever på, at når motivationen mangler, har de brug for, at læreren træder til og styrer mere. Der er således mange elever, som oplever det som motiverende, når de skal aflevere noget, og omvendt som ”slattent”, når de ikke skal – ”så bliver man sku selv sådan”, erkender en elev på MP. Og det er noget, som går igen blandt eleverne, at når selvforvaltning bliver markant, kan de komme til at opleve læreren og undervisningen som uengageret eller useriøs (hvad eleverne også benævner fx ”slap” og ”la-la”) – samtidig med, at en del af dem, ligesom Sofus ovenfor, også tager ansvaret på sig selv.

Især ”de fraværende” synes, at fordringen om selvforvaltning er svær at leve op til. Som det fremgår af figur 6, synes hver anden af denne elevgruppe, at noget af det, der er svært ved deres grundforløb, er, at det er deres eget ansvar at lave noget. Også hver tredje af ”de usikre” finder det svært, mens det blandt ”de kritiske” er hver fjerde. ”De afklarede”, som både er motiverede og sikre på sig selv i forhold til deres uddannelse, er dem, hvor færrest har svært ved selvforvaltning. Blandt dem er det under hver sytten, som synes, det er svært, at det er deres eget ansvar at lave noget.

Et andet eksempel, hvor fordringen om elevernes selvforvaltning i pædagogikken bliver oplevet af eleverne som manglende styring, er nogle elever på HG, som har haft et projekt på deres grundforløb, hvor de skulle åbne deres egen butik. Men eleverne havde forven-





Figur 6. Andel, som svarer, at det er svært eller meget svært, at det er deres eget ansvar at lave noget. For hver af de fire elevprofiler.

tet, at læreren ville være mere styrende i forløbet, og en af dem, **Amalie**, fortæller:

*Efter to uger så sagde hun direkte til os, at det var ligesom et projekt, og hun skulle faktisk ikke spille lærer. Hun skulle bare sidde i baggrunden, og så skulle vi selv styre hele undervisningen.*

HG-eleverne i eksemplet føler sig ikke til rette med den lærer- og elevrolle, som hører til den arbejdsform, de møder i undervisningen. Når de efterspørger, at læreren ”spiller lærer”, udtrykker de en frustration over, at de i dette projektarbejde følte sig enormt usikre på, hvad det egentlig var, de skulle.

Ansvaret for egen læring kan også opleves som stort i et traditionelt klasseværelse – særligt hvis eleverne har computere stående foran sig. De kan nemlig i høj grad friste med Facebook og meget andet, som det også er vist i en undersøgelse af eleverne på handelsgymnasiet (Vestergaard, Brown & Simonsen (2010)). Og i den

forbindelse undrer en elev sig over, at hans lærer ikke siger: ”Nu står jeg og snakker heroppe, så vær venlige at lukke computeren ned”. Med andre ord at han ikke ”spiller lærer”.

Eud-eleverne giver imidlertid også mange gode eksempler på lærere, som styrer samtidig med, at de giver plads til elevernes selvforvaltning. Mange elever er således glade for at få gode eksempler inden de skal i gang med et projektarbejde. Her fortæller nogle elever fra MP om en lærer, som de oplevede som rigtig god:

**Sofus:** *Hun var kanon velforberedt.*

**Lena:** *Hun var meget struktureret.*

**Sofus 1:** *Ja, der var bare styr på det. Og vi fik en ugeplan simpelthen af hende.*

**Lena:** *Og i undervisningen så var det op på skærmen, og så fik man papirer løbende imens, når hun fortalte om det: ”Så kan man gøre sådan og sådan” og så fik man nogen flere papirer og så: ”Sådan og sådan og sådan”. Det husker man også bedre.*

**Louise:** *Der var en dagsorden hver dag, hvad vi skulle, og hvad vi ikke skulle, og det var altså fedt og have en retningslinje.*

Den lærerstyring, som mange af eleverne efterspørger, handler typisk om at få hjælp til at få tiden i et forløb, der fordrer selvforvaltning, skåret i mindre bidder, i hvilke eleverne ved ret konkret, hvad de forventes at arbejde med. Dette kan afhjælpe den usikkerhed, som især ”de usikre” men også ”de fraværende” typisk oplever, når de skal arbejde selvstændigt. Og som tidligere nævnt kan det også handle om, at der skal være nogle krav, som udløser en ydre motivation, når den indre motivation er svær at finde

frem, hvilket især gør sig gældende for ”de fraværende” og ”de kritiske”. Det sidste giver to elever fra HG et godt eksempel på:

**Susanne:** *Jeg vil så også sige, at hvis man får to timer til at lave gruppearbejde eller fremlæggelse, så er der mange, der ikke får det lavet alligevel. Vi har sådan noget psykologi, kommunikation og service, hvor vi fik en af timerne til at lave en fremlæggelse, og så skulle vi fremlægge i den anden time, og der var i hvert fald en del, der fik lavet noget, synes jeg. Han giver os også et skub bagi og lægger pres på os.*

**Ida:** *I stedet for at han siger: Nu har I de her to timer til at lave det, og så fremlægger I næste fredag, for vi har kun de to timer om ugen, og så halvdel, nej, men hun er her ikke, eller, det kan vi ikke finde, det PowerPoint. Der skulle du bare op – for du havde fået den time, han sagde der. Han trak så lod. Man skulle vælge et tal i hver gruppe, og så havde han så valgt tre tal.*

Som flere af de ovenstående citater peger på, vil eleverne gerne have lærere, som på den ene side repræsenterer en anderledeshed ved at være en faglig autoritet, men som på den anden side også giver dem frihed og ansvar og behandler dem som voksne mennesker.

## Differentiering – ”de kan jo ikke bare stå og vente”

De ofte store forskelle i elevernes faglige forudsætninger og indstillinger til at gå i skole, som vore fire elevprofiler illustrerer, at der er på eud’s grundforløb, indebærer nogle særlige udfordringer for lærerne og skolerne med at tilrettelægge undervisningen, så den kan rumme alle elever, og dette bliver tacklet forskelligt på skolerne rundt om i landet. De fleste steder benytter man sig af muligheden for at lave grundforløbspakker for forskellige

elevgrupper. Fx særlige pakker for ældre elever, uafklarede elever, bogligt svage elever, bogligt stærke elever eller elever med personlige eller sociale problemer. Hvor mange forskellige pakker det er muligt for skolerne at lave på den enkelte indgang, har selvfølgelig at gøre med elevgrundlagets størrelse, og skolerne er under alle omstændigheder nødt til at vælge, efter hvilke kriterier de vil lægge deres snit, hvis de opdeler eleverne. Supplerende til inddelingen af eleverne i forskellige grundforløbspakker er der da også mange eksempler på, at man på erhvervsskolerne ikke blot laver elevdifferentiering (hvor eleverne deles op), men også undervisningsdifferentiering (hvor læreren forsøger at tilpasse sin undervisning til elevgruppens forskellighed (Egelund 2010)).

Mange af eleverne oplever, at det er nødvendigt, at lærerne differentierer. Fx diskuterer tre elever på BA de udfordringer, det kan give, at de ikke er nået lige langt med de ting, de skal lave i værkstedet (nogle er i gang med at lave en værktøjskasse, mens andre er i gang med et vindue). Det betyder nemlig bl.a., at læreren må gå rundt og sige det samme mange gange, når de forskellige elever er nået dertil, hvor de har brug for det, frem for at han kunne give en samlet instruktion.

**Brian:** *Det er da også et problem, at vi er så langt fra hinanden.*

**Niels:** *Ja, men det kunne lige så godt være ét stort hold og så sige: Så er det først, når de er færdige, så starter vi et nyt.*

**Tue:** *Jamen, du kan jo heller ikke - eksempelvis dem, som har læreplads, de kan jo ikke bare stå og vente på, at dem, der ikke gider og er dovne, de kommer op og indhenter dem. Så på den måde må lærerne også affinde sig med, at der er nogen, der har mere lyst til det end andre.*

Differentieringen er nødvendig i elevernes øjne, fordi der er så store forskelle på, hvor hurtigt de arbejder. Den sidste elev italesætter i øvrigt en sondring i elevgruppen, som vi også har peget på i den første rapport, at eud-eleverne i høj grad opererer med (Brown, Vestergaard og Katznelson 2011). Nemlig sondringen mellem os, der er motiverede, og dem, der ikke er motiverede. Og denne sondring spiller i høj grad ind på elevernes holdninger til differentiering i eud, for som en elev på BA udtrykker det. ”Man kan ikke holde fokus på at se andre, der bare sidder og slapper af, og så sidder man selv og knokler. Man ved godt, at det er de andre, det går ud over, men alligevel er det lidt irriterende”. Oplevelsen af, at der er elever, som ”ikke gider og er dovne”, spiller, som det fremgår af følgende observation på MTM, fx ind på en elevs holdning til lærerens undervisningsdifferentiering:

**Allan:** *Birthe, må jeg spørge om noget? Hvordan kan det være, han får så lang snor? Når han nu aldrig er her?*

**Birthe (lærer):** *Nu er det jo sådan, at I alle sammen har individuelle planer om, hvad der skal foregå. Og I kan være sikre på, at jeg behandler jer alle sammen uretfærdigt!*

Læreren henviser her til det lovfæstede redskab til differentiering (”individuelle planer”), men der er ingen tvivl om, at lærerne som i eksemplet kan komme i et dilemma, når de differentierer – mellem på den ene side de elever, som læreren vurderer har brug for mere hjælp eller en anden chance, og på den anden side den følelse af at blive uretfærdigt behandlet, en ”positiv særbehandling” kan medføre blandt andre elever. Og denne følelse af at blive forfordelt er det ikke kun ”de afklarede”, der oplever. Det kan i mindst lige så høj grad være en af ”de kritiske” elever, som fx har siddet og lavet en opgave natten, før den skulle afleveres, og som så bliver enormt oprørt over, at andre elever, der ikke afleverer til tiden, får en forlænget frist.

Omvendt er der også mange af de elever, som selv opfatter sig som de motiverede, der oplever differentiering som en nødvendighed, netop fordi de oplever, at der er elever på deres grundforløb, som er umotiverede. Men den type differentiering, som disse elever ønsker, handler netop om, at lærerne ikke "bare" gør noget ekstra for at hjælpe dem, der har sværest ved at komme igennem grundforløbet, men derimod at læreren gør noget særligt for alle elever. Dette syn på, hvad differentiering i eud bør være, deler eleven ovenfor, som argumenterer, at elever med læreplads "kan jo ikke bare stå og vente". Det gælder også i det følgende eksempel, hvor to elever på MP taler om en af deres lærere:



**Louise:** *Det ved jeg i hvert fald med Jørn, han sidder og holder meget øje med, hvordan man arbejdede. Eller om man snakkede meget, eller...*

**Ann:** *Men det er lige så meget det, tror jeg, at han vil have, at i hans timer laver man noget. Han går hen til Thomas og siger: "sluk det der Facebook der". Han ville ikke have det.*

**Louise:** *Altså, nu ved jeg mig og Lena, vi sidder og snakker en del, men det er lige som om – det er jo om tingene, vi sidder og snakker om. Og der synes jeg, han er fin. Altså på den måde, så tror jeg, at han ser, hvordan vi lærer.*

For mange af eleverne handler differentiering meget om, at læreren skal kende dem. Dette er i tråd med den tidligere nævnte uddannelseshistoriker Helle Bjerg, som har en pointe om, at der siden 1950'erne er sket et skift i de ideologier, der præger skolelivet fra, hvad hun kalder "retfærdigheds- og lighedsideologi" til "forskellighedsideologi". Hun skriver, at læreren i nutidens forskellighedsideologi forventes at behandle alle elever forskelligt med udgangspunkt i en individualiseret vurdering af den enkelte elev – herunder elevens personlighed (Bjerg 2011). Og det er også en pointe hos Bjerg, at denne lærerrolle hører sammen med nye pædagogikformer, som fordrer selvforvaltning, som også præger

erhvervsuddannelsernes grundforløb. Det er da også noget, der går igen i interviewene, at eud-eleverne er glade for, at lærerne kender dem og differentierer ud fra dette personlige kendskab. Eksemplet her er to elever på MP, som fortæller om, hvad en god lærer er for dem:

**Sandie:** *De engagerer sig i både mennesket og eleven, blandet sammen. De tager hensyn, hvis man siger: "I dag har jeg en fucked up dag, jeg kan ikke høre på dig snakke i to timer, så..."*

**Jonas:** *... respekterer de det. Oppe på 3D-holdet var der et tidspunkt, hvor jeg var meget deprimeret. Da ville Michael (lærer) snakke med mig om det. Birgitte og Michael engagerede sig decideret for eleverne og tænkte ikke bare, "videre med det næste hold".*

Det gode ved differentiering kan også handle om, at man bare "er lidt træt i dag", som en anden elev på BA fortæller – men hvor læreren godt ved, at han normalt laver noget og derfor lader ham sidde ved bænken og slappe lidt af, "uden at du får med køllen eller noget", som eleven udtrykker det. Det, mange elever efterspørger, er – i tråd med Bjergs analyser - at læreren laver en passende læsning af eleverne (også af deres personlighed) og differentierer derefter, fx ved at give en elev mulighed for selv at forvalte, hvornår han eller hun har brug for en pause – hvis eleven vel at mærke kan leve op til dette ansvar.

Men det er centralt, at læreren stadig er den, der tildeler eleverne ansvar for egen læring, og det kan således møde kritik fra eleverne, hvis læreren forventer, at eleverne selv skal vurdere, hvilken undervisning de har brug for. For det er ikke alle elever, som oplever at kunne det. Her fortæller to elever på MP om, at deres lærer nogle gange siger til klassen, at dem, som mener, de allerede

kan det, hun skal til at undervise i, gerne må gå tilbage til deres projektarbejde:

**Jonas:** *Der er ingen, der rigtig benytter sig af det. For man er lidt bange for at gå, når alle bare sidder og kigger over mod døren og ser, om der er nogen, der går, og så hvis man lige rejser sig op, så kommer de bare alle sammen og kigger på dig, og så tænker man bare; "shit, shit, sæt dig ned igen!"*

**Sandie:** *Jeg tænker mere på, at jeg går sikkert glip af nogle fif, som jeg gik glip af sidste gang, eller som de slet ikke nævnte.*

Et par andre elever fra samme hold fortæller om, at der også er mulighed for differentiering, når de arbejder selvstændigt med projekter – men også her foregår differentieringen på elevernes eget initiativ og ikke lærerens. Der er med andre ord tale om undervisningsdifferentiering i værkstedet gennem selvforvaltning. En af eleverne, **Mads**, fortæller:

*Hvis det er, du kan et eller andet i forvejen, så må du godt tilføje en eller anden ting, hvis du kan det. Du må godt bruge det. Bare du stadig laver det grundlæggende projekt. Hvis du kan det i forvejen eller bare er hurtigere til det, kan du arbejde på noget andet, du gerne vil.*

Elever som Mads, der er en typisk "afklaret", kan ofte godt "undervisningsdifferentiere" på eget initiativ, mens de andre elevprofiler typisk har sværere ved det. "De kritiske", fordi de ikke tager ansvaret for egen læring på sig (men fx i stedet "sidder og gøgler", som en elev på MP udtrykte det i afsnittet om selvforvaltning). "De usikre" har svært ved selvforvaltet undervisningsdifferentiering, fordi de netop er usikre på deres eget niveau og på, om de går glip af noget ved at vælge at gøre noget frem for noget andet (som Jonas og Sandie ovenfor). For "de fraværende" kan det både handle om usikkerhed og manglende motivation.



## Kompetencebevidsthed – ”så må vi se, om jeg skal læse noget andet”

I dag er alle unge meget opmærksomme på, at de skal have sig en uddannelse (fx Pless 2009). Det gælder også eud-eleverne i vores undersøgelse, og som det fremgår af de to nedenstående eksempler, er det en motivation i sig selv, at man oplever det som nødvendigt at have en uddannelse:

**Mads (fra HG):** *Jeg ved ikke, hvad jeg vil, men jeg tager det seriøst. Det er en uddannelse ... jeg vil gerne tage min uddannelse seriøst, fordi så har jeg den altid.*

**Thomas (fra MP):** *Jeg var jo i lære som kok, men så gik det ikke så godt. Så havde jeg ikke noget at lave, så tænkte jeg: ”Jeg bliver nødt til at have en uddannelse”, for jeg syntes, jeg var ved at nå den alder, hvor man burde have en.*

Men eud-eleverne har også mulighed for at uddanne sig videre efter deres erhvervsuddannelse – og skal man tro bl.a. OECD, er det den vej, udviklingen går, at flere og flere faglærte skal videreuddanne sig (se fx Pedersen 2011). I vores spørgeskemaundersøgelse svarer 50 % af eleverne, at det havde stor eller nogen betydning for dem, da de valgte eud, at man kan læse videre bagefter, og hele 66 % regner med at tage mere uddannelse på et tidspunkt efter deres erhvervsuddannelse. **Lis**, som går på MTM, er en af dem, der synes, det er vigtigt, at hendes eud giver hende muligheder for at læse videre:

*Der er jo også mange muligheder bagefter. Altså med festarrangør og alt sådan noget der, og så kan man jo læse videre. Læse økonomi og alt sådan noget. Der er mange muligheder bagefter også.*

”Eud er på den måde ikke et frirum, hvor skoletrætte elever kan slippe helt fri for logikken: Jo mere uddannelse desto bedre”

Eud er på den måde ikke et ”frirum”, hvor skoletrætte elever kan slippe helt fri for logikken: Jo mere uddannelse desto bedre. Når erhvervsskolerne i disse år mere og mere indretter sig på at give deres elever lyst og kompetencer til at benytte sig af videreuddannelsesmuligheder (blandt andet ved at oprette deciderede studieforberedende eux-forløb), kan der imidlertid være dilemmaer.

En hage ved denne strategi – som fremhæver, at erhvervsuddannelserne ikke skal ses som endestationen i uddannelsessystemet – kan nemlig være, at man herved skubber nogle elever fra sig. For godt nok er der som nævnt 50 % af eleverne på grundforløbet, som har valgt deres grundforløb blandt andet på grund af mulighederne for videreuddannelse, men det er således også hver anden eud-elev, som svarer, at videreuddannelsesmulighederne kun havde lille eller ingen betydning for dem. Og blandt ”de kritiske” og ”de fraværende” er det flertallet, som svarer, at videreuddannelsesmuligheder kun havde lille eller ingen betydning for deres valg af eud (hhv. 71 % og 66 %). Når eud-eleverne er ”kritiske” eller ”fraværende”, kan det således bl.a. handle om, at de har valgt uddannelse for at tilegne sig en faglighed med henblik på at komme hurtigt ud i arbejde og derfor oplever det både at skulle tilegne sig en faglighed, og at erhvervsuddannelsen er rettet mod videreuddannelse, som krav og forventninger, de ikke kan eller har lyst til at leve op til.

En anden problemstilling i forhold til at indrette erhvervsuddannelserne meget mod videreuddannelse kan være at holde de dygtige elever i faget. I nogle af de mellemlange uddannelser (som sygeplejerskeuddannelsen og læreruddannelsen), som i en del år har profileret sig på videreuddannelsesmuligheder, har man set, at der begynder at være en gruppe af studerende, som faktisk ikke har tænkt sig at arbejde i faget, men helt fra starten af uddannelsen har planlagt at videreuddanne sig ”ud af praksis” (Jensen m.fl. 2006; Øland 2002).

I spørgeskemaundersøgelsen kan vi se, at det ikke mindst er elever med stor interesse for faget, som også valgte eud på grund af mulighederne for at videreudanne sig. Gruppen ”de afklarede” er således både kendetegnet ved, at de valgte deres grundforløb af interesse og på grund af videreuddannelsesmulighederne. Vi er imidlertid også stødt på elever, som er motiverede for deres eud – ikke så meget for at komme ud og arbejde som faglært, men netop som et step på en vej gennem uddannelsessystemet, der slet ikke nødvendigvis stopper med eud. Det gælder fx Mads på MP, som både har gennemført handelsgymnasiet og en finansøkonomuddannelse, og som ser sin erhvervsuddannelse som endnu et element til sit CV. Det gælder også **Mette**, som går på hg men overvejer at tage aftenskole ved siden af og der ”læse nogle fag op med højere niveauer for at komme videre”. Hun fortæller:

*Så har jeg måske altid ønsket mig at stå i en tøjbutik, så det er lidt det, jeg bestræber mig på nu, at få en rigtig god læreplads og et rigtig dejligt arbejde og så blive færdiguddannet, og så må vi jo se, om det ikke er nok til mig, eller om jeg skal læse noget andet, når jeg er færdig ... Jeg tror også, det er svært for dem inde i vores klasse, vi er jo dygtige til mange ting. Så derfor kunne man jo godt tænke sig, så prøver jeg lige kræfter med noget, hvor jeg ved, at jeg på længere sigt får en større uddannelse, hvor jeg også bliver udfordret lidt mere. Jeg tror, der er mange fiskekroge i os, der trækker nogle gange med det der.*

Eud-eleverne behøver naturligvis ikke at bevæge sig væk fra deres fag blot fordi de tager mere uddannelse, men noget erhvervsskolerne måske kan overveje på baggrund af erfaringer fra de mellemlange uddannelser er, hvordan man kan bevare og styrke elevernes fagidentitet, også når man sætter videreuddannelse på dagsordenen.

## Litteratur

Andersen, Dines (2005): *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.

Bjerg, Helle (2011): *Skoling af lyst – fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.

Brown, Rikke; Vestergaard, Arnt Louw og Katznelson, Noemi (2011): *Ungdom på Erhvervsuddannelserne - Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Erhvervsskolernes Forlag.

Juul, Ida (2005): *På sporet af erhvervspædagogikken. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekselluddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Katznelson, Noemi og Olsen, Pia (2008): *Mentor med mening – en undersøgelse af mentorordningen for etniske unge på erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag.

Koudahl, Peter (2008): *Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser - med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger*. I: Cursiv, nr. 3.

Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.

Pless & Katznelson (2007): *Unge veje mod ungdomsuddannelserne*. Center for Ungdomsforskning.

Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen DOCSOL.

Ulriksen, Lars (2004): *Den implicite studerende*. Dansk pædagogisk Tidsskrift 3/2004.

Ulriksen, Lars; Murning, Susanne og Ebbensgaard, Aase Bitch (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Forlaget Samfundslitteratur.

Vestergaard, Arnt Louw; Brown, Rikke og Simonsen, Birgitte (2010): *Læringsmiljø på hhx – Resultater fra et forskningsprojekt om handelsgymnasiet*. Erhvervsskolernes Forlag.

Aarkrog, Vibe (2008): *Det hjælper ikke at være i værkstedet, når man skal lære areal og rumfang*. I: Cursiv, nr. 3.