

Deltagelse og motivation blandt kursisterne på Frederiksberg Hf *- nye veje i fastholdelsen*

Anne Görlich & Niels-Henrik M. Hansen



Kolofon

Deltagelse og motivation blandt kursisterne på Frederiksberg Hf - *nye veje i fastholdelsen*

Anne Görlich, Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg
Universitet

Niels-Henrik M. Hansen, Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

ISBN: 978-87-93058-52-1

© 2018 Center for Ungdomsforskning og forfatterne

Center for Ungdomsforskning

Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

A.C. Meyers Vænge 15

2450 København SV

Center for Ungdomsforskning er en selvstændig forskningsenhed ved Aalborg Universitet i Sydhavnen i København, som forsker i unges livsvilkår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv. Læs mere på centerets hjemmeside: www.cefu.dk

Indholdsfortegnelse

Forord	6
Kapitel 1: Indledning.....	7
Hf – en særlig ungdomsuddannelse	8
Baggrund og teoretiske blikke	9
Rapportens empiriske grundlag	10
Læsevejledning	13
Kapitel 2: Kursisternes baggrund og holdninger til eget og andres fravær	14
Kursisternes baggrund og udfordringer	14
Psykiske udfordringer	16
Andre udfordringer	18
Tilgang til fravær	18
Reduktion i fravær	20
De andres fravær og fraværskulturen.....	22
Kursisternes oplevelse af skolens håndtering af fravær	25
Kapitel 3: Undervisnings- og læringsituationer	29
Det fysiske rum	29
Klasselokaler	29
Aulaen	30
Hjælpe midler	31
Trafik ud og ind af rummet	31
Aktivitet i rummet	32
Tavleundervisning som foretrukken undervisningsform	33
Selvstændigt arbejde	34
Tekstlæsning i plenum	36
Afrunding.....	36
Kapitel 4: Samspil og deltagelse i undervisningen.....	38
Samspilstype 1: Undervisning, hvor interaktionen mellem lærer, elev og opgaven er i fokus.....	38
Tydelighed.....	39
Anerkendelse og god stemning	40
Inddragelse og aktiv deltagelse	41
Rummets betydning for gruppearbejde	42
Opsamling og model – samspilstype 1	44
Samspilstype 2: Undervisning, hvor tavlen er i fokus	45
Lige gyldighed og passiv deltagelse	46
Fraværregistrering som motivation.....	50
Opsamling og model – samspilstype 2	50
Samspilstype 3: Undervisning, hvor elevernes manglende deltagelse er fokus	51
Lærernes perspektiv	53
Skolens rammer, fravær og deltagelse	54
Opsamling og model – samspilstype 3	55

Afrunding.....	56
Kapitel 5: Tiltag som skaber motivation og deltagelse	57
Bedre fysiske rammer	58
Bedre interaktion mellem lærer og kursister.....	59
Tutorsamtaler	60
Mere fokus på fællesskabet	61
Bedre planlægning og fælles regler.....	62
Kapitel 6: Konklusion og anbefalinger.....	64
Strukturmotivation	65
Mestringsmotivation	65
Relationsmotivation	66
Involveringsmotivation	67
Relevansmotivation	67
Litteraturliste.....	69

Forord

I denne rapport undersøges det, hvordan Frederiksberg Hf kan arbejde fremadrettet med at mindske fraværet fra undervisningen. I rapporten analyseres dette fra en række forskellige perspektiver, der hver især bidrager med diverse indblik i, hvordan kursisterne og underviserne på Frederiksberg Hf oplever årsagerne til og indvirkningerne af fravær fra undervisningen.

Rapporten tager sit afsæt i et notat, som Center for Ungdomsforskning (CeFU) udarbejdede for Frederiksberg Hf (FHF) i foråret 2017. Dette notat bliver i denne rapport udbygget med ekstra empiri og analyser og har derfor en mere omfattende og analytisk karakter.

Fra CeFU har der været tilknyttet tre forskere til projektet: Anne Görlich, Niels-Henrik M. Hansen og Anne Mette W. Nielsen. Anne Mette W. Nielsen har bidraget til gennemførelsen af interviews, fremtidsværksted og observationer på FHF. I denne forbindelse har projektet nydt godt af hendes mange indsigter og store ekspertise på området – mange tak for det. Der skal også lyde en tak til Mette Lykke Nielsen, lektor på CeFU, der har været intern medlæser på den færdige rapport.

Vi vil også gerne takke FHF for et godt samarbejde undervejs i projektperioden. Det gælder i særlig grad de kursister og undervisere, der velvilligt har bidraget med deres viden og overvejelser i enten interviews, observationer og fremtidsværkstedet. Dertil kommer også alle de kursister, der har besvaret undersøgelsens spørgeskema. Endelig skal der lyde en tak til rektor Finn Bønsdorff og lektor Susanne Hansen for et godt samarbejde.

God fornøjelse med læsningen af denne rapport.

Niels-Henrik M. Hansen, lektor

Center for Ungdomsforskning

Anne Görlich, adjunkt

Center for Ungdomsforskning

Kapitel 1: Indledning

I denne forskningsrapport undersøger vi håndteringen af fravær på Frederiksberg Hf. Frederiksberg Hf (FHF) har igennem en årrække gennemført en målrettet indsats over for fravær blandt kursisterne. De aktuelle virkemidler er skitseret i skolens fastholdelsesplan for 2016-17, hvor der bl.a. er klarlagt retningslinjer for acceptabelt fravær, brug af varslingskrivelser samt brugen af kontrakter mellem skolen og de af kursisterne, hvor der er konstateret et for højt fravær.

Forskningsrapporten udspringer af et følgeforskningsprojekt, hvor det er målet at sætte fokus på henholdsvis kursisternes, undervisernes og vejledernes oplevelse af skolens håndtering af fravær, samt hvorledes dette påvirker skolens hverdag og hvilke muligheder, der kan være i det fremtidige arbejde med at mindske fraværet blandt kursisterne.

Nogle af resultaterne og analyserne, der indgår i denne rapport, er tidligere blevet beskrevet i et notat, der er skrevet af Hansen (2017), men i denne rapport bliver de i væsentlig grad udbygget og suppleret med yderligere empiri. Datamaterialet, der ligger til grund for analyserne, er varieret og bygger både på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle kursisterne (i skoleåret 16/17), fokusgruppeinterviews, observationer og et fremtidsværksted (indsamlet i skoleårene 16/17 og 17/18). Generelt kan det bemærkes, at notatet primært sætter fokus på den statistiske beskrivelse af kursisternes baggrund, forudsætninger og oplevelse af undervisningen på FHF, mens denne rapport går tættere på undervisningen og på, hvordan FHF kan arbejde fremadrettet med at mindske fravær og øge kursisternes tilstedeværelse. Rapporten fokuserer på kursisternes motivation for at deltage i undervisningen. Vi går således helt ind og undersøger, hvad der sker i undervisningsrummet, og hvordan dette rum kan være med til at understøtte eller mindske kursisternes engagement i undervisningen. I denne analyse ser vi også på samspillet mellem undervisningsrummets materialitet – de fysiske rammer og undervisningsartefakterne – og kursisternes/undervisernes samspil heri. Dermed er det hensigten, at analyserne skal fremskrive et perspektiv, der fokuserer på samspillet – det fælles – som et supplement til et mere traditionelt individualiserende perspektiv, hvor der alene ses på enkelte kursisters adfærd.

Udgangspunktet for undersøgelsen er positivt. FHF har oplevet en reduktion i den generelle fraværsprocent og det ønskes undersøgt, hvordan den positive udvikling kan understøttes fremover. Undersøgelsen bygger med andre ord på en positiv udvikling, som det er

intentionen at understøtte ved at pege på områder, som FHF med fordel kan fokusere på i den fremtidige indsats.

De centrale spørgsmål, som analyserne i denne rapport ønsker at belyse, er:

- Hvad er kursisternes oplevelse af at gå på FHF?
- Hvad betragter de som gode undervisnings- og læringsituationer, og hvilke erfaringer har de med sådanne situationer på FHF?
- Hvad motiverer dem for at deltage aktivt i undervisningen?
- Hvad påvirker deres tilstedeværelse og deltagelse?
- Hvordan kan FHF arbejde på at understøtte kursisternes motivation og deltagelse?

Hf – en særlig ungdomsuddannelse

Hf-uddannelsen har en særlig position blandt de danske ungdomsuddannelser. Hf-uddannelsen var i udgangspunktet¹ tænkt som et tilbud, der skulle åbne nye veje ind i uddannelsessystemet for personer fra de såkaldte uddannelsesfremmede hjem og for personer, der af forskellige årsager var havnet udenfor uddannelsessystemet. Det har medført, at hf-uddannelsen traditionelt har haft status som en second-chance uddannelse, men med den nye reform af gymnasieområdet, vil unge kunne starte på hf direkte fra 9. klasse², hvilket formentlig vil ændre denne position på sigt.

Set fra de unges perspektiv, har hf også en særlig position blandt ungdomsuddannelserne. Det er blevet set som et tilbud for de mere modne unge samt for unge, der har nogle udfordringer i deres liv, der gør, at de har brug for et læringsmæssigt alternativ til det almene gymnasium. På hf gives ikke årskarakterer, og der bruges ikke karakterer i den almindelige undervisning, og dermed åbnes et anderledes undervisningsrum, der trækker på andre former for faglige tilbagemeldinger.

Det forhold, at hf-uddannelsen rekrutterer kursister med forskellige baggrunde og forudsætninger, har også traditionelt gjort, at uddannelsen ofte har kæmpet med et væsentligt frafaldt blandt kursisterne. Et frafald, der har sine årsager mange steder, men blandt andet i den omstændighed, at hf ofte bliver søgt af udfordrede unge. Forskeren Lars Kleve (i et oplæg til FHF's 50 års jubilæumsreception) har dog vist, at frafaldet på hf ikke

¹ Tanken om en ny ungdomsuddannelse, der skulle supplere det almene gymnasium, opstod i midten af 1960'erne og førte til oprettelsen af Statens Hf kursus i 1967, som i 1988 skiftede navn til Frederiksberg Hf-kursus. Kongstanken bag opretholdelsen af Hf var at åbne en alternativ gymnasial ungdomsuddannelse, der i særlig grad var rettet mod unge fra såkaldte 'uddannelsesfremmede' hjem. Uddannelsen skulle således være med til at bryde den negative sociale arv.

² GL's fortolkning af aftaleteksten: <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Sider/Reform---hf.aspx>).

længere adskiller sig i væsentlig grad fra andre ungdomsuddannelser, hvilket er en ny indsigt.

Med den nye gymnasiereform lægges der op til en højere grad af ligestilling mellem de forskellige gymnasiale uddannelser. Ikke alene bliver det muligt for eleverne at starte direkte fra niende klasse, hvor de tidligere skulle have gennemført 10. klasse eller have været ude af skolesystemet i en årrække. Hf bliver i højere grad målrettet de middellange videregående uddannelse – er det elevens intention at søge ind på en langvideregående uddannelse, skal der tages en særlig fagpakke med ekstra timer (Undervisningsministeriet 2016a).

Baggrund og teoretiske blikke

Uddannelse er en central del af ungdomslivet, og langt de fleste unge vil gerne uddanne sig. Der er dog samtidigt også problemer med frafald, fravær og skoletræthed rundt omkring i uddannelsessystemet. Da det er et uddannelsespolitisk mål, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, står uddannelsessystemet over for en krævende opgave, der går ud på at skabe rammer, der kan rumme en stadig mere heterogen gruppe af studerende. Dertil kommer ændringer i det generelle uddannelsesbillede. Som følge af kontanthjælpsreformen fra 2013 får unge under 30 år et såkaldt 'uddannelsespålæg', hvis de søger kontanthjælp og i øvrigt vurderes som uddannelsesparate af jobcenteret (Beskæftigelsesministeriet 2013).

Dette har dermed også konsekvenser for uddannelser som hf, hvor mange kursister kommer med afbrudte uddannelsesforløb, signifikant fravær og et lavt engagement i aktiviteter i og omkring uddannelsen (Beck og Paulsen 2011; DCUM 2010; Rasmussen og Due 2011 m.fl.). Dertil kommer, at flere kursister oplever en stigende grad af sårbarhed i forhold til deres generelle trivsel – psykisk som fysisk (fx Sørensen og Hansen 2016; Pless og Hansen 2010 for analyser af kursisterne på hf på VUC). Dette kan medføre udfordringer i undervisningsrummet, når disse problemer trænger sig på og påvirker undervisningen.

Center for Ungdomsforskning har undersøgt denne problemstilling ved flere lejligheder og fra forskellige perspektiver, herunder også specifikt på FHF (fx Ozmec & Hansen 2010; Olsen & Simonsen 2009; Lindstrøm, Simonsen & Katznelson 2008).

Overordnet set kan man pege på to centrale vinkler i denne forbindelse. For det første en vinkel, hvor der fokuseres på fraværet i sig selv. Her bliver reduktionen af fravær set som en nøgle til at fastholde kursisterne i uddannelsen. Det er fx det perspektiv, der er bærende i notatet (Hansen 2017), der tidligere er produceret i forbindelse med denne undersøgelse. Ofte er dette perspektiv også karakteriseret ved at være individualiserende i udgangspunkt. Afsættet er den enkelte kursists erfaringer og vedkommendes oplevelser med fx gule og

røde advarselsskrivelse i forbindelse med for et højt fravær. Blikket rettes ofte i dette perspektiv på, hvordan uddannelsesinstitutionen eller den unge kan ændre adfærd, således at den uønskede adfærd mindskes eller forsvinder. I den anden vinkel ses der i stedet på, hvordan de forskellige aktørers motivation og engagement for uddannelse formes af og i det fælles projekt – undervisningen – og af rammerne om den; stedets materialitet, herunder de fysiske rammer og de artefakter, der understøtter og påvirker undervisningen. Blikket er med andre ord rettet mod det fælles, samspillet, og hvordan det former rammerne for kursisternes og undervisernes deltagelse i undervisningen. Perspektivet tager sit afsæt i Pless et al.'s (2015) analyse af forskellige motivationsformer og den efterfølgende formulering af fem forskellige motivationsformer. Disse skal ses som et værktøj til at arbejde systematisk med unges motivation ud fra en grundantagelse om, at forskellige motivationsformer kan 'veksles' til motivation for uddannelse ved at trække på forskellige former *for* og veje *til* motivation. Pless et al.'s analyse er senere blevet videreudviklet af Sørensen og Hansen (2016:22) til en analyse af elementer i fastholdelse af kursister på VUC-området med inspiration fra bl.a. Sørensen et al. (2013) og Pedersen et al. (2009). Denne vil blive inddraget som analytisk grundmodel i følgeforskningen på FHF. Med motivationsbegrebet som analytisk greb åbnes analysen op for at man kan fokusere på forskellige elementer ved kursistens trivsel og hverdag på FHF og på det samspil, som der er mellem kursister, undervisere, regler, tiltag og andet, der påvirker de unges motivation og deltagelse. Det bliver derfor ikke et spørgsmål om, hvorvidt kursisterne er motiverede eller demotiverede. I stedet vil analysen søge at identificere de områder, hvor kursisterne finder forskellige former for motivation for at være på FHF. Dette sker ud fra et perspektiv, hvor interessen både er på de områder, hvor kursisterne oplever at der er plads til forbedringer, og de områder, hvor de oplever at FHF allerede gør en god indsats. Vi tager dog Pless et al. (2015), Sørensen og Hansens (2016) analyser et yderligere skridt videre, idet vi analytisk inddrager selve undervisningsrummet i analysen, og dermed omsætter Pless et al.'s perception af forskellige former for motivation til et udgangspunkt for vores analyse af processerne i klasserummet og samspillet mellem underviser, kursister og uddannelsesrummet. Dette kan vi gøre i kraft af vores brede og solide empiriske grundlag, som vi kort vil redegøre for i det følgende afsnit. Det er dog her væsentligt at pege på, at fordelene ved det anvendte perspektiv er, at det åbner for et blik på samspillet mellem forskellige faktorer og dermed giver plads til et mere nuanceret perspektiv.

Rapportens empiriske grundlag

Analyserne i denne rapport bygger på kvantitativ og kvalitativ empiri af forskellig karakter. De forskellige empiriske bidrag er indsamlet i løbet af skoleårene 16/17 og 17/18. I skoleåret

16/17 er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse samt to fokusgruppeinterviews med henholdsvis kursister og undervisere/vejledere. I skoleåret 17/18 er der foretaget del observationer af undervisningen i udvalgte klasser af både forskere fra CeFU og af kursisterne selv, og der er gennemført et fokusgruppeinterview med deltagelse af kursister og undervisere samt et fremtidsværksted (inspireret af Jungk & Müllert 1998).

Skematisk kan undersøgelsens empiriske grundlag beskrives således:

2016/2017	2017/2018
En spørgeskemaundersøgelse (366 kursister)	Observationer af undervisningen foretaget af forskere. (45 timer)
Et fokusgruppeinterviews med kursister (8 deltagere).	Observationer af undervisningen foretaget af 8 kursister (2 timer hver)
Et fokusgruppeinterviews med lærere og vejledere på FHF. (4 deltagere)	Et fremtidsværksted (8 kursister og 4 undervisere) og fokusgruppeinterview
Registreringer af kursisternes fravær	

Spørgeskemaundersøgelse. I udgangspunktet har alle kursister på FHF i skoleåret 2016/17 haft mulighed for at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Der er modtaget 366 besvarelser af spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 81 %, hvilket kan betegnes som meget tilfredsstillende (Hansen et al. 2015). Besvarelserne er samlet ind i begyndelsen af april 2017. Indsamlingen er sket klassevis i undervisningen på FHF. Spørgeskemaet dækker forskellige temaer, der identificeres teoretisk med afsæt i Sørensen og Hansen (2016) og Pless et al. (2015). Spørgeskemaet indeholder 41 overordnede spørgsmål (og har 184 spørgsmål i alt, når underspørgsmålene regnes med).

Fokusgruppeinterviews med kursister. Der deltog 8 kursister fordelt på 5 unge kvinder og 3 unge mænd. De fem af deltagerne gik på første år og tre på andet år. Fokusgruppeinterviewet var semi-struktureret (Kvale & Brinkmann 2015) og havde en varighed på cirka 60 minutter. Interviewet var struktureret omkring en række temaer med fokus på fravær: kursisternes oplevelse af tiltagene, deres oplevelse af det sociale samspil i klassen, deres oplevelse af undervisningen, årsager til fravær samt hvordan fravær påvirker klassen.

Fokusgruppeinterviews med lærere og vejledere. Der er fire deltagere fordelt på tre mænd og en kvinde. De to lærere er også vejledere med specifikt fokus på fastholdelsessamtaler. Interviewet var semistruktureret og har en varighed af 65 minutter. Temaerne i interviewet var fravær generelt, håndtering af fravær, kursisternes udfordringer samt konsekvenserne af fraværet.

Registreringer af kursisternes fravær. Registreringerne var hentet fra FHF's interne systemer. De præsenterer en række totaltællinger af kursisternes fravær, som de er afspejlet i FHF's systemer på en række tidspunkter.

Observationer af undervisningen foretaget af forskere. Observationerne blev udført af forskere fra CeFU i udvalgte klasser på 1. og 2. hf. Udvælgelsen blev foretaget i samarbejde med administrationen ud fra en intention om, at der skulle være tale om en klasse karakteriseret ved højt fravær og en klasse karakteriseret ved lavt fravær. Observationerne strakte sig over en periode på to uger med to dage i hver uge. Observationerne er udført på baggrund af et observations-skema, således at vi sikrede et ensartet fokus, som var: trafik ind og ud af rummet, undervisningsformer, inddragelse af kursister, rammesætning, sociale samspil, samt stemninger og emotioner. I alt er der indsamlet omkring 45 timers observationer i denne forbindelse.

Kursist-observationer af undervisningen. Disse blev udført af 8 kursister fordelt på 4 kvinder og 4 mænd. Der var 4 kursister fra 1. hf og 4 kursister fra 2. hf. De udførte observationer to og to i udvalgte klasser, som ikke var deres egne, og havde meldt sig frivilligt. Kursisterne observerede undervisningen i en anden klasse og på en anden årgang end deres egen stamklasse. I den forstand er tale om en slags form for selv-etnografi (Alvesson 2003) by proxy, hvor vi trækker på både kursisternes observationer og deres refleksioner/undren over deres egne observationer (Martinussen et al. 2018). Observationerne blev fulgt op af et interview på 55 minutters varighed, hvor kursisterne reflekterede over deres observationer og uddybede deres refleksioner i fælles dialog.

Fremtidsværksted. Fremtidsværkstedet forløb over to timer den samme eftermiddag, som kursisterne havde udført observationer. Der var således deltagelse af 8 kursister og 4 undervisere. Fremtidsværkstedet var struktureret over tre faser med hver deres planche med et spørgsmål, som deltagerne skrev stikord ud fra:

- 1) **Kritikfase:** Hvad er det der gør, at man kan miste lysten til at dukke op og deltage i undervisningen?
- 2) **Utopifase:** Hvordan ser den ideelle skole ud, hvor både kursister og lærere kommer hver dag og har lyst til at deltage?
- 3) **Realiseringsfase:** Hvilke ideer kan føres ud i livet og hvordan? Kritikfasen blev gennemført kursister for sig og undervisere for sig, men de to efterfølgende faser var i grupper blandet med kursister og undervisere. En forsker gennemførte værkstedet mens den anden skrev referat, som er anvendt i den efterfølgende analyse.

Alle interviewene er transskriberet, og i analysen er alle personer anonymiseret. Af hensyn til lærernes identifikation har vi valgt at sløre alle underviseres køn og bruger således konsekvent begrebet 'læreren' i alle observationsnoter og citater.

Slutteligt skal det nævnes, at vi har udviklet en analysemodel specifikt til brug for denne rapport. Denne er udviklet ud fra en intention om at undersøge samspil mellem lærer og elever, samt hvordan rummet, artefakter og følelser spiller ind på disse samspil.

Læsevejledning

Indledningsvist skal det nævnes, at vi bruger både 'kursister' og 'elever' synonymt om de unge i rapporten, da de to betegnelser er blevet ligestillet i den seneste reform af gymnasiet og hf (Undervisningsministeriet 2016b). Betegnelsen 'kursister' bruges primært i administrationen, mens de unge selv kalder sig for eleverne.

I kapitel 2 undersøger vi kursisternes baggrund, deres holdning til fravær og oplevelsen af egen og andres fravær fra undervisningen på FHF. Dette kapitel er på mange måder sammenfaldende med undersøgelsens tidligere notat (Hansen 2017) og beskriver kursisternes baggrund med særlig fokus på deres psykiske sårbarhed. Det gennemgående element i kapitlet er dog en diskussion af kursisternes holdning til fravær – både deres eget og andres fravær.

I kapitel 3 går vi dybere ind i spørgsmålet om fravær. Det gør vi for det første ved at vende blikket mod de faktorer, der får kursisterne til at fra- eller tilvælge tilstedeværelse og for det andet ved at kigge på rammerne omkring undervisningen på FHF. Her vil vi analysere en række undervisnings- og læringssituationer på FHF. Analyserne i dette kapitel er tæt forbundet med de efterfølgende analyser i kapitel 4, hvor vi går tæt på relationerne mellem (undervisnings)rummet og de materielle artefakter, kursisternes og undervisernes affekt og følelser, og interaktionen heri. Tanken er, at de forskellige aktiviteter er forbundet og påvirker hinanden i et mange facetteret netværk, der indvirker på kursisternes til- og fravalg af undervisningen og dermed er et essentielt grundlag for det videre arbejde med fraværet. I kapitel 5 ser vi på forskellige tiltag, der kan medvirke til at øge motivationen i undervisningsrummet på FHF og endelig i det afsluttende kapitel, kapitel 6, samler vi trådene fra de forskellige kapitler sammen og kommer med en række konklusioner og anbefalinger til det videre arbejde med at øge motivationen på FHF og mindske fraværet fra undervisningen.

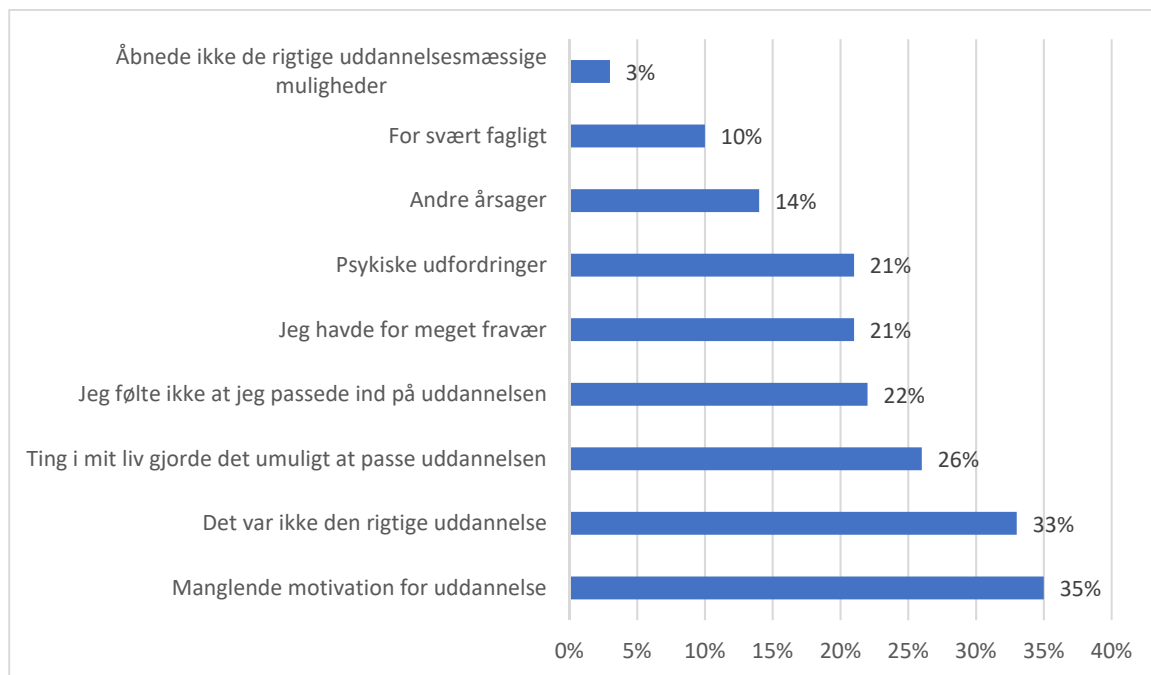
Kapitel 2: Kursisternes baggrund og holdninger til eget og andres fravær

Som indledning til dette kapitel starter vi med at se på kursisternes baggrund. Her tegner der sig et billede af en meget bred og sammensat gruppe af unge, som også for en stor dels vedkommende har en del psykiske udfordringer. Derefter skifter kapitlets fokus og rettes mod kursisternes oplevelse af eget fravær, herunder årsagerne til det, og deres oplevelse af andre kursisters fravær.

Kursisternes baggrund og udfordringer

Kursisterne har forskellige udgangspunkter, når de begynder på FHF. Den største andel (33 %) har været på arbejdsmarkedet (enten i arbejde eller som arbejdsløs), umiddelbart før de begyndte på FHF. En anden stor andel kommer fra en afbrudt ungdomsuddannelse. Det er primært gymnasiale uddannelser (27 %) eller EUD (9 %). Der er også en del, der kommer direkte fra grundskolen (17 %) og endelig er der 15 %, der har været på barsel, aftjent værnepligt, sabbatår mv.

Det er samtidigt et kendetegn ved kursisterne, at majoriteten har erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb, som de har måttet afbryde. Halvdelen (51 %) har således afbrudt en uddannelse, 11 % har to afbrudte uddannelser og 3 % har tre eller flere afbrudte forløb med i deres bagage, når de starter på FHF. Det er således 66 %, eller to tredjedele, som har mindst en afbrudt uddannelse, når de starter på FHF.



Figur 1. Begrundelse for frafald på seneste tidligere afbrudte uddannelse. Mulighed for at afgive flere svar.

Årsagerne til afbruddet af den tidligere uddannelse er som vist her forskellige. Mest udbredt er det, at den unge oplevede en manglende motivation for uddannelse, hvilket kan være forbundet med, at stort set lige så mange oplever, at der ikke er tale om den 'rigtige' uddannelse. For en del handler det også om begivenheder i deres liv, der gjorde det vanskeligt at passe en uddannelse, hvorfor de måtte afbryde den. Når vi undersøger den andel, der har to eller flere afbrudte uddannelser bag sig, adskiller de sig ved, at der er en større andel, der angiver, at de manglede motivation for uddannelse. Kursisternes mange erfaringer fra tidligere uddannelser er i tråd med hf's intention og understreger uddannelsens position som en 'second chance' uddannelse (Pless og Hansen 2010). Der er dog samtidigt behov for et kontinuerligt fokus på FHF's fastholdelse af kursisterne i uddannelse og reduktionen af fraværet fra undervisningen, hvilket er en gængs problemstilling på hf (Sørensen og Hansen 2016) og ikke noget, der er særligt for FHF. Vi ser i andre forskningsprojekter med unge på kanten af uddannelse, at det at opbygge det vi kalder uddannelsestillid (Görllich & Katznelson 2015) er væsentligt. Dette vender vi tilbage til.

De mange kursister med afbrudte uddannelsesforsøg bag sig præger også lærernes og vejledernes arbejde:

"Det er jo meget igen, hvad skal man sige, 40-45 % har en afbrudt uddannelse bag sig, og der er som regel også en historie der knytter sig til det. Men nogle gange er det også en positiv historie, at de er startet for tidligt uden at være rigtigt modne, eller de har sådan følt, at de skulle

starte på gymnasium og sådan nogle ting. Men der er så også undertiden nogle forklaringer på, at de ikke kan holde sig i gang og sådan nogle ting. De føler sig nok ikke som nogen stor succes, når de kommer. Men de kommer jo alle sammen med en positiv ånd og siger, nu vil man det her, nu er det tredje gang, siger de, nu skal det være. Og så sætter man også sin anbefaling af dem og siger, dig vil vi godt have ind og sådan nogle ting.” (Interview med lærere)

Selvom mange af kursisterne har erfaringer med afbrudte uddannelser, behøver det således ikke nødvendigvis ses som noget negativt. De har fået erfaringer, der har gjort dem klogere på hvem de er og hvad de vil, og det kan ses positivt. Afbrudte uddannelser kan således være en udfordring, men det kan også vendes til en ressource, og valget af FHF kan i det lys ses som et positivt tilvalg. Det positive tilvalg kommer også til udtryk i forhold til kursisternes positive forventninger til FHF. Det beskrives som et godt sted – en ‘superfed’ skole – der på grund af stor diversitet tiltrækker kursister i forskellige aldre og livssituationer:

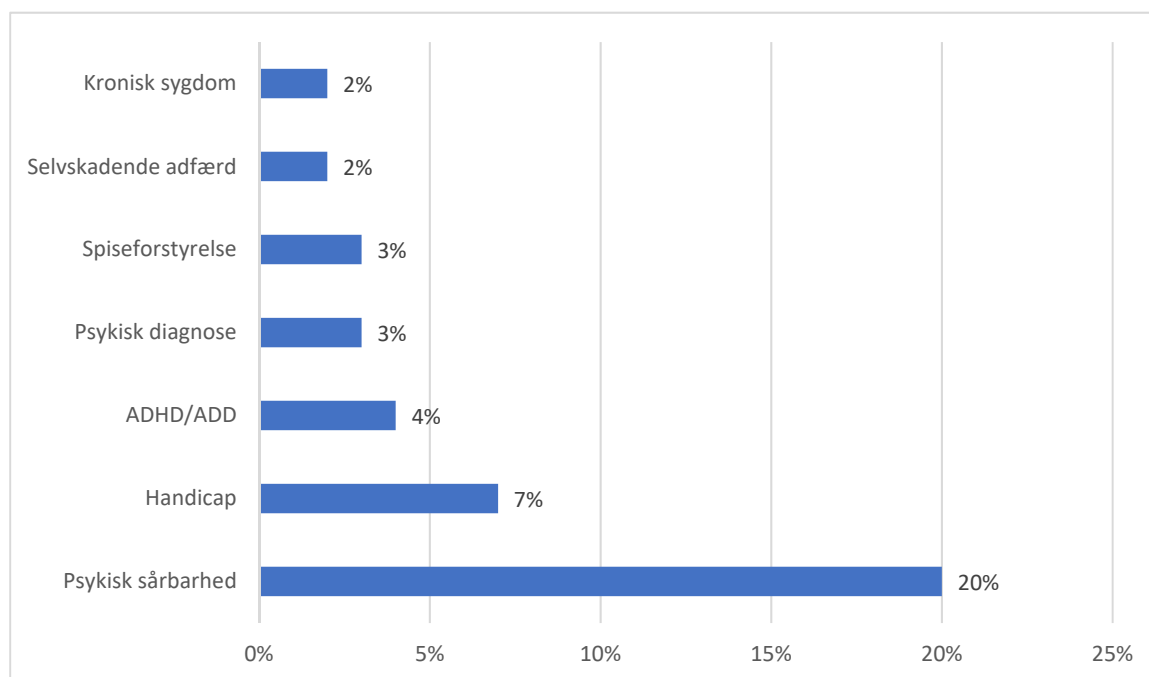
”Altså, på grund af at jeg gik på gymnasiet før, hvor jeg synes niveauet det var rigtig svært, så jeg ville vælge et sted, hvor niveauet var lidt lavere, som det er her på hf. Og så kan man få meget mere hjælp sådan personligt. Man kan få tildelt en mentor, og lærerne tager bare meget bedre hånd om en her og er meget mere sådan personlige og nærværende, end de er på andre gymnasier, synes jeg. Og så lå det tættest på, og det var det der havde et godt ry, så det var der jeg startede.” (kvinde, kursistinterview)

Det faglige niveau beskrives således af kursisterne som lavere end gymnasiet, hvilket øger de unges tro på, at de bedre kan gennemføre. Samtidig fremhæves det også, at kursisterne tilbydes et mere personligt, nærværende og støttende læringsmiljø, som er medvirkende til at kursisterne vælger FHF med positive forventninger om uddannelsen og stedet. Dette kan også have en sammenhæng med de psykiske udfordringer, en stor del af de unge har, og som gør, at de har behov for denne støtte.

Psykiske udfordringer

Ud over de væsentlige andele af kursister, der har erfaringer fra tidligere afbrudte uddannelse, er der også nogle kursister, der går på FHF med forskellige forudsætninger, der potentielt kan påvirke deres muligheder for at følge og fuldføre uddannelse. En række af

disse er oplyst i figur 2.



Figur 2. Andele af kursister, der lider af forskellige problemstillinger. Der er tale om selvrapporterede oplysninger. Respondenterne har haft mulighed for at afgive flere svar. Der er tale om andele af den samlede antal respondenter i spørgeskemaundersøgelsen. Bemærk skalaen på x-akslen går til 25% og ikke til 100%

Det er helt klart, at det i særlig grad er psykiske problemstillinger, der fylder meget. Ifølge kursisternes egne beskrivelse er det hver femte (20 %), der oplever at have en eller anden form for psykisk sårbarhed. Der er en stor overvægt af kvindelige kursister (28 % vs. 10 % af mandlige kursister), der markerer, at de oplever at have en psykisk sårbarhed. Kategorien indeholder de unge, der oplever angst, depression eller andre former for psykiske problemstillinger. Som tallene indikerer, er der tale om en meget sammensat kategori. Det er 'kun' 3 %, der reelt har en diagnose på psykisk sårbarhed. Det er også værd at bemærke, at 7 % af kursister oplever at have et handicap. Det kan være ordblindhed, nedsat syn eller hørelse eller noget helt andet.

Psykisk sårbarhed, som i denne forbindelse er en samlebetegnelse for kursisterne selvrapporterede oplevelse af bl.a. depression, angst, sociale fobier m.fl., er også meget udbredt og fremstår, specielt blandt de kvindelige kursister, som en central udfordring, når det gælder fravær og ønsket om reduktionen af dette. Betegnelsen 'udfordring' er valgt, fordi det er et fåtal af de unge, der har en diagnose. Det centrale er i denne forbindelse, at kursisternes brug af disse kategorier bør tages alvorligt. De udtrykker en oplevet sårbarhed. Men den manglende diagnose åbner samtidig for et tolkningsrum, når lærere og vejledere skal vurdere denne sårbarhed i relation til fastholdelse af kursisten i uddannelsen.

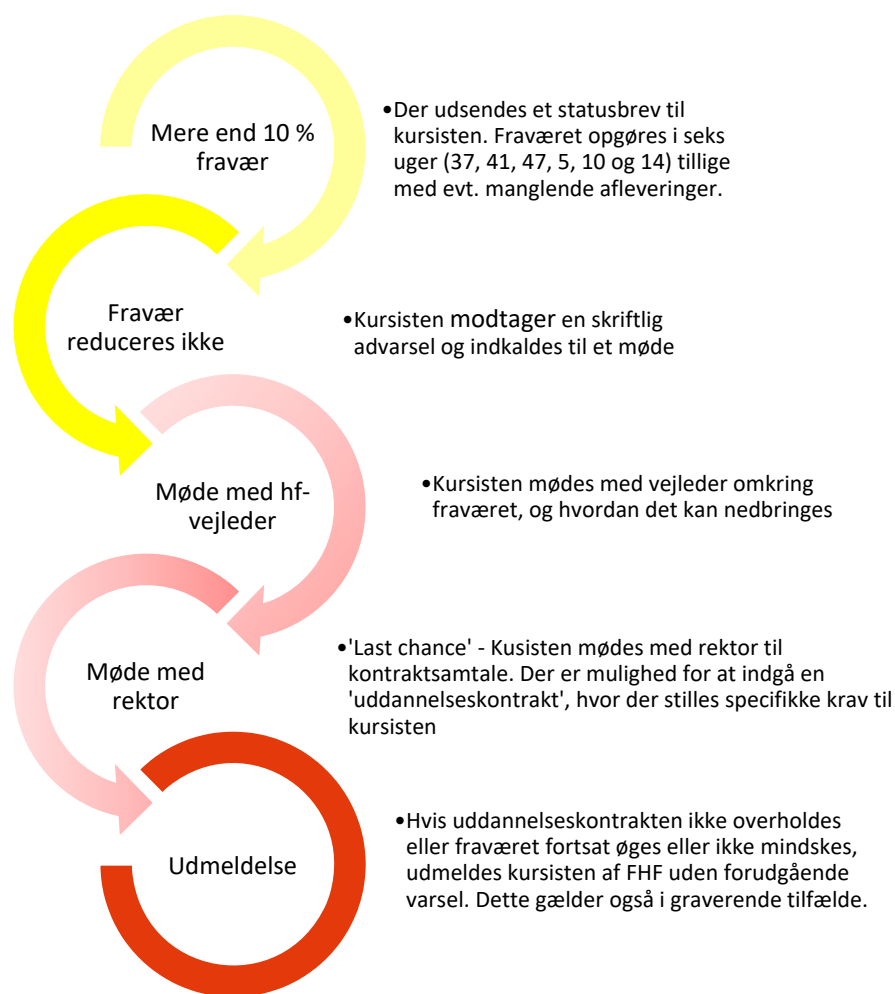
Andre udfordringer

Det er kendetegnende for kursisterne på FHF, at de kommer fra baggrunde med forskellige problemstillinger som økonomi, familiemæssige udfordringer og brug af med rusmidler. Vi har i spørgeskemaet spurgt ind til, om kursisten de seneste to uger har været fraværende fra undervisningen pga. vedkommendes forbrug af alkohol, hash eller andre stoffer. 13 % har været væk fra undervisningen af disse årsager. Det er særligt mandlige kursister (17 % mod 10 % af kvindelige kursister), der har haft fravær af disse årsager.

Der er samlet set tale om en bred gruppe af kursister, som har en del udfordringer af forskellig art, hvilket bidrager til behovet for at have fokus på kursisternes fravær og tiltag til forebyggelse af frafald.

Tilgang til fravær

FHF har igennem en lang årrække gennemført en målrettet indsats over for fravær blandt kursisterne. De aktuelle virkemidler er skitseret i skolens fastholdelsesplan for 2016-17, hvor der bl.a. er klarlagt retningslinjer for acceptabelt fravær, brug af varslingskrivelser samt brugen af 'kontrakter' mellem skolen og kursisterne, hvor der skitseres en konkret handleplan for en normalisering af kursistens tilstedeværelse og afleveringer. FHF overvåger løbende fraværet blandt kursisterne. Internt arbejder man med fire tælleperioder, hvor kursisternes fravær opgøres, og der igangsættes forskellige sanktioner. Skolens fraværspolitik revideres hvert skoleår i forhold til regler og sanktioner i forbindelse med kursisternes fravær fra undervisningen. I figur 2 præsenteres disse sanktioner i relation til, hvornår de igangsættes, og hvad de indebærer.



Figur 3. Fravær og konsekvenser, som det er skitseret i FHF's fastholdelsesplan for skoleåret 2017/18 (Frederiksberg hf 2017) – hvad man kunne benævne for sanktionstrappen, når det gælder indsatsen over for fravær.

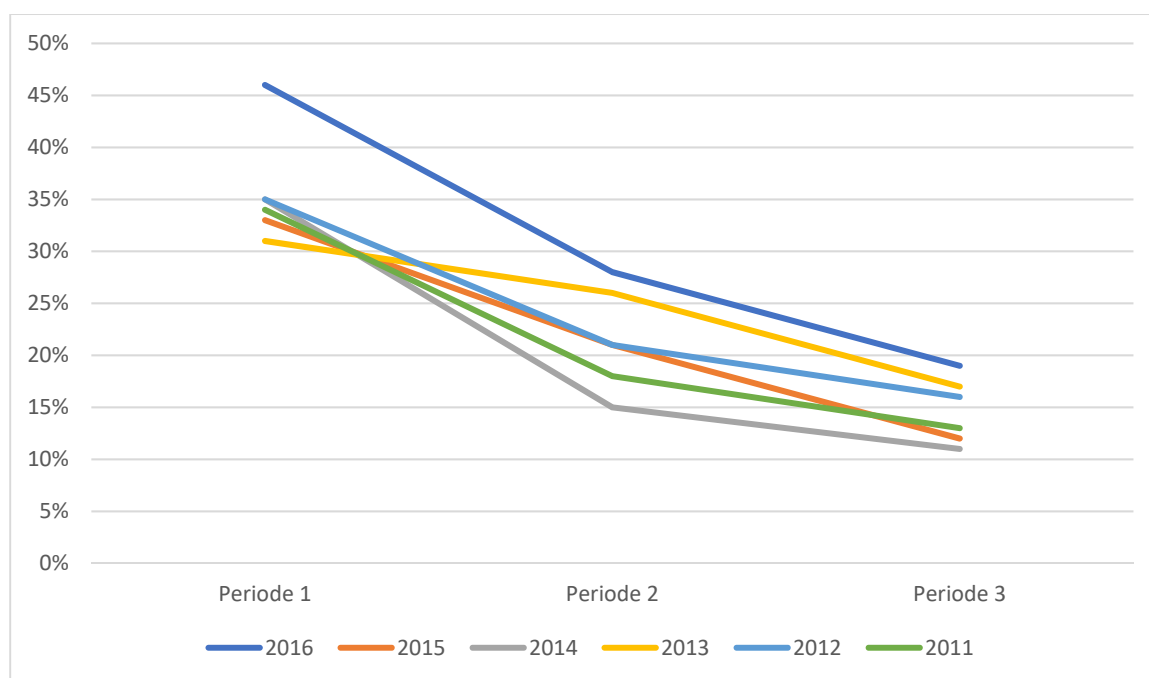
Man kan samlet set beskrive fastholdelsesplanen som en sanktionstrappe, som på papiret aktiveres, når kursistens fravær overskrider nogle på forhånd fastsatte grænser. I den mildeste form modtager kursisterne en besked om, at deres fravær er for stort. Hvis fraværet forsætter, strammes sanktionerne tilsvarende. Ved fortsat fravær indkaldes de til møde med en hf-vejleder, og mindskes fraværet ikke efterfølgende, indkaldes der til et møde med rektor med en trussel om udmeldelse og fratagelse af SU. Dette møde kan resultere i en uddannelseskontrakt, hvor der aftales nogle specifikke krav og forventninger til kursistens fremtidige indsats og fremmøde til undervisningen.

Dette er det formelle system omkring fravær på FHF. Ved siden af det, er der samtidig et system, hvor der indgås særlige aftaler mellem FHF og kursisten. Det kan for eksempel være i forbindelse med kronisk sygdom eller handicaps, hvor der er indgået særlige aftaler omkring fravær/fremmøde. Disse aftaler er – i modsætning til systemet i figur 2 – ikke formaliseret og aftales individuelt ud fra en vurdering af den aktuelle kursists situation. Disse

aftaler er med andre ord ofte usynlige for andre end de involverede (den pågældende kursist, vedkommendes underviser og en hf-vejleder).

Reduktion i fravær

Som nedenstående figur viser, har FHF formået at mindske fraværet i skoleåret 2016/17. Og det er uanset, hvornår det opgøres. Figuren fokuserer på andelen af kursister med maksimalt 10 % fravær, og viser udviklingen over tid, opdelt på skoleår.



Figur 4. Andele af kursister med 0-10 % fravær, opdelt i tælleperioder og år. Bemærk venligst at skala på y-akslen kun går til 50 %

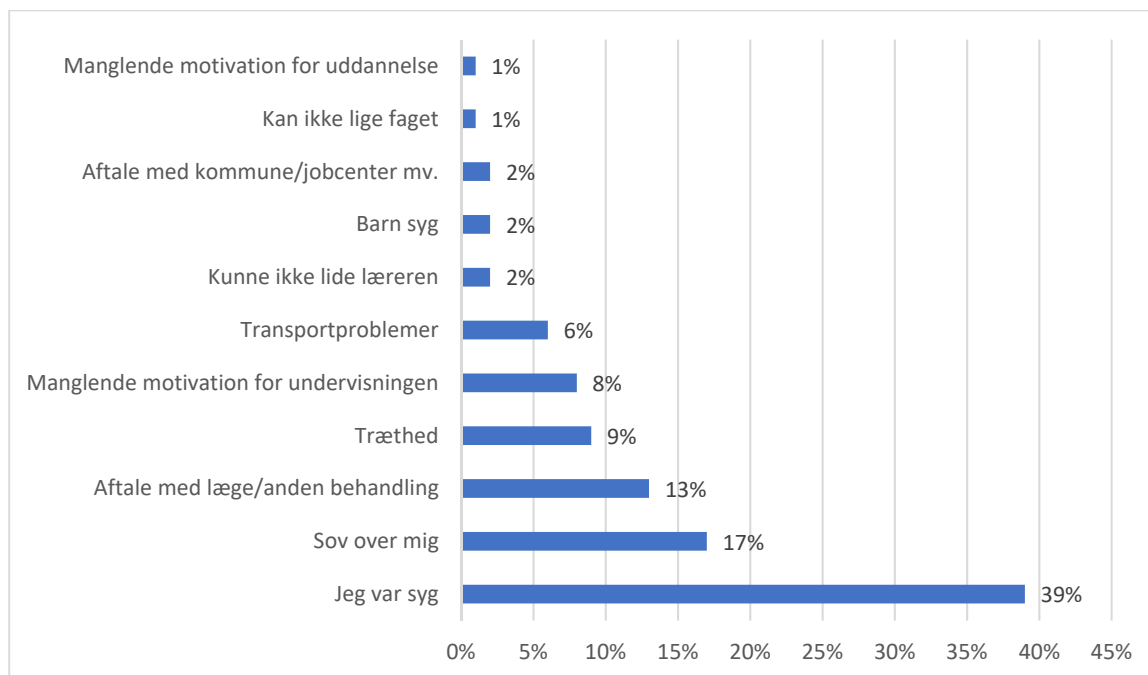
Udviklingen – reduktionen i fraværet – er også blevet registret i lærerkollegiet, hvor der gennemgående opleves et bedre fremmøde til undervisningen. Dette gælder i særlig grad blandt førsteårskursisterne:

"Altså, jeg synes i år har der været nogle tiltag for ligesom at skærpe deres fremmøde, og det synes jeg, i de her tre førsteårs-klasser, hvor jeg synes, at fremmøde generelt er super, superfint. Der er selvfølgelig nogle enkelte, der har meget fravær, men jeg synes, at fremmødet er blevet bedre. Og jeg synes også, at fremmødet for andetårskursister er faktisk bedre, end det har været de seneste par år." (Interview med lærere)

Selvom der er tale om en positiv udvikling, er der dog stadigvæk signifikante andele af kursister, der har et væsentligt fravær fra undervisningen. Fx har 22 % af kursisterne i

tredje tælleperiode mere end 30 % fravær. Det betyder, at omtrent hver femte kursist på dette tidspunkt har været fraværende minimum en tredjedel af undervisningstiden. Det er en markant forbedring fra året før – nærmest en halvering – hvor den tilsvarende andel var 41 %, men det peger på, at der stadig er basis for en yderligere indsats.

Analyserne hidtil peger altså på, at der er sket en reduktion i kursisternes fravær. Fravær er dog stadig et problem. I det følgende afsnit vil vi kort se på kursisternes begrundelser for eget fravær og deres oplevelse af medkursisternes fravær.



Figur 5. Sidste gang du var fraværende til undervisningen - hvad var årsagen til dette? Kursisternes egne angivelser.

Når der spørges ind til fraværet i spørgeskemaet, er der ifølge kursisterne selv oftest tale om, at de har været syge. Det kan både være 'ordinær' sygdom som influenza/forkølelse/feber mv., men der er også mere alvorlig sygdom:

"Altså, jeg vil sige.. jeg har været alvorligt syg undervejs, så det var ikke lige planlagt. Så jeg er da glad for, at jeg ikke er røget i fælden [At hun havde for meget fravær, der ikke skyldtes sygdom i forvejen, red.]."
 (Kvinde, interview med kursisterne)

Dernæst kommer problemer med at stå op, træthed, aftale med læge og andre behandlingstilbud. Manglende motivation for undervisningen fylder noget for 8 % af kursisterne, når der spørges direkte til dette i spørgeskemaet, men i interviewene med de unge er det tydeligt, at motivationen for undervisningen i nogle tilfælde kobler sig til en

række af de andre faktorer. Den manglende motivation er her mere fremtrædende end spørgeskemaet antyder:

"Altså, jeg synes det har været en kæmpe stor omvæltning for mig. Altså, jeg har personligt kæmpet rigtig meget med at finde motivationen til at komme op og afsted nogle gange. Altså, personligt, så har jeg et årsfravær, der er på plussiden af de 10%.. Så det synes jeg.. det har været sådan lidt besværligt at omstille sig til det der med, at det er.. at man kan få samme mindset [som på en arbejdsplads, red.], fordi jeg kunne ikke finde på mit arbejde at bare lade være med at møde op på arbejde en dag." (Mand, interview med kursisterne)

Set fra lærernes perspektiv er kursisters fravær et problem, men også noget man til dels har accepteret som noget 'naturligt' og 'forventeligt' ved kursistgruppen:

"Men altså, vi har også nogle kursister med nogle problemer i bagagen, som jeg synes legitimerer, at de har noget fravær, og som også godt kan klare, at de har noget fravær. Og de skal jo også hjælpes igennem, ikke? Vi har lige siddet og snakket om en elev, vi har i 1.g, som er så kvik, så kvik, så kvik, men har svært ved at komme, ikke? Og hun skal jo ikke smides ud, vel?" (Interview med lærere)

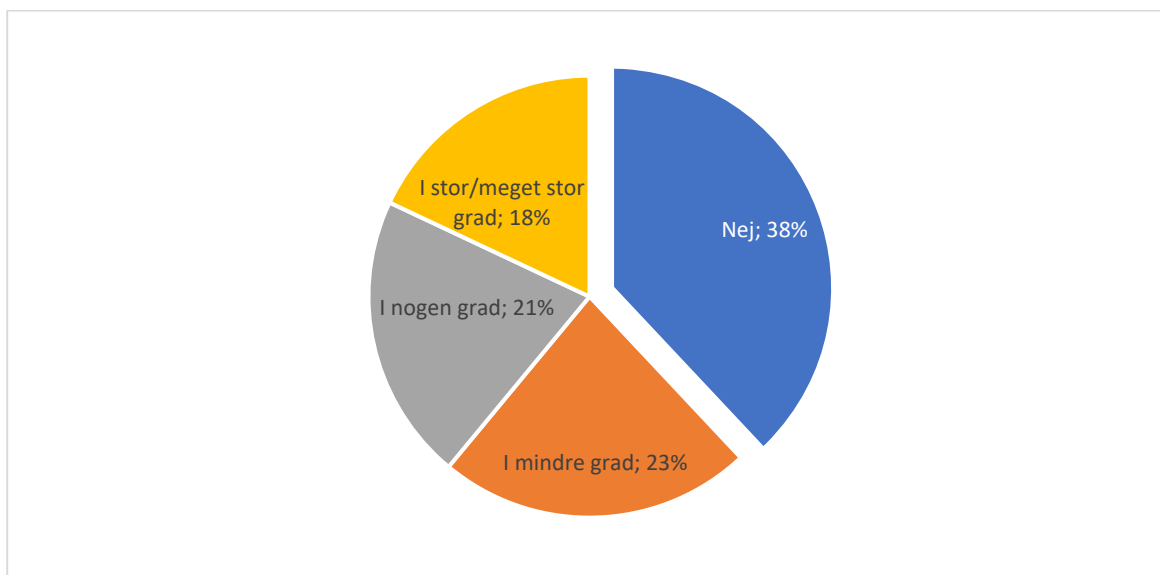
På den måde ses fraværet som en naturlig konsekvens af, at skolen rummer mange unge, der af forskellige grunde har brug for en vej ind i uddannelsessystemet. Rummeligheden ses som en forudsætning for undervisningen og samtidig et væsentligt argument for, hvorfor det er relevant at have en uddannelse som hf i det danske uddannelsessystem. Det er dog samtidigt værd at notere, at fraværet ikke, ifølge kursisters egen vurdering, skyldes mangel på motivation for uddannelse generelt (kun 1 % markerer dette), mens manglende motivation for undervisningen (specifikt i forhold til uddannelsen) er mere tilstede (8 % angiver dette).

De andres fravær og fraværskulturen

Fraværet ses ofte i en individuel kontekst, hvor der er fokus på den enkelte kursist. Samtidig er de fraværende kursisters problemstillinger uden for deres skoleliv noget, der også påvirker hverdagen på skolen:

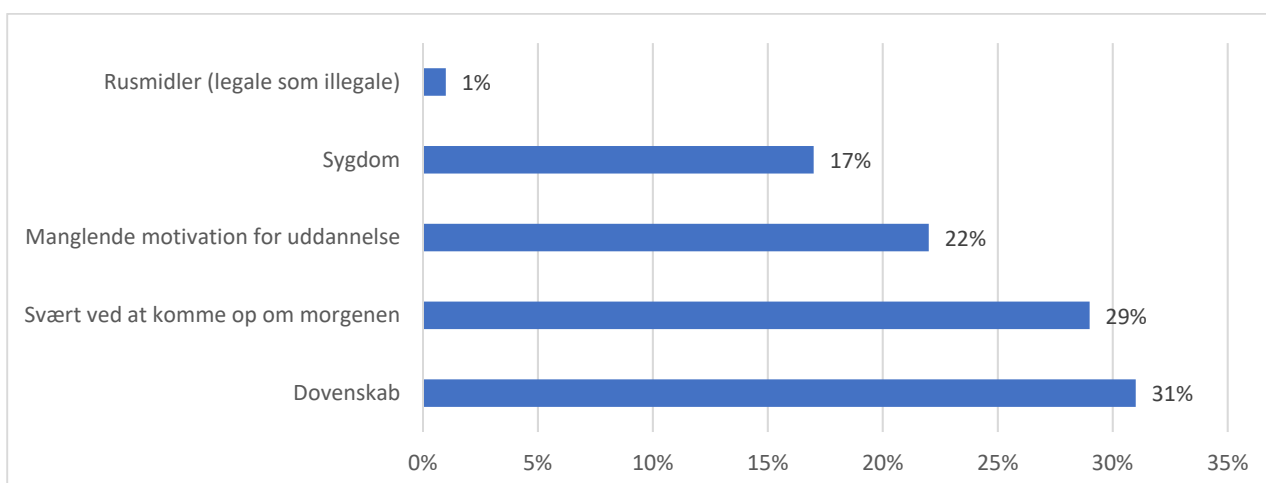
"I vores klasse er der om morgenen lavt fremmøde, om eftermiddagen bliver det lidt bedre. Op af dagen bliver det lidt bedre, men så vil jeg sige, vores klasse de har det med i stedet for at gå, fordi så får man fravær. Så vil de hellere sidde nede i hjørnet og larme. Hvor så ville jeg faktisk sætte pris på, at de ikke kom. Fordi jeg vil hellere sidde med en lærer og lære noget." (Kvinde, kursistinterview)

Der er således en udbredt oplevelse af, at mange kursister kommer senere på dagen og at de, når de er i klassen, ikke er deltagende, men forstyrrer de andre. Omkring to tredjedele af kursisterne (64 %) oplever, at fravær er et problem i dagligdagen, heraf oplever 39 %, at det i nogen eller stor/meget stor grad er et problem.



Figur 6. Andele af kursisterne, der oplever at kursisternes fravær er et problem for klassen.

I forhold til deres fravær oplever de fleste kursister som beskrevet ovenfor, at de havde været fraværende pga. egen sygdom. Når det gælder vurderingen af, hvorfor deres medkursister har været fraværende fra undervisningen, skifter begrundelserne karakter. Her fremhæves dovenskab, problemer med at komme ud af sengen og manglende motivation for uddannelse.



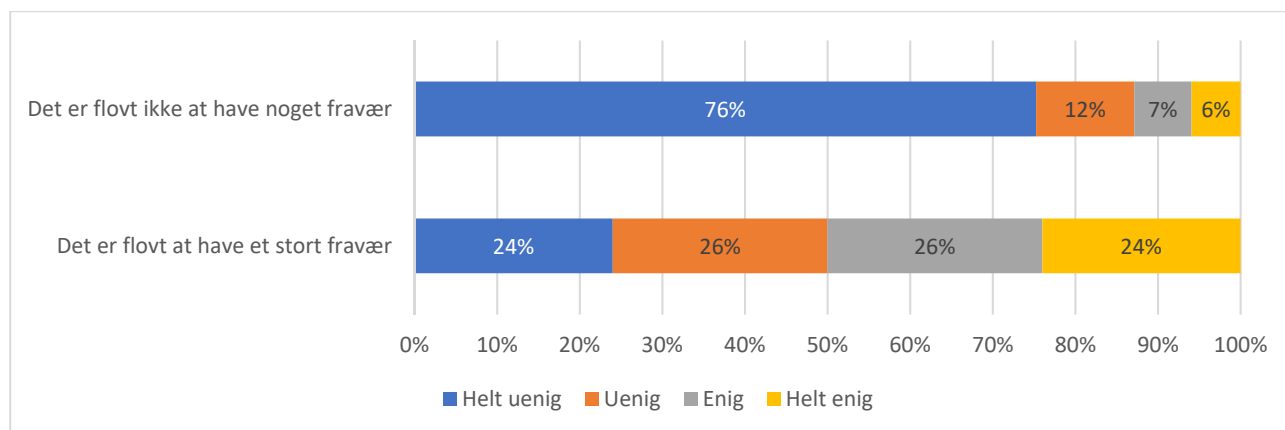
Figur 7. Hvad oplever kursisterne generelt er den mest udbredte årsag til fravær blandt deres medkursister?

Sygdom er en faktor, men i mindre omfang, end når man sammenligner begrundelserne for eget og for medkursisternes fravær:

"Altså, nu har jeg ikke selv fravær, men de gange jeg har haft fravær har det også været på grund af sygdom. Men altså dem fra min klasse, de kan bare ikke stå op om morgenen. De vil hellere komme om eftermiddagen, ellers så har de bare ikke lyst til at komme, ellers har de tømmermænd, ellers så er de trætte. Der er så mange dårlige undskyldninger. Jeg har i hvert fald aldrig hørt så mange dårlige undskyldninger, som jeg har gjort på de her to år." (Kvinde, kursistinterview)

Der er med andre ord en diskrepans i synet på eget og andres fravær, som er interessant og modsætningsfyldt. Det er derfor en interessant problematik at have med som baggrundsinformation, når vi udfolder de aktiviteter, der er i undervisningssituationerne i næste kapitel.

På et mere overordnet niveau er der i spørgeskemaet spurgt indtil kursisternes holdninger til fravær. Svarene på dette er vist i figur 8.



Figur 8. Kursisternes vurdering af om det er flovt at have henholdsvis intet eller meget fravær på en skala fra helt uenig til helt enig.

Som vist i figuren sker der et tydeligt skift mellem holdningerne blandt kursisterne på første og andet år af hf. Blandt kursisterne på første år er det 17 %, som er enige/helt enige i, at det er flovt, hvis man ikke har noget fravær. Blandt de unge på andet år af uddannelsen er den tilsvarende andel 6 %. I interviewet bliver disse overvejelser omkring fravær italesat på forskelligvis:

"Altså, jeg vil sige blandt kursisterne på andet år, så går man meget og sniksnakker omkring hvem der har mest fravær. Altså, det er ligesom et issue at have det højeste fravær, fordi det er ih og åh så sejt, og man ikke bliver smidt ud." (Kvinde, kursistinterview)

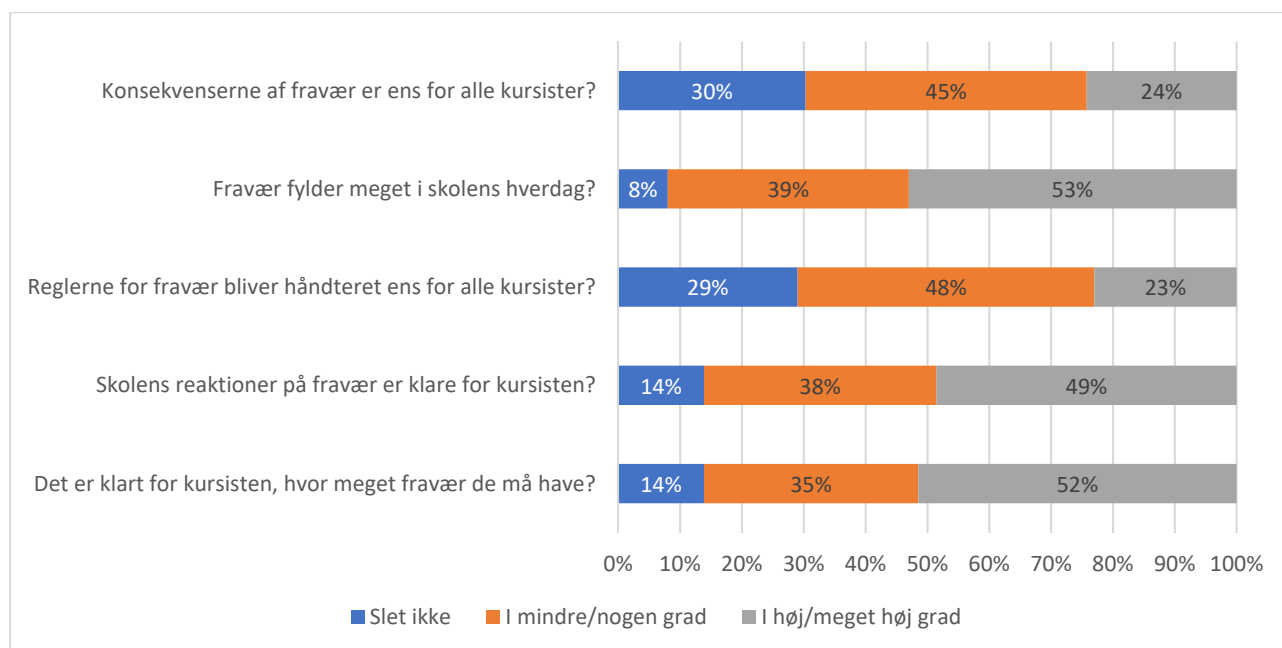
En anden kvindelig kursist formulerer hendes oplevelse af dette fænomen således:

"Jeg har ofte oplevet, at hvis der er en person der har haft lavt fravær, så lyver personen og siger at hun har højere fravær end hvad hun egentlig har, fordi det netop er tabu at have lavt fravær. Så det synes jeg også man skal vende, og ligesom gøre det til noget godt, at man har lavt fravær. I stedet for at det er godt, at man har højt fravær. Det hænger ikke rigtigt sammen, det burde være omvendt synes jeg." (Kvinde, kursistinterview)

Det aftegner således en fraværskultur, hvor fraværet i nogen udstrækning italesættes indenfor nogle rammer, hvor det anerkendes som noget en 'rigtig kursist' har. Dette kan ses som 'Ladism' (Jackson 2006), hvor det ofte forbindes til kønnet, uddannelseskulturen og individets selvkonstruktion. Der sker således en italesættelse af, hvorvidt en kursist er, og ikke er, "rigtig" motiveret, og hvordan en 'rigtig' kursist bør være, og som rammesætter fraværet og de forskelliges positioner i forhold til dette. Nielsen et al. (2017) diskuterer i den forbindelse, hvordan motivation kan forstås som en kulturel kategori. Dvs. en kategori, som kursisterne positionerer sig selv og hinanden igennem, som mere eller mindre rigtige eller kompetente kursister, hvilket ser ud til også tilsyneladende er tilfældet her.

Kursisternes oplevelse af skolens håndtering af fravær

I dette afsnit vil vi se nærmere på kursisternes og lærernes oplevelse af skolens håndtering af fravær, samt deres forslag til, hvilke nye tiltag der skal sættes i søen for at mindske kursisternes fravær fra undervisningen. Nedenstående figur aftegner kursisternes oplevelse af FHF's fastholdelsespolitik.



Figur 9. Kursisternes vurdering af FHF's fraværsindsats.

Der kan ikke ses noget sammenfald mellem fald i fravær, og hvilke sanktioner kursisten har været udsat for, i forhold til fravær. Det fremgår tydeligt, at hovedparten af kursisterne oplever, at skolens reaktioner på fravær er klare. Det er klart for kursisten, hvor meget fravær der accepteres, og hvilke konsekvenser en overskridelse af disse grænser har.

Billedet er mere blandet, når der ses på kursisternes opfattelse af, hvorledes reglerne og konsekvenserne rent faktisk bliver håndteret, og hvorvidt konsekvenserne er de samme for alle. Kursisterne oplever, at fraværsdiskussionen overordnet fylder meget i skolens hverdag. Lærerne oplever, at de forskellige elementer i sanktionstrappen virker, men at virkningen aftager over tid, når stadig flere kursister oplever sanktioner, og det så at sige bliver en ordinær del af hverdagen på skolen:

"Ligesom man kunne se i løbet af skoleåret, da de første kursister kom på kontrakt [i en kontrakt indgås der en skriftlig aftale mellem kursisten og FHF om en normalisering af tilstedeværelsen til undervisningen], så rygtedes det. Der kunne man se, at det havde en markant effekt. At det så er mildnet her senere i løbet af skoleåret, det er en anden sag, men altså jeg synes, at til at begynde med var det meget markant og synligt, at 'hov hvad laver alle de kursister her? [som normalt er fraværende, red.]'"
(Interview med lærere)

En kursist peger på den samme pointe, at udbyttet af sanktionerne mindskes over tid. Særligt når kursisterne oplever, at det ikke altid har konsekvenser, selvom der lægges op til ens sanktioner, når alle indgår samme kontrakt:

"Men altså, vi har halvdelen af vores klasse, som er på elevkontrakter, og deres fravær er stadig kun gået i én retning efter de er kommet på kontrakten, og det har ikke nogen konsekvenser på nogen som helst måde." (Mand, interview med kursister)

Der er et indbygget dilemma i det forhold, at kursisterne kun ser dele af fastholdelsesindsatsen; de kender af gode grunde ikke altid hele baggrunden for, at en medkursist får lov til at blive på skolen, selvom fraværet er skyhøjt og vedkommende er bagud med diverse afleveringer. Der er, som tidligere beskrevet, en tendens til, at kursisterne er relativt hurtige til at tilskrive andres fravær dovenskab og manglende motivation, hvilket formentligt også farver deres reaktioner. Her er lærerne mere nuancerede i deres vurderinger, de har øje for den balancegang der er, når man skal vurdere om en given kursist skal have lov til blive på uddannelsen eller ej. Her spiller forhold, der er dybt personlige, og hvor årsagerne til fraværet ikke let lader sig dele med andre en væsentlig rolle:

"Altså, hun er – har – hun lider af en form for skizofreni. Hun hører stemmer inden i hovedet og har virkelig svært ved at sidde i en klasse og følge undervisningen. Så nogle gange er hun hjemme en hel uge, hvor hun ikke er her. Der er nogle grunde til at hun er væk. Selvfølgelig." (Interview med lærerne)

Men dette billede har kursisterne ikke nødvendigvis adgang til, og det har konsekvenser for deres perception af FHF's bestræbelser på at mindske fraværet, som de ser som useriøst og ikke konsekvent i sin eksekvering:

"Altså, den der fraværspolitik der er på den der skole, den er så useriøs som noget kan være, virkelig. Altså, de truer med på det på alle mulige måder, men der sker aldrig noget. Altså, nu har jeg gået her i to år, og jeg har dog aldrig fået et brev. Men alle dem fra min klasse har fået jeg ved ikke hvor mange breve og advarsler og samtaler. Man kommer ind til en samtale, så siger de bare: "Hvorfor har du ikke været her?", og så skal man forklare sig, og så må man bare gå igen. Altså, der sker aldrig noget sådan der seriøst, og så truer de med at tage ens SU. Og det har jeg heller aldrig oplevet de har gjort. Det er bare tomme trusler, de hele tiden kommer med, så det er SÅ useriøst." (Kvinde, interview med kursister)

I det perspektiv fremstår fraværspolitikken som en kolos på lerbødder. Truslen om konsekvenser bliver simpelthen ikke set som reelle af kursisterne, og dermed påvirker det ikke i væsentligt omfang deres overvejelser omkring fravær. Vi vil senere i denne rapport uddybe kursister og læreres overvejelser over, hvordan fravær og fastholdelse kan håndteres anderledes, hvilket kan udgøre en inspirationskilde til det videre udviklingsarbejde af fastholdelsespolitikken.

I det foregående har vi beskrevet kursisterne og de udfordringer kursisterne kommer med. Og vi har fået et indblik i, at fravær er en kompleks størrelse, som både handler om reelle procenter og sanktioner, men også vidner om et modsætningsforhold, hvor kursistens eget fravær anskues på én måde, mens andres fravær tillægges en anden betydning. Dette vidner om, at der er en fraværskultur, hvor det mere eller mindre forventes, at man har fravær, hvis man er en "rigtig" kursist. Diskussionen om kursisternes fravær, systemer til styring og reduktion af fravær må derfor indarbejde denne kompleksitet. Det kan med andre ord ikke reduceres til et spørgsmål om, hvordan man kan få kursisterne til at møde op. I stedet er det hypotesen, at det med fordel udvides til at inkludere et spørgsmål om, hvordan man kan anspre kursisterne til at deltage i undervisningen på måder, som vidner om at de er motiverede for at møde op. Vi skal derfor tage et grundigt blik ind i klasselokalerne og andre rum på FHF for at se nærmere på, hvad der sker her, hvilket vil være kernen i rapportens kommende kapitler.

Kapitel 3: Undervisnings- og læringsituationer

I dette kapitel vil vi gennemføre den første del af vores analyse af undervisnings- og læringsituationer på FHF. Denne består af detaljerede beskrivelser af de fysiske rum, af trafik ind og ud af rummet og af aktiviteter i undervisningsrummet. Kapitlet bygger primært på de observationer, vi har foretaget, og sekundært på interviewmateriale og kursisternes observationer. Vi skal starte med en beskrivelse af skolens fysiske rum.

Målet vil være at supplere den analyse, der blev præsenteret i det foregående kapitel og i den proces udvide perspektivet, således at diskussionen af fravær også bliver til en diskussion af undervisningen og det rum, den finder sted i, og hvordan de sammen former både kursisternes og lærernes oplevelse af undervisnings- og læringsrummet.

Det fysiske rum

Det fysiske rum er en stor del af undervisningen på alle uddannelser. I de senere år har en del forskning peget på, at skolerummets indretning og fysiske udformning tænkes ind som en del af kursisternes læring og udbytte af undervisningen (Juelskjær 2011; Falkenberg, 2017). Vi vil gerne forfølge denne måde at tænke undervisning og læring, som forbundet til rummet og til materielle ting i rummet, og vi vil her beskrive det fysiske rum, som udgør FHF mere detaljeret. FHF bor i en ældre bygning, der bærer præg af en åben arkitektonisk måde at tænke rum til uddannelse på. Hovedindgangen fører direkte ind i en spirallignende opgang uden trapper, der fører op til de to øvre etager. Hvis man ikke går videre op ad denne opgang til de øvre etager, går man i stedet ind af et indgangsparti med dobbeltdøre, der fører ind til en stor aula. Aulaen har en central fysisk placering, i det klasselokalerne er placeret i begge sider med direkte adgang fra aulaen. De centrale rum på FHF er således klasselokalerne og aulaen. Kontoret og lærerværelset er placeret i hjørnet ved aulaen. På de øvre etager er adgangen til klasselokalerne ligeledes ved siderne, og på den anden side af gangen er en balkon med direkte udsigt ned til aulaen.

Klasselokaler

Den fysiske indretning af klasseværelserne ligner hinanden i mange klasserum. I den ene side af lokalet er der store vinduespartier og langs vinduerne en række borde. Tværgående i rummet er fire rækker borde med plads til fire kursister på hver. Foran disse tværgående

rækker med borde står et kateder, og i nogle lokaler er der yderligere to gange to borde i lokalet modsat vinduespartiet.

Både lokalerne og borde er af ældre dato. Der er sparsom og anonym dekoration i mange af klasserummene. Dette hænger formodentlig sammen med, at klasserne ikke har et klasseværelse, men flytter rundt til hver lektion, således at dansk er i et lokale, engelsk et andet, samfundsfag et tredje og så videre. Indretningen inviterer til, at kursisterne - som på andre ungdomsuddannelser - placerer sig strategisk bestemte steder i klasselokalet (Hutters et al 2014; Murning 2013):

Klassen er opdelt på tre stolerækker. Dem, der følger med, sidder forrest. Dem, der følger mindre med, sidder bagerst (Observation, kursist)

Det betyder, at hvis man gerne vil positionere sig som en elev, der følger med, så sætter man sig forrest, idet læreren ofte befinder sig ved katederet ved de forreste rækker af borde.

Aulaen

Aulaen ligger som nævnt helt centralt i bygningen. Ud for aulaen er der klasseværelser på tre etager og på de øvre etager er en balkon, som giver frit udsyn til dem, der sidder i møblerne i aulaen. Indretningen i aulaen består af flere sofamiljører med borde, sofaer og stole, hvor man kan sidde i grupper. I den modsatte ende af indgangen til aulaen står en scene, som bliver brugt til festlige lejligheder. Da det er et stort åbent rum, bidrager akustikken til et relativt højt støjniveau. Aulaen har mange funktioner og bliver anvendt både til gennemgang til klasselokaler, til pauseaktiviteter og til gruppearbejde.

En gruppe på ni kvinder laver gruppearbejde i den ene ende af rummet. De snakker fritid, efter nogle minutter begynder de at drøfte, hvordan de skal dele arbejdet op – hvem tager hvilke opgaver. Tre af dem er kommet i gang, de andre sidder og snakker om andre ting. Særligt en af grupperne har svært ved at komme i gang.

I den anden ende sidder en gruppe Kvinder. De ser ikke ud til at arbejde fagligt.

På 2. sal står en kvinde og snakker i telefon, på 1. sal dukker en mand op og kigger på sin mobiltelefon. To andre kvinder dukker op på 2. sal og stiller sig op og snakker. Og en gruppe kursister går gennem gangen på 1. Løbende gennem timen kommer forskellige kursister ud og står og snakker.

Kursister krydser løbende gennem rummet, nogle kommer for sent og går mod klasselokalerne.

Halvvejs gennem timen kommer to grupper af 3-4 mænd ud for at lave gruppearbejde. Den ene gruppe taler højtlydt med blikket fæstnet på deres mobiltelefoner. Den anden gruppe har åbnet deres computere og virker som om de er gået i gang med opgaven. Deres lærer kommer ud og sætter sig hos den ene gruppe, forklarer opgaven, men de ser opgivende ud. Den anden gruppe kalder gentagne gange. Fem min før det ringer siver kursister ud gennem fællesrummet fra alle sider. (Etnografisk observation efteråret 2017)

Der er således mange forskellige aktiviteter i aulaen af både faglig og ikke faglig karakter. Rummet skal fungere både til fordybelse og koncentration, som pauseaktivitet og snak, som 'telefonboks' og som gennemgangsløse. Dette giver, som vi skal se senere, nogle udfordringer i forhold til at motivere kursisterne til gruppearbejde og fastholde dem i gruppearbejdet.

Hjælpemidler

I gennem vores observationer er det fremtrædende, at mange undervisningsmæssige hjælpemidler (i form af fx smartboards, overheadprojektor mv.) er af ældre dato, og i flere klasselokaler mangler der hjælpemidler, eller de er i stykker. Således har en lærer problemer med at finde en pind til at hive et landkort ned med, en computer virker ikke, og i flere lektioner enten leder underviseren efter en overheadprojektor eller har en, der ikke virker. Der findes ét smartboard på hele skolen i geografilokalet, hvilket kursisterne udtrykker stor forbløffelse over. De tolker det, som vi senere skal se, som et eksempel på at skolen er en 'gammeldags skole'.

Trafik ud og ind af rummet

I alle de observerede lektioner er der væsentlig trafik ind og ud af undervisningsrummet. Den eneste undtagelse er et valgfagshold, hvor kursisterne laver øvelser. Her er der lige mange kursister ved start og slut af timen og ingen, der forlader lokalet i løbet af undervisningen. Det sker dog i alle andre lektioner. Således kommer minimum en og op til ni kursister dumpende efter timen er startet. Gennemsnitligt er der tale om to-fire kursister, der kommer senere. De fleste kommer et par minutter inde i timen, mens de senest ankomne kommer op til en halv time inde i lektionen. Kursisterne lister som regel stille ind og sætter sig ned. I et observeret tilfælde, hvor fire kursister kommer ind samlet ti minutter inde i timen, siger de højtlydt "Undskyld vi kommer for sent" og læreren kommenterer. Ellers

fortsætter læreren ofte undervisningen uanfægtet. Enkelte lærere siger "kom ind" eller "velkommen" til de første, og en enkelt lærer afbryder undervisningen for at registrere dem, der kommer for sent. I et tilfælde kommenterer en lærer, at der mangler nogle kursister: "Jeg ved godt at vi ikke er her alle sammen, men nu går vi bare i gang". Her italesættes det således, at det er en normal praksis, at ikke alle er der, hvor det i de fleste andre timer ikke italesættes. Dog fortæller en lærer, at klassen fik en 'opsang' inden efterårsferien, og at der er lidt mere ro, end der plejer at være.

I løbet af timen er der også trafik ind og ud af klasserummet. Således er der i de fleste lektioner mindst en og ofte tre til fem personer, der går ud af rummet og kommer ind igen i løbet af timen. Nogle er ofte væk i 2-3 minutter, mens andre er væk i helt op til 10-15 minutter. Kun i få tilfælde kommenterer lærere og andre kursister denne trafik ind og ud af rummet. Der virker således som en accepteret og relativt udbredt praksis.

Når kursister ser dokumentarfilm i undervisningen er der ikke helt så meget trafik, men til gengæld er der typisk 5-6 kursister, der 'tjekker ud' ved at ligge hen over bordet eller se på sin egen skærm. Når der er gruppearbejde, eller de arbejder individuelt og selv vælger om de sidder i klassen eller i aulaen, er der også meget trafik ind og ud. Nogle kommer ind i klasseværelset en gang i mellem for at hente noget, og mens læreren er fokuseret på at hjælpe med opgaver, er der nogle af kursisterne, der ser ud til at have svært ved at koncentrere sig. Vi ser også i observationerne en tendens til, at der i valgfagene er væsentlig mindre trafik ud og ind af klassen, end når det er obligatorisk undervisning. Dog kan vi ikke generalisere og pege på, at det altid er sådan.

I kursisternes observationer lægger de ligeledes mærke til, at der er mange kursister, der er fraværende: "13 ud af 27 kursister til 2. modul og 17 ud af 27 kursister til 3. modul". Og tilsvarende noterer de, at der ofte er nogle der kommer for sent, og at de andre kursister "ikke lader sig forstyrre", hvilket er i tråd med vores egne observationer.

Aktivitet i rummet

Vi skal i det følgende beskrive, hvordan undervisningen tager sig ud i de observerede lektioner. Dette tager form af en beskrivelse af hvilke aktiviteter, der forekommer, og hvad der er fremtrædende i de forskellige timer. Da vi ikke har lavet observationer over lang tid, skal disse ikke ses som generaliseringer over, hvordan undervisningen på FHF altid foregår, men det giver dog et indblik i hvilke praksisser, der ser ud til at gentage sig.

Tavleundervisning som foretrukken undervisningsform

De fleste observerede lektioner indeholder elementer af tavleundervisning, og i nogle timer er tavlen centrum for undervisningen hele lektionen igennem. Undtagelsen fra dette billede er enkelte valgfag, hvor der er øvelser eller gruppearbejde. I de fleste timer er der således et vekslende forløb mellem tavleundervisning skiftende til spørgsmål/opgave til kursisterne skiftende tilbage til tavleundervisning. Ofte er tavleundervisningen en form for teoretisk introduktion eller gennemgang af det faglige stof til det emne, de skal arbejde med enten som tema fremover eller i forhold til en opgave i den specifikke time.

Under den teoretiske gennemgang indtager læreren en position, som det man kan kalde 'den spørgende lærer', hvor drivkraften i undervisningen er læreren, der stiller spørgsmål enten til det, der er gennemgået på tavlen, det kursisterne har læst eller en opgave kursisterne har lavet. Interaktionen er dermed centreret omkring den spørgende lærer og den svarende elev. Denne interaktion er ofte baseret på en inddragende form for tavleundervisning.

Inddragende tavleundervisning

Den inddragende tavleundervisning er karakteriseret ved, at læreren skriver teoretiske begreber på tavlen og bruger spørgsmål til hele tiden at inddrage kursisterne. Centralt for denne inddragende form for undervisning er, at læreren er opmuntrende og anerkendende i forhold til kursisternes svar.

Læreren taler om opsparing. "Det man kan sige er, at bankerne har de penge, vi alle ikke bruger".

En elev stiller et spørgsmål og læreren svarer og forklarer. "Du har fuldstændig ret", siger han til eleven.

"Er det så sådan noget onkel Joakim-agtigt? Hvad gør de med dem?"

"De udlåner dem", svarer en. "Lige præcis", siger læreren.

Forklarer videre om opsparing og udlån. "Kender I det?". En byder ind. "Ja. Lige nøjagtigt" svarer underviseren. (Etnografisk klasserumsobservation efteråret 2017)

Den kontinuerlige brug af anerkendende ytringer som "lige præcis" fungerer inddragende for en stor del af kursisterne. Således er der en høj grad af deltagelse i de timer, hvor den inddragende tavleundervisning er i spil. Kursisterne deltager ved dels at svare på lærerens spørgsmål og dels ved selv at stille spørgsmål til læreren. Spørgsmålene i denne form for undervisning bruges også til at lede videre til næste fokuspunkt i undervisningen og fungerer dermed også som fremdrift. Læreren samler derudover løbende op og tydeliggør dermed

den viden, der er i spil. Der er kontinuerligt input fra kursisterne, som inddrages aktivt i undervisningen og trækker referencer tilbage til tidligere undervisning. Den inddragende tavleundervisning tager i nogle timer også form af en fælles brainstorm, hvor kursisterne byder ind med begreber i forhold til et emne. Som for eksempel i en observeret time, hvor der er en brainstorm over, hvad de kender til USA. Begreberne strukturerer den efterfølgende gennemgang og diskussion, hvor andre byder ind undervejs. Dette er således også en form, der virker inddragende for kursisterne, som kvitterer med en høj grad af deltagelse.

Quizzende tavleundervisning

En anden tilgang er en mere 'quiz-agtig' form for tavleundervisning, hvor der er et konkurrenceelement indbygget, og læreren ønsker helt konkrete specifikke svar. Dette er ofte i sammenhæng med et øvelsesark, som kursisterne udfylder i klassen på baggrund af en tekst, de har læst til timen. Når de er færdige med at udfylde arket, hører læreren dem i spørgsmålene og skriver op på tavlen og sætter dem ind i en større teoretisk kontekst. Det er dog tydeligt, at det er svært for kursisterne at deltage, hvis de ikke har læst, eller hvis rammesætningen fra læreren er utydelig. Dette medfører et manglende engagement fra kursisters side. Når quiz-formen virker, bliver nogle af kursisterne engagerede, men en del af tiden kan de ikke svare og falder derfor fra.

Selvstændigt arbejde

Alternativet til tavleundervisningen med den spørgende lærer er dels individuelt arbejde med opgaver, dels gruppearbejde. Her træder den spørgende lærer i baggrunden, og kursisterne arbejder selvstændigt med en opgave. Ofte er det dog ikke helt synligt, om kursisterne arbejder individuelt eller i gruppearbejde. Flere gange observerer vi, at selvom kursisterne sættes i gang individuelt, så arbejder de ofte i grupper, og tilsvarende selvom de sættes i gang i grupper, arbejder de individuelt. Der er således i de observerede timer en vis grad af autonom fortolkning af arbejdsformen. Når kursisterne arbejder individuelt og i grupper, træder læreren ind i en position som 'den hjælpende lærer'. Nogle gør dette ved at gå rundt og sørge for at kursisterne er i gang, mens andre er tilgængelige, når nogen spørger. Efter gruppearbejdet er der fælles gennemgang, enten hvor grupperne fremlægger eller med fælles diskussion. Her et eksempel fra observationerne:

Kursisterne bestemmer selv hvem de er i gruppe med. De må blive i klasseværelset eller gå ud på gangen. Kun to af drengene bliver i klassen – de har også været aktive tidligere. Rammesætningen for gruppearbejdet er uklar for nogle af kursisterne. Kursisterne har svært ved at styre gruppearbejdet. De kommer tilbage som aftalt, men vil gerne pakke sammen og slutte timen i stedet for opsamling – læreren må sige flere

gange, at de ikke må gå endnu. Kursisterne er passive efter gruppearbejdet, og læreren må fiske efter svar. Det bliver tydeligt at formen er afhængig af kursisternes svar og derfor kan falde sammen, når kursisterne ikke deltager. (Etnografisk observation efteråret 2017)

I flere af de observerede timer med gruppearbejde ser det ud til, at relativt få af kursisterne får lavet den opgave, læreren sætter dem til. Dette med undtagelse af valgfagstimer, hvor kursisterne deltager i gruppearbejde med relativt større engagement. I andre timer vælger kursisterne ofte at lave gruppearbejde i aulaen, hvor der er meget uro og støj, og hvor de typisk laver og taler om andre ting end opgaven. Det betyder, at gennemgangen 'falder sammen', fordi de løser opgaven med så lille en indsats som muligt. Ofte ser det ud til, at kursisterne løser gruppearbejdet ved at fordele opgaverne mellem sig, og det derfor bliver uklart, hvad målet med gruppearbejdet er. Det betyder, at læreren må forsøge på forskellige måder at 'fiske' efter svar. Der er således nogle udfordringer forbundet med gruppearbejde.

I de observerede timer, hvor læreren gennemgår og instruerer individuelt, er det uklart om hjælpen er rettet mod kursisternes proces eller mod resultaterne. Altså om hensigten er, at kursisterne skal tilegne sig kompetencer til opgaveløsningen, eller om de skal opnå det rigtige resultat for den pågældende opgave. I nogle timer ser det dog ud til, at det er nogle bestemte procedurer, som kursisterne skal lære. En lærer siger: "I skal lære regler, som I skal følge". Der er således fokus på de 'regler', som kursisterne skal tilegne sig for at kunne bruge dem fremadrettet. Midlet hertil er i dette tilfælde altså den individuelle instruktion, der sikrer, at alle kommer med. Det ser dog ud til, at den individuelle instruktion også medfører, at fokus i klassen går tabt, og det er uklart om det faglige niveau er for højt, eller om der blot mangler koncentration.

I nogle timer får kursisterne to sammenhængende lektioner til at arbejde selvstændigt med opgaver. De har en deadline nogle dage ud i fremtiden på, hvornår opgaven skal være færdig, men bestemmer i praksis selv, hvornår de vil lave det. Derudover må de selv om, om de vil sidde i klassen eller i aulaen. Dette medfører, at der er stor forskel på, hvor deltagende kursisterne er:

"Tre kvinder sidder sammen og laver opgaverne. Fem mænd sidder og laver dem individuelt. Kvinderne får hjælp fra en anden mand. En elev laver noget andet på sin computer. En anden sidder med sin telefon. En sidder på Facebook. En bliver sat i gang af lærer, men går lige efter på Facebook igen. Kl. 13.08 går han i gang. Timen startede kl. 12.30."
(Etnografisk observation efteråret 2017)

Nogle kursister arbejder således ihærdigt med opgaverne individuelt eller sammen, mens andre laver andre ting. En går først i gang 35 minutter inde i timen og arbejder kun kort tid

med opgaven, inden han begynder at snakke med en anden elev. Denne form for selvstyring motiverer således nogle kursister, men har som konsekvens for andre, at de ikke får lavet opgaven.

Tekstlæsning i plenum

Et andet alternativ til tavleundervisningen er tekstlæsning, som foregår i plenum. Her indtager læreren en funktion som tekstlæser og stiller spørgsmål til teksten undervejs. Dette kan både være i sproglige og andre humanistiske fag. I en af de observerede lektioner giver læreren kursisterne tid til at se på materialet i et par minutter. Der er lav snak, i det nogle arbejder i grupper mens andre arbejder selv. Under tekstlæsningen sidder kursisterne med tekstkompendierne foran sig og tager noter i teksten. Der er ofte en tydelig rammesætning og styring fra lærerens side, og det ser ud til, at kursisterne forstår spørgsmålene. Undervejs trækker læreren referencer til eksamen og forklarer, hvordan det de arbejder med kunne se ud i en eksamenssituation. Generelt er der stor opmærksomhed og god deltagelse, dog med undtagelse af enkelte kursister, som virker ukoncentrerede hele timen:

I slutningen af timen sætter læreren dem i gang med at arbejde det sidste kvarter på noget af det, de skal bruge til næste gang: "læs s. 31, sæt streg under i forhold til det spørgsmål der stilles". Kursisterne går i gang. Der er stille. Kvinden der har været ude det meste af tiden pakker en håndtaske, drikker sin kaffe, finder pudder frem og går ud igen. Timen slutter med, at læreren fortæller, hvad der skal ske næste gang de mødes. (Etnografisk observation efteråret 2017)

Undervisningen forudsætter, at man har læst teksten og er således en barriere for enkelte kursister, som formodentlig ikke har læst og derfor har svært ved at fokusere, lytte, og koncentrere sig. Disse kursister forlader lokalet gentagne gange. Den stramme styring og lærerens kontinuerlige spørgsmål ser dog ud til at inddrage en stor del af kursisterne, som bruger teoretiske begreber, når de svarer på lærerens spørgsmål. De svarer korrekt på spørgsmålene, og kan stille komparative spørgsmål tilbage.

Afrunding

Samlet set er det fremtrædende i vores materiale, at undervisningen bærer præg af, at der er forholdsvis stor trafik ind og ud af lokalet, hvilket ser ud til at være accepteret og legitim praksis. Derudover er der en tendens til, at den mest anvendte form for undervisning er tavleundervisning med en lærer, der positionerer sig mere eller mindre spørgende og inddragende. De forskellige observerede former for aktiviteter i klasselokalet kan skitseres således:

Tavleundervisning		Selvstændigt arbejde	
Inddragende tavleundervisning	Quizzende tavleundervisning	Tekstlæsning	Gruppearbejde
Spørgende lærer – svarende elever			Autonomt arbejdende elever

Der er således en overordnet skelnen mellem tavleundervisning og selvstændigt arbejde. Den inddragende og quizzende tavleundervisning samt tekstlæsning er karakteriseret ved en spørgende lærer og svarende elever, mens gruppearbejdet er karakteriseret ved autonomt arbejdende elever. Yderligere ser vi tendenser til, at kursisternes udbytte af undervisningen skal ses i sammenhæng med lærerens rammesætning af opgaven, og at kursisterne har rum til egen fortolkning af formen eller opgaveløsningen. Vi skal i det følgende derfor tage nogle skridt tættere på interaktionen mellem lærere og kursister.

Kapitel 4: Samspil og deltagelse i undervisningen

I dette kapitel vil vi foretage anden del af analysen, hvor vi vil have fokus på de mekanismer, der indvirker på kursisternes deltagelse. I analysens første del havde vi blikket rettet mod undervisningsaktiviteterne, og i det følgende vil vi indtage et 'udvidet' blik, således at vi retter blikket mod interaktionen mellem kursister og lærere, men også på deres interaktion med materielle ting samt på de følelser, der fremkaldes i interaktionen. Det vil sige, at vi aktivt bruger vores observationsmateriale til at kigge på, hvad lærere og kursister 'gør' i forhold til hinanden, men også til at kigge på, hvad de gør i rummet, hvad de gør med materielle ting, samt hvilke følelser, der observeres og italesættes.

I analysen undersøger vi altså, hvad der træder frem som betydningsfuldt for kursisternes deltagelse i forhold til selve rummet, interaktion med læreren samt de følelser, der skabes i denne interaktion. Vi sætter dermed fokus på elevernes deltagelse i undervisningen, men ser dette gennem forskellige former for samspil, der karakteriserer undervisningen. Hensigten er ydermere at undersøge, hvilke former for samspil, der skaber bestemte former for aktiviteter blandt eleverne. Det er centralt for forståelsen af analysen, at de tre analysedele ikke repræsenterer en bestemt time, en bestemt lærer eller en bestemt klasse. Det er et analytisk zoom, som gør, at bestemte samspil træder frem på bestemte måder.

Analytisk vil vi i det følgende undersøge tre former for samspil:

- 1) Samspilstype 1: Undervisning, hvor interaktionen mellem lærer, elev og opgaven er i fokus
- 2) Samspilstype 2: Undervisning, hvor tavlen er i fokus
- 3) Samspilstype 3: Undervisning, hvor elevs manglende deltagelse er i fokus

Samspilstype 1: Undervisning, hvor interaktionen mellem lærer, elev og opgaven er i fokus

Vi skal i det følgende vende blikket mod bestemte former for samspil mellem lærer, kursister, rummet og følelser, og hvordan de påvirker kursisternes deltagelse i undervisningen. Vi skal understrege, at der ikke er tale om en bestemt time eller en bestemt lærer, men om en *bestemt form* for *samspil*. I vores observationer er der timer, hvor lærerens opmærksomhed hele timen igennem flyttes i en vekselvirkning mellem opgaven og kursisterne. Det er således karakteristisk, at undervisningen præges af et kontinuerligt og

aktivt samspil mellem lærer, elever og opgaven. Der er her tale om lærere, som bevæger sig rundt i rummet, rammesætter undervisningen og inddrager kursisterne aktivt. Vi vil i her give et mere detaljeret indblik i, hvad der sker i dette form for samspil.

Tydelighed

Som vist i forrige kapitel, har lærerens rammesætning betydning for deltagelsen i undervisningen, hvilket indebærer, at læreren tydeligt italesætter og viser rammen for undervisningen. Dette sker for eksempel ved at lave en opsummering af sidste undervisningsgang samt en plan for den aktuelle time, og hvad de skal igennem. Disse lærere er ofte også smilende, imødekommende, anerkendende og opmuntrende. Der er tale om lærere, der bevæger sig ud i rummet, som kan kursisters navne og som trækker paralleller til kursisters hverdag og liv. I timer karakteriseret ved denne form for tydelighed, er de fleste kursister deltagende og opmærksomme:

Der er stille, klassen er opmærksom, de fleste følger med

Overraskende meget ro og fokus i forhold til den anden klasse

Der er overraskende stille, niveauet er højt, bagerste del af rummet småsnakker lidt, men er mere stille end i deres andre timer. (Etnografiske observationer)

Mange af kursisterne er deltagende og svarer på lærerens spørgsmål, og læreren tager svarene alvorligt og opmuntrer kursisterne til at argumentere for deres svar. Det betyder også, at kursisterne interagerer med læreren på en direkte måde. I en time siger en af kursisterne, at det går for hurtigt, og at de har svært ved at nå at tage noter. Herefter sætter læreren tempoet ned. Når støjniveauet stiger, tysser læreren på kursisterne eller påtaler det, og herefter stopper snakken. Tydeligheden anvendes således også i forhold til uro, støj og manglende deltagelse:

Tre af pigerne har sat sig bagerst i lokalet, de falder yderligere fra i anden time (er stille, men ufokuserede). Læreren henvender sig direkte til dem: "Jeg kunne godt tænke mig, at I kom mere med" (Vores observationer)

Her påtaler læreren kursisters manglende deltagelse og italesætter tydeligt, at hun vil have, at de deltager mere aktivt. Dette er det eneste tilfælde i de observerede timer, hvor det sker. Ellers reagerer læreren minimalt på manglende deltagelse på nær i starten af timerne, hvor en del af lærerne beder kursisterne om at lægge deres mobiler væk.

I observationerne er det yderligere fremtrædende, at flere valgfagstimer er præget af tydelighed og aktiv deltagelse. Her et eksempel fra vores observationer:

Holdet er stort, 22 kursister, primært piger. Lokalet er aflangt med bordene samlet til et langbord samt to borde langs væggen, hvor der sidder en elev ved hvert. Der er en tavle/projektor/lærer i den ene ende, og de mest aktive sidder i den øverste del tættest ved læreren. Læreren har forberedt dem på (måske til sidste undervisningsgang), at det er tavleundervisning i dag og fokus er en teoretisk gennemgang. Faget rummer ellers også praksis-tid. (Vores observationer)

Læreren her er tydeligt tilstede, timen er velforberedt idet læreren allerede har introduceret emnet for timen og det formuleres helt klart, hvad kursisterne skal nå igennem. Læreren er opmuntrende og anerkendende i sin relation til kursisterne og trækker på egne erfaringer, ligesom der lægges op til, at det er ok at stille spørgsmål ved de fortolkninger, de bliver præsenteret for. Undervisningen drives frem af spørgsmål, som er åbne og stimulerer refleksion, og samtidig leder svarene videre til næste slide. Samtidig samler læreren løbende op på hvad de ser, inddrager input fra kursisterne og trækker referencer til tidligere undervisning. Kursisterne tager noter og spørger opklarende. Enkelte er på Facebook, men de fleste sidder med papir. Dem der sidder på computer bruger den også til at søge på elementer vedrørende undervisningen. Der observeres en høj deltagelse i undervisningen. Når der en sjælden gang opstår snak, tysser læreren, ligesom det en enkel gang fremhæves, at der er nogle kursister, der ikke deltager.

Det er således karakteristisk for timerne med en tydelig lærer, at kursisterne deltager aktivt og ligeledes er det iøjnefaldende, at i disse timer pakker kursisterne roligt sammen, når timen er slut. Ofte taler kursisterne videre med de andre eller mere med læreren om emnet, der tilsyneladende har engageret dem.

Anerkendelse og god stemning

Som vist tidligere i gennemgangen af undervisningsformen er 'tavleundervisning med en spørgende lærer' bygget op om teoretiske begreber på tavlen. Læreren spørger kontinuerligt ud i klassen med en anerkendende tilgang og supplerer hele tiden kursisters svar med anerkendende kommentarer. Læreren interagerer direkte med individuelle kursister og især de aktivt spørgende kursister, som læreren ofte har længere dialoger med. Hvis vi kobler dette til den følelsesmæssige stemning i rummet, ser det ud til, at denne anerkendende tilgang er medproducerende for en god stemning i klassen. Således virker læreren positivt opstemt af, at kursisterne deltager meget aktivt og bruger for eksempel ironi flere gange:

"Tøjstil, film. Det har vi slet ikke nævnt. Underholdning. Hvad ser I?" En siger DR. "DR K, DR 2, Bulgarske dokumentarfilm" siger læreren ironisk og smiler. De taler om musik. Det første store rockikon. "Det vil jeg sige var Elvis". Mange i klassen taler. Lærer fortæller om Elvis. "Men I vil ikke

komme og fortælle mig at rocken kommer fra Italien". Smiler. (Vores observationer)

Der er således en relativt løssluppen stemning med et emne, som engagerer kursisterne, men der er også meget snak kursisterne imellem. Lærer tysser flere gange eller bruger direkte henvendelse til at stoppe snakken. Den anerkendende tilgang bruges samtidig også til at indtage en form for traditionel lærerposition over for kursisterne:

"Kan I huske vi har snakket om det? Det er repetition meget af det her."

"I skal lade være med at smide dem (kompendier) væk. Det tror jeg, jeg har sagt mange gange." (Vores observationer)

Her positionerer læreren sig anerkendende over for kursisterne ved at minde dem om ting, der er blevet sagt før. Det er således en blid form for irettesættelse, som ikke kompromitterer den gode stemning. Omgangsformen virker respektfuld, idet læreren forsøger at bevare den anerkendende og inddragende position.

Inddragelse og aktiv deltagelse

Billedet af den anerkendende og rammesættende lærer går igen i kursisternes observationer:

Mand 1: "Jamen, altså læreren kom ind smilende i hvert fald, og bad stille og roligt folk om at tage deres mobiler væk fra bordet og finde nogle pladser, og så gik de i gang, direkte i gang med opgaven derfra."

Mand 2: "Der var faktisk ikke rigtigt sådan, de første tyve minutter også, der skulle de lave en opgave og sådan noget, der var ingen, der faktisk sad på telefon, ingen på Facebook, ingen der snakkede, alle lavede sådan set bare deres opgave. Det var helt sådan, hold da kæft. (fniser)"

Mand 1: "Og de blev sat til at lave en opgave, hvor de skulle læse og så lave nogle opgaver, og der var bare helt stille, da de skulle læse, og det var virkelig rart at være derinde." (Mand 1 og 2, interview efter observationer)

Hvis vi kobler den tydeligt rammesættende lærer til rummet, ser vi yderligere, at læreren også er rammesættende i forhold til kursisternes placering i rummet: Kursisterne bedes finde bestemte pladser, og læreren er også rammesættende i forhold til brugen af mobiler og andre skærme. Ifølge de observerende kursister bidrager dette til, at der er helt stille i rummet, stemningen præges af at være 'rar', og kursisterne er aktivt deltagende. Udover at være rammesættende, har det også stor betydning, at læreren i disse timer er inddragende:

"Læreren var god til at få dem med, synes jeg. Altså meget sådan, er I med, forstår I det her (...) spurgte meget ind til dem. Det var ikke dem, der skulle tage initiativ til at spørge ind til at spørge ind til ham." (Kvinde 3, interview efter observation)

Det har således betydning for kursisternes aktive deltagelse, at læreren spørger ind til dem, og ikke venter på, at kursisterne stiller spørgsmål. Men også rummet spiller ind i forhold til den aktive deltagelse, og det at læreren 'får en med'. Her forklarer en elev, hvad det betyder:

"Det er fordi, de er mere friske. Altså de bevæger sig rundt i klassen, får folk med, de hiver tilfældige folk ud og sådan stiller spørgsmål og sådan noget der. Står og virker glade, faktisk entusiastiske. Man kan se, de vil godt deres fag. (...) der kan jeg føle, at der får man sgu lyst til at være en del af det. Så kan man godt være med til det hele og sidde og skrive ned. Og telefonen tænker man sgu ikke over lige pludselig." (Mand 2, interview efter observationer)

Det har således stor betydning, at læreren indtager en inddragende position ved at stille spørgsmål til kursisterne, ved at anerkende deres svar og forsøg på svar, hvilket motiverer kursisterne til at indtage en aktiv position og deltage i undervisningen ved at svare, lytte og skrive ned. Derudover er det motiverende for kursisterne, at læreren aktivt bevæger sig rundt i klassen og 'fylder rummet ud'. Dette producerer en fornemmelse af energi og glæde, som, kombineret med lærerens generelle engagement i undervisningen og inddragende positionering, videreproducerer denne energiske og glædesfyldte stemning i rummet. Dette forstærker kursisternes aktive deltagelse og medfører endvidere, at mobiler og andre skærme ikke er synlige i klasserummet. Kursisterne beskriver, hvordan en inddragende undervisning og aktiv deltagelse medfører, at de glemmer alt om mobiler og andre skærme og koncentrerer sig om undervisningen (jf. Nielsen et al. 2017 for inddragende undervisning der virker motiverende). Dette sker både fordi de retter opmærksomheden mod undervisningen og mod læreren, og fordi læreren er rammesættende i forhold til kursisternes tilstedeværelse i rummet. Læreren forventer, at kursisterne bliver i rummet, og at de retter opmærksomheden mod læreren.

Rummets betydning for gruppearbejde

Som vist tidligere i den første del af analysen, ser det ud til, at der er udfordringer i flere af de observerede timer med gruppearbejdet. Vi skal derfor her se nærmere på samspillet mellem gruppearbejde, rummet og affekt. Ifølge kursisterne foretrækker de gruppearbejde frem for tavleundervisning:

"Jeg tror, det, der virker for vores klasse, det er, når vi bliver sat til at lave noget gruppearbejde, som vi måske skal fremlægge, fordi der ved klassen, ok I er nødt, altså nu er man nødt til at lave noget, nu er man nødt til at engagere sig i det. Hvis der bare er ren tavleundervisning, så behøver du ikke, så går det kun ud over dig selv, hvor at her, der kan du ikke bare sige, nå, men det har jeg ikke lavet, for du har lige haft hele timen til at lave det." (Kvinde 3, interview efter observationer)

Det er fremtrædende i dette citat, at gruppearbejdet beskrives som virkningsfuldt, fordi det kræver kursisternes engagement, at de skal fremlægge for de andre. Den motiverende faktor er dog ikke gruppearbejdet i sig selv, men mere det, at formen tvinger til deltagelse. I den forståelse producerer gruppearbejdet følelser af 'tvungen' motivation – og ikke som man også kunne forvente følelser af lystdreven motivation. Her spiller læreren en aktiv rolle:

Kvinde 2: "Der er ikke noget værre, end når en lærer laver grupper, fordi man bare har så forskellige arbejdsmetoder, især nu når vi er anden år, så vi ved, hvem vi arbejder godt sammen med, så dræber det virkeligt meget arbejde, hvis man bliver sat sammen med en, man bare ikke har samme arbejdsmetoder som."

Kvinde 1: "Der er også tit, hvor man tænker, nå nu kan vi hygge os og sidde og snakke om det, vi har lyst til, fordi så går vi bare væk fra klassen, det er sådan, fordi jeg er altid sammen med tre mænd, og det er ikke lige de mest motiverende at være sammen med, men det er sådan det."

(...)

Mand 3: "Det ved jeg ikke, jeg plejer at vælge en gruppe alt, du ved, efter hvad vi skal lave. Hvis jeg ved, vi skal fremlægge eller noget, så finder jeg en gruppe, hvor vi faktisk laver noget." (fokusgruppeinterview med kursister)

Der er således ifølge kursisterne stor forskel på motivationen for deltagelse i gruppearbejdet, når kursisterne selv vælger grupper, og når læreren laver grupperne. Dette kan hænge sammen med, at de så selv kan vælge, at være sammen med dem, man arbejder godt sammen med. Men som en af kursisterne forklarer det, anvender de forskellige strategier. Hvis de skal fremlægge, vælger de at være i gruppe med kursister, som er indstillet på at deltage aktivt i gruppearbejdet, og hvis de ikke skal fremlægge, vælger de kursister, som de fungerer godt socialt sammen med og kan grine sammen med. Her spiller affekt således ind på valg af grupper. I det ene tilfælde vælges muligheden for et samspil, der producerer seriøsitet, og i det andet tilfælde vælges muligheden for et samspil, der producerer afslappethed og morskab. Dette er ikke muligt, når læreren vælger grupper. Her kommer i stedet følelsen af tvang i spil, hvilket fungerer mindre motiverende for kursisterne. Dette kan

dermed tolkes som betydningsfuldt, når kursisterne fremhæver forskellen mellem at vælge grupper selv og når læreren laver grupper.

Udover at affekt spiller ind på gruppearbejdet, har også rummet en betydning. Som det beskrives ovenfor, vælger nogle af kursisterne at sidde i aulaen, når de skal 'hygge sig' og snakke om det, de har lyst til. Dette stemmer overens med vores observationer, hvor det er tydeligt, at gruppearbejdet i aulaen er udfordret af, at rummet har mange funktioner. Kursisternes aktive deltagelse udfordres dermed af rummet og af det 'hyggelige' rum, som samspillet i aulaen lægger op til. Derudover ser det ud til at være legitim praksis, at kursisterne i gruppearbejde taler om andre ting, idet læreren enten ikke blander sig i gruppearbejdet eller ikke blander sig hele tiden. Der er således et større frirum, hvor hyggefølelsen overstyrer den aktive deltagelse. En anden måde, hvorpå rummet får betydning i forhold til gruppearbejde er, at aulaen for nogle kursister producerer en følelse af ubehag:

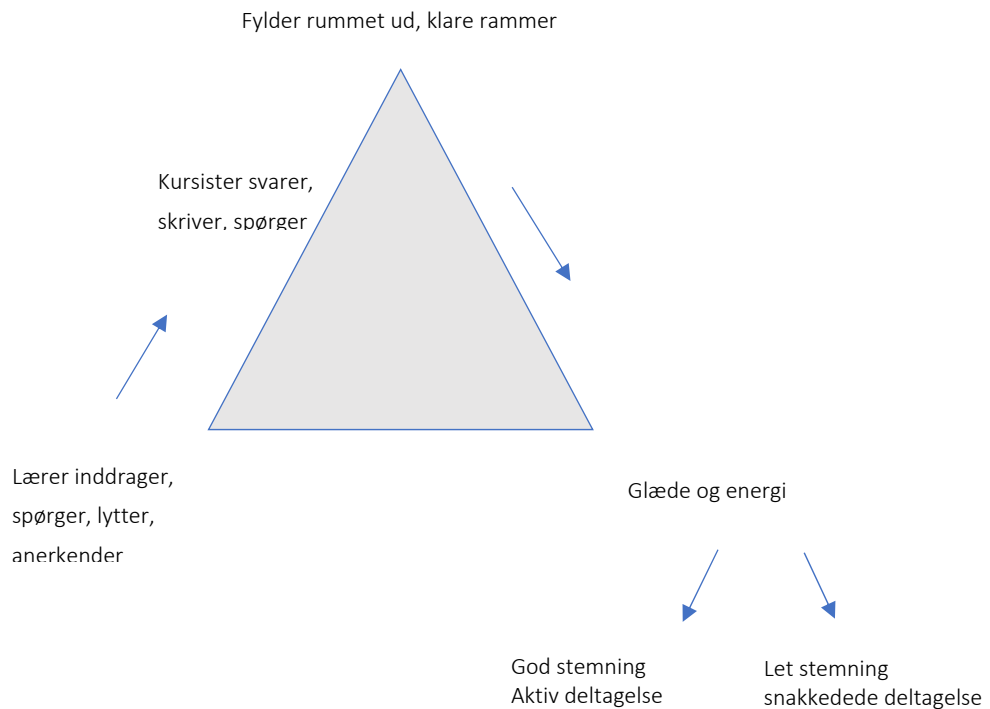
"Jeg synes det er ubehageligt, at alle kan gå og lytte, og der er larm konstant, det er ikke et særligt fedt sted at være. Det kan godt være, man tænker sådan, nå men så er der lige sådan det her sted, hvor man kan sidde og slappe og sådan noget, der er kun klasselokalerne at sidde i, hvis man ikke vil sidde ude i aulaen, det er ikke særligt fedt." (Kvinde 2, interview efter observationer)

Selve skolerummet har således en betydning for kursisternes deltagelse og, her italesættes det, hvordan nogle kursister oplever sig begrænsede i forhold til gruppearbejdet, idet de kun kan sidde i klasseværelset eller i aulaen. Som det beskrives her, produceres følelsen af ubehag ved, at der er mange mennesker, larm og at alle kan lytte med på, hvad man taler om. I forhold til gruppearbejde udfordrer rummet en koncentreret aktiv deltagelse, hvilket kommer til at stå i modsætning til, at kursisterne foretrækker gruppearbejdet frem for tavleundervisning, og at de mener, at de laver mere når de arbejder i grupper, end når de sidder i klassen og har tavleundervisning.

Opsamling og model – samspilstype 1

Samlet set viser denne analyse, at en lærer der positioner sig inddragende, anerkendende og rammesættende er medproducerende for et samspil, hvor kursisterne tilsvarende positionerer sig som aktivt deltagende. Der produceres 'god stemning', hvilket påvirker kursisternes deltagelse, men dog også med en risiko for, at den gode stemning overtager den koncentrerede deltagelse. Det samme gør sig gældende for gruppearbejdet med selvvalgte grupper, som er kursisternes foretrukne arbejdsform, men som dog har udfordringer i form af rummets begrænsninger og fristelsen til hygge og afslapning.

Denne form for samspil mellem interaktion, rummet og følelser kan illustreres således:



Samspilstype 2: Undervisning, hvor tavlen er i fokus

Når vi ser på det samspil, der sker i undervisningen mellem lærer og elev, rummet og de følelser, der er involveret hos de forskellige deltagere, er det således fremtrædende, hvordan bestemte former for aktivitet og opmærksomhed skaber bestemte former for følelser, som påvirker kursisternes deltagelse i undervisningen. Overordnet set har det stor betydning, hvor lærerens opmærksomhed rettes hen. I de observationer – både vores egne og kursisternes – der præges af tavleundervisning, hvor lærerens opmærksomhed er på tavlen eller på et opgavepapir, ser det ud til, at det påvirker kursisternes opmærksomhed, så den i højere grad skiftes væk fra undervisningen. Vi skal her lave en mere detaljeret beskrivelse af de mekanismer, som er i spil for at få en dybdegående indsigt i, hvad der sker i disse situationer.

Ligegyldighed og passiv deltagelse

I nogle af de observationer vi har foretaget, er undervisningen karakteriseret ved tavleundervisning, som ikke er inddragende, men nærmere er fokuseret på tavlen. Der er tale om lærere, der er instruerende, skriver meget på tavlen og primært taler ind i tavlen. Læreren kigger sjældent på kursisterne og nogle udviser utålmodighed over for kursister, der ikke forstår stoffet. Når kursisterne selv arbejder med opgaver, og de går i stå, beder de ikke om hjælp, men venter til læreren kommer forbi. Enten medfører dette en 'tung' stemning, hvor kursisterne forholder sig passivt, eller en let snakkende stemning, hvor kursisternes småsnak ikke påtales af læreren. Der er også eksempler på stigende snak og uro i klassen i en grad, så der er mere uro end i frikvarteret. Læreren reagerer ikke på dette, og det kulminerer derfor med opløsningsstemning halvvejs gennem timen. Kursisterne pakker sammen fem minutter før timen slutter, skramler med stole, og går uden at læreren samler op på timen eller afslutter den.

Samme billede gør sig gældende ved kursisternes observationer, hvor de beskriver samme form for samspil, hvor læreren retter sin opmærksomhed mod tavlen eller opgaven. Vi skal her se nærmere på, hvilke konsekvenser dette har for de følelser, der produceres i rummet:

"Altså læreren motiverer ikke klassen, og kommer ind, altså lokalet er helt mørkt, når læreren kommer ind, og siger ikke rigtigt noget, så stiller læreren sig bare ved computeren og står der lidt og snakker lidt ud i rummet, men ikke rigtigt, taler meget lavt. Der var rigtigt meget snak også, da læreren kom ind i klassen blandt kursisterne, det stopper læreren heller ikke." (Kvinde 2, interview efter observationer)

Mand 2: "Da vi kom derind (...) der var fem kursister, der var mødt op fra morgenstunden af, og så kom der lige fem mere rendende efterfølgende. Men det var også sådan, at der sad, du ved, folk satte sig helt nede bagerst, der var en, der sad foran sådan der i midten selv, så det var meget fordelt, og de sad sådan, der var en han havde høretelefoner i og bare sad på telefonen, på Facebook, så lagde han telefonen og åbnede computeren lige på Facebook. Hende der sad foran hun gemte sin telefon bag tasken og sad og skrev og sådan noget der, så."

Mand 1: "Og det så ud til, at læreren havde set det, men gad bare ikke at sige noget til det."

Mand 2: "Ja, læreren sad fuldstændigt stille og bare var sådan, kiggede bare ned på sit papir og sad ned og læste op hele tiden, virkede meget tør og kedelig."

Mand 1: "Ja, og der sådan lidt ligesom, kan man sige ligesom den anden lærer underviste, skriver et emne på tavlen og så sidder læreren bare ned

og snakker, det gør læreren her også, sidder bare ned og snakker. Ja, og lægger ikke særligt meget mærke til kursisterne for at være ærlig". (Mand 1 og 2, interview efter observationer, efterår 2017)

Kursisterne beskriver således, hvordan læreren sidder eller står samme sted hele timen, taler 'ud i rummet'. Det opleves som om, at selvom vedkommende taler ud i rummet, så er opmærksomheden reelt rettet væk fra kursisterne og mod tavlen eller opgavepapiret. Undervisningens fokus er rettet samme sted hele tiden, og læreren kommenterer ikke anden aktivitet i rummet. Dette har som konsekvens, at de kursister, der er i rummet indtager passive positioner i forhold til undervisningen, men aktive positioner i forhold til anden aktivitet som for eksempel mobiltelefoner, pudderdåser, elevsnak eller trafik ud af rummet. Læreren opmærksomhed på tavlen eller opgaven aflæses af kursisterne som ligegyldighed. Dette producerer tilsvarende en følelse af ligegyldighed hos kursisterne:

"Jamen altså med læreren der, der sidder jeg jo også sådan personligt og tænker sådan, altså er der overhovedet, altså hvad vil læreren egentlig med det her, hvorfor gider jeg overhovedet sidde her egentlig?" (Mand 2, interview efter observationer)

Når kursisterne således forstår underviserens handlinger som et udtryk for ligegyldighed, skabes passiv deltagelse i undervisningen, men aktiv deltagelse i andre aktiviteter. Vi skal i det følgende udfolde tre forskellige former for deltagelse, som vi ser i vores materiale. Den ene handler om kursisternes aktive brug af mobiler og andre skærme, den anden handler om at forlade rummet og den tredje handler om at snakke med andre kursister.

Aktivitet med mobiler og andre skærme

Som beskrevet i citatet ovenfor har et lærer-tavle samspil den konsekvens, at kursisterne retter deres opmærksomhed på mobiltelefonen, computeren og de sociale medier i stedet for mod undervisningen:

"Så snart jeg synes, det bare er bare lidt kedeligt, så tager jeg og skriver med en eller anden. Det handler meget om, hvordan undervisningen er for mig." (Mand 3, interview efter observationer)

Denne deltagelse, hvor opmærksomheden rettes mod skærmen, kan ske mere eller mindre synligt. I de timer, hvor læreren ikke påtaler det, sker det relativt synligt, hvilket forstærker kursisternes følelse af lærerens ligegyldighed, som igen forstærker deres passive deltagelse i undervisningen og aktive samspil med mobiltelefonen. Man kan sige, at ligegyldigheden cirkulerer i rummet og gør den passive deltagelse i undervisningen legitim:

"Men det er også fordi, de ikke varierer deres undervisning. Altså, jeg ville gide, altså nu kommer jeg så sådan for det meste, men jeg ville gide at

komme mandag morgen til x-fag, hvis læreren måske engang i mellem lavede noget projekt i en gruppe eller et eller andet. Men det er læreren, der snakker i to timer, og, og os der er på Facebook". (Kvinde 3, interview efter observationer)

Man kan således sige, at en tavleundervisning, der præges af lærerens opmærksomhed på tavlen medfører, at eleverne retter deres opmærksomhed mod mobiler og andre skærme. Der er udviklet en praksis, hvor kursisternes passive deltagelse i undervisningen, men aktive samspil med mobiler og andre skærme, mere eller mindre accepteres af underviseren. Det er helt legitimt praksis at være til stede i rummet med opmærksomheden rettet mod sin egen skærm. Nogle kursister fortæller dog, at de forsøger at undgå fristelsen til at rette opmærksomheden mod mobiler og andre skærme ved fysisk at lægge skærmene væk. De beskriver, hvordan det er nemmere at styre fristelsen, når skærmene ikke er inden for deres synsfelt.

At forlade rummet

En anden form for aktivitet, der følger af undervisning, som præges af lærerens opmærksomhed på tavlen, praktiseres af kursister, som rent fysisk forlader rummet:

Kvinde 1: "Så går jeg bare ud og hygger mig. Så går jeg lige på toilettet, så i kantinen."

Mand 3: "Så møder man lige nogen i aulaen, så ryger man lige en smøg og sådan" (Kvinde 1 og Mand 3, interview efter observationer)

Som vi så i forrige kapitel, er der varierende grader af trafik ind og ud af rummet, og det knyttes her sammen med lærer-tavle samspillet. Når tavlen er det centrale fokuspunkt i rummet, producerer det en følelse af ligegyldighed i rummet. Således kan man forstå en del af trafikken ind og ud af rummet som en måde at agere, når kursisterne møder det, de tolker som ligegyldighed. Dette forstærkes yderligere af en forventning om passiv deltagelse i undervisningen, men aktiv deltagelse i andre aktiviteter:

Kvinde 1: "Der bliver også sagt altid inden sådan de her timer, nå nu kan vi bare sidde to timer på computeren og hygge os eller sådan."

Mand 2: "Man ved på forhånd bare at det er sådan en slap af-time, hvor du bare sidder."

Kvinde 2: "Men læreren lægger også ud med selv at komme for sent."

Kvinde 1: "Ja, 10 minutter for sent."

Kvinde 2: "Ja, og stopper også timen 10 minutter før, altså så, så det er bare sådan, læreren gider heller ikke selv være der, og det smitter bare af."

Mand 3: "Ja, og forsvinder lige fra timen sådan i 5-10 minutter uden at have sagt, hvad man skal lave, så går læreren bare. Og kommer tilbage sådan, nå." (Fokusgruppeinterview med kursister)

Samspelet mellem lærer og elev præges tydeligt af en gensidig forventning om passiv deltagelse, der starter allerede inden timen. Det er ind i mellem praksis i disse timer, at både lærere og kursister kommer senere, end timen starter, at der er trafik ind og ud af rummet, og at undervisningen stopper før timen slutter. I undervisningen praktiseres således passiv deltagelse i undervisningen, men også en positiv forventning om 'hygge' og 'afslapning' i disse timer.

Kursisternes snak

I de timer hvor læreren primært har sin opmærksomhed rettet mod tavlen, handler en tredje form for deltagelse om, at kursisterne tiltagende snakker med hinanden, uden at læreren påtaler dette – eller påtaler det uden effekt. Som vi så i forrige kapitel, var der i flere timer så meget snak, at det var svært at høre, hvad læreren sagde. Dette har konsekvenser, ikke bare for de snakkende kursister, men også for andre, idet det ser ud til at denne snakkende adfærd har en smittende effekt:

"Jeg synes, det kan være ekstremt svært, hvis man har besluttet sig for, at i dag vil jeg virkelig gerne have noget ud af det her, og resten af klassen så sidder og snakker, fordi du kan ikke lade være med ligesom at blive draget med i det på en eller anden måde. (...) så tænker man, nå fuck det, og så snakker jeg også bare." (Kvinde 3, interview efter observationer)

Nogle kursister tager således en beslutning om at deltage aktivt i undervisningen, men beslutningen påvirkes af de andre kursisters snakkende adfærd. Kursister kan således have deltagelse som intention, men i praksis bliver de passive i undervisningen. Som vi beskrev tidligere, er der blandt kursisterne en form for status forbundet med at have fravær og ikke deltage aktivt i undervisningen. Vi kan dog se i denne analyse, at dette også hænger sammen med bestemte undervisningssituationer, idet det ofte er i de timer, hvor der produceres det, der for kursisterne ligner ligegyldighed, at snakken har en tendens til at overtage. Hvis vi så at sige flytter følelsen af passivitet og ligegyldighed ud af individerne og ind i rummet, så fungerer disse følelser, sådan at kursisterne skaber deres egen form for aktivitet og deltagelse. Denne aktivitet har dog ikke undervisningen som omdrejningspunkt, men snak om alle mulige andre ting.

Fraværsregistrering som motivation

Når læreren har sin opmærksomheden rettet mod tavlen eller opgaven frem for mod kursisterne, og kursisters passive deltagelse i undervisningen, men aktive deltagelse i andre aktiviteter accepteres og forventes, sker der yderligere det, at fraværsregistreringen bliver kursisters motivation for deltagelse:

"Når man er blevet krydset af, så går man (...) det er primært i de timer, hvor man kan slippe afsted med det. Altså i fag x, der er læreren meget sådan, du skal ikke forlade klassen i timerne, heller ikke hvis du skal på toilettet, så må du gøre det i pausen." (Kvinde 3, interview efter observationer)

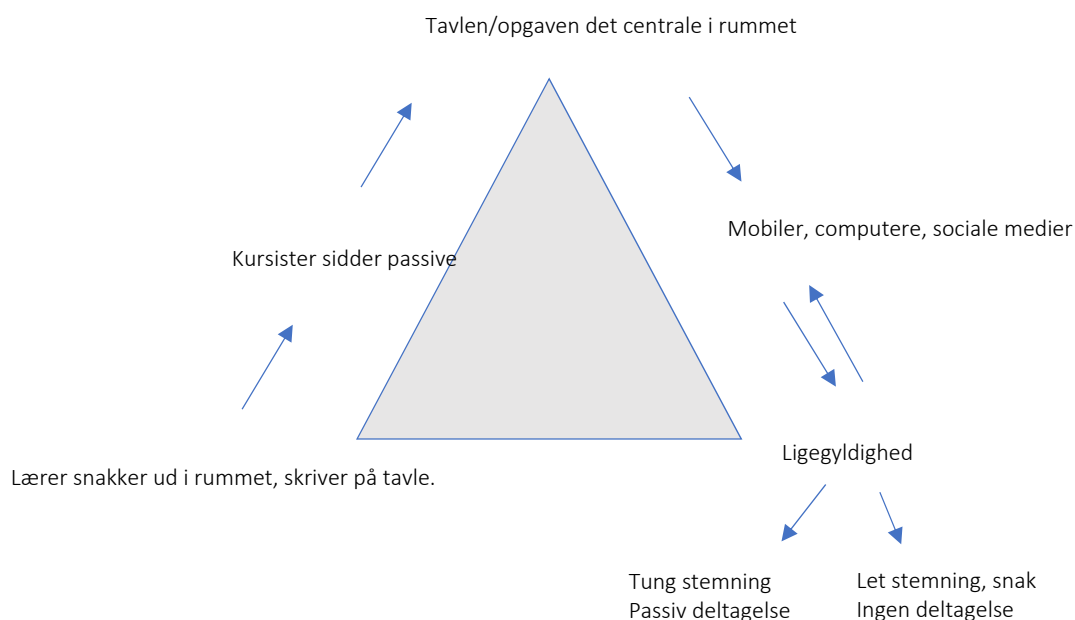
"Men hvis du kan gå uden at få fravær for det, så gør du det. (...) Og så lægger læreren ikke mærke til, at 8 af drengene fra klassen er gået, mens hun har haft ryggen til." (Mand 3, interview efter observationer)

I dette tilfælde sker der en form for strategisk deltagelse, hvor nogle kursister, efter at være blevet fraværsregistreret, forlader rummet og ikke kommer tilbage til undervisningen. Det strategiske består både i at være til stede i rummet indtil registreringen er foretaget og i at udvælge hvilke timer, det kan lade sig gøre at forlade rummet. Ifølge kursisterne er det de timer, der præges af lærer-tavle samspil frem for i timer, hvor underviseren indtager en anden og mere aktiv og rammesættende position.

Opsamling og model – samspilstype 2

Samlet set ser vi, at når rummet præges af en stillesiddende lærer med opmærksomheden rettet væk fra eleverne, retter eleverne deres opmærksomhed tilsvarende væk fra læreren og mod andre aktiviteter i eller uden for rummet. Der produceres en markant form for følelse af ligegyldighed, der cirkulerer i rummet og medvirker til, at eleverne deltager passivt i undervisningen, men aktivt i andre aktiviteter.

Dette kan illustreres således:



Samspilstype 3: Undervisning, hvor elevernes manglende deltagelse er fokus

Vi skal i det følgende udfolde den sidste analyse af samspillet mellem lærer, kursister, rummet og følelser, og hvordan de påvirker kursisternes deltagelse i undervisningen. Der er her tale om en praksis, der er præget af kursisternes manglende forberedelse. I de observerede timer har både vi og kursisterne selv set eksempler på timer, hvor læreren positionerer sig rammesættende, inddragende og bevæger sig aktivt rundt i klassen, men hvor dette ikke påvirker kursisternes deltagelse positivt. Som vi så ovenfor, er der i disse timer ofte en høj grad af deltagelse fra kursisternes side, hvilket ikke gør sig gældende her. I kursisternes observationer beskrives det, hvordan en rammesættende lærer, forsøger at skabe deltagelse fra kursisternes side, men uden at det lykkes:

"Altså folk de sad faktisk mere med telefonerne derinde end i xx fag. Der var meget snak, altså også selvom læreren var kommet, og kursisterne var ikke, altså de skulle fremlægge, nogle af kursisterne, de var ikke så

forberedte. Men læreren var meget obs på brug af computer, altså når der blev fremlagt, så var det skærmene ned, og I skal høre efter, og hvis man ikke havde sine ting fremme, så skulle man tage sine ting frem, men de var generelt bare ikke ligeså, ligeså på, når læreren spurgte om noget ud i klassen, var der ikke rigtigt nogen, der sagde noget, og han skulle sådan ligesom grave lidt mere efter svarene" (Kvinde 3, interview efter observationer)

Det fremgår her, hvordan læreren positionerer sig med tydelighed og sætter rammen for fremlæggelsen, ved at de skal lukke skærme, tage deres ting frem og koncentrere sig om de andres fremlæggelse. Men på grund af, at en del af kursisterne ikke er forberedte, forbliver kursisterne udeltagende, hvilket bidrager til, at samspillet præges af, at opgaven træder i baggrunden og interaktionen mellem lærer og elev i forgrunden. Læreren retter sin opmærksomhed mod de kursister, der ikke følger 'klassekoden', forstået som uformelle 'regler' for, hvordan kursisterne forventes at deltage i undervisningen. Læreren påtaler gentagne gange, at de skal gøre som koden foreskriver: lægge skærme væk, tage ting frem og rette opmærksomheden mod de fremlæggende kursister. Denne gentagne påtalen af klassekode bidrager til, at der produceres irritation fra lærerens side:

"Men altså læreren var utroligt engageret, og ville det rigtigt gerne. Jeg tror også, det var derfor, læreren bliver lidt irriteret over, at folk ikke møder op; vil bare gerne kursisterne det bedste. Men man kan jo heller ikke rigtigt kan hjælpe nogen, der ikke vil lære." (Kvinde 1, interview efter observationer)

Kursisterne virker i interviewet overraskede over, at der er småsnak i lige præcis denne lærers time. De fremhæver, at der er tale om en lærer, som normalt positionerer sig som en engageret og 'streng' lærer, hvor snak er 'forbudt'. Det italesættes, hvordan læreren vil kursisters bedste og når kursisterne ikke er deltagende i undervisningen, bliver det til irritation. Samtidigt fremhæver de også, at der er en god og let stemning i klassen.

"Men altså der var god stemning i selve klassen, de virkede bare ikke sådan superinteresserede i det, der skete. (...) Altså de griner sammen og, læreren griner lidt med kursisterne nogle gange, og der er nogle små sådanne kommentarer, og man kan mærke, at de gerne vil snakke sammen, og det er jo det, der skaber uroen, altså det at de har noget at snakke med hinanden om, de kan bare ikke lade være." (Kvinde 4, interview efter observationer)

Kursisters manglende deltagelse er her medproducerende for en let stemning, som er præget af uro. Læreren positionerer sig her anerkendende, lyttende og inddragende, men undervisningen præges af, at læreren kontinuerligt påtaler kursisters manglende deltagelse.

Lærernes perspektiv

Hvis vi ser denne læringsituation, hvor kursisterne er uforberedte, og undervisningen er fokuseret på elevernes manglende deltagelse, fra lærernes perspektiv, træder deres frustration tydeligt frem:

"Jeg tænker, at hvis man har gået i ni år i folkeskole, så har man lært, hvordan man er fokuseret i timen. I første hf, så oplever man, at man skal bruge meget tid på almenpædagogiske ting. Vend dig mod tavlen, ikke fødder på bordet. Jeg bruger meget tid og kræfter på det. Efter et kvarter kan man være træt allerede. Ikke så meget konflikter, det er bare irriterende. Begynder at være den sure gamle lærer, som man ikke gider være." (Lærer, fremtidsværksted)

Lærerne oplever således, at deres undervisning bliver forstyrret af, at kursisterne ikke kender og/eller respekterer den almindelige klassekode, og de dermed skal bruge tid på det fremfor på undervisningen. De fremhæver, at det vanskeliggør deres undervisning, at kursisternes fremmøde svinger, at de ikke er forberedte, at de hører musik eller ser på skærme i undervisningen, og at der er trafik ud og ind af klassen. Alt sammen faktorer, der bidrager til, at undervisningen "ikke får lov at komme til det niveau, man gerne vil". Disse forstyrrende aktiviteter er dermed med til at hindre, at undervisningen kan gøres mere interessant. Dette forklarer lærerne i interviewet også:

Lærer M1: "Jeg har det også sådan, torsdag morgen og mandag morgen der ved jeg, der er i hvert fald fem-seks stykker, eller fire, fem-seks stykker, som ikke kommer, så der skal man nok ikke lægge de vigtigste ting."

Lærer M2: "Det tager jeg ikke hensyn til."

Lærer K1: "Nej, det gør jeg heller ikke efterhånden, vel."

Lærer M2: "Der er nogle projekter, jeg ikke kaster mig ud i, f.eks. sådan noget gruppearbejde, der forløber over flere gange, det gider man ikke. Altså, det er mere problematisk for den enkelte og så måske, hvis der sidder for få, at det ikke bliver – der er ikke så meget dynamik i undervisningen, når der ikke er så mange." (Interview med lærere)

Lærerne forklarer her, hvordan nogle af dem planlægger undervisningen efter, at deltagelsen kan være svingende og fremhæver også, at det gør det mere vanskeligt at bruge mere 'dynamiske' undervisningsformer. Man kan således sige, at når kursisterne efterspørger mere afvekslende og interessant undervisning, så hænger det sammen med deres egen deltagelse i undervisningen. Dette kommer som en overraskelse for kursisterne i

fremtidsværkstedet og nuancerer deres oplevelse af 'kedelig' undervisning. Det vender vi tilbage til i næste kapitel.

Skolens rammer, fravær og deltagelse

Inden vi skal se nærmere på, hvordan kursister og lærere i fællesskab finder løsninger for at fremme deltagelsen i undervisningen, skal vi kort kaste et blik på betydningen af skolens rammer for kursisternes fravær og deltagelse.

I interviewet med kursisterne efter observationerne fortæller flere kursister, at de havde markant mindre fravær på det gymnasium, de gik på før. Dette forklarer de dels med deres oplevelse af en inkonsekvent praksis omkring fravær, som beskrevet tidligere i rapporten. Men de nævner også, at det hænger sammen med skolens rammer:

"Men det her, det er også en meget gammeldags skole, tænkte jeg lige over, i forhold til xx gymnasium, jeg havde gået på engang, altså sådan den var meget innovativ og sådan, det var bedre at gå der sådan mht. lærerne, og der var bedre undervisningsmuligheder og sådan noget."
(Kvindelig elev, interview efter observation)

Mand 3: "Altså det er første gang, siden jeg startede her, jeg har set lærerne faktisk bruge de der smartboards."

Kvinde 2: "Men er det ikke også kun nede i geografi, der er et smartboard."

Mand 3: "Lige præcis."

Kvinde 1: "Jeg tror næsten, vi er den eneste skole, der ikke har det mere eller sådan noget."

Interviewer: "Det er kun i geografi, der er smartboard?"

Kvinde 1: "Ja, det er det. Så det er nogle kedelige oplevelser, altså at klasselokalerne er halvødelagte og."

Kvinde 4: "Det er ligesom at være i folkeskolen igen."(Fokusgruppeinterview med kursisterne)

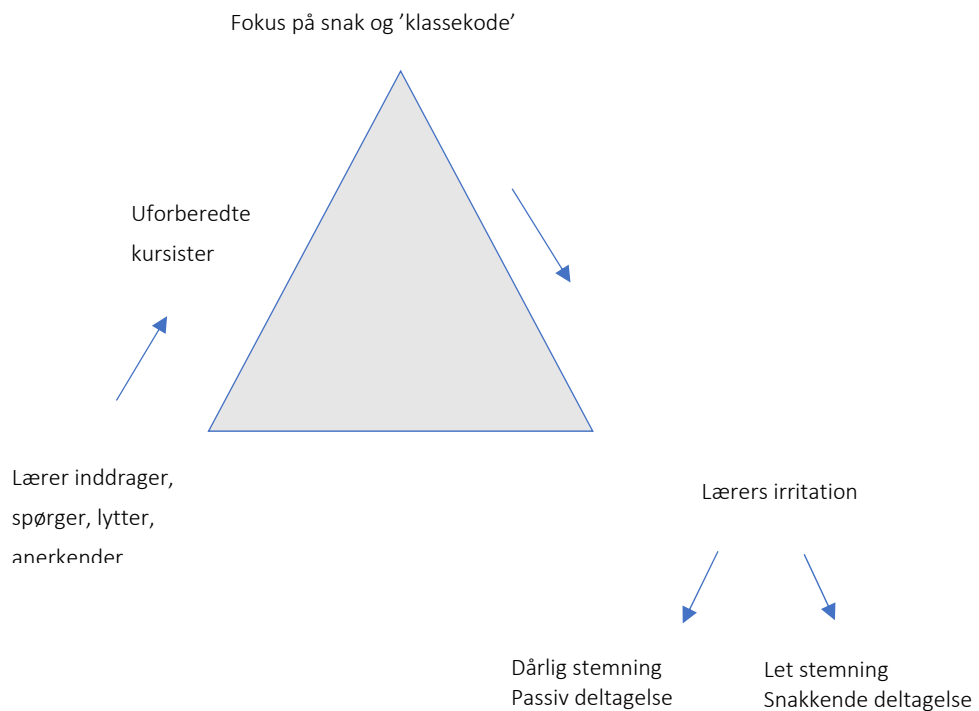
Kursisterne beskriver en 'gammeldags skole', hvilket de beskriver dels i forhold til at lokalerne er kedelige og slidte og dels i forhold til, at der er begrænsede muligheder for at lave 'innovativ' undervisning. Dette underbygges med, at der kun er ét smartboard på skolen. I vores observation beskrev vi tilsvarende tidligere, hvordan der er begrænsede hjælpemidler i klasselokalerne, og at lærerne bruger tid på at finde noget der virker. Når rummet således sættes i forhold til kursisternes fravær og deltagelse, skal det ses som betydningsfuldt for deres motivation for at deltage i undervisningen, at der praktiseres en

undervisning som anvender mere opdaterede hjælpemidler, samt at lokalerne er mere indbydende.

Opsamling og model – samspilstype 3

Samlet set ser vi på FHF, at der ofte er timer, hvor læreren er engageret, inddragende og aktivt positionerende, men at undervisningen alligevel præges af kursisternes manglende forberedelse. Det bidrager til, at undervisningen er fokuseret på elevernes manglende deltagelse, hvor læreren konstant må italesætte koden for kursisternes deltagelse. Dette producerer irritation fra lærerens side, hvilket dog ikke i alle timer hindrer, at der er en god stemning, fordi kursisterne konstant snakker med hinanden. Der er således en tydelig sammenhæng mellem kursisternes fremmøde og deltagelse, og hvordan undervisningen forløber.

Samspelet kan illustreres således:



Afrunding

I ovenstående tre analyser flytter vi med en undersøgende nysgerrighed blikket fra individuelle elever og ud i rummet på interaktionen mellem læreren og eleverne og de følelser, der produceres i samspillet. Med det blik bliver det tydeligt, hvordan man ikke kan tale om passive elever eller aktive elever. Eleverne *er* ikke passive eller aktive, men eleverne deltager i forskellige former for relationelle aktiviteter.

Vi har således beskrevet, hvordan samspil, hvor selve interaktionen mellem lærer, elev og opgaven er i fokus producerer en dynamisk undervisningssituation med aktivt deltagende elever og lærere. Vi har også vist, hvordan elever i et samspil, der præges af, at tavlen er i fokus, ofte deltager passivt i undervisningen, men aktivt i andre former for aktiviteter. Og vi har vist, hvordan samspil, hvor elevs manglende deltagelse er i fokus, præges af irritation, uro og snak.

Vi skal i det følgende se, hvordan elever og lærere er enige om, at der er brug for forandring for at bryde de samspil, der ikke skaber aktiv deltagelse i undervisningen, og hvad de fremhæver af forslag til at sætte sådanne forandringsprocesser i gang.

Kapitel 5: Tiltag som skaber motivation og deltagelse

I dette kapitel vil vi gennemgå de forslag, som lærere og kursister i fællesskab har fundet frem til i et såkaldt fremtidsværksted. Her blev de guidet gennem tre faser: kritikfase, utopifase og realiseringsfase, hvor de fremhævede fra lærers og kursisters perspektiv, hvad der ikke fungerer i dag, og sammen formulerede de herefter, hvad de ønsker sig for at gøre dette bedre, og hvordan dette kan realiseres. Som beskrevet i indledningen, var fremtidsværkstedets tre faser struktureret over en proces med hver deres planche. Hver planche havde en overskrift med et spørgsmål, som de sammen diskuterede og herudfra skrev stikord på planchen, som de præsenterede for hinanden. Kritikfasen blev gennemført kursister for sig og undervisere for sig, men de to efterfølgende faser var i grupper blandet med kursister og undervisere. Plancherne havde følgende overskrifter:

- 1) Kritikfase: Hvad er det der gør, at man kan miste lysten til at dukke op og deltage i undervisningen?
- 2) Utopifase: Hvordan ser den ideelle skole ud, hvor både kursister og lærere kommer hver dag og har lyst til at deltage?
- 3) Realiseringsfase: Hvilke ideer kan føres ud i livet og hvordan?

I kritikfasen skitserer lærerne, som nævnt ovenfor, store udfordringer med kursister, der ikke møder op, som er uforberedte, ukoncentrerede, som er urolige mm. Og kursisterne fremhæver det som udfordrende, at undervisningen ofte er gammeldags, kedelig og ensartet, at faciliteterne er dårlige og uninspirerende, at der er meget uro i timerne, og at fraværsreglerne ikke følges op. Under præsentationen var både lærere og kursister overraskede over at høre, hvordan den anden part oplever undervisningen, og selvom de ser på det fra forskellige perspektiver, er der enighed om, at undervisningen langt fra fungerer optimalt. Man kan på den baggrund pege på, at FHF trænger til tiltag, der skaber forandring. Samtidig kan man også påpege, at det ser ud til, at det fremstår meget frugtbart, at lærere og kursister har en fælles dialog omkring fravær, deltagelse og motivation fremover.

Efter at have skitseret udfordringer og kritikpunkter samarbejdede lærere og kursister i fremtidsværkstedet om at pege på, hvordan der skal *skabes forandringer*. Resultaterne af denne proces, kan beskrives i fire overordnede punkter, som præsenteres her og efterfølgende uddybes:

Bedre fysiske rammer

- Lokaler skal sættes i stand, friskes op.
- Lokaler til gruppearbejde
- Flere smartboards
- Parkering

Bedre interaktion mellem lærer og kursist

- Tutorsamtaler – tættere på læreren, bedre forståelse for kursisten
- Bedre forberedte kursister
- Mere motiverende og afvekslende undervisning

Mere fokus på fællesskabet

- Mere demokratisk skole med medbestemmelse og inddragelse af kursisterne til udvikling af skolen
- Blokdage med tværfaglige aktiviteter
- Fælles aktiviteter som operation dagsværk, oplæg, kurser

Bedre planlægning og fælles regler

- Skemalægning - fleksible moduler
- Stilletimer til fordybelse
- Enighed og konsekvens ift. regler for fravær
- Enighed og konsekvens ift. regler for mobiler og andre skærme
- Mere fokus på introuge

I resten af kapitlet vil vi folde disse fire opmærksomhedspunkter ud og uddybe nogle af perspektiverne, som de præsenterer sig i vores datamateriale.

Bedre fysiske rammer

Som nævnt flere gange, udtrykkes der stor frustration over at lokalerne er slidte, grå og kedelige. Der er således brug for at lokalerne sættes i stand og "friskes op". Derudover nævnes det også, at indeklimaet er problematisk. Nogle lokaler er meget kolde, mens andre er meget varme. Dette påvirker dels kursisternes koncentration og dels også deres motivation.

Derudover fremhæves det, at det ville være en stor forbedring, hvis der var egentlige lokaler til gruppearbejde. Kursisterne bliver hurtigt forstyrret, når de sidder i aulaen og efterlyser rum, hvor de kan fordybe sig. Derudover bærer aulaen præg af, at den også bliver brugt

som pauserum, og at kursisterne efterlader madrester og skrald, hvilket er en udfordring, når de skal bruge rummet til at lave gruppearbejde.

Som nævnt er de undervisningsmæssige hjælpemidler en mangel i undervisningen, og især elever efterlyser derfor flere smartboards, som muliggør en mere dynamisk og mindre 'gammeldags' undervisning. Nielsen et al. 2017 peger i den forbindelse på, hvordan gammeldags og forældet undervisningsudstyr kan virke demotiverende for kursister på erhvervsskoler. Samtidigt anlægger vi et fokus på samspillet mellem underviser, elev og undervisningsmæssige hjælpemidler. I det perspektiv er det ikke så væsentligt, hvad hjælpemidlet er men hvordan det anvendes i samspillet. Det er således ikke kun et spørgsmål om smartboards eller tavler men hvordan de anvendes i forholdet til at skabe dynamisk undervisning.

Flere kursister nævner også, at parkeringsreglerne er blevet ændret, således at de nu skal ud og stille parkeringsskiven. Dette er medvirkende til, at de er nødt til at gå ud af timen, og det beskrives som en 'stressfaktor'. Elever med bil ønsker derfor, at de har mulighed for eventuelt at få parkeringslicens, som kan medvirke til at skabe ro for deres deltagelse i undervisningen.

Bedre interaktion mellem lærer og kursister

Både kursister og lærere er enige om, at samspillet og interaktionen mellem lærere og kursister trænger til at blive forbedret. De beskriver her, hvad de ønsker sig fra deres respektive perspektiver:

Søde kursister. Der taler pænt, er imødekommende, venlige, rare, velforberejdede. Det er sjovere at undervise nogen man er glade for, og at man ved at de er glade for at være der.

Lærere der motiverer. Man har lyst til at følge med og svare på det, de spørger om. Det går begge veje, en lærer der er demotiveret spiller tilbage til en elev, der bliver demotiveret og viceversa. (Noter fra fremtidsværksted)

Når lærerne efterlyser 'søde kursister', og kursisterne efterlyser 'lærere der motiverer', kan det ses som et udtryk for det samme, nemlig et mere velfungerende samspil i klassen. Dette så vi i analyserne ovenfor i kapitel 4, at i de timer, hvor læreren er anerkendende, inddragende, lyttende og aktivt bevægende betyder det, at kursisterne er mere aktivt deltagende. Det er dog mere komplekst, når det kommer til, hvad der bidrager hertil.

En faktor der spiller en rolle er afvekslende og 'mere interessant' undervisning. Dette kræver dog, at kursisterne møder op og deltager i større udstrækning end tilfældet er nu. Der er

således behov for en dialog mellem kursisterne og lærere om at opnå denne forståelse for, hvordan interessant undervisning hænger sammen med fremmøde og deltagelse.

En anden faktor er mere fokus på fællesskabet, hvilket har et selvstændigt punkt, som vi uddyber nedenfor. Og en tredje faktor er tutorsamtaler, som både kursister og lærere fremhæver som vigtigt i deres interaktion og samspil.

Tutorsamtaler

Tutorsamtaler er et redskab, hvor kursisten har mulighed for at have en samtale med en lærer på skolen. Det ser ud til, at dette ikke kun har en virkning i forhold til fravær og forebyggelse af frafald, men også i forhold til samspillet mellem kursist og lærer:

"Det gør en meget stor forskel, at man har en kontakt til læreren. Det bryder muren elev-lærer. Læreren har en bedre forståelse for, at eleven har det sådan. Kan få hjælp med problemer. Tager dem i opløbet. Kan godt fungere som en ventil. Tutorsamtalen går man igennem skema, hvad skal være bedre, hvad skal gøres bedre. Hvordan går det socialt i klassen, hvordan går det faglige. "

"Tutorsamtaler, hvor man kan tale med sine lærere og komme tættere på læreren. Stå ansigt til ansigt med lærere, det var noget trygt i det" (Noter fra fremtidsværksted)

Det ser således ud til, at nogle kursister har brug for at have en kontakt til en lærer, og at denne kan bryde 'muren' mellem lærer og kursister. Dette skaber således uddannelsesstillid (Görllich & Katznelson 2013), hvis kursisterne oplever en vis social tryghed på uddannelsen. Og i dette tilfælde giver det tryghed, at der er en voksen, de kan tale med.

Tilsvarende ser vi i interviewene, at tutorsamtaler fremhæves som vigtige. Kursisterne oplever at blive 'manglet', hvis vedkommende er fraværende fra undervisningen. Men det påpeges samtidigt, at det er centralt at udvide fokus, så samtalen med vejlederen også kan have et fokus på kursistens trivsel og ikke udelukkende har et snævert fokus på fraværet og truslen om sanktioner:

Have lidt mere fokus på den enkelte. Der er nogen, der har det svært ved at følge med og med i det hele taget at komme i skole. Jeg tror, det ville være rart for dem, hvis de ikke kun blev kontaktet af skolen, når det var med trussel om udsmidning. Jeg tror at et "venligt" brev om at blive kaldt til samtale om elevens trivsel, ville gøre underværker og føle at eleven hører hjemme på skolen, og at skolen ikke bliver til en "fjende" på den måde. (Kursist, kommentar i spørgeskemaet)

Når skolen således har en elevgruppe, der har udfordringer af forskellig karakter, er der et tilsvarende behov for at tilbyde de unge en støtte undervejs i deres uddannelsesforløb. Fravær kan dermed tænkes som et element i en pædagogisk indsats, hvor man søger at understøtte og hjælpe den unge. Dette adskiller sig således fra en typisk tilgang til fravær, hvor fraværet kobles på kontrolforanstaltninger frem for at ses som involveringselement. Når der bliver lyttet til de unges behov, og de oplever at få plads, får de også lyst til at deltage. Det ses også i andre forskningsprojekter, at fleksible rammer i læringsrummet i form af dialog mellem elev og lærer eller vejleder og gensidig forventningsafstemning virker fremmende for de unges uddannelsestillid (Görlich & Katznelson 2013, Pless 2009), hvilket har en positiv effekt på deres motivation og deltagelse.

Mere fokus på fællesskabet

Sammenhængende med behovet for forandringer i interaktionen mellem lærer og elev er også behovet for mere fællesskab på skolen. Både kursister og lærere efterlyser et fokus på 'det store fællesskab', altså at skolen bliver en skole, hvor man har aktiviteter på tværs af klasser og fag. Dette bidrager til, at kursisterne ikke kun er i deres egne klasser, men at man kender andre på skolen, således at fællesskabet fungerer samlende i hverdagen. Der efterlyses således såkaldte blok dage med tværfaglige aktiviteter, hvor man tager ud af skolen på tværs af fag og klasser og beskæftiger sig med et fælles tema. Dette giver både 'sociale gevinster', altså at kursisterne er sammen på andre måder, men fællesskabet bidrager derudover også til en højere grad af motivation. Det samme gælder for andre fælles aktiviteter som operation dagsværk, oplæg ude fra, kurser på tværs af klasser etc. Formålet er, at man er sammen om noget, og at der er en afveksling i undervisningen. Dette nævnes også i interview med lærerne:

"Tidligere har der været sådan nogle kanoture for nogle af klasserne og – altså, de synes det er forfærdeligt undervejs, men det er det, de snakker mest om, når de kommer hjem igen, ikke? Og de lærer hinanden at kende. Jeg synes ikke, at vi gør nok socialt for at ryste dem sammen. Altså, vi gør ikke nok for, at der er trivsel i klasselokalerne, vel." (Mand, interview med lærere)

Det beskrives således her, hvordan man gennem fokuseringen på faglighed og læring risikerer at miste blikket for, at trivslen og det sociale i klasselokalet kan være en forudsætning for et godt læringsmiljø, som det er sværere for kursisterne at fravælge, når de er trætte, mangler motivation eller livet kommer på tværs. Dette bekræftes i interview med kursisterne og er også en central pointe i Sørensen og Hansens (2016) analyse af fravær på VUC og hf Nordjylland:

" (...)I 1.g der kom jeg overhovedet ikke i skole, hvis mine veninder ikke var der. Og nu møder jeg.. nu er det fuldstændig lige meget, jeg er så ligeglad med hvem der er der, fordi jeg kan snakke med alle, og alle kan snakke med alle i min klasse." (Kvinde, interview med kursister)

Vigtigheden af hvordan klasserne og den enkelte elev fungerer relationelt, kalder vi i flere forskningsprojekter for 'relationsmotivation' (Pless et al. 2015, Görlich et al., 2016, Katznelson 2016). Dette henviser til, at relationen og følelsen af fællesskab er en helt central motivationsform for unge i uddannelse. Hvis der er gode relationer på skolen, er det medvirkende til, at de unge har lyst til at møde op og deltage. Dette kræver dog også, at skolen aktivt gør noget for at fremme relationerne, hvilket altså fremhæves som vigtigt i fremtidsværkstedet.

Ud over fokus på tværfaglige fællesskabsoplevelser efterlyses også en 'mere demokratisk skole':

Det er det med, at som elev har man mere at sige, mere at bestemme over, fx man kunne vælge emne selv, og det var bare mere interessant og mere spændende at være med. Indflydelse på valg af timens indhold, men også udvikling af skolen selv. (Noter fra fremtidsværksted)

Kursisterne ønsker således, at de inddrages mere både i forhold til indholdet i undervisningen, men også i forhold til medbestemmelse af skolens udvikling mere generelt. Det fungerer således motiverende for kursisterne, hvis de er mere medbestemmende i forhold til emner i undervisningen, fordi det gør det mere interessant at være med. Dette bekræftes i vores observationer, hvor undervisning, hvor kursisterne kan relatere til indholdet, har en højere grad af deltagelse end undervisning, hvor dette ikke er tilfældet. Dette kaldes 'relevansmotivation' (Pless et al. 2015), altså en motivations form, hvor indholdet i undervisningen tolkes som relevant for kursisterne, som derfor oplever en større grad af motivation.

Bedre planlægning og fælles regler

Kursister og lærere er enige om, at der er brug for fælles og klare regler om fravær, og at de bliver fulgt op på konsekvent. Som nævnt tidligere i kapitel 2 om fravær pegede kursisterne på, at de oplever, at eksekveringen af fravær er meget uklar, og at det nogle gange fremstår som om, at det er ret vilkårligt, om et fravær udløser konsekvenser eller ej. Det peger på, at man kan arbejde på at synliggøre nogle af de overvejelser, der er usynlige for kursisterne, i det omfang det kan lade sig gøre. Dette handler om at finde en balance i forhold til at rumme kursister, der har det svært og at være konsekvente i forhold til de aktuelle regler.

Kursister og lærere er også enige om, at der kunne være en større ensartethed i forhold til regler for mobiltelefoner og andre skærme.

Første dag havde de faktisk en blå spand med og sagde, at de ville blive taget. Der er aldrig kommet konsekvens, det bliver bare brugt til at true med. Det ville gøre en stor forskel. (Noter fra fremtidsværksted)

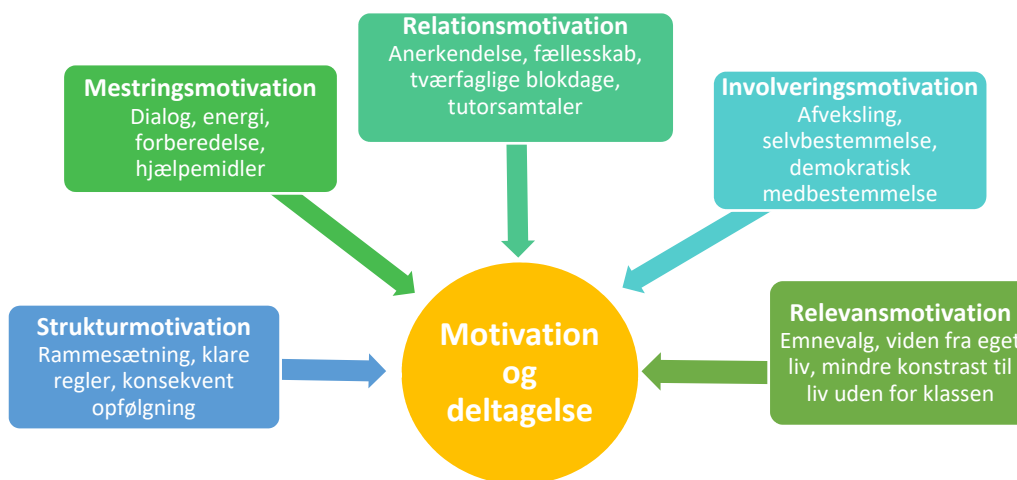
Som det er nu, er det op til lærerne, om de har regler eller ej, og hvordan reglerne håndhæves. Selvom nogle kursister beskriver det som "nederen" at have regler, så ser det ud til, at de også selv efterlyser større fokus på brugen af mobiler og andre skærme, således at der er større tydelighed omkring kravet om at lægge skærme væk.

Med fremtidsværkstedet har kursister og lærere hver for sig og i fællesskab sat ord på, hvordan de ser, at FHF kan udvikles og sætte forandringer i gang, som kan bidrage til, at det bliver et sted, hvor kursister og lærere nærmer sig hinanden og får bedre vilkår for at skabe spændende og inddragende undervisning. De har således taget skridtet videre fra blot at identificere mønstre på 'god og dårlig' undervisning og har italesat, hvad de ser som vejen for en række forandringer, der kan bidrage til at udvikle FHF. Vi skal i det følgende opsummere dette, såvel som hvad der generelt er blevet peget på undervejs i rapporten.

Kapitel 6: Konklusion og anbefalinger

Det fremgår af nogle af analyserne i dette forskningsprojekt, at samspillet mellem lærere og kursister ofte bidrager til, at undervisningen præges af passiv deltagelse i undervisningen, men aktiv deltagelse i andre aktiviteter. På den ene side ser vi nogle lærere, der prøver at sætte spændende undervisning i gang, og på den anden side ser vi nogle kursister, der ofte kun deltager sporadisk. Hvis dette skal ændres, er man nødt til at fokusere på samspillet. For at skærpe dette fokus på samspillet vil vi opsummere undersøgelsens konklusioner i en model for motivation, som er udviklet af forskerkolleger på CeFU, som har lavet forskellige forskningsprojekter om motivation blandt unge (Pless et al. 2015, Görlich et al. 2016, Nielsen et al. 2017). Det er i denne forbindelse også værd at minde om, at udviklingen i fraværet blandt kursisterne på FHF er faldende, når man ser på tallene (til og med 1. kvartal 2017), der indgår i denne analyse. Man kan således sige, at de konklusioner og anbefalinger, der kommer i det følgende, bygger på at man allerede gør noget, der fungerer. Konklusionerne og anbefalingerne kan derfor læses som forslag til områder, hvor man med fordel kunne arbejde videre og fokusere indsatsen fremadrettet.

Den forståelse af motivation, som vi trækker ind her, bygger på en kollektiv forståelse af motivation. Ofte tænker man motivation som én størrelse, der er iboende enkelte unge, men i denne model ansues motivation som noget, der opstår i samspil uden for de unge. Modellen opererer med forskellige motivations*orienteringer*, der skabes i de sammenhænge, de unge er i. Det betyder, at motivation kan antage forskellige former afhængigt af de uddannelsessammenhænge og læreprocesser, som de unge deltager i (Pless et al 2015). Modellen for motivation på baggrund af denne undersøgelse kan illustreres således:



Vi skal i det følgende opsummere undersøgelsens resultater i disse fem motivationsorienteringer: struktur-, mestrings-, relations-, involverings- og relevansmotivation.

Strukturmotivation

Vi ser i vores materiale, at der eksisterer det, vi kan kalde 'strukturmotivation', som handler om, at kursisterne bliver motiverede af en vis struktur i undervisningen. Dette handler om en tydelig rammesætning af indholdet i undervisningen, det handler om struktur i rammerne for undervisningen, og det handler om de rum, som undervisningen foregår i.

- Analyserne peger på, at kursisterne har en højere grad af deltagelse i undervisningen, når den er tydelig rammesat i forhold til, hvad de i den nærværende lektion skal beskæftige sig med og hvordan. Det er en konklusion som Sørensen og Hansen (2016) også fremhæver i deres analyse af undervisningen på VUC og hf Nordjylland.
- Både lærere og kursister italesætter behovet for mere struktur i rammerne for undervisningen. Det indebærer klarere retningslinjer for tilstedeværelse i rummet og dermed også for trafik ind og ud af rummet, der er medvirkende til uro.
- Kursister og lærere efterlyser bedre rum til gruppearbejde. På grund af aulaens store åbne rum, der bruges til mange forskellige aktiviteter, præges gruppearbejdet af udfordringer med koncentration og med at få lavet det, de skal. En højere grad af struktur i gruppearbejdet i form af afgrænsede rum til fælles fordybelse kan således virke motiverende for nogle kursister.

Mestringsmotivation

Når kursisterne efterlyser "energiske" lærere, der er motiverer, og lærerne efterlyser "søde" kursister, der er forberedte og deltager, ser det ud til, at der er brug for dialog om nye former for samspil. Mestringsmotivationen handler om, at lærere og elever gerne vil udvikle undervisningen, så den bliver mere dynamisk, afvekslende og inddragende med bedre adgang til hjælpemidler.

- Der efterlyses på den ene side en tydelig rammesætning og på den anden side, at kursisterne har forberedt sig. Det centrale er således, at der arbejdes på samspillet mellem lærere og kursister, for at mestringsmotivationen kan komme til at stå mere centralt i undervisningen. Hvis der skal ske forandringer i forhold her til, kræver det, at der sættes en proces i gang med dialog mellem lærere og kursister, som i

fællesskab kan udvikle måder, hvorpå man kan iværksætte undervisning med 'søde velforberedte kursister' og 'energiske lærere der motiverer'.

- Kursisternes mestringsmotivation fremmes af en lærer, der er inddragende, aktiv og fylder rummet ud. Det betyder således noget for kursisternes aktive deltagelse, at læreren inddrager kursisterne ved kontinuerligt at stille spørgsmål, ved at bevæge sig rundt i rummet og ved at anerkende deres forsøg på svar. Omvendt betyder det noget for lærernes motivation for at gennemføre en sådan undervisning, at kursisterne er velforberedte og responderer på lærerens inddragelse.
- Lærernes mestring af undervisningen hænger i nogen grad også sammen med de materielle ting til rådighed i rummet. En opdatering af hjælpemidler til undervisningen kan bidrage til, at lærerne bedre kan mestre deres undervisning, snarere end at bruge tid og energi på at lede efter hjælpemidler eller få dem til at fungere. Dette kan yderligere bidrage til kursisternes motivation, at lærerne fremstår 'tjekkede'.

Relationsmotivation

Vores undersøgelse peger på, at relationen mellem lærer og kursister og relationerne kursisterne imellem i høj grad er medvirkende til kursisternes motivation for at deltage i undervisningen. Dette bekræftes, som nævnt, i flere andre forskningsrapporter (Pless et al. 2015; Görlich et al. 2016). Relationsmotivationen handler i denne undersøgelse om, at læreren positionerer sig anerkendende i undervisningen, at der etableres 'små og 'store' fællesskaber, og at tutorsamtaler er medvirkende til at de kursister, der har udfordringer har mulighed for at tale om disse i en tryk relation.

- Analysen viser, at når undervisningen præges af en lærer, der anerkendende inddrager kursisterne i undervisningen, øges deltagelsen fra kursisternes side. Det fungerer således motiverende for kursisterne, at undervisningen antager en relationel form, hvor læreren også retter sin anerkendende opmærksomhed mod kursisterne.
- Både kursister og lærere efterlyser flere tiltag, der øger de positive relationer mellem kursisterne og mellem lærere og kursister. Dette kan være internt i klasserne, men også på tværs af klasser, ligesom det kan være med fagligt indhold. Især tværfaglige 'blokdage' fremhæves som motiverende for kursisterne, fordi de også medvirker til at fremme relationsmotivationen.
- Både kursister og lærere italesætter behovet for tutorsamtaler. Disse medvirker til at de kursister, der har udfordringer ud over det faglige, i et relationelt trykt rum får mulighed for at tale med lærerne om dette. Det er yderligere medvirkende til, at

lærerne bliver mere tilgængelige, hvilket er medvirkende til at fremme nogle kursisters relationsmotivation.

Involveringsmotivation

Det træder frem i denne undersøgelse, at 'involveringsmotivationen' er på spil for kursisterne, hvilket også ses i en anden undersøgelse om motivation på ungdomsuddannelserne (Nielsen et al. 2017). Således fungerer det motiverende, når kursisterne inddrages mere i undervisningen, når de har selvbestemmelse i forhold til gruppearbejde, og når de inddrages på et mere overordnet plan i forhold til skolens udvikling.

- Kursisterne efterlyser mere afvekslende undervisning, hvor tavleundervisningen erstattes af mere inddragende undervisningsformer. Dette eksisterer i øjeblikket mest i forhold til gruppearbejde, men der efterlyses også andre undervisningsformer. Der er således et rum for at eksperimentere med 'nye' undervisningsformer, som kan øge kursisters deltagelse og involveringsmotivation.
- Kursisterne foretrækker at lave gruppearbejde, hvor de selv vælger, hvem de vil være sammen med. Dette hænger sammen med, at de dermed også kan vælge hvilken stemning, der produceres, hvilket fungerer motiverende for dem.
- Der efterlyses også en mere demokratisk form for involvering. Kursisterne ønsker at have mere medbestemmelse i forhold til skolens fremtidige udvikling og ønsker således at få 'mere stemme' generelt. Dette vil bidrage til at øge deres motivation, hvis de får mere indflydelse på deres hverdag.

Relevansmotivation

Relevansmotivationen handler overordnet om, at kursisterne oplever at kunne se meningen med at være på den uddannelse, de har valgt. De fleste kursister på FHF har prøvet andre uddannelser og ser hf som en 'second chance' uddannelse. De skal med andre ord have noget ud af at være der, og er i udgangspunktet motiverede for at gennemføre. Det betyder samtidigt, at deres motivation fremmes, når det bliver tydeligt for dem, hvordan undervisningen er relevant for dem. Relevansmotivationen handler dermed om undervisning, hvor relevansen for deres uddannelse bliver tydelig. Det handler om undervisning, hvor deres viden sættes i spil om emner, de kan relatere til, og det handler om at anvende 'innovative' undervisningstilgange.

- Det kan fungere motiverende for nogle kursister at tydeliggøre, hvordan undervisningen er relevant for eksamen. Men det kan yderligere fungere

motiverende, at kursisterne oplever, hvordan undervisningen er relevant for deres fremtid efter FHF. Relevansmotivationen sker således ofte i valgfagene, hvor vi ser en højere grad af deltagelse og engagement end i de obligatoriske fag. Man kan således arbejde mere med, hvordan relevansmotivationen kan fremmes i de obligatoriske fag. Dette kan være i samspil med involveringsmotivationen, hvor kursisterne selv er med til at vælge emne for en opgave.

- Når kursisterne inddrages i undervisningen ved, at de selv er med til at bidrage med indholdet, så bliver det mere relevant for dem, og så øges deres motivation og deltagelse. Relevansmotivationen fremmes dermed, når de kan sætte deres viden i spil om emner, som de kan relatere til.
- Kursisterne efterlyser mere 'innovativ' undervisning og mindre traditionel tavleundervisning. Dette hænger sammen med, at den traditionelle undervisning kommer til at stå i skærende kontrast til deres liv med nem adgang til digitale gadgets, med sociale medier og i det hele taget en verden i hastig forandring. Deres relevansmotivation kan således fremmes, ved at denne kontrast mindskes, og de i højere grad kan bruge den erfaring og viden, de har fra deres liv uden for FHF. Dette vil for nogles vedkommende fremme deres motivation for deltagelse.

Som det ses i denne gennemgang af de fem forskellige motivationsformer, er der i praksis tale om et samspil mellem dem. Det er således kun i den analytiske forståelse af motivationsformerne, at de kan adskilles. I praksis er der tale om, at de opstår i samspil, ved at for eksempel relationsmotivationen sker i samspil med involveringsmotivationen, når underviseren er anerkendende og inddragende, eller for eksempel at strukturmotivationen sker i samspil med mestringsmotivationen, når undervisningen er tydeligt rammesat og kursisterne ved, hvad de kan forvente, og hvad der forventes. Hensigten med at foretage denne analytiske skelnen i motivationsformer er, at det kan bruges som refleksionsmodel til at lærere – og kursister – kan reflektere over, hvad der fungerer motiverende for dem, og hvad der kan 'skrues op og ned for' i forhold til at øge motivationen. Dette kan eventuelt ske i dialog, for at kursister og lærere får det samme sprog for deltagelse og motivation på FHF.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. I: *Higher Education (2003)* 46: 167. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Beck, Steen & Paulsen, Micheal (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 80, 2011
- Beskæftigelsesministeriet (2013). *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job*. København: Beskæftigelsesministeriet
- DCUM (2010). *Har skolekursisterne for meget om ørerne?* Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø
- Falkenberg, H. (2017). Skole-og ungdomsliv i overbygningsskolen rum og steder: diffraktive og rytmeanalytiske læsninger af skoleliv i nye organiseringer af udskolingen. PhD afhandling, Aarhus Universitet
- Frederiksberg hf (2017). *FHF Fastholdelsesplan 2016/17*. Indhentet på <https://www.frberg-hf.dk/fhf-fastholdelsesplan.asp> april 2017
- Görlich Anne & Katznelson (2013). Er selvtillid nok? Betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Bind 15, Nr. 3, 01.09.2013, s. 24-40.
- Görlich, Anne; Katznelson, Noemi; Hansen, Niels-Henrik Møller; Rosholm, Michael; Svarer, Michael. (2016). *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde: Evaluering af Brobygning til Uddannelse*. 1. udg. København: Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet
- Hansen, Niels-Henrik Møller (2017): *Notat om fravær på Frederiksberg Hf: Nye veje i arbejdet med fastholdelse, deltagelse og motivation*. Notat udarbejdet til FHF
- Hansen, Niels-Henrik Møller; Marckmann, Bella; Nørregård-Nielsen, Esther; Rosenmeier, Sara & Østergård, Jeanette (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Anden udgave. København: Samfundslitteratur
- Hutters, Camilla & Lundby, Astrid (2014). *Klasserumsledelse og elevinddragelse – erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*. København: Center for Ungdomsforskning
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press

- Juelskjær, M. (2011). Når skolen bygger om: hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse. I Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, JG, & Staunæs, D.(red.), *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle.*(53-81). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1998). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy
- Katznelson, Noemi (2016). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin, *Journal of Youth Studies*, 20:5, 622-639, DOI: 10.1080/13676261.2016.1254168
- Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels
- Lindstrøm, Maria Duclos; Simonsen, Birgitte & Katznelson, Noemi (2007): *HF i dag – status og nye spørgsmål. En pilotundersøgelse af elevprofiler på toårigt HF*. København: Center for Ungdomsforskning
- Lindstrøm, Maria Duclos & Simonsen, Birgitte (2008): *Frederiksberg HF kursus - årgang 2008 ser tilbage*. København: Center for Ungdomsforskning
- Martinussen, Marie Louise; Højbjerg, Karin & Tamborg, Andreas Lindenskov (2018). Proxy-produced ethnographic work: what are the problems, issues, and dilemmas arising from proxy ethnography? I: *Ethnography and Education*, Bind 13, Nr. 1, 2018, s. 1-19.
- Nielsen, Mette Lykke; Murning, Susanne & Katznelson, Noemi (2017): *Uddannelse der motiverer: Forsøg på forandring på ungdomsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Murning, S. (2013). Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Olsen, Pia & Simonsen, Birgitte (2009): *Notat - Om årsager til frafald fra HF - En pilotundersøgelse af frafaldne kursister*. København: Center for Ungdomsforskning
- Ozmeç, Martha Nina & Hansen, Niels-Henrik M. (2010): *Kursistbaggrunde på Frederiksberg hf – et ungdomssociologisk studie*. København: Center for Ungdomsforskning
- Pedersen, S.; Høyrup, Voigt, J.R.; Gundersen, P. (2009). *Motivation og læringsform: En oversigt over eksisterende forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling
- Pless, Mette (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. København: Forskerskolen DOCSOL - DPU

Pless, Mette; Katznelson, Noemi; Hjort-Madsen, Peder & Nielsen, Anne Mette W. (2015): *Unge motivation i udkolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. 1 udg. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (Ungdomsliv; Nr. 2).

Pless, Mette & Hansen, Niels-Henrik Møller (2010): *Hf på VUC: et andet valg*. København: Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Rasmussen, Mette & Due, Pernille (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Statens Institut for Folkesundhed, SDU

Sørensen, Niels Ulrik & Hansen, Niels-Henrik Møller (2016): *Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse: Evaluering af indsatser for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC&HF Nordjylland*. Aalborg Universitetsforlag

Sørensen, Niels Ulrik; Katznelson, Noemi & Hutter, Camilla (2013). *Unge motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reizels forlag

Undervisningsministeriet (2016a). *Lov om de gymnasiale uddannelser*. København: Retsinformation. Indhentet d. 20.2.2018:
<https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=186027>

Undervisningsministeriet (2016b). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. København: Undervisningsministeriets hjemmeside:
<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/gym/2016/jun/160603%20bredt%20forlig%20om%20gymnasiereform> (indhentet d. 20.2.2018)

