

Evaluering af ungdomsskolens heltids- undervisning

2010

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning

© 2010 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:
Alle boghandlere

65,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-602-4

Foto: Fotografier taget af elever i heltidsundervisningen på Haderslev Ungdomsskole, UNGAALBORG Uddannelsescenter, Hjørring Ungdomsskole og Gladsaxe Kommunes Ungdomsskole.

Opsætning: Danmarks Evalueringsinstitut

Indhold

Forord	7
1 Resume	9
2 Indledning	17
2.1 Formålet med evalueringen	18
2.2 Evalueringens design og metode	18
2.3 Rapportens opbygning	25
3 Beskrivelse af ungdomsskolens heltidsundervisning	27
3.1 Lovgrundlaget for ungdomsskolens heltidsundervisning	27
3.2 Mål med undervisningen	32
3.3 Opsummering	35
4 Elevgruppen	37
4.1 Faktuelle oplysninger om eleverne	37
4.2 Andre karakteristika ved eleverne	45
4.3 Opsummering	48
5 Relationer mellem elever og lærere	51
5.1 Den gode relation som en forudsætning for læring	51
5.2 Forskellige måder at opnå en relation på	53
5.3 Relationer ud over skoletiden	57
5.4 Forskellige syn på lærerens rolle	59
5.5 Lærernes kompetencer	60
5.6 Opsummering	65

6	Boglige fag og tilrettelæggelsen af den boglige undervisning	67
6.1	Lektioner og fag i heltidsundervisningen	67
6.2	Tilrettelæggelsen af den boglige undervisning	71
6.3	Fleksibelt læringsmiljø	73
6.4	Forventninger til og udviklingsmål for eleverne	76
6.5	Opsummering	78
7	Værksted- og aktivitetsbaseret undervisning	81
7.1	Værkstedundervisning og andre aktiviteter	81
7.2	Undervisningsaktiviteter der understøtter elevernes udvikling	85
7.3	Aktivitetsbaseret undervisning rettet mod hele elevgruppen	91
7.4	Overvejelser om målsætninger med undervisningsaktiviteterne	93
7.5	Opsummering	95
8	Praktik og brobygning	97
8.1	Praktik som en central del af heltidsundervisningen	97
8.2	Planlægning af praktikken	99
8.3	UU-vejledning	100
8.4	Praktikkens betydning	102
8.5	Brobygning	104
8.6	Opsummering	107
9	Prøver og karakterer	109
9.1	Andel af elever der går til prøve	109
9.2	Prøvekarakterer	113
9.3	Drenges og pigers prøvedeltagelse og karakterer	115
9.4	Opsummering	118
10	Tiden efter heltidsundervisningen	119
10.1	To år efter heltidsundervisningens afslutning	119
10.2	Mulige forklaringer på elevernes overgangsmønstre	125
10.3	Når eleverne er begyndt på en ungdomsuddannelse	127
10.4	Vurdering af tendenserne	133
10.5	Opsummering	135

Appendiks

Appendiks A:	Projektbeskrivelse	137
Appendiks B:	Dokumentation og metode	147
Appendiks C:	Analyse af data	159
Appendiks D:	Litteraturliste	163

Forord

Ungdomsskolens heltidsundervisning er et undervisningstilbud som er rettet mod elever på folkeskolens ældste klassetrin som har haft det vanskeligt i folkeskolen. Eleverne er generelt kendetegnet ved at være marginaliseringstruede, og det er en udfordring at fastholde disse unge i uddannelsessystemet og sikre at de får et grundlag for et godt voksenliv. Selvom heltidsundervisningen har fungeret i omkring 35 år, er der gennemført meget få undersøgelser af den, men med denne evaluering sætter EVA fokus på heltidsundervisningen. Evalueringen beskriver heltidsundervisningen og dens elever og analyserer om og hvordan heltidsundervisningen motiverer eleverne til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og fortsætte i uddannelsessystemet.

Evalueringen er sat i gang på foranledning af formandskabet for Skolerådet og er gennemført i perioden januar til november 2010.

Ikke mindst i lyset af målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, håber vi at evalueringen kan bidrage til drøftelser af hvordan man skaber gode og motiverende undervisningstilbud til udsatte unge.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Ungdomsskolens heltidsundervisning retter sig primært mod unge der anses for at være marginaliserede. Det er unge som af personlige, faglige eller sociale grunde har haft det svært i folkeskolen, og som derfor færdiggør deres grundskoleforløb i heltidsundervisningen.

Formålet med denne evaluering er at beskrive, analysere og vurdere om og hvordan heltidsundervisningen motiverer de unge til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet. Evalueringen beskriver bl.a. hvad der karakteriserer elevgruppen i ungdomsskolens heltidsundervisning, og hvordan undervisningen organiseres og tilrettelægges, og fremlægger elevernes overgangsmønstre fra heltidsundervisningen til ungdomsuddannelserne.

Evalueringen bygger på en registerundersøgelse af elever som har deltaget i heltidsundervisningen i løbet af perioden 2000-08, på interview med elever, lærere, ledere og UU-vejledere på i alt fire heltidsundervisningstilbud og på en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige ledere af heltidsundervisningstilbud. Dette resume præsenterer konklusioner og vurderinger fra rapportens analyser.

Kort om resultater og udviklingspotentialer

Evalueringen viser:

- At eleverne i heltidsundervisningen i højere grad end eleverne i folkeskolen kommer fra opbrudte hjem hvor forældrene har et lavt uddannelsesniveau, og hvor en større andel af forældrene står uden for arbejdsmarkedet. Eleverne kan have faglige, sociale og personlige vanskeligheder som har gjort det vanskeligt for dem at fungere i folkeskolen. Disse udfordringer er primært forårsaget af vanskeligheder i familierne, men eleverne kan også være påvirket af tidligere skoleforløb.
- At heltidsundervisningen synes at være en skoleform som eleverne er glade for, hvilket for nogle elever står i modsætning til deres tidligere skoleerfaringer. At eleverne betragter heltidsundervisningen som noget positivt, skyldes bl.a. at eleverne her møder lærere der udviser

stort engagement i forhold til eleverne, og at eleverne bliver præsenteret for andre undervisningsaktiviteter end de rent boglige.

- At de traditionelt boglige fag i heltidsundervisningen suppleres med andre værksteds- og undervisningsaktiviteter som på forskellig vis indgår i arbejdet med at udvikle elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer.
- At 65 % af eleverne begynder på en ungdomsuddannelse når de forlader heltidsundervisningen, men at en betragtelig andel på 46 % dog falder fra igen inden for et år uden at begynde på en anden uddannelse. Det er dermed en udfordring at få en større del af eleverne fra heltidsundervisningen til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne udfordring handler ikke blot om den undervisning eleverne bliver tilbudt i heltidsundervisningen og i årene inden, men også om de ungdomsuddannelses tilbud som de unge får efterfølgende, bl.a. om de får de rette uddannelses tilbud, og om fastholdelsesindsatserne på uddannelses tilbuddene virker efter hensigten.

Herunder beskrives de vigtigste udviklingspotentialer for heltidsundervisningen.

Heltidsundervisningen bør:

- Have fokus på lokalt at drøfte og tydeliggøre heltidsundervisningens mål
- Have fokus på skriftligt og systematisk at tydeliggøre mål for elevernes udvikling for at sætte fokus på elevernes progression og opnåede kompetencer
- Sikre at der er tydelige og eksplicite læringsmål for de undervisningsaktiviteter der foregår i heltidsundervisningen, og sikre at undervisningsaktiviteterne samlet set henvender sig til hele målgruppen
- Øge opmærksomheden på betydningen af at lærerne har en bred didaktisk og pædagogisk indsigt som kan være med til at kvalificere undervisningen og arbejdet med eleverne.

Uddybning af resultaterne

En marginaliseringstruet elevgruppe

Eleverne i heltidsundervisningen kan på forskellig vis siges at være marginaliseringstruede. Sammenlignet med folkeskoleelever kommer eleverne i heltidsundervisningen i højere grad fra hjem med begrænset uddannelsestradition, de har i højere grad forældre der er uden beskæftigelse, de bor i højere grad i andre boformer end den traditionelle kernefamilie og kommer i højere grad fra hjem med en lavere indkomst. Desuden fremgår det at eleverne kan have dårlige faglige forudsætninger, lavt selvværd og have lidt sociale nederlag i folkeskolen. Endelig kan eleverne have en uhensigtsmæssig og ofte udadreagerende adfærd som gør det vanskeligt for dem at fungere i sociale relationer. Disse karakteristika ved gruppen skal ses i sammenhæng med at nogle af eleverne er opvokset i familier som ikke har været i stand til fx at give børnene en tilstrækkelig tryk og sikker opvækst eller stimulere dem i forhold til en hensigtsmæssig faglig og social udvikling.

2.339 elever benyttede sig i skoleåret 2007/08 af heltidsundervisningstilbud som i alt 66 kommuner tilbød.

Formål med heltidsundervisningen

Af regelgrundlaget for heltidsundervisningen fremgår det at den skal stå mål med det der almindeligvis kræves i folkeskolen, men uden at være bundet af regler om deling på klassetrin, fagrække, læseplaner, timeopdeling m.v. Evalueringen viser at ledere fremhæver det som mål at udvikle eleverne både socialt, personligt og fagligt, men at udviklingen af de personlige og sociale kompetencer fylder særligt meget i heltidsundervisningen. Fx vurderer 98 % af lederne i spørgeskemaundersøgelsen at heltidsundervisningens primære mål for eleverne i høj grad er at udvikle dem personligt og socialt så de bliver i stand til at være sammen med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde. Til sammenligning vurderer 69 % af lederne at heltidsundervisningens primære mål i høj grad er at eleverne bliver i stand til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Det særlige fokus på den personlige og sociale udvikling skyldes bl.a. at nogle lærere og ledere vurderer at denne udvikling er nødvendig og en afgørende forudsætning for at undervisningen kan fokusere mere entydigt på de faglige mål. Der er dog forskellige holdninger til dette spørgsmål. En anden holdning er at et målrettet arbejde med elevernes faglige udvikling kan understøtte elevernes personlige og sociale udvikling. På grundlag af de forskellige opfattelser af de primære mål for undervisningen og et regelgrundlag som giver plads til fortolkning, peger evalueringen på at der kan være behov for lokalt at drøfte og tydeliggøre målene med heltidsundervisningen. I forbindelse med drøftelsen af målene er det værd at være opmærksom på at en relativt stor del af eleverne kun deltager i heltidsundervisningen i et år eller kortere tid.

Relationsarbejde som centralt pædagogisk værktøj

Evalueringen peger på at heltidsundervisningen bidrager til at mindske elevernes skoletræthed. Heltidsundervisningen synes dermed at være betydningsfuld i forhold til at skabe en fornyet lyst og motivation til at gå i skole og blive undervist. Evalueringen peger på at en væsentlig grund til dette er en særlig prioritering af relationsarbejdet hvor lærerne gennem forskellige tilgange arbejder målrettet på at opbygge gode relationer til eleverne. Evalueringen peger desuden på at dette relationsarbejde har stor betydning for eleverne. Det er vigtigt for eleverne at de oplever at voksne er engageret i dem og udviser interesse for dem. Eleverne selv vurderer at det har betydning både for deres motivation til at møde op til undervisningen og for deres motivation til at lære.

Heltidsundervisningens tilrettelæggelse

Heltidsundervisningen adskiller sig fra undervisningen i folkeskolen ved at tilbyde en kombination af traditionel boglig undervisning, værkstedsundervisning og andre typer af aktivitetsbaseret undervisning og ved i særlig grad at inddrage praktik i undervisningen. Ofte er elevernes skema lagt så det fremgår hvornår på dagen de har boglige fag, og hvornår de har fx værkstedsundervis-

ning. Heltidsundervisningstilbuddene er startet og udviklet lokalt, og evalueringen peger på at de i høj grad er præget af de ledere og lærere som er tilknyttet det enkelte tilbud. Derfor er der stor forskel på hvilke undervisningsaktiviteter heltidsundervisningstilbuddene tilbyder, og i hvilket omfang.

Heltidsundervisningen tilbyder færre boglige fag end folkeskolen

Evalueringen viser at heltidsundervisningstilbuddene generelt kun tilbyder undervisning i udvalgte boglige fag. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at alle heltidsundervisningstilbud tilbyder undervisning i dansk og matematik, mens 89 % tilbyder undervisning i engelsk. En væsentlig mindre del tilbyder undervisning i andre boglige fag. Mellem 5 % og 13 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder undervisning i fagene tysk, biologi, fysik/kemi og geografi.

Heltidsundervisningstilbuddene begrundet det mindre fagudbud med elevernes begrænsede faglige forudsætninger og motivation for undervisning. Desuden vurderes heltidsundervisningstilbuddenes faciliteter og de lokale traditioner at have betydning for fagudbuddet. Evalueringen peger på at det kan være relevant at overveje om heltidsundervisningstilbuddene med fordel kan tilbyde flere boglige fag end det i dag er tilfældet. Fx synes der at være gode erfaringer med at udbyde fysik/kemi hvor undervisningen tilrettelægges så der er en tæt kobling mellem fagets praktiske og teoretiske elementer, og hvor fagets særlige praktiske dimension giver mulighed for at motivere nogle elever til særligt dette fag.

Værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning som et centralt element i undervisningen

Der er forskel på hvilke værksteds- og aktivitetsbaserede undervisningsformer de enkelte heltidsundervisningstilbud tilbyder – og i hvilket omfang. Men overordnet set peger evalueringen på at værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning er et væsentligt pædagogisk værktøj i heltidsundervisningen. Ved værkstedsundervisning forstås undervisning i fx køkken og træ- og syværksteder, og på 38 % af skolerne udgør denne undervisning mere end ti lektioner om ugen. Den aktivitetsbaserede undervisning kan bestå af mere traditionelle aktiviteter som ekskursioner, sports- og idrætsaktiviteter og lejrskoler, men indeholder også elementer som sigter mod at eleverne skal kunne klare en selvstændig tilværelse (fx tøjvask, indkøb m.m.), og produktionsaktiviteter.

På baggrund af interview med lærere og ledere udleder evalueringen fire typer af overordnede formål med denne værksteds- og aktivitetsbaserede undervisning. Det drejer sig om at den aktivitetsbaserede undervisning kan indgå i heltidsundervisningens arbejde med:

- At styrke elevernes boglige færdigheder
- At styrke sammenholdet og fællesskabet mellem eleverne
- At øge elevernes selvværd
- At styrke elevernes dannelse og socialisering.

Dermed kan der af aktiviteterne udledes væsentlige formål og væsentlig læring for eleverne. Evalueringen peger dog på at der er behov for at fastholde og udbygge at der skal være et læringsformål med de enkelte undervisningsaktiviteter, og disse formål skal gøres tydelige for eleverne. Formålene kan handle om faglig, personlig og social læring.

Desuden peger evalueringen på at heltidsundervisningstilbuddene skal være opmærksomme på at eleverne kan have forskellige interesser, og at det er vigtigt at ramme alle eleverne med den samlede aktivitetsbaserede undervisning. Fx er andelen af piger i heltidsundervisningen steget i de senere år, og det samlede udbud af aktivitetsbaseret undervisning bør også tage højde for det.

Et fleksibelt læringsmiljø med svære balancegange

Evalueringen viser at netop det at sikre elevernes motivation til og interesse for at deltage i undervisningen spiller en afgørende rolle i heltidsundervisningen, bl.a. fordi det for mange elever er en udfordring blot at møde i skole og deltage aktivt i undervisningen. En måde heltidsundervisningen styrker elevernes motivation og interesse på er ved at skabe et fleksibelt læringsmiljø med plads til pauser og ophold i undervisningen. Flexibiliteten fremgår bl.a. af at undervisningen tilrettelægges og ændres alt efter elevgruppens behov. Det betyder bl.a. at der arbejdes med skift i læringsrum så kreative aktiviteter kan indgå i undervisningen, og med plads til diskussioner og sociale pauser undervejs i eller som optakt til undervisningen.

Evalueringen understreger dog at det kan være en svær balancegang at skabe motiverende ophold i undervisningen og samtidig skabe rum til faglig fordybelse der bl.a. skal være med til at sikre at undervisningen leder frem til de fastsatte trinmål for de enkelte fag. Evalueringen peger på at der både i forhold til de anvendte undervisningsformer og i forhold til flexibiliteten kan være behov for didaktiske drøftelser af undervisningsmetoderne, ligesom det må diskuteres hvad formålet med det fleksible læringsmiljø er, og hvordan pauserne i undervisningen kan bidrage til elevernes faglige og sociale udvikling.

Tydeliggørelse af forventninger til, udviklingsmål for og progression hos eleverne

I tilknytning til ovenfor beskrevne analyse peger evalueringen på at det er relevant at tydeliggøre over for eleverne hvilke mål der er for dem i undervisningen, og at det er nødvendigt at signalere tilpas høje forventninger til eleverne. Gennem en tydeliggørelse af målene vil eleverne have nemmere ved at nå målene, bl.a. fordi eleverne dermed kan blive bevidste om den udvikling de gennemgår. I den forbindelse vurderes elev- og handleplaner at være et relevant værktøj. Evalueringen giver et tvetydigt billede af om elev- og handleplaner i dag anvendes. Evalueringens spørgeskemaundersøgelse giver et billede af at der på langt de fleste tilbud udarbejdes elev- eller handleplaner hvor eleverne er inddraget i at sætte mål. Interviewene understøtter dog ikke dette billede, men giver derimod et indtryk af at der nogle steder er intentioner om at komme i gang med at anvende elev- eller handleplaner med tydelige mål for eleverne. Evalueringen peger på at

det er vigtigt at disse planer får en form som giver mening i heltidsundervisningens særlige kontekst.

Ekstra opmærksomhed på vigtigheden af didaktiske redskaber og specialpædagogisk viden

Der er ikke krav om at lærerne i heltidsundervisningen skal have en læreruddannelse. Spørgeskemaundersøgelsen viser at 68 % af lærerne i heltidsundervisningen er læreruddannede, mens 19 % har en erhvervsuddannelse. Dette betyder bl.a. at nogle lærere har særlige kompetencer til at undervise i fx værksteder.

Både ledere og lærere fortæller at det ikke først og fremmest er de faglige kompetencer som er afgørende for at kunne fungere som lærer i heltidsundervisningen. Det er snarere de personlige kompetencer som fremhæves når lærerne i heltidsundervisningen beskrives. Det handler om engagement i elevgruppen, lydhørhed og tålmodighed over for eleverne og en robust psyke.

Evalueringen tyder på at lærerne i heltidsundervisningen er meget engagerede. Og de interviewede lærere og ledere lægger selv vægt på at det er vigtigt at besidde nogle særlige personlige kompetencer for at kunne være lærer i heltidsundervisningen. Samtidig rejser evalueringen spørgsmålet om hvorvidt der er tilstrækkelig opmærksomhed på nødvendigheden af at have didaktiske og pædagogiske kompetencer og redskaber. Særligt synes der at være et udviklingspotentiale i forhold til at øge opmærksomheden på betydningen af at lærerne har en bred didaktisk og pædagogisk indsigt og specialpædagogisk viden som kan være med at kvalificere undervisningen af og arbejdet med heltidsundervisningens elevgruppe.

Erhvervspraktik kan være et anvendeligt pædagogisk redskab der forbereder eleverne til arbejdsliv og udvikler deres sociale kompetencer

Et andet redskab som heltidsundervisningen bruger i arbejdet med eleverne, er forløb med erhvervspraktik. På 97 % af heltidsundervisningstilbuddene indgår erhvervspraktik som en integreret del af undervisningen, og på 84 % af disse tilbud varer erhvervspraktikken mere end de fem dage som den almindeligvis varer i folkeskolen. Evalueringen viser at der er forskel på hvordan erhvervspraktikforløbene er tilrettelagt. De kan forløbe efter en fast plan eller være fleksibelt og individuelt tilrettelagt i form og omfang så de passer til den enkelte elev. Evalueringen tyder på at det, når heltidsundervisningstilbuddene vælger sidstnævnte form og følger tæt op på forløbene og forbereder eleverne til praktikforløbene, kan føre til gode forløb der dels giver eleverne gode oplevelser af arbejdslivet, dels bidrager til arbejdet med elevernes sociale kompetencer.

Begrænset tradition for at eleverne går til folkeskolens afgangsprøve

Ikke alle heltidsundervisningstilbud har tradition for at lade eleverne gå til folkeskolens afgangsprøve. Der er dog i de senere år sket en stigning i andelen af elever der går til folkeskolens af-

gangsprøve, men stadig er det langt fra alle elever der går til afgangsprøven. I skoleåret 2007/08 gik 53 % af eleverne i 9. klasse fx til folkeskolens afgangsprøve i et af fagene mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, skriftlig matematik og fysik/kemi.

For de elever der går til afgangsprøve, viser registerundersøgelsen at eleverne i gennemsnit klarer sig bedst i de mundtlige prøver i dansk og engelsk hvor eleverne er tæt på at opnå middelkarakterer. I skriftlig matematik og skriftlig dansk er elevernes karakterer derimod under middel.

Behov for opmærksomhed på elevgruppens uddannelsesmuligheder

65 % af de elever som færdiggjorde heltidsundervisningen i årene 2000-05, begyndte på en ungdomsuddannelse inden for to år. Det kan diskuteres om dette tal er tilfredsstillende, bl.a. i forhold til målet om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er ikke fastsat et specifikt mål for hvor stor en andel af eleverne fra heltidsundervisningen der skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Eleverne i heltidsundervisningen har nogle andre forudsætninger end folkeskoleelever, og i det lys kan det tolkes som en betragtelig andel der begynder på en ungdomsuddannelse, men spørgsmålet er om andelen er stor nok.

Desuden falder en markant andel af eleverne fra heltidsundervisningen fra deres ungdomsuddannelse. 46 % af de elever fra heltidsundervisningen som forlod heltidsundervisningen i årene 2000-06 og efterfølgende begyndte på en ungdomsuddannelse, er året efter faldet fra uden at være begyndt på en anden uddannelse. I den forbindelse må det tilføjes at blandt de elever som afsluttede heltidsundervisningen i årene 2000-05, var 38 % på overførselsindkomst to år efter at de havde forladt heltidsundervisningen. Dermed synes der at være et behov for at være særligt opmærksom på hvordan man kan sikre at eleverne fra heltidsundervisningen fastholdes i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Evalueringen peger på at pigerne fra heltidsundervisningen efterfølgende klarer sig dårligere end drengene. En større andel af pigerne (40 %) end af drengene (30 %) begynder ikke på en ungdomsuddannelse inden for to år efter at de har forladt heltidsundervisningen, ligesom en større andel af pigerne (45 %) end af drengene (35 %) er på overførselsindkomst to år efter at de har forladt heltidsundervisningen. Denne tendens er bemærkelsesværdig i forhold til at man ofte har fokus på at særligt fagligt svage drenge kan have problemer i uddannelsessystemet. Som forklaring på tendensen peger interview med UU-vejledere, ledere, lærere og elever på at pigerne generelt har mindre markante interesser end drengene, og at det, når pigerne har særlige interesser, ofte er inden for felter hvor udvalget af uddannelser på et realistisk fagligt niveau, fx pædagog-, frisør- eller kosmetologuddannelsen, er begrænset.

Evalueringen peger på at der på flere fronter er behov for opmærksomhed på denne gruppe af unge. Det er naturligvis vigtigt at se på udviklingspotentialerne for heltidsundervisningen, men

man må også fokusere på den vifte af ungdomsuddannelses tilbud der efterfølgende møder eleverne. Spørgsmålet er i den forbindelse om uddannelserne passer til denne elevgruppe, og om de eksisterende uddannelses tilbud bliver brugt i tilstrækkelig grad. Bl.a. synes både erhvervsgrunduddannelsen og ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov kun at blive anvendt til unge fra heltidsundervisningen i begrænset omfang.

2 Indledning

Ungdomsskolens heltidsundervisning blev indført i 1975 i forbindelse med udvidelsen af undervisningspligten fra syv til ni år. Formålet var at give elever med behov for anden undervisning end folkeskolens mulighed for at opfylde deres undervisningspligt ved at deltage i ungdomsskolens undervisningstilbud (LOV nr. 121 af 17.4.1972). I dag spiller ungdomsskolens heltidsundervisning en rolle i forsøget på at nå målet om at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Ungdomsskolens heltidsundervisning retter sig mod den gruppe unge som anses for at være marginaliseringsstruede, typisk på grund af personlige, sociale eller faglige problemer der gør det vanskeligt for dem at klare sig videre i uddannelsessystemet og tilværelsen. Det er unge som er udsatte, og som har brug for ekstra støtte i form af særlige undervisningstilbud.

Der er kun gennemført få studier der afdækker ungdomsskolens heltidsundervisnings elevgruppe, men studier fra lignende uddannelsesmiljøer, fx produktionsskoler, viser at der typisk er tale om unge som har haft svært ved at følge med i fagene, som har oplevet mobning, som har haft problemer med relationerne til lærerne, og som har haft mange skoleskift. Gruppen beskrives som unge med nederlagsprægede erfaringer fra folkeskolen (Kirkegaard og Nielsen 2008).

De dårlige erfaringer med at gå i skole har for størstedelen af eleverne betydet at de har mistet lysten til at lære. Ungdomsskolernes heltidsundervisnings opgave er derfor at give eleverne denne lyst tilbage. Heltidsundervisningen har til hensigt at motivere eleverne så de kan fastholdes i uddannelsessystemet, og samtidig skal heltidsundervisningen sikre en god overgang til ungdomsuddannelserne. Heltidsundervisningen skal dermed ruste eleverne fagligt og på samme tid støtte dem i at opbygge personlige og sociale kompetencer. Ungdomsskolens heltidsundervisning placerer sig dermed midt imellem et alment uddannelsesstilbud og et socialpædagogisk undervisningstilbud (Ertmann og Vinter-Andersen 2008).

2.1 Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen er at beskrive, analysere og vurdere om og hvordan heltidsundervisningen motiverer unge til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet.

Evalueringen har tre fokusområder:

- Hvad karakteriserer elevgruppen i ungdomsskolens heltidsundervisning?
- Hvordan organiseres og tilrettelægges undervisningen i ungdomsskolens heltidsundervisning?
- Hvor stor en andel af eleverne fra ungdomsskolens heltidsundervisning udsluses til kompetencegivende ungdomsuddannelse?

I evalueringen fokuserer vi på den heltidsundervisning som er særligt tilrettelagt for den gruppe unge som har haft svært ved at trives i folkeskolen. Heltidsundervisning rummer flere forskelligartede undervisningstilbud, bl.a. modtageklasser, typisk for nyankomne indvandrere. Undervisningen i disse modtageklasser har vi valgt ikke at have fokus på i evalueringen. Dels fordi elevgruppen adskiller sig markant fra den øvrige elevgruppe i heltidsundervisningen, dels fordi modtageklasserne også med hensyn til undervisningsform og -praksis adskiller sig fra det typiske heltidsundervisningstilbud.

2.2 Evalueringens design og metode

Evalueringen bygger på:

- Deskresearch om og indledende undersøgelse af heltidsundervisningens udvikling og opbygning
- Registeranalyse af elevgruppen og elevernes uddannelsesforløb efter heltidsundervisningen
- Interview på fire heltidsundervisningstilbud
- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud
- En ekspertgruppes vurdering og kvalificering.

Deskresearch om og indledende undersøgelse af heltidsundervisningens udvikling og opbygning

Evalueringen blev indledt med en deskresearch af den ret sparsomme litteratur der findes om heltidsundervisning, og med en gennemgang af lovgrundlaget. Dette skete for at opnå en forståelse af heltidsundervisningen der kunne bidrage til en højere grad af fokusering i de efterfølgende undersøgelsesfaser. Denne gennemgang blev suppleret med et møde med repræsentanter for Skolestyrelsen og Undervisningsministeriet for at opklare tvivlsspørgsmål om lovgrundlaget. For at få en mere indgående og opdateret viden om feltet og om hvilke problemstillinger der rører sig på området, blev deskresearchen suppleret med indledende eksplorative interview blandt interes-

senter på området og på udvalgte heltidsundervisningstilbud. Dette var centralt, da litteraturen på området som nævnt var sparsom.

Vi gennemførte indledende interview med repræsentanter for Ungdomsskolernes udviklingscenter (US-centret) og for Uddannelsesforbundet som lærerne i heltidsundervisningen er organiseret i. Desuden har vi som led i det indledende arbejde besøgt i alt fire heltidsundervisningstilbud og interviewet ledere og elever på følgende heltidsundervisningstilbud: Ungdomsskolen i Københavns Kommune, Lyngby-Taarbæk Ungdomsskole, Albertslund Ungdomsskole og Rødovre Kommunale Ungdomsskole.

Disse indledende interview var med til at danne et fundament for det videre arbejde. De indledende interview indgår ikke direkte i denne rapport's analyser.

Registeranalyse af elevgruppen og elevernes uddannelsesforløb efter heltidsundervisningen

EVA har gennemført en registeranalyse blandt elever der har gået i heltidsundervisningen, og deres forældre. Analysen har haft to formål:

- For det første skulle den give en karakteristik af elevgruppen og dens socioøkonomiske forhold.
- For det andet skulle den give et billede af hvordan elever der modtager heltidsundervisning, klarer sig i årene efter afsluttet heltidsundervisning.

I analysen er der anvendt forskellige registre fra Danmarks Statistik som er blevet samkørt. Undersøgelsens centrale population er alle elever der har gået i heltidsundervisningen på et eller flere af klassetrinnene i 8.-11. klasse i perioden 2000-08. Derudover er der dannet en gruppe af samtlige elever på de tilsvarende klassetrin som gik i folkeskolen i samme periode. Denne gruppe bruges i rapporten til at sætte resultaterne for eleverne i heltidsundervisningen i perspektiv. Det kan diskuteres om man burde inddrage andre elevgrupper, fx elever fra specialskoler som perspektivgrupper. Vi har dog valgt at bruge elevgruppen fra folkeskolen, idet den giver et billede af de mest udbredte tendenser, fx i forhold til forældrebaggrund og overgangen til ungdomsuddannelse. Formålet er altså at sammenligne eleverne fra heltidsundervisning med de mest udbredte tendenser blandt elever på tilsvarende klassetrin.

Det har været nødvendigt at identificere hver enkelt elev på individniveau i Danmarks Statistiks registre for at kunne gennemføre en analyse. Der har været forskellige komplikationer som har gjort det umuligt at identificere den samlede elevgruppe i heltidsundervisningen. For det første er der anvendt det såkaldte elevregister. I nogle kommuner er man administrativt begyndt at placere 10.-klasser-centre og erhvervsklasser under ungdomsskolen. Via elevregisterets identifikationskoder kan det ikke fastslås om en elev fra disse kommuner har modtaget undervisning på fx 10.-

klases-centret eller i heltidsundervisningen. Det har betydet at det var nødvendigt at frasortere heltidsundervisningstilbud fra disse kommuner i registerundersøgelsen. For det andet synes der fra nogle ungdomsskoler at være tale om en manglende eller ikke konsistent indberetning til elevregisteret så ikke alle elever der har gået i heltidsundervisningen, er blevet registreret.

Disse komplikationer har betydet at der i registerundersøgelsen kun er inddraget 43 % af den samlede population, dvs. af eleverne i heltidsundervisningen. EVA's bortfaldsanalyser viser at bortfaldet er lidt skævt fordelt, da Region Hovedstaden er overrepræsenteret med 10 % i den endelige stikprøve, mens Region Nordjylland, Region Midtjylland og Region Syddanmark er underrepræsenteret med 3-4 %.

Trods de nævnte komplikationer har vi valgt at gennemføre analysen med de for tiden bedste tilgængelige data. Selvom der er tale om et relativt stort bortfald, er gruppen der indgår i undersøgelsen, stadig stor (fx hvis man sammenligner med størrelsen på den gruppe der typisk vil blive inddraget i en spørgeskemaundersøgelse). Desuden anser vi det for væsentligt at skabe et overblik over dette område som ikke før har været belyst. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at man må tage forbehold for bortfaldet på grund af de nævnte identificeringsvanskeligheder og betragte data og konklusioner fra registeranalysen med disse vanskeligheder in mente.

I forbindelse med registerundersøgelsen er det også værd at være opmærksom på at de nyeste registertal er et par år gamle. Det betyder at det ikke er muligt at se konsekvensen af helt nye initiativer, fx for fastholdelse på ungdomsuddannelserne. Det er også relevant at bemærke at denne evaluering ikke fokuserer på den særlige undervisning i modtageklasser som enkelte heltidsundervisningstilbud også tilbyder. Disse modtageklasser indgår dog i den samlede registeranalyse.

På trods af de forbehold man må tage for resultaterne, har EVA's registeranalyse skabt det første kvantitative billede af hvem eleverne i heltidsundervisningen er, og hvordan det går dem efter at de har afsluttet undervisningen.

Interview på fire heltidsundervisningstilbud

Et centralt element i evalueringen har været interview på fire heltidsundervisningstilbud. Tabel 1 rummer en oversigt over hvilke heltidsundervisningstilbud der har deltaget i evalueringen.

Tabel 1
Deltagende heltidsundervisningstilbud

Kommune	Ungdomsskole
Haderslev Kommune	Haderslev Ungdomsskole
Aalborg Kommune	UNGAALBORG Uddannelsescenter
Hjørring Kommune	Hjørring Ungdomsskole
Gladsaxe Kommune	Gladsaxe Kommunes Ungdomsskole

Der har været to overordnede centrale udvælgelseskriterier. Det ene har været at inddrage undervisningstilbud som har en god praksis i forhold til at sikre overgangen fra heltidsundervisning til ungdomsuddannelse. Det andet har været at der skulle være en vis variation mellem tilbudene så det blev sikret at interviewdata ikke repræsenterede en særlig type tilbud i heltidsundervisningen, fx de elevmæssigt største tilbud, men dækkede bredere. Udvalgte kriterierne har været:

- Forskel i elevantal
- Forskel i profilbeskrivelse
- Høj rangering i forhold til overgang til ungdomsuddannelse.

De fire udvalgte heltidsundervisningstilbud har elevantal der varierer mellem 8 og 72. Derudover har ét heltidsundervisningstilbud primært en boglig profil, ét tilbud har primært en værkstedsorienteret profil, ét tilbud har kombineret heltidsundervisning med kommunens tilbud om erhvervsgrunduddannelse (egu), mens et fjerde tilbud ikke har en tydelig profil. Endelig er tre af de deltagende heltidsundervisningstilbud kendetegnet ved at rangere højt i forhold til elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Samtlige heltidsundervisningstilbud er blevet placeret på en rangliste afhængigt af hvor stor en andel af eleverne som efterfølgende begynder på en ungdomsuddannelse. Denne rangering tager også højde for elevernes forskellige baggrund, målt ud fra forældrenes uddannelsesniveau. På det fjerde tilbud var det ikke muligt at følge eleverne ved hjælp af registerdata. Vi valgte dog alligevel at inddrage tilbuddet i undersøgelsen på grund af en række kvalitative vurderinger af at det var et særligt interessant og velfungerende tilbud.

Interview

EVA har gennemført følgende interview:

- Fire enkeltinterview med ledere
- Fire gruppeinterview med lærere
- Fire enkeltinterview med UU-vejledere
- Syv gruppeinterview med elever.

Enkeltinterview med ledere

Formålet med at interviewe ledere var at få indblik i deres visioner for og syn på heltidsundervisningen, herunder deres vurderinger af målet med undervisningen. I interviewene udfoldede og begrundede ledelsen deres overvejelser over det pædagogiske og didaktiske arbejde på det enkelte heltidsundervisningstilbud, herunder deres overvejelser over undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse.

Interviewene varede to timer og blev gennemført med lederne af heltidsundervisningen på de fire heltidsundervisningstilbud. På det ene tilbud deltog både leder og souschef. Dermed blev i alt fem ledere interviewet.

Gruppeinterview med lærere

Gruppeinterviewene med lærere skulle afdække hvordan lærerne i praksis tilrettelægger og gennemfører heltidsundervisningen, og afdække hvilke pædagogiske og didaktiske redskaber de benytter sig af i undervisningen. Hensigten var at få lærerne til at beskrive konkrete undervisningssituationer for at opnå en klar forståelse af hvad der karakteriserer undervisningen, hvordan de enkelte heltidsundervisningstilbud adskiller sig fra hinanden, og hvordan heltidsundervisningen adskiller sig fra folkeskolen.

Interviewene varede to timer, og fra hvert heltidsundervisningstilbud deltog 3-6 lærere. I alt blev 16 lærere interviewet.

Enkeltinterview med UU-vejledere

Interviewene med UU-vejledere skulle bidrage til at belyse hvilken rolle hhv. praktik og brobygning spiller i heltidsundervisningen, og afdække UU-vejledernes rolle i den sammenhæng. Ligeledes skulle interviewene afdække hvad UU-vejlederne oplever som afgørende for at kunne vejlede eleverne optimalt.

Interviewene varede en time og blev gennemført med en-to UU-vejledere fra hvert heltidsundervisningstilbud. I alt interviewede vi fem UU-vejledere.

Gruppeinterview med elever

Interviewene med eleverne skulle give en forståelse af om og på hvilken måde heltidsundervisningen adskiller sig fra undervisningen i folkeskolen. Formålet var at få kendskab til elevernes oplevelse af hvad der kendetegner heltidsundervisningen, herunder hvilke elementer i undervisningen eleverne oplever som positive og negative, fx deres oplevelse og vurdering af bestemte undervisningsaktiviteter.

I interviewene tog vi udgangspunkt i fotos som eleverne havde taget af det de oplevede som hhv. positivt og negativt ved undervisningen. Disse fotos skulle sikre en refleksion blandt eleverne over heltidsundervisningens særlige kendetegn og støtte eleverne i at sætte ord på tanker og følelser i forbindelse med heltidsundervisningen. Elevernes fotos blev i interviewsituationen primært brugt til at skabe dynamik i samtalen. Billederne blev ikke anvendt som decideret dataindsamlingsredskab.

Under interviewene blev eleverne kønsopdelt i små grupper med 2-4 elever i hver gruppe. I alt blev 9 piger og 12 drenge interviewet på de fire heltidsundervisningstilbud. Ud fra en forventning om at temaerne for interviewene ville være forskellige for hhv. drenge og piger, var formålet med kønsopdelingen at give plads til elevernes forskellige holdninger til og tanker om heltidsundervisningen.

Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud

EVA har gennemført en elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i heltidsundervisningen. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen har været at kortlægge centrale elementer i heltidsundervisningen. Det drejer sig bl.a. om:

- Hvilke klassetrin der bliver undervist på tilbuddene
- Hvilke målsætninger der er for tilbuddene
- Hvilke lærere heltidsundervisningstilbuddene ansætter
- Hvilke aktiviteter der præger undervisningen
- Omfanget af den boglige og den aktivitetsorienterede undervisning
- Hvorvidt og hvordan heltidsundervisningstilbuddene tester eleverne
- Praksis for visitation til tilbuddene
- Hvilken økonomisk tildelingsmodel der anvendes.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført efter interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud. Dette har gjort det muligt at inkludere spørgsmål i skemaet som den første analyse af interviewdata pegede på kunne være relevante.

Oprindeligt var det intentionen også at kortlægge hvor stort økonomisk tilskud tilbuddene får. Interviewene viste dog at spørgsmålet var for komplekst til at det kunne belyses i et spørgeskema, da nogle heltidsundervisningstilbud fx får tilskud på anden vis end gennem den direkte tildeling, fx ved at få huslejen eller særlige faciliteter betalt, hvor andre selv skal betale for disse udgifter ud af deres tildeling.

Spørgeskemaet blev udsendt til i alt 71 heltidsundervisningstilbud, hvoraf 63 besvarede skemaet. I kommuner hvor to eller flere tilbud har hver deres leder, har hver leder modtaget et spørgeskema.

Analyselstrategi

De forskellige datakilder indgår på forskellig vis i analysen. Evalueringen stiller overordnet spørgsmålet om og hvordan heltidsundervisningen motiverer unge til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet. Til at besvare *om* heltidsundervisningen bidrager til at motiverer unge til at begynde på en ungdomsuddannelse, bruges primært registerundersøgelsen. Til at besvare *hvordan* heltidsundervisningen forsøger at motivere eleverne til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse, bruges primært interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud og spørgeskemaundersøgelsen. Disse datakilder bidrager dermed til at belyse den pædagogiske praksis på heltidsundervisningstilbuddene.

Som nævnt er litteraturen om heltidsundervisningen sparsom, og grundlæggende har vi haft en eksplorativ tilgang til feltet. Det har betydet at vi i høj grad har ladet interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud udgøre den endelige ramme for evalueringens fokusområder og tematikker. Vi har overordnet haft en induktiv tilgang til analysen hvor vi har foretaget en åben kodning af interviewene. Ved at gennemlæse interview og andet datamateriale har vi identificeret en række tematikker med tilknyttede kategorier og underkategorier. Disse har vi struktureret analysen efter. De temaer der behandles i rapporten, udspringer altså af denne kodning af interviewene – på nær et par kapitler hvor analyserne primært er struktureret efter resultater fra registerundersøgelsen. I gennemlæsningen af interviewene har vi bl.a. haft et særligt fokus på om der var divergerende holdninger og erfaringer blandt ledere og lærere fra de forskellige heltidsundervisningstilbud. Disse bruges i analysen til dels at vise samstemmighed og dels som udgangspunkt for diskussioner. De forskellige datakilder vægtes forskelligt i de enkelte afsnit. Appendiks C beskriver mere detaljeret anvendelsen af de forskellige datakilder i de enkelte kapitler, ligesom appendikset uddyber analysestrategien.

Ekspertgruppens vurdering og kvalificering

I evalueringen har vi inddraget en ekspertgruppe. Ekspertgruppen har i evalueringens indledende fase bidraget til at skærpe fokus på tematikker der vurderes at være væsentlige for heltidsundervisningen. Undervejs har ekspertgruppen bl.a. bidraget til at vurdere de data fra registerundersøgelsen der beskriver elevernes vej gennem uddannelsessystemet. Endelig har evalueringsgruppen bidraget til at styrke rapportens analyser, vurderinger og konklusioner.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Line Lerche Mørck, lektor ved Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Axel Hoppe, pædagogisk konsulent, Produktionsskoleforeningen.
- Vibeke Abildskov Hansen, lærer, Horsens Kommune. Har tidligere gennemført en pilotundersøgelse om ungdomsskolens heltidsundervisning.

Projektgruppe

En projektgruppe fra EVA har haft ansvaret for undersøgelsen og for udarbejdelsen af denne rapport. Projektgruppen har bestået af:

- Evalueringskonsulent Vicki Facius (projektleder)
- Evalueringskonsulent Kristine Zacho Pedersen
- Studentermedhjælper Gro Inge Hansen.

2.3 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten otte kapitler.

Kapitel 3 giver en indføring i de lovgivningsmæssige rammer for ungdomsskolens heltidsundervisning og kortlægger udbredelsen af heltidsundervisningstilbud. Af kapitlet fremgår det hvordan eleverne visiteres til heltidsundervisning, og hvilke mål lederne har for eleverne.

Kapitel 4 fokuserer på de elever som har gået i ungdomsskolens heltidsundervisning. Kapitlet undersøger hvordan elevernes socioøkonomiske baggrund adskiller sig fra folkeskoleelevernes generelt. Herudover belyser kapitlet hvad der overordnet karakteriserer elever i heltidsundervisningen.

Kapitel 5 går tæt på lærernes overvejelser over hvad der har betydning for deres arbejde med eleverne i heltidsundervisningen. Det analyseres hvilken betydning det har at der opbygges relationer mellem lærer og elev, og hvilke kompetencer der kræves for at være lærer i heltidsundervisningen.

Kapitlerne 6, 7 og 8 går tæt på undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse og overvejelserne i den forbindelse. I kapitel 6 er der fokus på tilrettelæggelsen af den boglige undervisning. Her analyseres de hensigter og formål der ligger bag undervisningens særlige tilrettelæggelse.

Kapitel 7 fokuserer på den værksteds- og aktivitetsbaserede undervisning. Dels fremgår det af kapitlet hvilke typer af aktiviteter der foregår i heltidsundervisningen, dels analyseres det hvilke formål der er med de konkrete aktiviteter.

Af kapitel 8 fremgår det at praktik og brobygning spiller en væsentlig rolle i heltidsundervisningen. Kapitlet belyser hvordan de enkelte heltidsundervisningstilbud tilrettelægger praktikken forskelligt, og hvilke roller og opgaver UU-vejlederne har. Ligeledes belyses det hvordan brobygning bidrager til at forberede eleverne til videre uddannelse.

I kapitel 9 præsenteres andelen af elever i heltidsundervisningen som går til prøve og udviklingen i den andel beskrives, ligesom det fremgår hvilke karakterer eleverne opnår ved de enkelte prøver.

Kapitel 10 følger de elever som har gået i heltidsundervisning, efter afsluttet heltidsundervisning. Af kapitlet fremgår det hvilken andel af elever som efterfølgende begynder på en ungdomsuddannelse, og hvilken andel af elever der gennemfører en ungdomsuddannelse. I beskrivelsen af heltidsundervisningselevernes vej gennem uddannelsessystemet sammenlignes der med elever fra folkeskolen.

3 Beskrivelse af ungdomsskolens heltidsundervisning

Heltidsundervisningen er et særligt tilbud blandt ungdomsskolens øvrige aktiviteter og tilbydes til de elever på folkeskolens ældste klassetrin som af forskellige årsager ikke fungerer optimalt i folkeskolen. I dette kapitel vil EVA kort beskrive de overordnede rammer for ungdomsskolens heltidsundervisning.

Kapitlet består af tre afsnit. Første afsnit kortlægger de lovgivningsmæssige rammer for heltidsundervisningen. Andet afsnit præsenterer i tabelform en række faktuelle oplysninger om antallet af heltidsundervisningstilbud og deres omfang. Det tredje afsnit præsenterer hvilke mål ledere af heltidsundervisningstilbud har for eleverne i heltidsundervisningen.

3.1 Lovgrundlaget for ungdomsskolens heltidsundervisning

Heltidsundervisningen omtales dels i folkeskoleloven, dels i lov om ungdomsskoler og bekendtgørelsen om ungdomsskolens virksomhed. EVA peger dog på at det på baggrund af beskrivelserne i regelgrundlaget ikke er helt enkelt at pege præcist på formålet med heltidsundervisningen og på hvilken opgave heltidsundervisningen skal løfte.

Af folkeskolelovens § 33, stk. 3, fremgår det at undervisningspligten efter 7. klassetrin kan opfyldes gennem deltagelse i heltidsundervisning i den kommunale ungdomsskole. Denne deltagelse skal ske i henhold til lov om ungdomsskoler. I bekendtgørelsen om ungdomsskolens virksomhed står der at heltidsundervisningen på folkeskolens 8. og 9. klassetrin:

... skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Undervisningen er ikke bundet af folkeskolens regler om deling på klassetrin, fagrække, læseplaner, timeopdeling m.v.

(BEK nr. 913 af 3.10.2000, § 4, stk. 2)

Af bekendtgørelsen om ungdomsskolens virksomhed fremgår det dermed at der i heltidsundervisningen er en højere grad af frihed i forhold til planlægningen af undervisningen, og at kravene til undervisningen i heltidsundervisningen adskiller sig væsentligt fra folkeskolens, fx i forhold til den fagrække der udbydes. Det er dog et krav at undervisningen i de fag hvor der er prøver, skal tilrettelægges så kravene ved prøverne kan opfyldes (folkeskolelovens § 18, stk. 3). For eleverne fra heltidsundervisningen gælder de samme regler for prøveaflægning som for elever i folkeskolen. Det betyder at det som udgangspunkt er obligatorisk at eleverne skal gå til prøve. Dog kan eleverne fritages når særlige forhold gør sig gældende. I bekendtgørelsen står der:

Elever i en kommunal ungdomsskoles heltidsundervisning, der afholder folkeskolens afgangsprøver, kan fritages for at aflægge én eller flere af folkeskolens obligatoriske afgangsprøver, når prøvedeltagelse ikke skønnes hensigtsmæssig, fordi eleven

- 1) på grund af omfattende personlige eller sociale vanskeligheder ikke har modtaget alderssvarende undervisning i længere perioder eller*
- 2) har modtaget eller deltaget i ungdomsskolens heltidsundervisning i en så kort periode, at det ikke har været muligt at bringe elevens faglige udvikling op på et alderssvarende niveau*

(BEK nr. 918 af 13.7.2010, § 16, stk. 1)

Det fremgår desuden af bekendtgørelsen at skolens leder på baggrund af en pædagogisk-psykologisk vurdering og efter samråd med eleven og forældrene skal træffe beslutning om hvorvidt eleven kan fritages fra prøve. Denne beslutning forudsætter at der er taget stilling til om eleven vil kunne aflægge prøve på særlige vilkår, ligesom der skal tages stilling til hvordan elevens udbytte af undervisningen på anden vis kan evalueres.

Af folkeskoleloven fremgår det at heltidsundervisningen skal gennemføres i henhold til lov om ungdomsskoler. Dette skyldes at heltidsundervisningen er et særligt tilbud blandt ungdomsskolens øvrige aktiviteter. Ifølge lov om ungdomsskoler skal ungdomsskolen give de unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet, bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold og udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund (LBK nr. 997 af 08.10.2004). Denne formålsbeskrivelse gælder ikke kun heltidsundervisningen, men ungdomsskolens samlede virksomhed, hvilket også dækker ungdomsskolens almen- og fritidsundervisning.

Regelgrundlaget beskriver dermed at der gælder nogle generelle krav for ungdomsskolen, og for heltidsundervisningen er der derudover to yderligere krav – dels at undervisningen skal stå mål med det der almindeligvis kræves i folkeskolen, dels at undervisningen skal danne grundlag for at eleverne kan gå til afgangsprøve.

Kort om heltidsundervisningen

Om en ungdomsskole tilbyder heltidsundervisning, beslutes i den enkelte kommune. I skoleåret 2007/08 tilbød 66 kommuner heltidsundervisning, og 2.339 elever benyttede sig af tilbuddet. I flere af landets kommuner har man flere heltidsundervisningstilbud. Nogle kommuner har flere forskellige tilbud der retter sig mod forskellige målgrupper. Andre kommuner har flere forskellige heltidsundervisningstilbud fordi kommunen har valgt at bevare de heltidsundervisningstilbud som eksisterede før kommunalreformen.

Heltidsundervisningen retter sig som udgangspunkt mod elever i 8. og 9. klasse, men med dispensation er der mulighed for også at tilbyde heltidsundervisning til elever på 6., 7., 10. og 11. klassetrin. At mange tilbud vælger at benytte sig af muligheden for dispensation, fremgår af tabel 2. 100 % af tilbuddene underviser elever på 9. klassetrin, 97 % underviser på 8. klassetrin, 56 % på 10. klassetrin, 51 % på 7. klassetrin, mens 21 % underviser på 11. klassetrin, og 14 % underviser på 6. klassetrin.

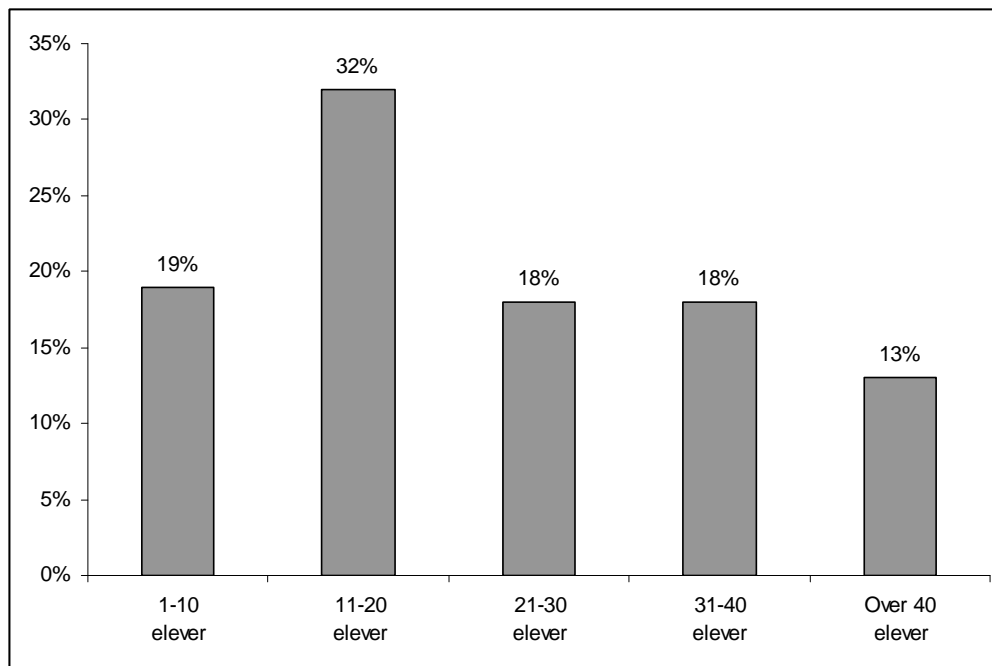
Tabel 2

Andel af heltidsundervisningstilbud der udbyder det pågældende klassetrin (N = 63)

Klassetrin	Procent
6. klassetrin	14 %
7. klassetrin	51 %
8. klassetrin	97 %
9. klassetrin	100 %
10. klassetrin	56 %
11. klassetrin	21 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Antal elev på heltidsundervisningstilbuddene varierer også. På nogle tilbud går der over 100 elever, og tilbuddene tilbyder flere forskellige hold. Andre tilbud har blot et enkelt hold, og der går under 10 elever på tilbuddet. Figur 1 viser at der på 19 % af tilbuddene går 1-10 elever, og at der på 32 % af tilbuddene går 11-20 elever.

Figur 1**Andel af heltidsundervisningstilbud der har følgende elevtal (N = 63)**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

En stor andel af tilbuddene har hermed forholdsvis få elever tilknyttet.

De elever som går i heltidsundervisning, er typisk visiteret gennem PPR. Af EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud fremgår det at 76 % af lederne vurderer at det i høj grad er PPR som henviser eleverne til heltidsundervisningen. Samtidig viser interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud at visitationspraksis er forskellig fra kommune til kommune. Hvor eleverne i nogle kommuner skal henvises til heltidsundervisningen gennem PPR, er der andre heltidsundervisningstilbud hvor lederen vurderer tilbuddets relevans for eleven på baggrund af en samtale med eleven. Det er forskelligt hvor stor indflydelse lederne vurderer at de har på hvilke elever de modtager. Af tabel 3 fremgår det at 76 % af lederne vurderer at de i høj grad eller i nogen grad har indflydelse, mens 24 % vurderer at de i mindre grad eller slet ikke har indflydelse på hvilke elever de modtager.

Tabel 3

I hvilken grad har I som ledelse/tilbud indflydelse på hvilke elever der optages i heltidsundervisningen? (N = 63)

	Procent
I høj grad	46 %
I nogen grad	30 %
I mindre grad	18 %
Slet ikke	6 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Der er også forskel på økonomiske tildelingsmodeller i heltidsundervisningen. Tabel 4 viser at 79 % af tilbuddene modtager en fast beløbsramme pr. år, 13 % modtager et beløb pr. elev, mens 6 % har en anden tildelingsmodel, fx modtager de både en fast beløbsramme og får et tilskud pr. elev for særlige grupper af elever. Denne evaluering beskriver dog ikke hvor mange midler tilbuddene tildeles, som det fremgår af kapitel 2.

Tabel 4

Hvordan tildeles heltidsundervisningen økonomiske midler? (N = 62)

	Procent
Heltidsundervisningen modtager en fast beløbsramme pr. år	79 %
Heltidsundervisningen modtager penge pr. elev	13 %
Anden tildelingsmodel	6 %
Ved ikke	2 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Heltidsundervisningen er desuden kendetegnet ved at undervisningen er meget forskelligt tilrettelagt fra tilbud til tilbud. Nogle tilbud har en undervisningsform som minder om folkeskolens. Andre tilbud har tilrettelagt deres undervisning på en måde som adskiller sig markant fra undervisningen i folkeskolen, bl.a. fordi der ved siden af de boglige fag findes andre undervisningsorienterede aktiviteter. Det kan være undervisning på værksteder eller helt andre aktiviteter. Som nogle eksempler på variationen kan det nævnes at eleverne på et tilbud står for arbejdet i et mosteri,

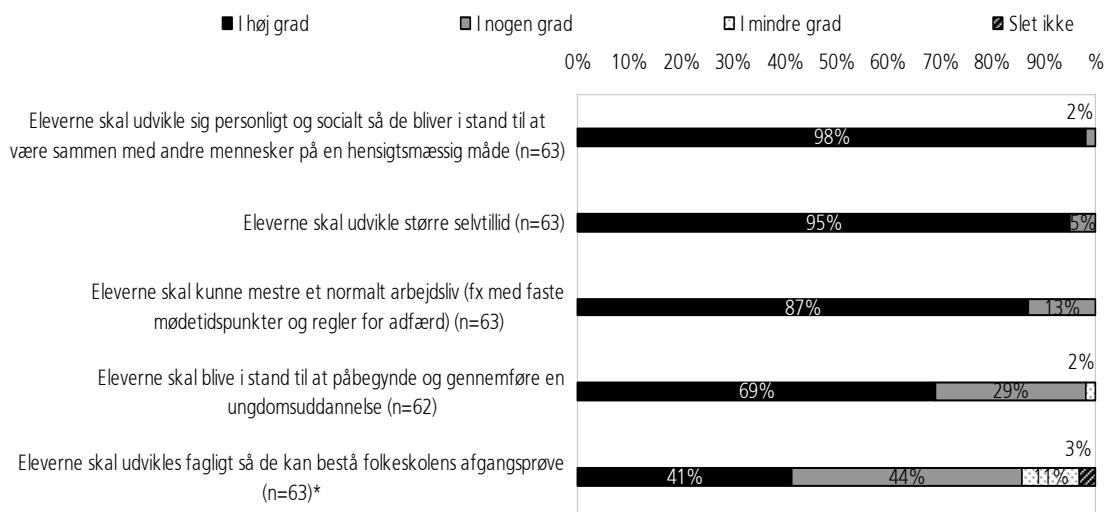
på et andet for udlejning og vedligeholdelse af kanoer, og på et tredje foregår en del af undervisningen i en bus som eleverne dagligt er på ekskursioner i. Der findes derfor ikke et typisk heltidsundervisningstilbud, men derimod mange forskellige måder at tilbyde heltidsundervisning på.

3.2 Mål med undervisningen

Som fremhævet er heltidsundervisningens formål bredt formuleret i lovgrundlaget, samtidig med at der er taget nogle forbehold. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lederne af heltidsundervisningen hvad de anser som de primære mål for eleverne i heltidsundervisningen.

Man har i de senere år kunnet spore en politisk bevågenhed omkring styrkelse af elevernes faglige færdigheder. Dette ses bl.a. i forbindelse med en lang række politiske initiativer, herunder indførelsen af de nationale test. Spørgeskemaundersøgelsen blandt heltidsundervisningens ledere viser dog at lederne generelt ikke prioriterer faglighed højest når de skal vurdere målene for heltidsundervisningen. Figur 2 viser at 98 % af lederne i heltidsundervisningen i høj grad vurderer at en målsætning om at eleverne skal udvikle sig personligt og socialt så de bliver i stand til at være sammen med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde er det primære mål for eleverne i heltidsundervisningen. En næsten lige så stor andel på 95 % vurderer at det primære mål for eleverne i høj grad er at de skal udvikle større selvtillid, mens 87 % vurderer at det primære mål for eleverne i høj grad er at de skal kunne mestre et normalt arbejdsliv. 69 % af lederne vurderer at det primære mål for eleverne i høj grad er at de skal blive i stand til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse, mens 41 % vurderer at målet i høj grad er at eleverne udvikles fagligt så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve.

Figur 2
I hvilken grad passer følgende udsagn på jeres primære mål for eleverne i heltidsundervisningen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

* Spørgsmålet kan siges at være lidt skævt formuleret, da man ikke kan dumpe en afgangsprøve.

Den største andel af lederne tilslutter sig hermed i høj grad målet om social og personlig udvikling for eleverne. Nogle ledere beskriver i spørgeskemaundersøgelsen også andre mål for eleverne end de nævnte. Disse mål kan overordnet kategoriseres som mål for social udvikling og for mestring af livet, herunder at undgå stofmisbrug og at blive bevidst om kost og motion.

Når de interviewede ledere og lærere udfolder deres syn på og holdninger til de forskellige mål, nuancerer de deres overvejelser og holdninger. De fremhæver betydningen af at læreren har fokus på de faglige mål, men erkender samtidig at dette ofte ikke står øverst på dagsordenen. Elevernes personlige og sociale vanskeligheder vanskeliggør arbejdet med de faglige mål, og en personlig og social udvikling vurderes at være nødvendig før undervisningen kan fokusere mere entydigt på faglighed.

Selvom ledere og lærere nuancerer deres holdninger, kan der grundlæggende iagttages to forskellige holdninger til målene for heltidsundervisningen. Nogle ledere og lærere taler om at de personlige og sociale mål skal være på plads før man kan arbejde med det faglige. I tilknytning til denne holdning fremgår det også af interviewene at nogle ledere og lærere vurderer at en god

tilværelse for disse elever tager udgangspunkt i at de kan fungere på arbejdsmarkedet, og ikke i at de har en stærk faglighed; den kan evt. udvikles senere. En anden holdning er at man ikke bør se arbejdet med mål som et enten-eller, og at eleverne skal blive i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derfor er det fagligheden der blandt disse ledere og lærere vægtes højest ud fra en tro på at det netop er fagligheden som skal sætte eleverne i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. En leder understreger denne pointe på følgende måde:

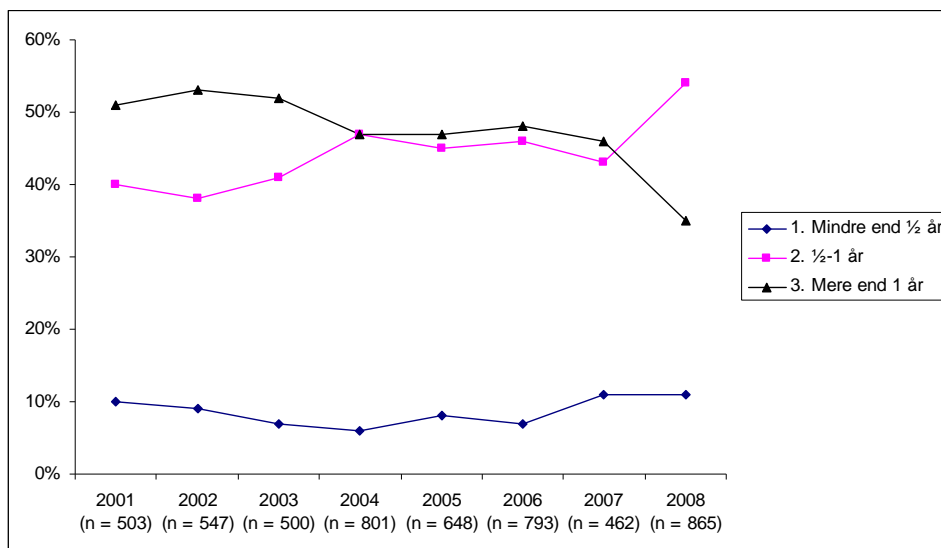
Jeg vil ikke være med til at sænke målene, fagligheden og niveauet, men jeg vil være med til at finde nogle andre veje, og en af metoderne er måske at de skal have mere tid, måske skal de have tre år til at nå det, måske skal de have flere timer, måske skal de have nogle andre metoder.

Der er altså forskellige holdninger til hvad de primære mål for heltidsundervisningen er, samtidig med at regelgrundlaget giver plads til lokal fortolkning. På den baggrund kan der peges på at det kunne være relevant med lokale diskussioner af målene for undervisningen. Disse diskussioner kunne tydeliggøre målene for alle relevante parter.

Hvilke og hvor mange mål heltidsundervisningen kan opfylde, må også ses i relation til hvor lang tid eleverne går i undervisningstilbuddet, og dermed hvor længe undervisningstilbuddet har til at udvikle elevernes kompetencer. Hvor længe eleverne går i heltidsundervisningen, fremgår af figur 3. I årene 2001-08 har mellem 38 % og 54 % af de elever der afsluttede undervisningen det pågældende år, gået i heltidsundervisningen i ½-1 år. Mellem 35 % og 53 % af eleverne har gået i heltidsundervisningen i mere end 1 år. I løbet af perioden ses en stigning i andelen af elever som har gået i heltidsundervisningen ½-1 år, mens der ses et fald i andelen af elever som har gået i heltidsundervisningen i mere end 1 år. Blandt de elever som afsluttede heltidsundervisningen i 2008, har 54 % gået i heltidsundervisningen i ½-1 år, mens 35 % har gået i heltidsundervisningen i mere end 1 år.

Figur 3

Udvikling i andelen af elever der har gået i heltidsundervisningen hhv. mindre end ½ år, mellem ½ år og 1 år og mere end 1 år, fordelt på hvornår eleven har afsluttet heltidsundervisningen



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

En relativt stor andel af eleverne har hermed gået i tilbuddet i under 1 år. Mange af disse elever har sandsynligvis blot taget enten 9. klasse eller 10. klasse i heltidsundervisningen. Dette relativt korte stykke tid må være med til at begrænse heltidsundervisningens muligheder for at udvikle elevernes kompetencer, særligt når flere kompetencer skal udvikles.

I den forbindelse er det relevant at spørge om eleverne burde deltage i heltidsundervisningen i længere tid. Det kunne fx ske ved at flere elever begyndte i heltidsundervisning allerede i 6. eller 7. klasse. Modargumentet kan være at det kunne føre til en unødvendig tidlig udskillelse af elever fra normalmiljøet. En anden mulighed ville være at fastholde eleverne i heltidsundervisningen i længere tid så de tog 10. og evt. 11. klasse i heltidsundervisningen. I hvert fald må det konstateres at under 1 år er en relativt begrænset periode at deltage i heltidsundervisningen i.

3.3 Opsummering

Ungdomsskolens heltidsundervisning er som udgangspunkt et tilbud til elever på 8. og 9. klassetrin, men med dispensation udbyder en del heltidsundervisningstilbud også undervisning for ele-

ver på 6., 7., 10. og 11. klassetrin. Heltidsundervisningen er ikke bundet af de samme regler og krav som folkeskolen og kan derfor tilbyde nogle andre rammer for undervisningen.

66 ud af landets 98 kommuner tilbyder heltidsundervisning. Ca. halvdelen af heltidsundervisningstilbuddene har under 20 elever, mens kun 13 % har over 40 elever. Mens næsten alle heltidsundervisningstilbud tilbyder undervisning på 8. og 9. klassetrin, udbyder omtrent halvdelen af tilbuddene også undervisning på 7. klassetrin (51 %) og 10. klassetrin (56 %). Få heltidsundervisningstilbud, hhv. 14 % og 21 %, tilbyder undervisning på 6. og 11. klassetrin.

En stor del af de elever som går i heltidsundervisning, er visiteret til tilbuddet. 76 % af lederne svarer at deres elever er blevet henvist gennem PPR. Dette synes dog i nogle tilfælde at foregå efter inddragelse af heltidsundervisningstilbuddene. 76 % af lederne vurderer nemlig at de i høj grad eller i nogen grad har indflydelse på hvilke elever der skal deltage i tilbuddet, mens 24 % vurderer at de i mindre grad eller slet ikke har indflydelse på dette.

Et af ledernes primære mål for eleverne i heltidsundervisningen er at eleverne skal udvikles personligt og socialt så de kan være sammen med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde. 98 % af lederne vurderer at dette i høj grad er målet for eleverne. 69 % af lederne vurderer at det i høj grad er det primære mål med heltidsundervisningen at eleverne skal blive i stand til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse, mens 41 % vurderer at det primære mål er at eleverne skal udvikles fagligt så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve.

Overordnet kan der blandt lederne iagttages to forskellige holdninger til målene for heltidsundervisningen, selvom der selvfølgelig også er nuancer inden for holdningerne. En holdning er at man bliver nødt til at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer som en forudsætning for den faglige udvikling. En anden holdning er at man bør udvikle elevernes faglige kompetencer fordi de kan være med til at danne grundlag for elevernes personlige og sociale udvikling.

På grundlag af at der er forskellige holdninger til hvad de primære mål med heltidsundervisningen er, og at regelgrundlaget giver plads til lokale fortolkninger, peger kapitlet på at der kan være behov for lokale diskussioner af målene så de bliver tydelige for alle parter. Her må det også tages i betragtning at en relativt stor del af eleverne deltager i heltidsundervisningen i 1 år eller kortere tid.

4 Elevgruppen

Som det fremgår af kapitel 3, begrundet lederne deres mål for elever i heltidsundervisning med at det er en særlig elevgruppe. Et særtræk ved eleverne er at de af forskellige årsager ikke har kunnet rummes i den almindelige folkeskole. Samtidig er eleverne forskellige og kæmper med forskellige faglige, personlige og sociale udfordringer.

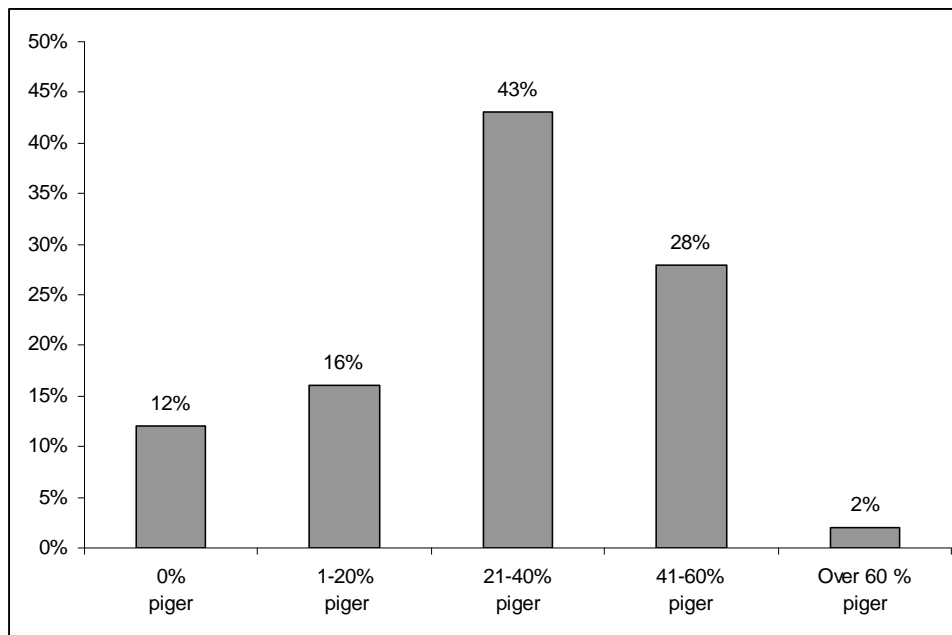
Dette kapitel består af to afsnit. Første afsnit indeholder en række faktuelle oplysninger om elevgruppen på baggrund af spørgeskema og registre. Det andet afsnit fokuserer på de karakteristika som ikke fremgår af registre, og indeholder i stedet nogle mere kvalitative beskrivelser af elevgruppen med udgangspunkt i ledernes og lærernes kendskab til eleverne.

4.1 Faktuelle oplysninger om eleverne

Traditionelt har der været flere drenge end piger i heltidsundervisningen. Det gælder også for skoleåret 2009/10 hvor EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningen viser at 64 % af eleverne er drenge og 36 % af eleverne er piger. De forskellige tilbud har dog forskellige andele af piger. Af figur 4 fremgår det at der på 43 % af heltidsundervisningstilbuddene er mellem 21 % og 40 % piger, på 30 % af heltidsundervisningstilbuddene er der over 41 % piger, og på 28 % af tilbuddene er der under 20 % piger.

Figur 4

Andel af piger på de enkelte heltidsundervisningstilbud i skoleåret 2009/10 (N = 61)



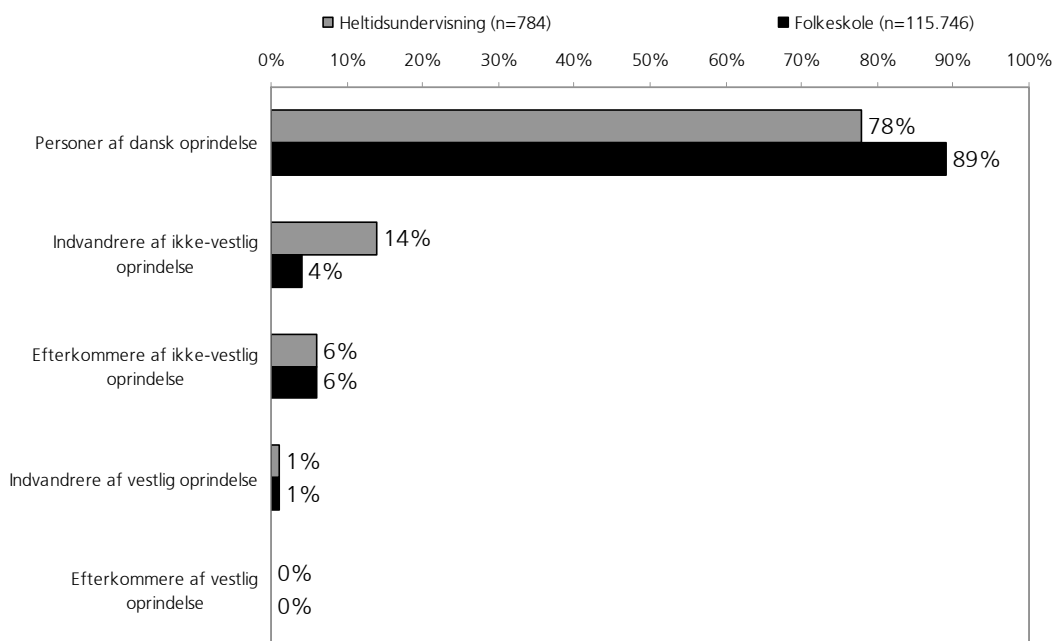
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Kønssammensætningen blandt eleverne i heltidsundervisningen varierer hermed fra tilbud til tilbud. Mens der på nogle tilbud er en næsten lige stor andel af piger og drenge, er der på andre tilbud en markant overvægt af drenge. Kun få tilbud har flere piger end drenge. Registerundersøgelsen peger på at der har været en udvikling mod en stadig større andel af piger i heltidsundervisningen fra en andel på 26 % i skoleåret 2000/01 til de nævnte 36 % i dag.¹

Figur 5 viser at 78 % af eleverne i heltidsundervisningen i skoleåret 2007/08 var af dansk oprindelse, og at andelen af indvandrere af ikke-vestlig oprindelse er større i heltidsundervisningen end i folkeskolen. Andel af indvandrere af ikke-vestlig oprindelse udgør 14 % i heltidsundervisningen.

¹ Det må bemærkes at den registeranalyse som de følgende figurer bygger på, ikke er en totalanalyse og dermed ikke inddrager alle elever i heltidsundervisningen, men kun ca. 43 % af de relevante elever. Det skyldes primært vanskeligheder med identificering af elever i heltidsundervisningen i Danmarks Statistiks registre, jf. overvejelserne over metodiske forbehold for registeranalysen i kapitel 2.

Figur 5
Elevernes etniske herkomst, fordelt på elever i heltidsundervisningen og elever i folkeskole i skoleåret 2007/08



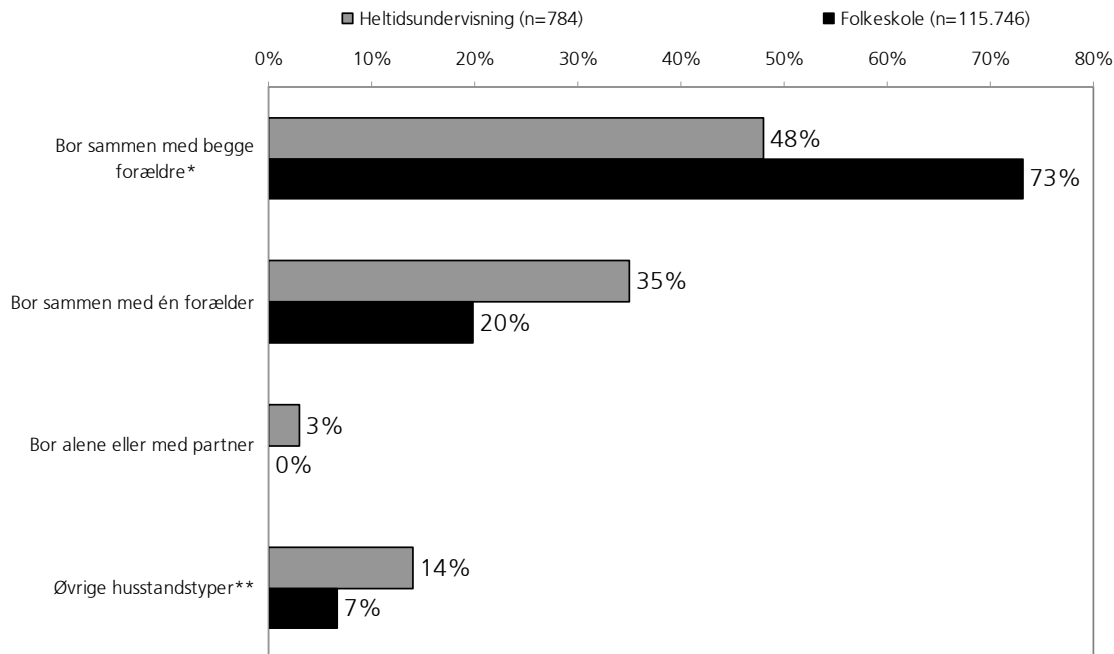
Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Det fremgår af figuren at andelen af indvandrere af ikke-vestlig oprindelse er større i heltidsundervisningen end i folkeskolen. En forklaring på dette kan være at en stor del af kommunernes heltidsundervisningstilbud er tilrettelagt som undervisning i modtageklasser. Undervisningen i modtageklasser har EVA dog valgt ikke at fokusere på i evalueringen.

Figur 6 viser hvilken husstandstype eleverne i heltidsundervisningen hhv. folkeskoleeleverne bor i. Det fremgår at 35 % af eleverne i heltidsundervisningen i skoleåret 2007/08 bor alene med den ene forælder. Til sammenligning bor blot 20 % af eleverne i folkeskolen med kun den ene forælder. 14 % af eleverne i heltidsundervisningen bor i skoleåret 2007/08 i det der betegnes som øvrige husstandstyper, mens andelen blandt elever i folkeskolen er 7 %. Kategorien "Øvrige husstandstyper" indbefatter at eleven er anbragt på institution, eller at der bor flere familier på samme husstandsadresse i form af fx kollektiv, kollegium eller lignende.

Figur 6

Husstandstype, fordelt på elever i heltidsundervisningen og elever i folkeskolen i skoleåret 2007/08



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

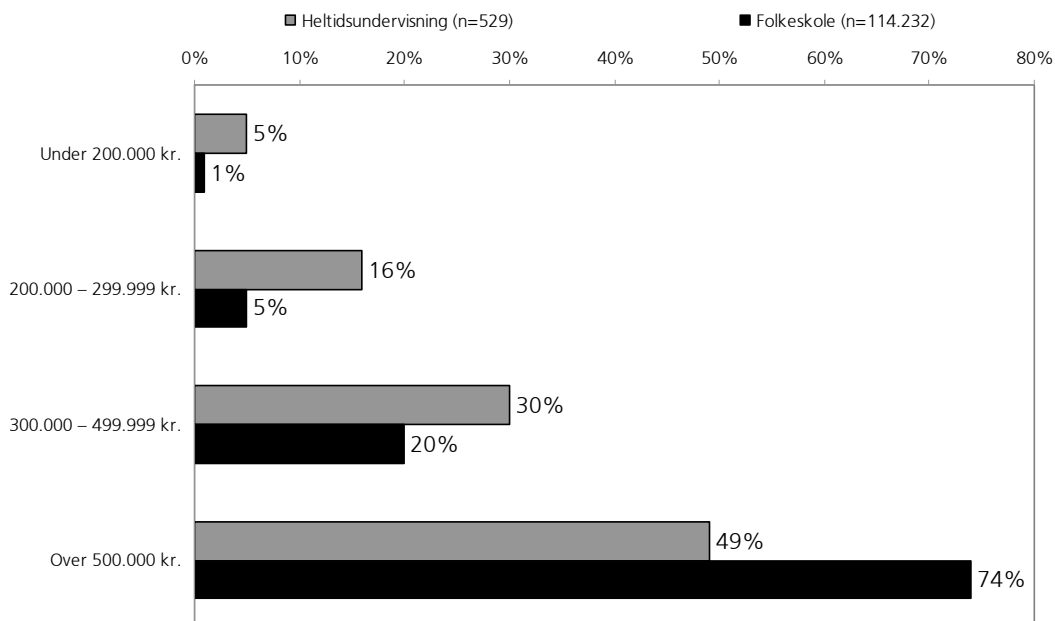
* Ikke nødvendigvis biologiske forældre.

** "Øvrige husstandstyper" betyder at der bor flere familier på samme husstandsadresse, fx at man deler en lejlighed, er anbragt på institution, bor på kollegium, i kollektiv osv.

Omkring halvdelen af eleverne i heltidsundervisningen bor dermed ikke i en traditionel kernefamilie med to forældre. Ligeledes indikerer tabellen at en større andel af heltidsundervisningseleverne end af folkeskoleeleverne kan være anbragt på institution eller lignende.

Elever i heltidsundervisningen kommer generelt fra økonomisk dårligere kår end elever i folkeskolen. 21 % af eleverne i heltidsundervisningen i skoleåret 2006/07 bor i hjem hvor bruttohusstandsindkomsten er under 300.000 kr. Blandt elever i folkeskolen er den tilsvarende andel 6 %. Modsat bor 49 % af eleverne i heltidsundervisningen i hjem hvor den samlede husstandsindkomst er over 500.000 kr. årligt, og for eleverne i folkeskolen er den tilsvarende andel 74 %. En af grundene til forskellen i husstandsindkomst må tilskrives at en større andel af eleverne i heltidsundervisningen end eleverne i folkeskolen bor med blot en enkelt forælder.

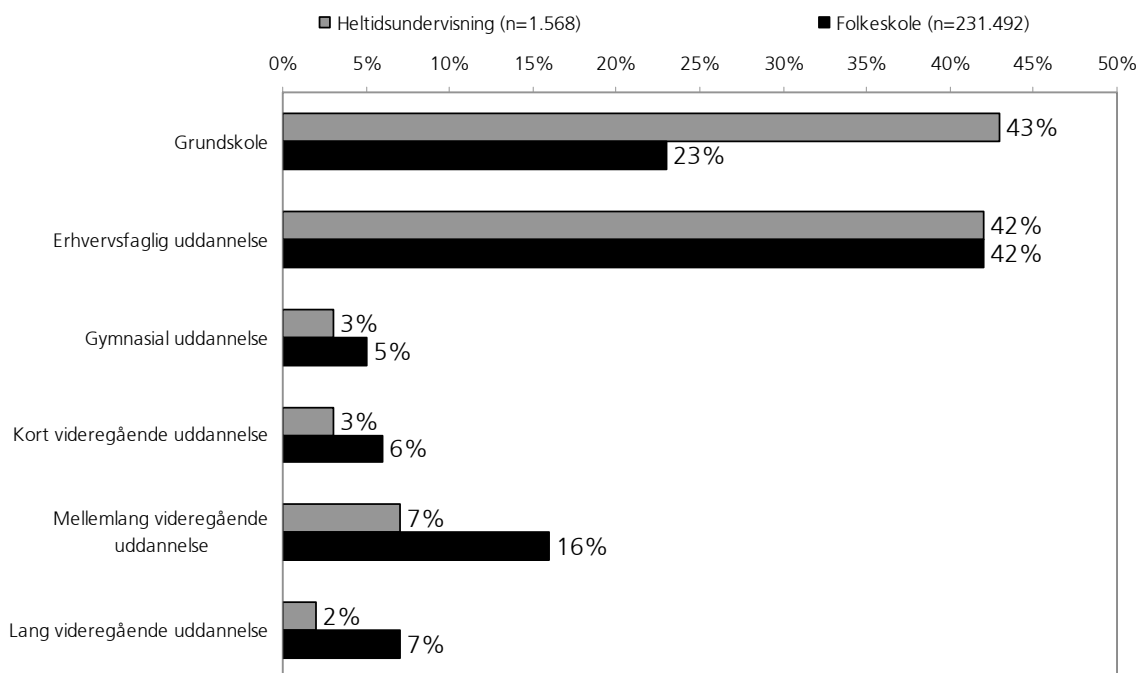
Figur 7
Husstandens bruttoindkomst, fordelt på elever i heltidsundervisningen og elever i folkeskolen, i skoleåret 2006/07



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Ligeledes har forældre til elever i heltidsundervisningen et lavere uddannelsesniveau end forældre til elever i folkeskolen. Figur 8 viser højeste gennemførte uddannelse for den af elevens forældre der har den højeste gennemførte uddannelse i skoleåret 2007/08. Her fremgår det at 43 % af eleverne i heltidsundervisningen har forældre som har en grundskoleeksamen som højeste uddannelse. Til sammenligning har 23 % af eleverne i folkeskolen forældre som har grundskolen som højeste uddannelse. Ser man på elever hvis forældre har gennemført enten en mellemlang eller en lang videregående uddannelse, har 9 % af eleverne i heltidsundervisningen forældre med dette uddannelsesniveau som det højeste gennemførte. Blandt eleverne i folkeskolen har 23 % af deres forældre enten en mellemlang eller en lang videregående uddannelse som højeste gennemførte uddannelse.

Figur 8
Forældrenes højeste gennemførte uddannelse, fordelt på elever i heltidsundervisningen og elever i folkeskolen i skoleåret 2007/08

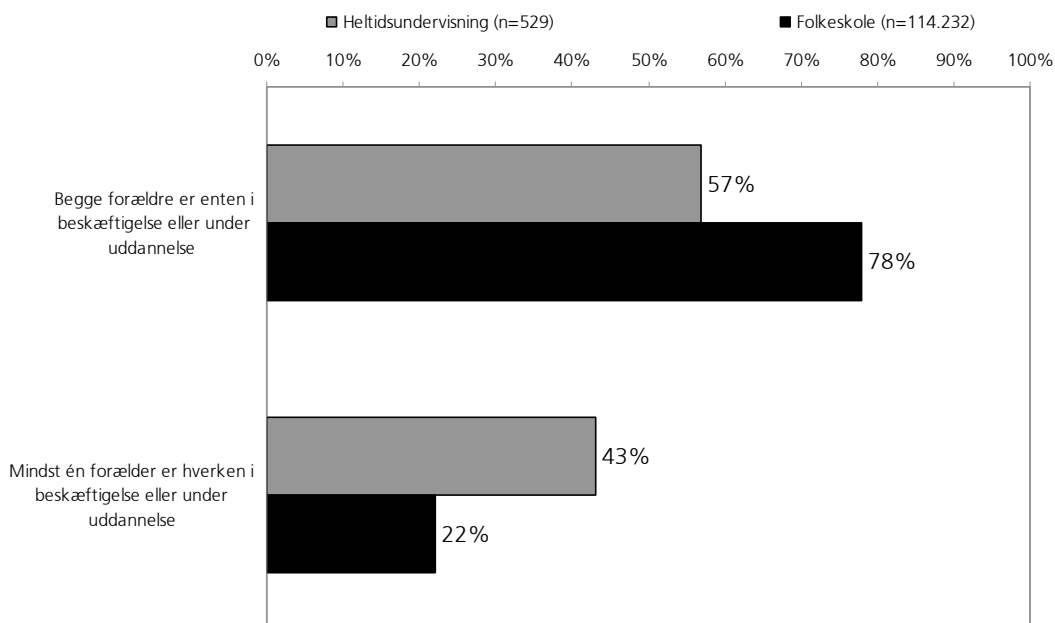


Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: Statistikken baserer sig på hhv. farens og morens højeste gennemførte uddannelse pr. oktober 2008.

Der er ikke kun forskel på forældrenes uddannelses- og indkomstniveau. Også i forhold til forældrenes arbejdsmarkedstilknytning er der forskelle. Figur 9 viser at 43 % af eleverne i heltidsundervisningen har mindst en forælder som hverken var i beskæftigelse eller under uddannelse i skoleåret 2006/07, mens den samme andel for eleverne i folkeskolen var 22 %.

Figur 9
Forældres arbejdsmarkedsstatus fordelt på elever i heltidsundervisning og elever i folkeskole i skoleåret 2006/07

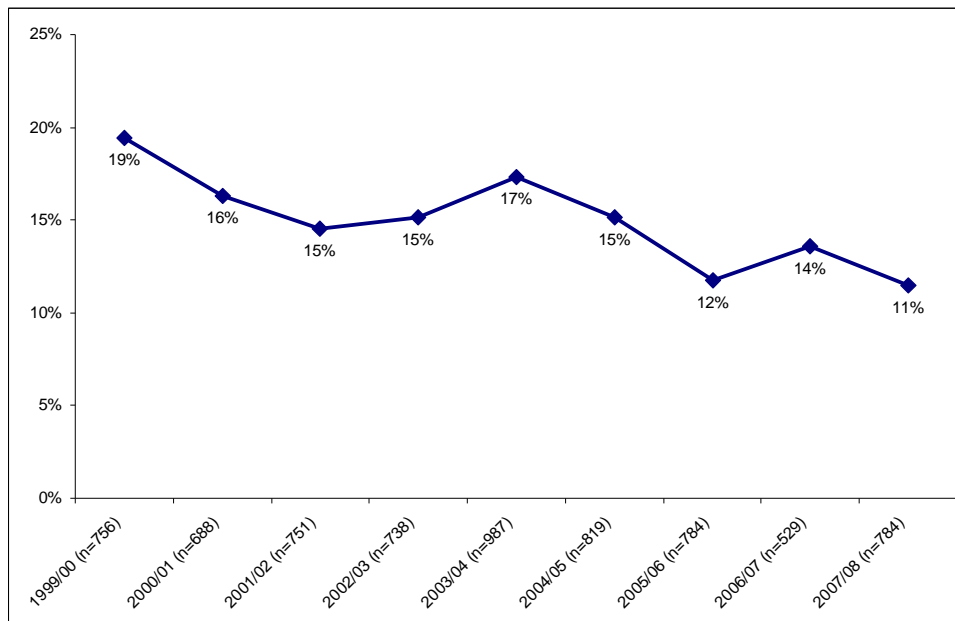


Kilde: Registerundersøgelse, 2010

Note: Tabellen baserer sig på den registerbaserede arbejdsstyrkestatistik (RAS) som er en årlig individbaseret opgørelse af befolkningens tilknytning til arbejdsmarkedet på den sidste arbejdsdag i november.

Data viser at eleverne i heltidsundervisningen har en anden socioøkonomisk baggrund end folkeskolens elever. At heltidsundervisningseleverne har nogle andre forudsætninger, viser også kriminalstatistikken. Ifølge den har en større andel af elever i heltidsundervisningen forældre der har modtaget en dom². 11 % af eleverne i heltidsundervisningen i skoleåret 2007/08 havde mindst en forælder som havde modtaget en dom, mens andelen for folkeskoleelevernes forældre var ca. det halve, nemlig 6 %. Samtidig fremgår det dog at andelen af elever i heltidsundervisningen som har mindst en forælder der har modtaget en dom, har været faldende siden 2000. Figur 10 viser at andelen i skoleåret 1999/2000 var 19 % mod 11 % i 2007/08.

² Med dom menes der at mindst en af forældrene har modtaget en betinget eller en ubetinget frihedsstraf eller en foranstaltningsdom.

Figur 10**Udvikling i andelen af elever i heltidsundervisningen hvis forældre har modtaget en dom**

Kilde: *Registerundersøgelse, 2010.*

Note: Med dom menes der at mindst en af forældrene har modtaget en betinget eller en ubetinget frihedsstraf eller en foranstaltningsdom.

Samlet set giver ovenstående oplysninger et indblik i hvordan heltidsundervisningens elever adskiller sig fra folkeskolens elever. Tallene tyder på at elever i heltidsundervisningen generelt kommer fra hjem med dårligere vilkår og mindre tradition for uddannelse end elever i folkeskolen. Forældre til elever i heltidsundervisningen har generelt et lavere uddannelsesniveau end forældre til elever i folkeskolen. Også i forhold til arbejdsmarkedstilknytning og husstandsindkomst er der forskelle på elever i hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen. Forældre til elever i heltidsundervisningen har en mere begrænset tilknytning til arbejdsmarkedet end forældre til elever i folkeskolen. Eleverne i heltidsundervisningen bor også generelt i husstande med en lavere indkomst end elever i folkeskolen, ligesom en mindre andel af eleverne i heltidsundervisningen end af folkeskoleeleverne bor sammen med begge forældre.

Blandt nogle ledere og lærere eksisterer der en opfattelse af at elevgruppen i heltidsundervisningen gennem årene er blevet svagere. En sådan udvikling bekræftes dog ikke af denne registerundersøgelse. Data fra 2000 der beskriver forældrenes indkomst, uddannelse, arbejdsmarkedsstatus

og husstandstype, viser ingen markante udsving eller variationer. Om der kan iagttages en udvikling i andre af elevernes kendetegn som ikke fremgår af de faktuelle oplysninger, men som i højere grad handler om sociale og faglige kompetencer, siger denne analyse dog intet om.

4.2 Andre karakteristika ved eleverne

Elevgruppen har en række andre karakteristika som ikke fremgår af registeroplysninger, men som er af mere kvalitativ karakter. Interview med elever, lærere og ledere peger på at eleverne i heltidsundervisningen har svært ved de boglige fag, og at de kan have lavt selvværd og have lidt sociale nederlag i folkeskolen. Endelig kan eleverne have en uhensigtsmæssig og ofte udadreagerende adfærd. Nogle af eleverne i heltidsundervisningen er præget af alle tre karakteristika, mens andre kun er præget af ét af dem.

Faglige nederlag

Interview med ledere, lærere og elever peger på at en stor del af eleverne i heltidsundervisningen har faglige udfordringer og har lidt faglige nederlag i deres tidligere skolegang. Interviewene tyder på at heltidsundervisningstilbuddene rummer både elever med deciderede indlæringsvanskeligheder som kommer fra specialundervisningstilbud, og elever som har gået i folkeskole, men som har haft svært ved at følge med i folkeskolens undervisning. Elever som ifølge en leder ikke "trives i en klasse med 25 [elever], et skema og boglig undervisning".

Når ledere, lærere og elever taler om faglige nederlag, refererer de bl.a. til oplevelsen af ikke at kunne følge med i undervisningen og af ikke at have boglige færdigheder. Disse færdigheder er ifølge eleverne nødvendige for at klare sig godt i folkeskolen. Nogle af de interviewede elever efterlyser i den forbindelse mere tid og opmærksomhed fra lærerne, men peger på at "der er mere pres på i en folkeskole". Eleverne peger bl.a. på de høje klassekvotienter som en væsentlig årsag til at lærerne ikke har tid til alle i folkeskolen.

Andre elever fortæller at de generelt har en begrænset interesse for skolens boglige fag. De peger ikke nødvendigvis på folkeskolens struktur som en årsag til denne begrænsede interesse, men en konsekvens har været at de er kommet fagligt bagud i folkeskolen.

Endelig peger interview med elever, lærere og ledere på at nogle af elevernes faglige nederlag har en sammenhæng med deres vanskelige familiesituation. Det kan bl.a. handle om familier hvor der er forskellige former for misbrug, hvor eleverne har fået en voksenrolle for tidligt, hvor der er sygdom i den nærmeste familie, hvor der har været skilsmisse, osv. Interviewene med ledere og lærere peger på at sådanne svære familiesituationer kan føre til uhensigtsmæssig adfærd og koncentrationsbesvær i skolen. En elev fortæller hvordan hendes nuværende familiesituation besværliggør skolearbejdet:

Jeg er selv meget stresset lige nu fordi min mor er blevet syg. Mine forældre er ret gamle, min far er gået på pension, og min mor er blevet syg, så hun arbejder heller ikke. Så jeg bliver nødt til selv at arbejde for at vi kan betale, og jeg skal lave mad ... Så er det godt at jeg går her [i heltidsundervisningen] og ikke på en folkeskole. Her kan man tage det stille og roligt og få det i de bidder jeg gerne vil have.

Nogle af eleverne har i deres folkeskoletid ikke deltaget særligt aktivt i undervisningen. Enten fordi de ikke er mødt op til undervisningen, eller fordi de har valgt at sætte sig bagerst i klasselokalet og har været mentalt fraværende. De interviewede lærere fortæller at en konsekvens af dette er at flere elever befinder sig på et lavt fagligt niveau, og at det derfor kan være nødvendigt at begynde med undervisning på et lavere klassetrin end det eleven ud fra sin alder tilhører.

Sociale nederlag og lavt selvværd

Det kendetegner også nogle af eleverne i heltidsundervisningen at de har et lavt selvværd. Flere forhold kan forklare det. Primært kan det skyldes at eleverne er vokset op med svigt og i familier der ikke har formået at give børnene en tryk og sikker opvækst. Ledere og lærere fortæller om familier der er præget af ustabile forældre som har et misbrug, eller som af andre grunde har svært ved at påtage sig rollen som ansvarlige voksne der kan støtte deres børn. Elevernes lave selvværd kan dog også skyldes en tidligere oplevelse af at være ekskluderet fra sociale fællesskaber i folkeskolen, bl.a. gennem mobning. Nogle af eleverne i heltidsundervisningen har været udsat for virkelig grov mobning i deres tidligere skoleforløb. Fx fortæller en elev at hendes otte år i folkeskolen var et mareridt hvor hun blev mobbet dagligt så hun til sidst fik en depression og et nervøst sammenbrud.

Samtidig bemærker ledere og lærere at der ikke kun er mobbeofre i heltidsundervisningen, men også mobbere, og at disse også kan have et lavt selvværd. I forlængelse af dette forklarer lærerne hvordan det i det daglige kan være en kunst at skulle rumme både mobberne og mobbeofrene.

Elevernes lave selvværd kommer til udtryk på flere måder, fx gennem deres manglende tro på egne evner. En lærer fortæller:

Fx skrev [en pige] en stil nede i klassen som hun krøllede sammen og smed ud fordi den var så dårlig. Der måtte jeg træde i karakter, så jeg sagde at jeg ville læse den der stil. Hun var lige ved at tude, men jeg printede den der stil ud, og jeg var noget så imponeret. Jeg var dybt chokeret, og jeg var nødt til at hente [en anden lærer] fordi jeg var i tvivl om hvad hun skulle have [i karakter]. Han var ikke i tvivl, hun fik et 12-tal. Og den havde jeg hentet op nede fra papirkurven ... Sådan nogle ting har vi også at arbejde med.

Derudover kommer elevernes lave selvværd til udtryk i de relationer de indgår i. Elever med lavt selvværd kan have svært ved at indgå i fællesskaber, hvilket kan betyde at de trækker sig ind i sig selv, men det kan også betyde at de indgår i fællesskaber på en uhensigtsmæssig måde fordi de som udgangspunkt ikke tror på at andre bryder sig om dem. Det kendetegner også disse elever at de har svært ved at indgå i nye og ukendte sammenhænge fordi de grundlæggende er usikre på sig selv. Interviewene med lærere og ledere giver eksempler på at drenge som er udadreagerende og generelt fylder meget i undervisningen, kan blive nervøse så snart de placeres uden for deres vantte omgivelser. De kan fx holde sig meget tæt på lærerne på en lejrskole fordi de er utrygge i nye omgivelser og har svært ved at håndtere uvante situationer.

Interviewene viser at der blandt eleverne i heltidsundervisningen hersker en forståelse af at de er anderledes end andre på deres alder. Og i folkeskolen har det været vanskeligt at håndtere. En elev formulerer det på følgende måde: "Mange gange i folkeskolen er der kun én måde at være på, alle skal se ens ud og gå i det samme tøj. Det kan være svært at være anderledes på en folkeskole."

I forlængelse af dette forklarer en anden elev at de ikke skiller sig så meget ud i heltidsundervisningen hvor det snarere er det at være anderledes der binder eleverne sammen. En elev siger: "Vi har lort tilfælles."

Sociale kompetencer der skal udvikles

Eleverne i heltidsundervisningen kan også være præget af en udadreagerende og grænseoverskridende adfærd. Interviewene med lærere og ledere peger på at drengene er overrepræsenteret i denne gruppe. Dog peger de samtidig på at andelen af piger er voksende. Interviewene peger på at nogle af eleverne med en udadreagerende adfærd er blevet smidt ud af folkeskolen og måske har haft flere skoleskift, men ikke hidtil er blevet mødt af en skole der kunne rumme dem.

Interview med ledere og lærere tyder på at nogle af eleverne i heltidsundervisningen ikke har tilstrækkeligt udviklede sociale kompetencer til at kunne følge det kodeks der normalt hersker i sociale sammenhænge. Eleverne er ikke nødvendigvis decideret udadreagerende, men kan mangle kendskab til almindelige regler for høflighed og pli og derfor have vanskeligt ved at begå sig sammen med andre mennesker.

Der er også elever som på anden måde har en grænseoverskridende adfærd, nemlig ved at være på kant med loven. Særligt på et af de besøgte tilbud fortæller ledere og lærere hvordan der på deres heltidsundervisningstilbud er flere elever som er på kant med loven i forskellige grader fra mindre tyverier til grovere kriminalitet. For nogle af eleverne er deres familieforhold også præget af kriminalitet, og det påvirker eleverne på forskellig vis. En leder fortæller hvordan en elev meget konkret blev en del af sin fars kriminalitet:

Vi har en elev der røg i spjældet fordi faren var uvenner med nogen, og så blev de [uvennerne] lige inviteret op og gennemtæsket med jernrør hvor drengen var med til at slå. Faren sniffer og ryger sammen med drengen.

Skoleskift og perioder uden skolegang

Nogle af eleverne har som nævnt haft et dårligt møde med folkeskolen. Det betyder at en del har stået uden skoletilbud i lange perioder. En leder af heltidsundervisningen beskriver eleverne som nomader på grund af disse mange brud i skoletiden. At eleverne har haft en uregelmæssig skolegang, fremgår også af en pilotundersøgelse af heltidsundervisningen fra 2002 gennemført for Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter. Af denne undersøgelse fremgår det at flere af de elever som deltager i pilotundersøgelsen, har gået på mere end fire skoler, mens andre elever har stået uden undervisningstilbud i lange perioder. Nogle af de interviewede ledere og lærere udtrykker i den forbindelse bekymring for at eleverne kan være uden skoletilbud i flere år uden at kommunen griber ind. En leder siger:

Jeg kan sommetider blive helt rystet over hvor lang tid vores elever har gået og været uden for systemet ... eller hvor lang tid det kan lade sig gøre at sidde i en folkeskoleklasse uden at nogen reagerer. Hvorfor har man ikke sat ind noget før?

En anden leder vurderer at der er en stigende tendens til at eleverne ikke har gået i skole i en periode før de kommer til heltidsundervisningen:

Vi oplever i stigende grad at det er elever der har været ude af skolen et år eller to, som skal i gang igen, og der er succeskriteriet at vi kan få eleverne til at komme. Man bliver medtaget af at ligge hjemme i sin seng og mærke at toget kører forbi, hver eneste dag man vågner.

4.3 Opsummering

Samlet tegner dette kapitel et billede af en elevgruppe som har en begrænset motivation for at gå i skole, og hvor personlige, sociale og faglige udfordringer har været afgørende for at de ikke har fundet sig til rette i folkeskolens læringsmiljø. En stor andel af eleverne kommer fra hjem med en begrænset uddannelsestradition. Der er 43 % af eleverne hvis forældres højeste gennemførte uddannelse er grundskolen, og sammenlignet med forældre til elever i folkeskolen har forældrene gennemgående et lavere uddannelses- og indkomstniveau. Desuden har 43 % af eleverne mindst en forælder som er ledig eller står uden for arbejdsmarkedet.

Eleverne kan dermed siges at komme fra dårligere vilkår end deres jævnaldrende i folkeskolen. Desuden er eleverne kendetegnet ved at de har dårlige faglige forudsætninger og lavt selvværd

og har lidt sociale nederlag i folkeskolen. Endelig kan eleverne have en uhensigtsmæssig og ofte udadreagerende adfærd. Nogle af eleverne i heltidsundervisningen er præget af alle tre karakteristika, mens andre kun er præget af ét af dem. Kapitlet tegner et billede af at disse karakteristika skal ses i sammenhæng med elevernes familiesituation. Nogle af eleverne er opvokset med svigt og i familier som ikke har været i stand til fx at give børnene en tilstrækkelig tryk og sikker opvækst eller stimulere børnene til hensigtsmæssig faglig og social udvikling.

5 Relationer mellem elever og lærere

Eleverne kommer med forskellige forudsætninger til heltidsundervisningen, men alle med nogle vanskeligheder der har gjort det svært for dem at gå i folkeskole. Et helt centralt element i heltidsundervisningen er at opbygge gode relationer mellem lærere og elever. Dette bliver af nogle aktører i heltidsundervisningen anset som en helt central forudsætning for arbejdet med eleverne og deres læring. Relationsarbejdet er en integreret og gennemgribende del af både den boglige undervisning og de andre undervisningsaktiviteter i heltidsundervisningen, og derfor præsenteres dette arbejde i denne rapport før vi beskriver de forskellige undervisningsaktiviteter. Dette kapitel fremlægger dels den oplevede betydning af relationsarbejdet og hvordan det foregår, dels forskellige tilgange og holdninger til arbejdet.

Kapitlet falder i fire dele. Først beskrives det hvorfor flere aktører i heltidsundervisningen oplever relationsarbejdet som væsentligt, og efterfølgende gennemgås forskellige overordnede metoder til at opnå en god relation til eleverne. Derefter beskrives det at relationsarbejdet kan foregå ikke blot i undervisningen, men også efter skoletid og i årene efter heltidsundervisningen. Til sidst diskuteres det hvilke kompetencer lærerne i heltidsundervisningen skal have bl.a. for at kunne skabe disse relationer til eleverne, og hvilken uddannelsesbaggrund lærerne har.

5.1 Den gode relation som en forudsætning for læring

Hvis ikke man får fat i eleverne, ordentligt fat i dem, hvis ikke du viser dig som en troværdig voksen og hjælper dem når du siger du vil hjælpe dem, også når det er svært, også når de har lavet noget lort inde i byen og politiet er efter dem, og får ringet til politiet og får den samtale og får udredt noget af det. At vi er de mennesker vi siger vi er, vi gør det vi siger vi gør. Det er jeg også i morgen og i næste uge. Det er jeg også når du går ud af skolen, så kom herud hvis der går ged i den. Når først man er kommet forbi der, så kan man dreje dem. Når først man er kommet forbi der, så kan man lære dem noget og fylde på dem, ikke før.

Sådan beskriver en lærer hvorfor det er vigtigt at lærerne i heltidsundervisningen arbejder målrettet på at få gode relationer til eleverne. Læreren udtrykker at eleverne først får overskud til at udvikle sig fagligt når de mærker at lærerne er stabile voksne der er engageret i dem og støtter og hjælper dem. Generelt vurderer de interviewede lærere at arbejdet med at skabe gode relationer til eleverne er afgørende for også at kunne opnå den faglige udvikling. Lærerne fremhæver at det er vigtigt at disse elever oplever heltidsundervisningen som et godt og trygt sted hvor de har lyst til at komme, og hvor deres vanskeligheder bearbejdes så de kan få overskud til andet end netop at håndtere disse vanskeligheder. En lærer siger:

Hvis man skal have nogen som helst chance for at skabe en faglig udvikling, skal der være et fundament for dem, og der skal man have fokus på det sociale. Man skal sætte sig selv meget i spil og køre på sin person, hvem man nu er, og prøve at relatere til de unge på den måde (...) Netop for at kunne lære matematik, fysik og kemi handler det om at lave en relation.

Den gode relation synes også at være med til at skabe en respekt for den enkelte lærer som person, hvilket kan afværge konfliktsituationer. Dette bliver særligt bemærket af de lærere som arbejder med de mere udadreagerende elever. Her oplever lærerne at relationen og den respekt for hinanden der kommer af at man har en god relation, kan være med til at forebygge og bremse konflikter. Det kan skyldes at eleverne har fået en tæt kontakt til den enkelte lærer og en respekt for vedkommende som eleven nødtigt vil miste igen ved at optrappe en konflikt, og derfor vælger eleven selv at stoppe den. En lærer fortæller:

Jeg kan godt blive tosset, og nogle gange kan jeg blive virkelig gal hvis der er noget de ikke overholder, og det ved de også godt. Men andre gange, der er det ligesom: "Hov, der overtrådte du nok [pågældende lærers] grænse", fordi vi kender jo egentlig godt lidt til hinanden, så der kan de sige: "Nu må du hellere lige stoppe."

En leder peger på at det er centralt at lærerne i relationen til eleverne fremstår som de voksne. De skal være forbilleder for eleverne, for som lederen siger: "Vi bliver aflæst i alt, og vi bliver aflæst som en voksen, og så skal vi opføre os som en voksen. Vi skal leve op til rollen som voksen." Lærerne skal ikke have en rolle som venner eller kammerater, men som nogle der viser hvordan man bør handle. Lærerne fremhæver dermed betydningen af den asymmetriske relation hvor læreren har ansvaret for relationen og kvaliteten af den.

Lærerne er med til at gøre heltidsundervisningen til noget særligt

De interviewede elever oplever også at have en helt særlig relation til deres lærere. For dem er det netop relationen som er med til at gøre heltidsundervisningen til noget særligt – og godt. Ele-

verne fornemmer tydeligt lærernes interesse og engagement i dem og ser lærerne som et holdpunkt de kan komme til med deres bekymringer og glæder. En pige siger:

Det jeg synes der er meget anderledes ved den her skole, det er at lærerne er engagerede i deres elever, det kan man virkelig mærke. Jeg var helt vildt overrasket over hvor meget lærerne vidste om eleverne, at klasselæreren vidste hvad den piges kæreste hed, og at hende der havde været oppe at skændes med sin mor. Jeg syntes at det var helt vildt at lærerne vidste sådan noget, men det er jo fordi de går op i deres elever.

Denne oplevelse af en tæt relation til lærerne står for de interviewede elever i kontrast til deres erfaringer fra folkeskolen. Her oplever eleverne at lærerne ikke har samme overskud til og mulighed for at engagere sig i hver enkelt elev: "Der lytter de lige i fem minutter, og så er det væk igen", som en pige beskriver det.

I forhold til elevernes forskellige opfattelser af deres lærere i hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen er det relevant at der i heltidsundervisningen generelt er færre elever pr. lærer, hvilket betyder at lærerne i heltidsundervisningen har bedre tid til hver enkelt elev end lærerne i folkeskolen.

For eleverne synes den gode relation til lærerne også at have en markant betydning for om de har lyst til at møde op til undervisningen. En del af eleverne har i folkeskolen holdt sig væk når de oplevede modgang. Derfor er det for heltidsundervisningen i nogle tilfælde også et første succeskriterium at få disse elever til overhovedet at møde op – og her synes lærerrelationen at være vigtig. En dreng udtrykker det meget konkret:

Jeg er ekstremt skoletræt, hver dag er det en kamp for mig at komme op og komme i skole, jeg har allermest lyst til at lægge mig til at sove igen når vækkeuret ringer. Så ser jeg hvilke lærere jeg har i dag, så er det [en lærer], hun er fin nok. "Arh, så gør vi det sgu alligevel!" Vi har nogle gode lærere i dag, så får man overtalt sig selv til at komme. Måske først kvart over otte, men man kommer, man har lyst til at have dem.

5.2 Forskellige måder at opnå en relation på

Interviewene peger på at lærerne benytter sig af forskellige metoder til at skabe gode relationer til eleverne. Analytisk kan vi beskrive fire forskellige måder som dette arbejde foregår på. Reelt vil flere af måderne foregå på samme tid og være overlappende. Det drejer sig om:

- Engagement og interesse
- Samtaler om en fælles interesse
- Fælles aktiviteter og samvær

- Humor som en facet i skoledagen.

Engagement og interesse

Lærerne bliver som nævnt opfattet som utroligt engagerede i den enkelte elev. De interviewede lærere udtrykker at det også kræver et stort arbejde at interessere sig for og engagere sig i den enkelte elev. Det kræver tid og tålmodighed og betragtes som en af årsagerne til at lærerne ikke altid ser det muligt at fokusere på det faglige indhold i undervisningen, jf. afsnit 3.3. En lærer siger:

Jeg kan godt lide at bruge meget tid på eleverne (...) og spørger hvordan det går med deres mor, spørger ind til deres hverdag uden at det virker anmassende, for sådan skal det jo heller ikke være. Det skal virke som en oprigtig interesse selvom det selvfølgelig også er et job, det er klart. Efter noget tid får man som regel en positiv forbindelse fordi de finder ud af at man interesserer sig for dem. Så er der selvfølgelig nogle hvor det ikke rigtigt kan lade sig gøre, men sådan er det for langt de fleste.

Lærerne oplever at en sådan interesse er uvant for mange af eleverne. Nogle kommer fra hjem hvor der ikke er overskud til nogen særlig opmærksomhed på den enkelte. Som det også fremgår af citatet, er det selvfølgelig forskelligt hvor meget eleverne har lyst til at åbne sig og fortælle. Flere lærere oplever dog at mange af eleverne gerne vil fortælle meget om sig selv når de endelig møder nogen som virkelig vil lytte.

Elevernes beskrivelser af deres lærere tyder generelt på at eleverne får tillid til lærerne som troværdige voksne. Særligt for nogle elever synes det at være vigtigt at lærerne er troværdige i deres engagement og ikke bliver for anmassende og forsøger at skabe kunstige relationer. En pige fortæller om den gode relation hun har fået til en lærer i heltidsundervisningen:

Da jeg startede heroppe på skolen sidste år, der kom jeg herop med min kræftsyge mor og havde et møde med læreren, og han var helt normal og ganske almindelig at tale med, og han er ikke overpædagogisk og taler ikke til dig som om du er et lille barn. Min mor døde i ferien, så da jeg kom tilbage der sagde han selvfølgelig at "det er jeg utroligt ked af", men han var ikke sådan: "Ej gud, nu skal du i terapi for alle pengene." Han siger bare hej og spørger: "Hvordan går det?" og sådan noget.

Dernæst beskriver pigen de uden tvivl velmenende voksne hun har mødt i sit tidligere skoleliv som har været præget af syv skoleskift:

Specielt de der rektortyper (...) de er rigtigt sådan: "Ej, det må vi lige finde ud af ... os to sammen." (...) Jeg havde en rektor der godt kunne lide at kramme folk og sådan noget.

Og han var meget sådan: "Jeg føler slet ikke jeg kender dig, skal vi to ikke sidde og spise frokost sammen, og så kan vi lære hinanden at kende?" (...) Ej, sådan kan en voksen mand jo ikke være over for 14-15-årige pigebørn, altså så bliver man jo helt forskrækket ...

Som citaterne tyder på, kan det være en hårfin balance at vise oprigtig interesse uden at komme til at støde eleverne fra sig ved at blive oplevet som for omklamrende og påtrængende.

Samtaler om en fælles interesse

En anden måde lærerne opbygger den gode relation til eleverne på, er gennem samtaler med eleverne om fælles interesser. Det kan være samtaler hvor den fælles interesse er indgangen til samtalen og måske også omdrejningspunktet, men hvor der også bliver rum til at drøfte andre aspekter og problemstillinger. En lærer fortæller:

En af eleverne gik op i ishockey (...) Og så kunne vi også snakke ishockey og sådan nogle ting. Og så synes jeg også det er sjovt, og hvis ikke jeg syntes det var sjovt, så kom vi jo ingen steder. Så synes jeg det er sjovt at finde et eller andet hul ind til en interesse som er fælles for os, og som så vidt muligt er ægte fra min side. Fx kunne jeg aldrig drømme om at diskutere motor, det har jeg ikke forstand på.

Her får lærer og elev dermed et samvær omkring en fælles interesse, og samtalen bliver dermed ikke kunstig, men ægte, som læreren udtrykker det, og troværdig fordi begge faktisk har en interesse for emnet.

Denne samtale som tager udgangspunkt i en fælles interesse, vil vi perspektivere ved hjælp af begrebet "det fælles tredje". Et begreb man ofte anvender i socialpædagogikken til at beskrive de potentialer der er i det pædagogiske arbejde med fælles aktiviteter som både de unge og pædagogerne bidrager til, og hvor aktiviteterne ikke blot har til formål at støtte de unge, men har et formål i sig selv, og hvor de unge også kan være eksperter. Henriksen og Magnussen (2001) skriver om det fælles tredje:

Det fælles tredje forstår vi med andre ord som et omdrejningspunkt, hvorom fællesskabet kan udvikle sig omkring en fælles praksis, som vil give de unge anledning til at forlade den uforpligtende offerrolle som klienter.

(Henriksen og Magnussen 2001, s. 74).

I overensstemmelse med Henriksen og Magnussens beskrivelse kan begrebet overføres på samtalen om en fælles interesse. Måske kan man tale om at en sådan samtale kan indeholde et kim til at eleven oplever at blive andet og mere end en elev der skal støttes, nemlig en mere ligeværdig

samtalepartner som kan bidrage med indsigtfulde holdninger til det emne som er begges interesse.

Fælles aktiviteter og samvær

Ønsket om at skabe tætte relationer gennemsyrrer alt samvær mellem lærer og elev. Lærerne giver udtryk for at de i al kontakt med eleverne er bevidste om at skabe en tæt relation. Når lærere planlægger undervisningsaktiviteter, er de bevidste om at det skal bidrage til at styrke relationen. Gennem undervisningsaktiviteterne kan elev og lærer opnå et bedre kendskab til hinanden og få nogle fælles oplevelser, og de gode følelser og erfaringer herfra kan overføres til andre tidspunkter i undervisningen. Undervisningsaktiviteterne kan foregå på heltidsundervisningstilbuddet, men det kan også være længere ture. En lærer siger:

Det er utroligt hvad en kanotur kan gøre. (...) Og de ting man får opbygget der, de sammenhænge der bliver skabt, de episoder og konflikter vi kommer igennem og finder løsninger på, dem tager vi selvfølgelig med os hertil.

Læreren oplever altså at værdien af de fælles erfaringer fra en særlig aktivitet kan overføres til undervisningen og hverdagen.

Mens den nævnte kanotur er en planlagt aktivitet, opstår der i hverdagen også spontane aktiviteter eller samværsformer som bidrager til relationsarbejdet. Fx synes venskabelige brydekampe med lærerne særligt at have en betydning for nogle af drengene i forhold til at få en god relation. Drengene sætter pris på slåskampene og de lærere der vil være med til det. En lærer fortæller:

Sidste år så kørte jeg med en dreng at jeg lavede sådan en ubåd hvor jeg slog ham på skulderen, og så slog han igen. Efter sommerferien kommer han hen til mig og siger: "Husk nu at du skylder mig!" Så har han gået hele sommeren og tænkt på at jeg mangler at slå ham.

Som citatet tyder på, kan der i den venskabelige slåskamp ligge en følelse af at have noget sammen – dvs. en følelse af fællesskab.

Humor som en facet i skoledagen

Humoren er et fjerde aspekt som er væsentligt i relationsarbejdet, og særligt for drengene synes dette aspekt at være vigtigt. De lærere der bliver fremhævet som særligt gode af de interviewede drenge, er ofte de sjove lærere der gør noget uventet som drengene kan grine af. Fx kan lærerne fortælle vittigheder der er "så dårlige at man ikke kan lade være med at grine", som en dreng siger. En anden dreng fortæller:

Vi har vores klasselærer i matematik. Når han bliver lidt småirriteret, så kommer der er en eller anden sjov replik så man ikke kan lade være med at grine, eller han sætter noget sjov musik på over YouTube så man ikke kan lade være med at grine. Det er lidt hyggeligt, og der er ikke noget pres på en, ikke på mig i hvert fald.

Drengene peger også på at de har en særlig relation til lærerne hvor de kan lide at drille dem lidt på en godmodig måde og grine sammen og af hinanden. Også nogle af lærerne fremhæver det at kunne bruge humor til at afværge en konflikt under optrapning. Som en lærer fortæller, "så kan [en anden lærer] vende den med et forunderligt twist som får dem til at grine, og så er den afvæbnet".

At kunne grine sammen og af hinanden synes altså at være en væsentlig faktor i drengenes relation til lærerne. De interviewede piger fremhæver ikke på samme vis humoren som et vigtigt element i deres relation til lærerne. I stedet fremhæver pigerne deres samtaler med lærerne. Som beskrevet i afsnittet om engagement og interesse er det vigtigt for pigerne at lærerne viser oprigtig interesse for dem.

5.3 Relationer ud over skoletiden

De relationer der bliver skabt, slutter for nogle af eleverne ikke ved skoledagens afslutning. Interview med lærere og ledere tyder på at deres interesse for eleven omfatter hele elevens liv i den udstrækning det kan lade sig gøre. Som en leder siger:

Vi ser eleven som et helt menneske. Vi blander os ikke kun i hvad der sker her 8 til 14, vi blander os i fritiden, vi blander os i misbrug, vi blander os i mange ting fordi det alt sammen har indflydelse.

De interviewede ledere og lærere oplever at mange af elevernes udfordringer hænger sammen med deres fritid og de vanskeligheder der kan opstå som følge af deres udsatte situation. Det kan fx være problemer i familien og en fritid der kan blive fyldt ud på en uheldig måde med misbrug, i dårligt selskab m.m. Lærerne og lederne drøfter ikke blot fritidslivet med eleverne; flere af dem står også til rådighed for eleverne uden for skoletiden. På 83 % af heltidsundervisningstilbuddene har eleverne ifølge EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere fået udleveret lærernes private telefonnumre eller arbejdstelefonnumre.

Tabel 5 viser da også at mange af lærerne bliver kontaktet af eleverne uden for skoletiden. 67 % af lederne vurderer at eleverne i høj grad eller i nogen grad kontakter lærerne uden for den almindelige undervisningstid, mens 33 % af lederne vurderer at eleverne i mindre grad eller slet ikke gør det.

Tabel 5**I hvilken grad kontakter eleverne lærerne uden for den almindelige undervisningstid?
(N = 63)**

I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
16 %	51 %	30 %	3 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Dermed er der en større andel af ledere som vurderer at kontakten efter skoletid er en del af normal praksis, end ledere der vurderer det modsatte.

Begrundelsen for at stå til rådighed for eleverne uden for skoletiden er at når eleverne står i en vanskelig situation, betaler det sig at hjælpe dem her og nu. Venter man til dagen efter, kan elevens vanskeligheder komme til at påvirke undervisningen og samværet negativt. En leder fortæller:

Jeg siger til eleverne: "I må ringe til lærerne lige når I vil. Hvis de tager den, er det fordi de gider snakke med jer." Lærerne tager den altid. (...) De siger at man som lærer tjener rigtig meget på at få håndteret det der var galt eftermiddagen i forvejen, på det tidspunkt, i stedet for at det er det der fylder henne i køkkenet og når undervisningen skal starte. De sms'er også meget med eleverne. De siger at det gør deres arbejde nemmere, simpelthen.

Det er dog ikke alle lærere som lader jobbet strække sig ind i deres fritid. Blandt de interviewede lærere er der forskel på hvor tæt relationen til eleverne efter deres mening skal være. En lærer fremhæver bl.a. at det er vigtigt ikke at tænke for meget på eleverne i fritiden fordi deres problemstillinger er så markante at det kan være nedbrydende aldrig at kunne lægge dem fra sig. En anden lærer fremhæver at eleverne er af en sådan type at man kan blive lidt utryg ved dem uden for skolen og derfor gerne vil lægge distance til dem i fritiden. Læreren siger:

Der er en eller anden form for noget primitivt over nogle af dem og deres omgangskreds og fritidstone. Jeg er 100 % sikker på at jeg har styr på dem her [på skolen], men jeg er ikke 100 % sikker på at jeg ville have styr på dem uden for [skolen].

Andre lærere har ikke samme betænkeligheder, og interviewene viser da også eksempler på lærere som gerne åbner deres hjem for eleverne for også at få en god fælles oplevelse ud af det.

Den opbyggede relation kan i nogle tilfælde følge eleverne ind i voksenlivet. Interview med ledere og lærere tyder på at eleverne i nogle tilfælde bliver ved med at kontakte heltidsundervisningstil-

buddet enten pr. telefon eller ved at møde op. Heltidsundervisningstilbuddet synes at være blevet et holdepunkt i livet og et sted nogle af eleverne vælger at søge tilbage til – i hvert fald for en tid. En lærer fortæller:

En elev syntes at det var verdens bedste sted, han var blevet mobbet noget så forfærdeligt før. Han er nok 22-23 år nu, og ham kan jeg ikke slippe af med. Han bliver ved. Jeg slår heller ikke hånden af ham, så finder jeg på noget vi kan lave sammen, og så drikker vi en kop kaffe og spiser en ordentlig kage bagefter, det er sådan en tradition vi har. Nogle gange har jeg så hjulpet ham med det næste skridt ved at snakke med ham, imens vi fx hugger brænde.

Noget tyder på at det for nogle af eleverne kan være vigtigt at heltidsundervisningen og nogle af lærerne udgør en base de kan vende tilbage til – den base som deres familier måske ikke altid har været. Interviewene med lærerne peger også på at nogle lærere netop definerer deres rolle som heltidsundervisningslærer særligt gennem arbejdet med at skabe relationer til og støtte eleverne.

5.4 Forskellige syn på lærerens rolle

Samlet set peger interviewene på at der blandt lærere og ledere er en praksis med at arbejde med relationer til eleverne og en opfattelse af at det er en del af jobbet. I tilknytning til dette arbejde falder det lærerne naturligt at de fungerer som omsorgspersoner der lytter til og engagerer sig i eleverne og deres vanskeligheder. Denne holdning og praksis bliver dog også udfordret af et andet synspunkt som navnlig en af de interviewede ledere i heltidsundervisningen giver udtryk for. Det handler om at lærernes rolle i højere grad skal være at undervise og ikke i så stort omfang at være omsorgsperson. Lederen siger:

Nogle siger at man skal trives for at kunne lære, jeg siger at man skal lære for at kunne trives. Det er selvfølgelig rigtigt begge dele. Hold fokus på at de er elever og ikke vores børn. Hold dem derude. Det betyder ikke at de ikke skal have et knus og et kram, men lad være med at kravle ind i dem.

For at specialisere lærerrollen så lærerne i højere grad kan have fokus på det faglige indhold i undervisningen, har det pågældende heltidsundervisningstilbud ansat en trivselsperson som skal tage sig af samtalerne med de elever der oplever problemer. På den måde skal samtalerne ikke foregå som en del af undervisningen, men finde sted uden for og om muligt efter undervisningen. Lederen siger:

Når nu Peter står af på matematik fordi der er noget galt derhjemme, så forsøger jeg at få lærerne hen til: Han skal ikke stå af på det der matematik, prøv af hvad for noget matematik han ikke kan. Prøv at lære ham at der er et rum til fagligheden.

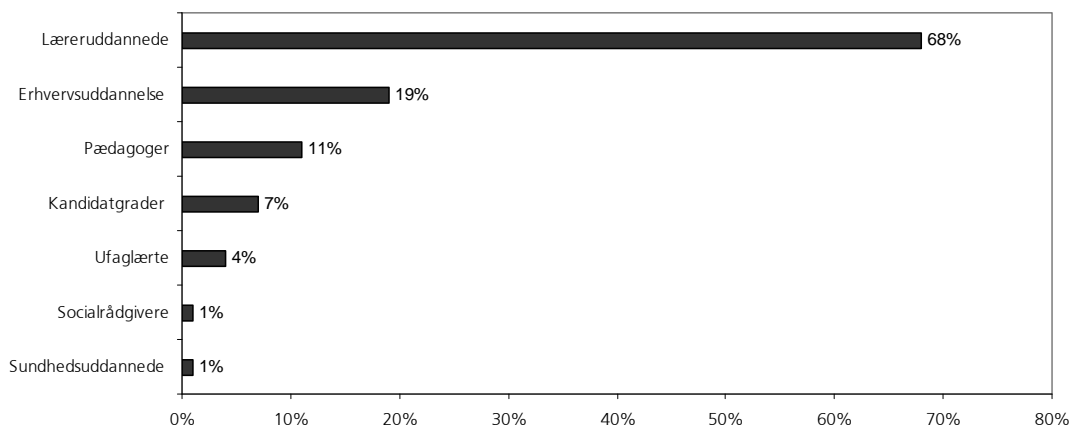
En lærer fra det pågældende heltidsundervisningstilbud med trivselspersonen oplever at ansættelsen af trivselspersonen er en u hensigtsmæssig udvikling fordi der ikke bliver rum til at opbygge de relationer som lærerne anser som vigtige for både den personlige, den sociale og den faglige udvikling. Også nogle af de interviewede elever på tilbuddet oplever at det er vanskeligere at tale med den forholdsvis fremmede og fjerne trivselsperson. Som en pige udtrykker det: "Jeg har meget svært ved at snakke med en jeg ikke kender. Derfor går jeg ikke til [trivselspersonen], der snakker jeg med lærerne, ellers tager jeg hjem hvis jeg har det dårligt i skolen." Det er væsentligt at fremhæve at ansættelsen af trivselspersonen er et relativt nyt initiativ, og som alle nye initiativer kan det møde modstand indtil det bliver en indarbejdet del af hverdagen.

En anden leder giver udtryk for at heltidsundervisningseleverne ofte har så store personlige problemer at det ikke er muligt at gemme dem væk og først diskutere dem efter undervisningen. En lærer peger dog på at man i heltidsundervisningen bør være opmærksom på at der er en balance hvor eleverne også skal lære at kunne udsætte deres behov og vide hvornår der er en legitim grund til at holde en pause – og hvornår der ikke er.

5.5 Lærernes kompetencer

Der er intet krav om at lærerne i ungdomsskolen skal være uddannede folkeskolelærere. Som figur 11 viser, har 68 % af lærerne en uddannelse som folkeskolelærer, 19 % har en erhvervsuddannelse, 11 % er pædagoger, og 7 % har en kandidatgrad. Endelig er 4 % ufaglærte, og 2 % er enten socialrådgivere eller sundhedsuddannede. Som det fremgår af tallene, har nogle af lærerne flere uddannelser.

Figur 11
Hvad er lærernes uddannelsesbaggrund? (63 ledere har svaret på vegne af 405 lærere)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Note: Sammenlagt summerer procenttallene op til mere end 100 % fordi nogle lærere har flere uddannelser.

Det er dermed ikke alle lærere i heltidsundervisningen som har en folkeskolelærerbaggrund, og det er som nævnt heller ikke påkrævet. Tanken er at heltidsundervisningslærere der kommer med en anden baggrund, har nogle andre kompetencer de kan trække på og anvende fx i værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning.

I folkeskolen er der flere kvindelige end mandlige lærere. Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere af heltidsundervisningstilbud viser at det forholder sig omvendt i heltidsundervisningen. 60 % af lærerne i heltidsundervisningen er mænd.

Overvejelser over lærernes kompetencer

Interviewene med lærere og ledere peger på hvilke kompetencer de selv vurderer relevante i heltidsundervisningen. Her synes en holdning at være at det at kunne fungere som lærer i heltidsundervisningen bl.a. handler om nogle særlige personlige kompetencer i forhold til at kunne arbejde med elevgruppen. En lærer siger:

Det handler meget om personen. Enten så kan man, eller også så kan man ikke, og man finder hurtigt ud af om man ikke kan. Så søger man et andet sted hen, typisk til en almindelig folkeskole.

Der er forskellige aspekter som ifølge interviewene kendetegner de personlige kompetencer. Først og fremmest skal lærerne være engageret i den type elever som deltager i heltidsundervisningen. Lærerne skal have lyst til at arbejde med eleverne og udvise et stort engagement i forhold til at få gode relationer til dem. Ligeledes skal lærerne være tålmodige i forhold til eleverne og lydhøre over for stemninger i elevgruppen så undervisningen kan tilrettelægges derefter.

Desuden skal lærerne være psykisk robuste. I interviewene med lærere og ledere begrundes dette dels med at eleverne kan have krævende problemer og komme fra svære vilkår som det kan være psykisk hårdt at være vidne til som lærer, dels med at eleverne kan have en adfærd der virker provokerende og nedslidende. Som en leder siger:

Man skal have noget selvoptræk, og man skal også kunne tåle at blive kaldt en grim so uden at gå hjem. Det nytter simpelthen ikke noget at tale om ære og værdighed, man er nødt til at kunne tåle noget med de her unger.

Det fremhæves også at lærerne skal kunne noget andet end fagfaglig undervisning. En lærer må gerne kunne noget som kan være med til at vække elevernes interesse. Det er som tidligere nævnt centralt i forhold til at kunne danne relationer til eleverne gennem samtaler og i forhold til at kunne gennemføre aktivitetsbaseret undervisning med eleverne, fx i værkstedsundervisningen, på sportspladsen m.m.

Interviewene peger på at der er forskellige syn på hvilken betydning det har om lærerne i heltidsundervisningen har en stærk fagfaglighed. Et synspunkt er at fagfagligheden spiller en afgørende rolle, bl.a. fordi lærernes faglighed skal være med til at give eleverne rum til den faglige fordybelse og vække deres faglige interesse. En leder siger:

Lærerne skal have deres faglighed i orden. En kan være blændende til matematik og føle: "Det er mig." De skal have den der: "Det her, det kan jeg." Så er der altid noget at gribe fast i og falde tilbage på, altså en faglighed.

Et andet synspunkt er at fagfagligheden spiller en mindre afgørende rolle. Det afgørende er i stedet engagementet i og forståelsen for elevgruppen og kompetencen til at kunne arbejde med gruppen. En leder fortæller fx om en fagligt dygtig lærer som efter kort tids ansættelse måtte stoppe fordi han ikke havde tålmodighed til at arbejde med elever som ikke kunne leve op til det faglige engagement han lagde for dagen.

Dermed kan man sige at ledere og lærere giver et billede af at personlighed og personligt engagement er centralt for at være en god lærer i heltidsundervisningen, ligesom fagfaglighed vurderes at være relevant, men dog ikke nødvendigvis afgørende. Endelig er det relevant at kunne no-

get særligt som kan fange elevernes interesse. Denne beskrivelse kan sammenstilles med beskrivelsen af "den gode lærer" i forskningslitteraturen. På trods af at læreropgaven i heltidsundervisningen ikke kan beskrives på samme måde som i folkeskolen, peges der alligevel på en række relevante kompetencer. I forskningslitteraturen beskrives den gode lærer som en lærer der udstråler både engagement og ægthed, og som samtidig leverer en høj grad af kvalitet i undervisningen. Det kan ske ved at læreren har didaktisk viden og en høj grad af fagfaglighed (Laursen 2004). Også et forskningsreview fra 2008 som kortlægger den gode lærers kompetencer, peger med lidt andre ord på at disse kompetencer er relevante. Det fremgår at læreren i relation til den enkelte elev skal besidde kompetence til at indgå i en social relation, at læreren i relation til hele klassen skal besidde kompetence til at lede klassens undervisningsarbejde, og at læreren i relation til undervisningens indhold skal besidde både didaktisk og faglig kompetence (Nordenbo 2008). Dermed besidder den gode lærer tre typer af kompetencer hvoraf den ene særligt knytter sig til personligheden. De kompetencer som særligt knytter sig til lærerpersonligheden, handler ifølge Per Fibæk Laursen om at læreren skal udstråle autenticitet eller ægthed (2004). Det er lærere som har lyst til at undervise, og som handler ud fra egne værdier. Interviewene tyder på at den autenticitet kan genfindes blandt lærerne i heltidsundervisningen. Lærerne i heltidsundervisningen synes generelt netop at være kendetegnet ved deres store engagement i og interesse for arbejdet med eleverne og ved at trække på egne værdier og interesser i deres tilgang til eleverne.

Ud over de færdigheder som kan knyttes til lærerens personlighed og fagfaglige viden, lægger både Per Fibæk Laursen og Kirsten Krogh-Jespersen (2006) vægt på at den gode lærer har et didaktisk og pædagogisk kendskab der sætter ham i stand til at navigere mellem et stort udvalg af didaktiske handlemuligheder og undervisningsformer. Dette forudsætter en særlig pædagogisk indsigt i og viden om forholdet mellem læring og undervisning. I tilknytning til dette kan man spørge dels om lærerne i heltidsundervisningen har tilstrækkelige didaktiske handlemuligheder og tilstrækkelig pædagogisk indsigt og viden, dels om der er tilstrækkelig opmærksomhed på at udvikle denne side af lærerfagligheden.

I tilknytning til dette kan man desuden spørge om der i heltidsundervisningen er brug for specialpædagogisk viden og specialpædagogiske redskaber til at arbejde med elevgruppen. I den forbindelse vurderer de interviewede lærere og ledere at det kan være en fordel med særlig specialpædagogisk kompetence. Samtidig kommer en vis skepsis mod behovet for en større pædagogisk og didaktisk viden til udtryk i nogle interview. Det bliver bl.a. fremhævet at pædagogisk og didaktisk viden ikke kan stå i stedet for den særlige personlige kompetence til at kunne arbejde med eleverne, men blot kan være et supplement. En lærer siger:

Pædagogik og didaktik ville ikke skade nogen steder, men jeg tror det er vigtigere at have den rigtige lærertype til den slags elever vi har, end at have en person som er meget belæst inden for de her fag. Det bedste ville nok være at have begge dele. Men det bedste ville

ikke være at have en person der er ved at kaste op af anstrengelse og nervøsitet når man kommer hjem, fordi eleverne har været hårde ved dig og man ikke formår at skabe de her relationer som vi talte om tidligere, selvom de har læst en masse bøger.

I forhold til spørgsmålet om hvorvidt det er nødvendigt med fx særlig specialpædagogisk viden og særlige specialpædagogiske redskaber, kan det være relevant at sammenligne med praksis i folkeskolens arbejde med elever med særlige behov. I folkeskolen spiller lærere som har en efteruddannelse og en særlig indsigt, ofte en central rolle i forhold til elever der har faglige eller sociale vanskeligheder. Det kan fx dreje sig om de uddannede læsevejledere som har en særlig rolle i forhold til arbejdet med elever med læsevanskeligheder, eller AKT-vejledere som har en særlig rolle i arbejdet med elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (EVA 2009). I folkeskole-regi synes der dermed at være den holdning at det kræver en særlig indsigt i og viden om pædagogiske og didaktiske forhold at kvalificere arbejdet med elever der har særlige faglige eller sociale vanskeligheder. Det er en holdning som ikke på samme måde kan genfindes i heltidsundervisningen; her bliver der lagt vægt på nogle andre kompetencer i beskrivelsen af den gode lærer. Også forskningslitteraturen inden for det specialpædagogiske felt lægger vægt på at det har en betydning at lærere der arbejder med børn med særlige behov, har en særlig specialpædagogisk viden (se fx Egelund og Tetler (red.) 2009).

Overvejelser om behov for supervision

Som fremhævet kan det være psykisk krævende at være lærer i heltidsundervisningen, dels på grund af elevernes baggrund, dels på grund af nogle af elevernes adfærd. Et relevant spørgsmål i den forbindelse er i hvilken udstrækning lærerne har adgang til supervision som bl.a. kan bidrage til opkvalificering og professionalisme.

Interviewene på de fire tilbud viser at lærerne tilbydes enten supervision eller forskellige typer af samtaler. Nogle tilbydes at blive professionelt superviseret af psykologer, mens andre udelukkende tilbydes samtaler med af kolleger og ledere.

En mindre afdeling på et af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder lærerne systematisk og professionel supervision. Ordningen indebærer at en psykolog regelmæssigt taler med hver enkelt lærer. Ordningen har været en tradition lige fra opstarten af denne særlige afdeling.

For andre lærere er det muligt at bede om ekstern supervision med en psykolog, men som en lærer siger: "Vi har adgang til det, men spørgsmålet er om vi benytter os af det." Dvs. at supervisionen her er efterspørgselsstyret.

Som en form for supervision fremhæver nogle lærere at de bruger hinanden eller deres ledere til samtaler om elever, hændelser og planlægning af undervisningen. Ligeledes fremhæver nogle

ledere at de gennemfører mange samtaler med lærerne for at kunne bruges som sparringspartnere. På et tilbud kan lærerne henvende sig til et særligt internt støttecenter der også kan give lærerne gode råd. Det er forskelligt om lærerne oplever et behov for mere og ekstern supervision. Nogle oplever dog at der kan eksistere et uerkendt behov i lærerkollegiet. En lærer siger:

I [vores afdeling] er vi tre mandlige lærere hvor der måske har været meget den der: "Jeg kan selv, jeg vil selv." Der gik lang tid før jeg erkendte at jeg skulle til at bruge støttecentret og rive andre med ind i problematikkerne. Det er en faldgrube der er, men det er jo også afhængigt af personlighed. Er man ærekær og forfængelig? Der er mange mænd der gerne vil klare tingene selv. Det bliver vi nødt til at arbejde på.

En leder fra samme heltidsundervisningstilbud supplerer: "Noget af det der slider meget, er hvis man føler som lærer at man står alene." Dette er måske særligt udtalt i forhold til den til tider krævende gruppe elever i heltidsundervisningen.

Som nævnt indledningsvist kan supervision bidrage til en opkvalificering af lærernes kompetencer til bl.a. at håndtere den til tider vanskelige elevgruppe. I en undersøgelse af specialskoler fra 2008 bliver der peget på at der synes at være behov for en mere formaliseret supervision af lærerne end den der i dag foregår på de specialskoler der indgår i den pågældende undersøgelse (Mehlbye 2008). Elevgruppen på specialskoler er naturligvis ikke identisk med elevgruppen i heltidsundervisningen, men der er overlap og elever fra specialskoler der færdiggør deres skolegang i heltidsundervisningen. Derfor kan det være relevant at overveje om der er behov for at udvikle supervisionen af lærerne i heltidsundervisningen så de får mulighed for at bearbejde de vanskelige problemstillinger og situationer de møder i deres arbejde.

5.6 Opsummering

Heltidsundervisningen synes at være kendetegnet ved at der er en god relation mellem elever og lærere. Dette vurderer nogle af de interviewede ledere og lærere som en central forudsætning for at eleverne er modtagelige for læring og har lyst til at komme i tilbuddet. Også for eleverne er relationen væsentlig. De interviewede elever forklarer at relationen til lærerne har en betydning både i forhold til deres motivation for at møde til undervisningen og i forhold til deres læringsproces. Eleverne understreger i den forbindelse at det har betydning at lærerne viser interesse for deres privatliv og prioriterer at bruge tid på at tale med dem om deres tanker og bekymringer. Ligeledes oplever eleverne det som positivt at lærerne har mere tid til at hjælpe dem i løbet af undervisningen.

På baggrund af interview med ledere, lærere og elever kan der identificeres fire overordnede måder hvorpå lærerne opbygger relationer til eleverne. Det drejer sig om at lærerne udviser et stort

engagement i eleverne og deres hverdag, at lærerne nærmer sig eleverne ved i deres samtaler at tage udgangspunkt i fælles interesser, at lærerne gennemfører forskellige aktiviteter sammen med eleverne – enten planlagt eller mere spontant – og endelig at humor indgår som en facet i undervisningen. Interviewene tyder på at humoren har en særligt positiv betydning for drengene.

For nogle af lærerne og eleverne fortsætter relationen efter skoletid og ind i voksenlivet. Denne tætte relation illustreres bl.a. ved at 67 % af lederne vurderer at eleverne i høj grad eller i nogen grad kontakter lærerne uden for den almindelige undervisningstid. Desuden fortæller nogle lærere hvordan nogle elever fortsat kontakter dem efter at eleverne har afsluttet heltidsundervisningen.

De interviewede elever udtrykker at lærerne i heltidsundervisningen er anderledes end de lærere de har mødt i folkeskolen. Dette hænger for eleverne bl.a. sammen med oplevelsen af at lærerne har mere tid og større forståelse for elevernes vanskeligheder. Men lærerne adskiller sig også ved at have en anden uddannelsesbaggrund. EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i heltidsundervisningen viser at 68 % af lærerne er læreruddannede, og at 19 % har en erhvervsuddannelse. Dette betyder bl.a. at lærerne har nogle andre kompetencer i forhold til at kunne undervise fx på værksteder. De interviewede lærere og ledere fremhæver især nogle særlige personlige kompetencer som er relevante for lærere i heltidsundervisningen. Det drejer sig om at læreren skal have en særlig interesse for denne elevgruppe, skal være tålmodig og lydhør over for gruppen og dens behov og skal være psykisk robust. En stærk faglig profil på det boglige område vurderer ledere og lærere fx ikke er tilstrækkeligt til at kunne være lærer i heltidsundervisningen. Forskningslitteraturen beskriver den gode lærer som en lærer der ikke blot er personligt engageret, men som også har en række pædagogiske og didaktiske handlemuligheder og særlig specialpædagogisk indsigt i arbejdet med elever med særlige behov. Som en måde at professionalisere lærerne i heltidsundervisningen på kan det være relevant med en større opmærksomhed på og bevidsthed om disse didaktiske, pædagogiske og specialpædagogiske kompetencer. Ligeledes kan det være relevant at understøtte lærernes arbejde gennem professionelle støttefunktioner, bl.a. i form af supervision.

6 Boglige fag og tilrettelæggelsen af den boglige undervisning

Som nævnt i kapitel 3 er undervisningen tilrettelagt forskelligt på de enkelte tilbud. Tilbuddene adskiller sig fra hinanden ved at tilbyde forskellige fag og forskellige undervisnings- og værkstedsaktiviteter. De følgende tre kapitler sætter fokus på undervisningens tilrettelæggelse. Hvert kapitel beskriver et element i den samlede undervisning. Dette kapitel beskriver omfanget og tilrettelæggelsen af de boglige fag i heltidsundervisningen, kapitel 7 beskriver den værksteds- og aktivitetsbaserede del af undervisningen, og kapitel 8 beskriver hvordan praktik og brobygning indgår som en væsentlig del af heltidsundervisningen.

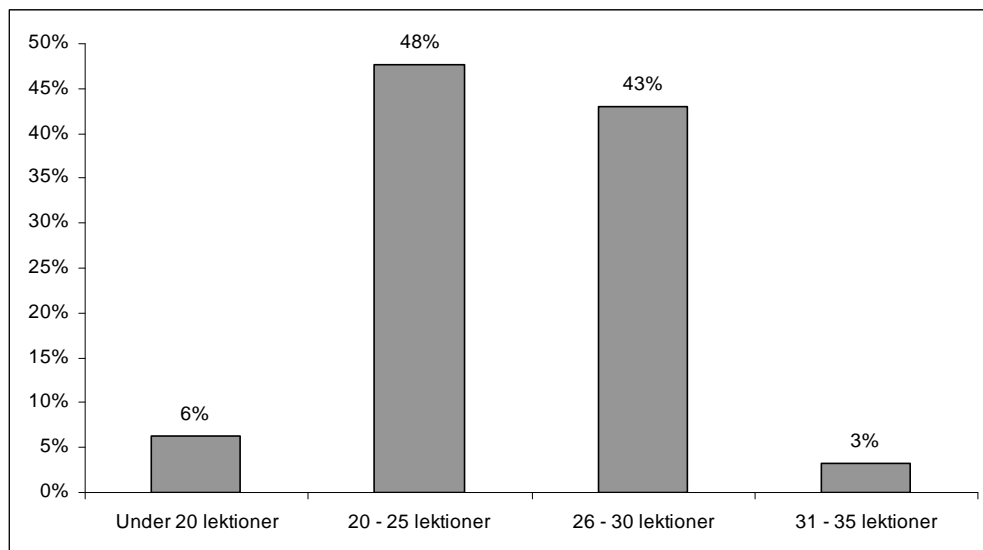
Først beskriver dette kapitel undervisningens tilrettelæggelse i form af hvor mange lektioner og hvilke boglige fag eleverne typisk har, og dernæst gennemgås det i overordnede træk hvilke undervisningsformer der anvendes i heltidsundervisningen.

6.1 Lektioner og fag i heltidsundervisningen

Antallet af ugentlige undervisningslektioner varierer fra tilbud til tilbud. Af figur 12 fremgår det at eleverne på 48 % af heltidsundervisningstilbuddene har i gennemsnit 20-25 lektioner om ugen, og på 43 % af heltidsundervisningstilbuddene har eleverne 26-30 lektioner om ugen.

Figur 12

Andel af heltidsundervisningstilbud hvor eleverne har følgende gennemsnitlige antal lektioner om ugen (N = 63)



Kilde: Spøgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Mange elever i heltidsundervisningen er dermed i skole fem-seks timer om dagen. Nogle af de interviewede lærere og ledere udtrykker ønske om at timetallet var højere. Det skyldes at elevernes liv uden for heltidsundervisningen ofte er problemfyldt. For nogle fordi de indgår i negative sociale relationer, for andre fordi deres familieliv ikke fungerer godt. Som en lærer siger:

Vi slipper dem 13.30, og der er det ikke vores bord mere selvom man kunne ønske det mange gange. Nogle gange er det to skridt frem og halvandet tilbage, men prøv at tænke på hvad vi kunne gøre hvis vi havde dem måske nogle dage om ugen til de gik i seng.

Som fremhævet i kapitel 5 giver flere heltidsundervisningstilbud eleverne mulighed for at komme i kontakt med lærerne uden for skoletiden, men det er langt fra det samme som at have kontakt til eleverne i heltidsundervisningen og at kunne arbejde med dem i den forbindelse.

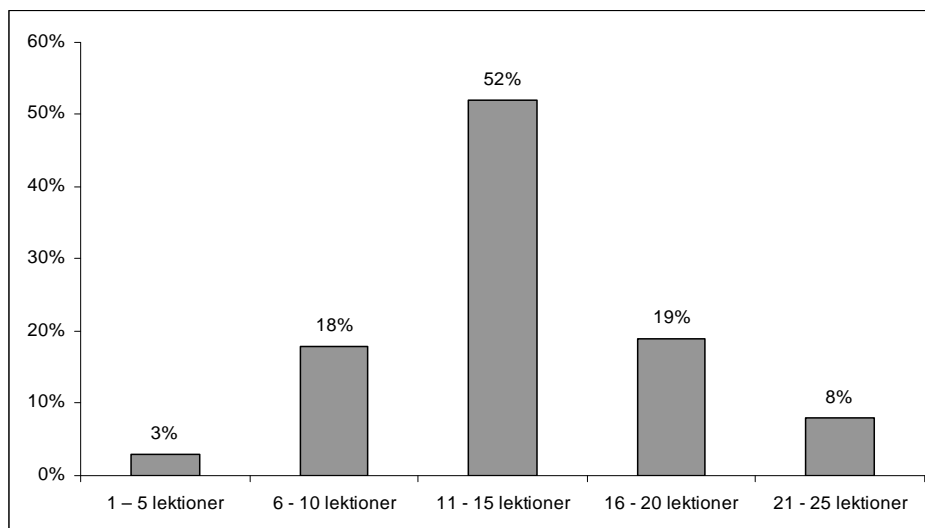
Antal boglige lektioner

Som nævnt består heltidsundervisningen af både boglige lektioner, værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning og erhvervspraktik. I dette afsnit beskrives omfanget af de boglige lektioner.

Generelt er der i heltidsundervisningen færre boglige lektioner end i folkeskolen. Figur 13 viser at 52 % af lederne svarer at eleverne på deres tilbud har 11-15 boglige lektioner om ugen, 19 % svarer at de har 16-20 boglige lektioner om ugen, og 18 % svarer at de har 6-10 boglige lektioner om ugen.

Figur 13

Andel af heltidsundervisningstilbud hvor eleverne har følgende gennemsnitlige antal boglige lektioner om ugen. Med boglige lektioner menes dansk, matematik, engelsk osv. (N = 63)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Mest udbredt er det at eleverne har 11-15 boglige lektioner om ugen, men som figuren viser, er der en vis variation i timetallet heltidsundervisningstilbuddene imellem, og nogle har færre lektioner i fx dansk end andre. Nogle af de interviewede lærere peger på at en udfordring for den faglige udvikling er at eleverne på deres heltidsundervisningstilbud har relativt få lektioner i de enkelte fag. Fx fremhæver en lærer at eleverne i 9. klasse har fire lektioner i dansk om ugen i det undervisningstilbud læreren er tilknyttet, hvor det vejledende timetal på klassetrinnet er seks lektioner (Undervisningsministeriet 2010) – og der er ikke umiddelbart plads til flere dansktimer på skemaet på grund af de andre aktiviteter i løbet af skoledagen som lærerne vurderer, er centrale elementer i heltidsundervisningen.

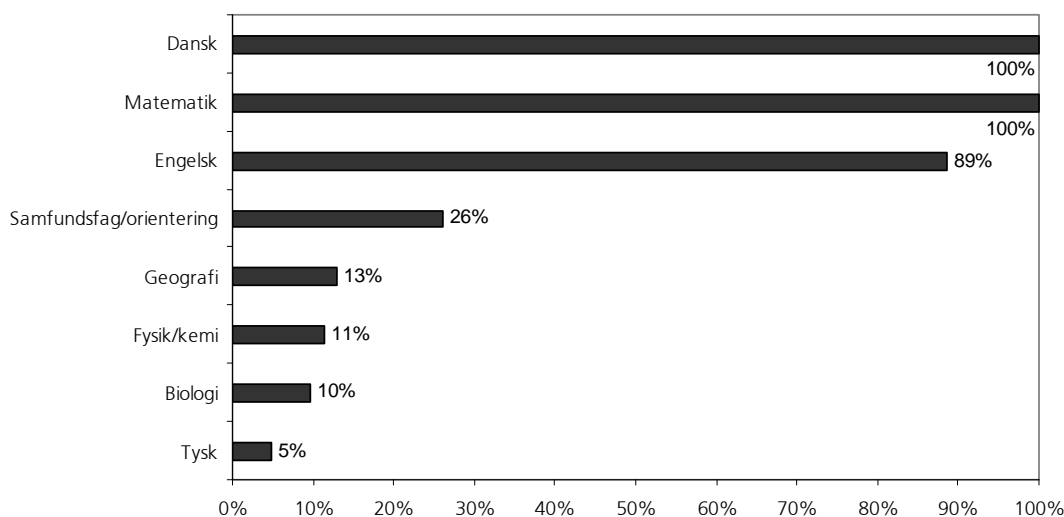
Antal fag

Ifølge regelgrundlaget for heltidsundervisningen er heltidsundervisningen ikke forpligtet til at tilbyde de fagrækker som almindeligvis kræves i folkeskolen (BEK nr. 913 af 3.10.2000, § 4, stk. 2). Det fremgår også af spørgeskemaundersøgelsen at der tilbydes færre fag end i folkeskolen.

Figur 14 viser at alle de heltidsundervisningstilbud som indgår i spørgeskemaundersøgelsen, underviser i fagene dansk og matematik. 89 % underviser i engelsk. Væsentligt færre heltidsundervisningstilbud tilbyder andre fag. 26 % tilbyder samfundsfag/orientering, mens 11 % tilbyder fysik.

Figur 14

Andel af heltidsundervisningstilbud der udbyder følgende fag (N = 62)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Enkelte heltidsundervisningstilbud tilbyder også fransk, historie og kristendom. Desuden tyder interview på de fire udvalgte heltidsundervisningstilbud på at der i heltidsundervisningen bliver diskuteret samfundsmæssige emner selvom eleverne ikke har samfundsfag på skemaet.

Interview med ledere viser at der er forskellige grunde til at heltidsundervisningstilbuddene primært tilbyder undervisning i dansk, matematik og engelsk. En holdning er bl.a. at eleverne ikke kan forholde sig til mere end de tre nævnte fag hvis de skal have et tilstrækkeligt udbytte. Som det fremgår af kapitel 7, består heltidsundervisningen af mange andre aktiviteter end boglige lektioner. Disse aktiviteter vurderer lærerne er afgørende for deres arbejde med eleverne og for ele-

vernes personlige og sociale udvikling. Netop derfor vurderer nogle ledere og lærere at der ikke er tid til at udbyde samme fagrækker som i folkeskolen.

En anden holdning er at heltidsundervisningen bør tilbyde mange forskellige typer af fag, bl.a. fordi det er med til at åbne elevernes øjne for at boglige fag kan være både relevante og spændende. En leder peger på at eleverne i heltidsundervisningen bør tilbydes flere boglige fag under den forudsætning at undervisningen tilrettelægges så den passer til elevgruppen.

Fokuserer man på faget fysik/kemi, fremgår det at blot 11 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder dette fag. Et argument for ikke at tilbyde faget er i overensstemmelse med ovenstående at eleverne typisk ikke vil kunne overkomme mere end tre fag. Et andet argument er at man på heltidsundervisningstilbuddene ikke har de rette faciliteter til at kunne udbyde faget – eller at man ikke har tradition for at udbyde det. På to af de heltidsundervisningstilbud hvor vi har gennemført interview, undervises eleverne i fysik/kemi, og dette er der gode erfaringer med fordi faget indeholder en praktisk dimension som virker motiverende på nogle elever. En lærer siger:

Fysik er et taknemmeligt fag, man kan graduere og finde noget der er nemt for alle, fx magnetisme. Det er nemt at undervisningsdifferentiere i sådan et fag fordi det er halvt teoretisk og halvt praktisk (...) og det gælder om at skabe gejst, og det kan man sagtens. Hvis fx en har ondt i knæet, kan man tegne det og snakke om det.

På et heltidsundervisningstilbud beskriver en tidligere fysiklærer dog samtidig at der altid er et par elever der falder fra fysikundervisningen. Blandt eleverne er der delte holdninger til faget. Nogle synes det er kedeligt, andre vurderer at netop den praktiske dimension i faget er en motiverende faktor. En dreng siger: "Fysik er et godt sted, det er mere spændende, der er lidt bogligt og så også forsøg." Disse erfaringer med fysik/kemi i heltidsundervisningen tyder på at det kan være relevant at overveje om faget kunne udbydes i større omfang, bl.a. fordi den praktiske dimension er med til at gøre faget spændende og anderledes i forhold til andre fag.

6.2 Tilrettelæggelsen af den boglige undervisning

Interviewene med lærerne viser at de tilrettelægger den boglige undervisning ud fra forskellige overvejelser. I dette afsnit præsenterer vi nogle af disse overvejelser for at give et billede af variationen i tilrettelæggelsen.

Elevernes faglige niveau testes

Når eleverne begynder i heltidsundervisningen, er der store forskelle på deres faglige niveau, hvilket stiller særlige krav til en differentieret undervisning. En praksis som en stor del af heltidsundervisningstilbuddene synes at anvende for at afdække det faglige niveau, er at teste eleverne. I

spørgeskemaundersøgelsen vurderer 52 % af lederne at alle elever bliver testet når de begynder i heltidsundervisningen, og 37 % vurderer at nogle elever bliver testet.

Interviewene tyder samtidig på at praksis er forskellig både fra heltidsundervisningstilbud til heltidsundervisningstilbud og fra lærer til lærer. EVA har interviewet lærere fra det samme tilbud hvor den ene foretrækker at teste eleverne med henblik på at kunne udvælge det rette undervisningsmateriale, mens en anden lærer ikke anvender formaliserede test, men i stedet evaluerer elevernes faglige niveau gennem samtaler.

Planlægning og gennemførelse af den boglige undervisning

Der er forskel på hvilke didaktiske værktøjer lærerne tager i brug når de planlægger og gennemfører undervisningen. En måde er at arbejde med lærebøger og anvende tavleundervisning – denne undervisningspraksis kan overordnet set betegnes som traditionel boglig undervisning. I den forbindelse forklarer lærerne at undervisningen i de boglige fag ofte foregår ved at læreren præsenterer fælles stof for eleverne ved tavlen, og at eleverne efterfølgende arbejder selvstændigt eller i grupper. Denne undervisning adskiller sig fra undervisningen i folkeskolen ved at elevantallet er mindre, og ved at der kan være en større variation i elevernes faglige niveau end i folkeskolen. Det betyder at der ofte arbejdes i mange forskellige lærebøger som er rettet mod forskellige klassetrin. En lærer forklarer hvordan nogle af eleverne i 8. klasse arbejder med undervisningsmaterialer som er beregnet til dette klassetrin, mens andre elever i klassen kan arbejde med undervisningsmaterialer som er beregnet til 3. klassetrin. En leder kritiserer dog denne praksis med at anvende undervisningsmaterialer til markant lavere klassetrin, da dette er med til at signalere lave forventninger til eleverne. Det kan ifølge lederen føre til manglende motivation hos eleverne.

En anden måde at gennemføre undervisningen på er i mindre grad at tage udgangspunkt i bestemte lærebøger, men i højere grad at tilrettelægge undervisningen efter elevernes humør, ønsker og interesser. Lærerne fortæller i den forbindelse at de bestræber sig på at undervisningen skal adskille sig fra den undervisning eleverne kender fra folkeskolen. I stedet for at arbejde efter bestemte lærebøger tilrettelægges lærerne undervisningen løbende og med udgangspunkt i elevernes interesseområder. Det betyder at undervisningen kan være bygget op omkring emner som eleverne udviser motivation for og engagement i. En lærer fortæller:

Det der er mest interessant for mig, er at eleverne får ejerskab til hvad de laver. Fx læste vi en artikel om Avatar i engelsk, hvilket mundede ud i et projekt om 3D fordi klassen blev meget interesseret i 3D-teknologi, så det endte med at klassen sad og lavede et projekt om 3D-teknologi.

Endelig er der undervisning som er tilrettelagt så den boglige undervisning er knyttet til værkstedsundervisning, og hvor man bruger værkstedsaktiviteter til at uddybe og supplere den boglige undervisning. Dette beskrives nærmere i kapitel 7.

Heltidsundervisningen synes dermed at være præget af lærernes metodefrihed og anvendelse af forskellige metoder i undervisningen. Fælles for lærerne er at de omtaler det som væsentligt at undervisningen bidrager til at nedbryde den modstand nogle elever har mod deltagelse i undervisningen, og motiverer dem til aktiv deltagelse. Dette vurderes at være en væsentlig forudsætning for elevernes faglige udvikling.

6.3 Fleksibelt læringsmiljø

Lærerne giver udtryk for en udbredt opfattelse af at elevernes særlige forudsætninger stiller nogle bestemte krav til undervisningens tilrettelæggelse. Som nævnt har nogle af eleverne tidligere lidt faglige nederlag i folkeskolen, og de udviser som udgangspunkt ikke stor motivation for at lære. Derudover kan eleverne have sociale og psykiske problemer der gør det vanskeligt for dem at koncentrere sig om det boglige længe ad gangen. Dette kræver nogle særlige hensyn og overvejelser når undervisningen skal tilrettelægges. Lærerne forklarer om deres overvejelser i forbindelse med tilrettelæggelsen af den boglige undervisning at undervisningen dels skal tilrettelægges så den motiverer eleverne til at møde til undervisningen, dels skal stimulere elevernes deltagelse i undervisningen. I bestræbelsen på at skabe nogle rammer omkring undervisningen som motiverer eleverne til at møde op og deltage, finder lærerne det nødvendigt at tage individuelle hensyn. Det muliggøres bl.a. ved at skabe et fleksibelt læringsmiljø.

I dette afsnit analyserer EVA formålene med den særlige tilrettelæggelse af heltidsundervisningen. Af interviewene med lærere fremgår det ikke nødvendigvis helt tydeligt hvorfor undervisningen er tilrettelagt så fleksibelt som det er tilfældet. Når vi i dette afsnit beskriver formålet med den særlige tilrettelæggelse, sker det på baggrund af EVA's analyse af interviewene med lærerne. Denne analyse er baseret på en forståelse af at læring ikke kun finder sted når den er tilsigtet, men at der også kan foregå utilsigtet læring, og at læring kan finde sted i mange forskellige situationer og gennem mange forskellige aktiviteter (se fx Mørck 2010).

Social ramme om undervisningen

Interview med lærerne peger på at de anser det for nødvendigt at skabe en social ramme om undervisningen fordi dette er med til at motivere eleverne til at møde op. Denne sociale ramme kan bl.a. skabes gennem fælles morgenmad som tilbydes på alle de fire heltidsundervisningstilbud som deltager i evalueringen. I stedet for at begynde dagen med en lektion i dansk eller matematik giver interviewene indtryk af at morgenmaden er med til at skabe et socialt samvær som ifølge lærerne har betydning for læringsmiljøet. Det opleves som nødvendigt at eleverne får tid til at

etablere sig i fællesskabet, da det efterfølgende vil være nemmere at motivere dem til at deltage i undervisningen. Interviewene med lærerne tyder også på at der i undervisningen gives plads til at eleverne kan opbygge og pleje relationer. Det kommer bl.a. til udtryk ved at det fx er tilladt for eleverne at holde pauser i undervisningen. Interviewene tyder på at disse pauser ikke opleves som spildtid af lærerne, dvs. som meningsløse eller indholdstomme. I stedet vurderes en pause hvor eleverne spiller pool sammen, fx at kunne bidrage til en anden form for læring end den der er tilrettet i forbindelse med den faglige undervisning, nemlig en personlig eller social læring.

Alternative deltagelsesformer

Det fleksible læringsmiljø er desuden kendetegnet ved at lærerne i undervisningen giver plads til at tale med eleverne om fx personlige problemer eller accepterer at eleverne ikke deltager aktivt i undervisningen, men blot er tilskuere. Lærerne forklarer hvordan elevernes personlige og/eller familiære problemer kan fylde så meget at de ikke har mulighed for at koncentrere sig om undervisningen. Hvis eleven skal have mulighed for at deltage, opleves det derfor som nødvendigt løbende at tage de samtaler med eleverne som de har brug for, også selvom det tager tid fra undervisningen. For nogle elever kan det opleves som krævende bare at skulle møde op, og derfor er dét for nogle elever succeskriteriet. Af interview med lærere kan det udledes at de ved at give eleverne plads og acceptere elevernes begrænsede deltagelse kan være med til at skabe et trygt læringsmiljø som motiverer eleverne til at deltage aktivt. Lærerne oplever ophold i undervisningen og accept af begrænset deltagelse som forudsætninger for at gennemføre den reelle undervisning der sigter mod elevernes faglige udvikling. I tilknytning til dette forklarer nogle af de interviewede lærere hvordan de udfylder pauserne i undervisningen med andre typer af aktiviteter. En lærer fortæller fx at han inddrager billedkunstlokalet når eleverne mister motivationen for danskundervisningen. Læreren lader så eleverne tegne og drøfter kunstperioder med dem som en del af dette læringsmiljø for også at sikre danskfaglig læring.

At lærerne tager disse individuelle hensyn og giver plads til en anden form for deltagelse end i folkeskolen, bemærker de interviewede elever også. Eleverne fortæller at dette er med til at gøre heltidsundervisningen til noget særligt og godt. En elev siger:

Jeg synes de [lærerne] er gode til hvis man har de der dage hvor du bare tænker: "Lad mig være i fred!", så kan du også sætte dig over i sofaen og kigge i en bog hvis det er det du har lyst til.

For lærerne er det dog samtidig forbundet med et dilemma når de på den ene side skal gennemføre en fleksibelt tilrettelagt undervisning og på den anden side skal opfylde folkeskolens læringsmål. En lærer siger:

Nogle gange kan det være frustrerende at vi bruger så meget tid på det sociale, selvom man fra starten af skoleåret gør det klart for elever og forældre at det kommer til at handle om 70 % på det sociale og 30 % på det faglige. Det kan godt være frustrerende til tider, specielt når det snart er eksamen og de har et pensum, at man bruger en time på at spise morgenmad, og man kan ikke komme i gang med noget som helst – for så skal de ud og ryge, og så skal de det ene, og så skal de det andet.

I tilknytning til dette giver interviewene anledning til at diskutere den balancegang det er dels at give plads til og tage hensyn til fleksibilitet og dels at fastholde det faglige læringsrum hvor der stilles krav til elevernes koncentration og faglige fordybelse. Med en meget fleksibel tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen er der risiko for at det faglige fokus begrænses. Eleverne kan få et vist medansvar for at fastholde det faglige fokus, og det er sandsynligvis ikke alle elever der kan administrere dette. Nogle af de interviewede elever har fx en oplevelse af at det er for nemt at undlade at deltage i undervisningen. En elev siger:

Her på ungdomsskolen kan man selv vælge at deltage i timerne. Nogle af eleverne kan bare gå ud og ryge, det er o.k. med nogle af dem, men nogle af dem der smutter, larmer på gangene. Man skal jo selv tage ansvar hvis man vil lære noget, og dem der bare smutter i timerne, laver ikke noget.

Nogle af de interviewede elever oplever også at det kan blive for kedeligt at være i heltidsundervisningen. En elev efterlyser flere aktiviteter. Eleven siger bl.a.: "Vi sidder alle sammen og snakker hele tiden selvom der ikke er frikvarter. Der er ikke grund til at have frikvarter fordi vi ikke laver en skid alligevel. Vi sidder bare og snakker."

Der synes dermed at være en hårfin balance mellem motiverende ophold i undervisningen og manglende fagligt fokus og manglende fordybelse. Der synes også at være behov for opmærksomhed på denne balance så der ikke opstår kedsomhed og manglende deltagelse. Som nævnt argumenterer lærerne i interviewene ikke altid tydeligt for nødvendigheden af den fleksible tilrettelæggelse af undervisningen og for hvordan den og de pauser der er en del af den fleksible tilrettelæggelse, bidrager til elevernes læring. Der synes at være et udviklingspotentiale i forhold til at kunne udtrykke hvilke formål der er med denne særlige tilrettelæggelse af undervisningen, herunder hvilken læring – social, personlig eller faglig – der kan foregå i pauserne, og hvordan lærerne kan være med til at understøtte denne læring. Hvis lærerne selv bliver meget tydelige omkring formålene med det fleksible læringsrum, vil det i højere grad være muligt at tydeliggøre over for eleverne hvad formålet med fx de mange samtaler er.

Interviewene med lærere og ledere tyder på at succeskriteriet i forhold til nogle elever er at de overhovedet kommer i skole. For nogle elever er det svært overhovedet at komme i skole, men

der er også behov for en progression i forhold til målet for disse elever så succeskriteriet løbende justeres og læreren udviser tilpas høje forventninger til eleverne.

6.4 Forventninger til og udviklingsmål for eleverne

Hvis eleverne har for lave forventninger til sig selv, synes det at kunne medvirke til en negativ spiral hvor de lave forventninger bruges som undskyldning for ikke at deltage i undervisningen. En lærer fortæller:

Jeg har oplevet meget i min klasse at elever har det rimelig godt med at opfinde undskyldninger for ikke at lave noget. En af den slags undskyldninger som de bruger, er at de alligevel ikke kan noget fordi de går på ungdomsskolen, og at det kun er snotdumme elever der går på ungdomsskolen, og det er tabere osv. Den diskurs skriver de sig ind i. (...) Det er endnu en grund til at de får det svært til eksamen, og de tror ikke de kan noget fordi man ikke formår at bryde den selvopfattelse.

For lærerne er det derfor væsentligt at den boglige undervisning bidrager til at ændre denne selvopfattelse. En måde at gøre dette på er ifølge en lærer bl.a. at signalere til eleverne at man har forventninger til dem. Har man omvendt ikke forventninger til eleverne, kan man risikere at understøtte elevernes negative selvopfattelse og begrænsede tro på egne evner.

At stille krav og have forventninger bidrager ikke blot til at bryde elevernes negative selvforståelse. Af forskningen fremgår det at eleverne også generelt opnår bedre resultater når lærerne har høje forventninger til dem (se fx Nordenbo 2010). Det fremgår af interviewene at lærerne generelt er bevidste om betydningen af at stille krav og have forventninger til eleverne. Nogle ledere og lærere udtrykker også at de har fokus på at formulere tydelige forventninger til eleverne. En lærer fortæller:

De [eleverne] ved også at jeg bliver skuffet hvis de ikke lever op til mine forventninger. Fx Hanne, hvis hun ikke får 12 i mundtlig dansk, så bliver jeg skuffet, hvis hun afleverer en opgave der er til et 4-tal, så bliver jeg skuffet, for jeg ved hun kan klare et 10-tal, så jeg taler tit med dem om hvilke forventninger jeg har.

I forlængelse heraf udtrykker andre ledere og lærere at forventningerne skal være tilpasset eleverne så eleverne oplever at kunne indfri dem, og så eleverne oplever at de lykkes. Derved understreger lærere betydningen af at målene er realistiske og kan opfyldes gennem en fælles indsats mellem lærer og elev.

En måde man kan tydeliggøre forventninger til og mål for eleverne på, er gennem elev- eller handleplaner. Spørgeskemaundersøgelsen viser at eleverne på 81 % af heltidsundervisningstilbuddene har elevplaner eller handleplaner. På 13 % af heltidsundervisningstilbuddene har nogle af eleverne elev- eller handleplaner, mens 6 % af heltidsundervisningstilbuddene ikke udarbejder elev- eller handleplaner. Der synes dermed kun at være få heltidsundervisningstilbud som ikke har elevplaner. Blandt de heltidsundervisningstilbud som udarbejder elev- eller handleplaner, vurderer 44 % af lederne at eleverne i høj grad er inddraget i at sætte udviklingsmål for sig selv. 51 % vurderer at eleverne i nogen grad er inddraget i det, mens 5 % inddrager eleverne i mindre grad.

Dermed giver EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i heltidsundervisningen et indtryk af at elevplaner er et ofte benyttet værktøj i heltidsundervisningen i forhold til at sætte udviklingsmål for eleverne. Dette resultat kan dog ikke genfindes i EVA's interview på de fire heltidsundervisningstilbud. Et af de heltidsundervisningstilbud som EVA besøgte, har handleplaner for eleverne, men de interviewede elever kender ikke til planerne. På ingen af tilbuddene oplever eleverne at de deltager i at sætte mål for sig selv i en elevplan eller handleplan. De ved dog at de har en uddannelsesplan.

En evaluering af arbejdet med elevplaner i folkeskolen (EVA 2008) beskriver at elevplanerne kan motivere eleverne hvis planerne indeholder mål og eleverne inddrages i at fastsætte målene. Eleverne skal kunne se hvorfor de har netop disse udviklingsmål. En af årsagerne til at det er relevant med elev- og handleplaner for eleverne i heltidsundervisningen, er at andre typer af evalueringsredskaber som fx karakterer ikke på samme måde viser den udvikling som eleverne kan have gennemgået. Nogle af de interviewede lærere tilkendegiver at det kan være svært at synliggøre en fremgang og en udvikling for eleverne ved hjælp af karakterskalaen og fx tydeliggøre at karakteren 00 ikke er et nederlag for dem når de tidligere har fået karakteren -03. En lærer siger:

Det kan jo være svært at rose et 00 og få vedkommende til at rose sig selv efter det tredje 00 i træk. Noget vi praktiserer rigtigt meget, det er at få dem til at forstå at 00 ikke er et nederlag: "Der er mange gode ting i det du har lavet." Man bruger ufatteligt meget tid på at rose.

Netop på den baggrund kan det være relevant at benytte en anden evalueringsform til at synliggøre elevernes udvikling, og bl.a. vil en elev- eller handleplan der på en anden måde beskriver elevernes både faglige, personlige og sociale udvikling, kunne være meningsfuld.

En leder som er fortaler for i højere grad at bruge elev- og handleplaner, fremhæver netop det hensigtsmæssige i at kunne tydeliggøre over for elev og lærer hvilke mål der er for den enkelte elev. Heltidsundervisningstilbuddet vil derfor nu gå i gang med at udvikle disse planer som ikke tidligere har været anvendt. Lederen siger:

En af mine kæpheste er at de skal sætte mål for eleverne, og de skal synliggøre målene. Det er tæskebanalt, det er næsten ikkeeksisterende. Hvad skal de her unger pejle efter? (...) Vi [skal] arbejde med faglige mål, sproglige mål, sociale mål og praktisk-manuelle mål (...) Så de fire mål skal ind i en elevs uddannelsesplan, dvs. at hvis man hele tiden sætter konkrete mål med eleven inden for de områder og jagter dem og evaluerer dem og synliggør at eleverne har nået dem, så vokser eleverne. Det er synliggørelsen, dokumentationen af at Peter faktisk er kravlet op.

I forhold til brugen af elev- og handleplaner fremhæver ledere og lærere risikoen for at det bliver et unødvendigt papirarbejde. I den forbindelse er det relevant at nævne det hensigtsmæssige i at elev- og handleplaner udformes anderledes end i folkeskolen hvor det er muligt at følge elevernes udvikling og progression over en længere periode.

I udformningen af elev- og handleplanerne for heltidsundervisningen kan man bl.a. finde inspiration på lignende undervisningstilbud der på tilsvarende vis underviser eleverne i en kortere periode. På fx produktionsskoler skal hver enkelt elev og skole i fællesskab udarbejde det der bliver betegnet som forløbsplaner. Disse planer skal revideres løbende og mindst hver tredje måned. I planerne skal der bl.a. indgå en beskrivelse af hvilke faglige, sociale og personlige kompetencer der forventes opnået, og desuden skal der indgå en beskrivelse af hvordan forløbet forventes at bidrage til opfyldelse af delmål og mål. Planerne skal også udarbejdes så det er muligt at dokumentere den opnåede kompetence inden for alle områderne, og så progressionen bliver tydelig for eleverne (Undervisningsministeriet 2000).

6.5 Opsummering

Undervisningen i heltidsundervisningstilbuddene er forskelligt tilrettelagt. Fra tilbud til tilbud kan der være forskelligt timetal, forskellige fag og forskellige former for værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning. Kapitlet viser at eleverne i heltidsundervisningen i gennemsnit har fem-seks lektioner om dagen, men at nogle ledere og lærere efterlyser at heltidsundervisningen i højere grad strækker sig ind over eftermiddag og aften, bl.a. fordi dette ifølge ledere og lærere vil forbedre mulighederne for at arbejde med elevernes udvikling.

På 52 % af heltidsundervisningstilbuddene udgør de boglige fag 11-15 lektioner om ugen. På 21 % af tilbuddene udgør de boglige fag mindre end 11 lektioner, og på 27 % af tilbuddene udgør undervisningen i de boglige fag mere end 15 lektioner om ugen.

De boglige fag som heltidsundervisningstilbuddene oftest tilbyder, er dansk, matematik og engelsk.

Elevernes begrænsede faglige kompetencer og begrænsede faglige motivation er ét argument for at udbyde et mindre antal fag end normalt på disse klassetrin. Traditioner og faciliteter på tilbuddene er et andet argument. Et tredje argument er at heltidsundervisningen også skal omfatte andre undervisningsaktiviteter end de boglige fag, og at der derfor er mindre tid til de boglige fag.

To af tilbuddene har dog relativt gode erfaringer med at udbyde fysik/kemi hvor særligt den praktiske dimension af faget synes at være med til at motivere nogle elever. På den baggrund peger evalueringen på at det kan være relevant for tilbuddene at genoverveje om faget kan udbydes i større omfang.

Af kapitlet fremgår det at det er relevant at tydeliggøre over for eleverne hvilke mål der er for dem i undervisningen. Dels fordi eleverne har nemmere ved at nå målene når de kender dem, dels fordi eleverne dermed kan blive bevidste om den udvikling de gennemgår. I den forbindelse vurderes elev- og handleplaner at være et relevant værktøj. Kapitlet peger samtidig på at det vil være relevant at udforme planerne på en måde som giver mening i heltidsundervisningens særlige kontekst.

Kapitlet viser at der er forskel på hvilke undervisningsformer lærerne anvender i heltidsundervisningen, og valget af undervisningsformer synes at være meget lærerafhængigt. Der bliver anvendt både mere traditionelle undervisningsformer hvor der arbejdes med tavleundervisning og lærebøger, og undervisningsformer hvor lærerne i højere grad end i den traditionelle undervisning med udgangspunkt i lærebøger forsøger at tage udgangspunkt i elevgruppens egne interesser. Kapitlet viser at undervisningens gennemførelse er præget af fleksibilitet. Denne fleksibilitet opfattes af lærerne som nødvendig for at fange elevernes motivation og interesse. Flexibiliteten kan bl.a. ses i forhold til at undervisningen tilpasser sig elevgruppens behov, og at der arbejdes med skift i læringsrum, og at der er plads til samtaler og pauser undervejs i eller som optakt til undervisningen. Kapitlet peger dog på at det kan være en svær balancegang med denne fleksible undervisning på den ene side og fastsatte læringsmål på den anden side. I forhold til både de anvendte undervisningsformer og fleksibiliteten kan der være behov for didaktiske drøftelser om undervisningsmetoderne og opmærksomhed på hvordan læringsmiljøet bidrager til elevernes faglige og sociale udvikling.

7 Værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning

Et kendetegn for størstedelen af landets heltidsundervisningstilbud er at de har en værksteds- og aktivitetsbaseret tilgang til undervisningen. Det betyder at værkstedsundervisning og praktisk arbejde ofte er et af omdrejningspunkterne for aktiviteterne i undervisningen og anses for at være hensigtsmæssige redskaber til arbejdet med elevernes udvikling. I dette kapitel vil vi redegøre for hvad der kendetegner den værksteds- og aktivitetsbaserede undervisning i heltidsundervisningen, og hvilke mål ledere og lærere har med undervisningen.

Kapitlet falder i fire dele. I første del beskrives omfanget af hhv. den værksteds- og aktivitetsbaserede undervisning, ligesom der i dette afsnit redegøres for indholdet af denne undervisning. I anden del udfoldes det hvordan undervisningsaktiviteterne på forskellig vis kan støtte op om elevernes udvikling og læring. I tredje afsnit diskuteres det om der i planlægningen af undervisningsaktiviteterne i tilstrækkelig grad tages hensyn til pigernes interesser og ønsker. I fjerde afsnit diskuteres det om det altid sikres at der er mål for elevernes udvikling og læring i forhold til de enkelte undervisningsaktiviteter.

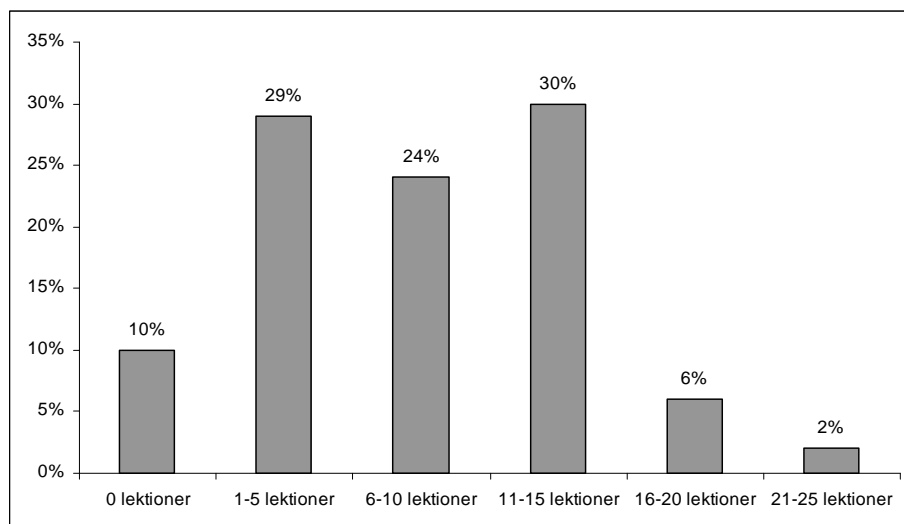
7.1 Værkstedsundervisning og andre aktiviteter

På mange heltidsundervisningstilbud udgør værkstedsundervisningen en stor del af undervisningen. Af figur 15 fremgår det at kun 10 % af heltidsundervisningstilbuddene ikke har værkstedslektioner³, mens 38 % af tilbuddene har over 11 værkstedslektioner.

³ Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det dog at der på halvdelen af disse skoler foregår værkstedsundervisning lejlighedsvist, men at det ikke fremgår af elevernes skema.

Figur 15

Andel af heltidsundervisningstilbud hvor eleverne har følgende gennemsnitlige antal lektioner i værksteder om ugen. Med værksted menes fx træværksted, metalværksted, køkken osv. (N = 63)

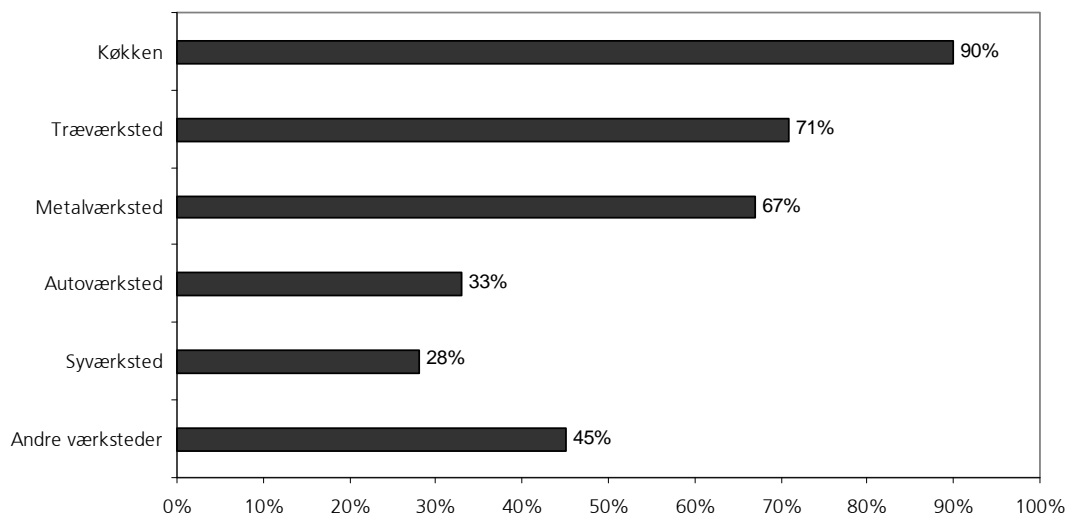


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Note: Halvdelen af de ledere der har svaret "0 lektioner", angiver samtidig at: "Værkstedundervisning fremgår ikke af skemaet, men sker lejlighedsvist."

Spørgeskemaundersøgelsen viser også at der er forskel på hvilke typer af værksteder der tilbydes undervisning i. Af figur 16 fremgår det at et af de værksteder som størstedelen af heltidsundervisningstilbuddene har, er køkkenet. 90 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder undervisning i et køkken. Flere heltidsundervisningstilbud tilbyder også undervisning på træ- og metalværksteder. Det fremgår at hhv. 71 % og 67 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder undervisning på disse værksteder. Af figuren fremgår det at 45 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder andre typer af aktiviteter end dem som er nævnt i spørgeskemaet. Flere ledere nævner bl.a. kreative værksteder såsom malerværksteder, keramikværksteder, musikværksteder, smykkeværksteder osv. Derudover nævnes en række andre aktiviteter som ikke nødvendigvis foregår på et værksted, men uden for skolen. Bl.a. nævnes forskellige typer af fysiske aktiviteter som fx klatring, svømning, ridning osv.

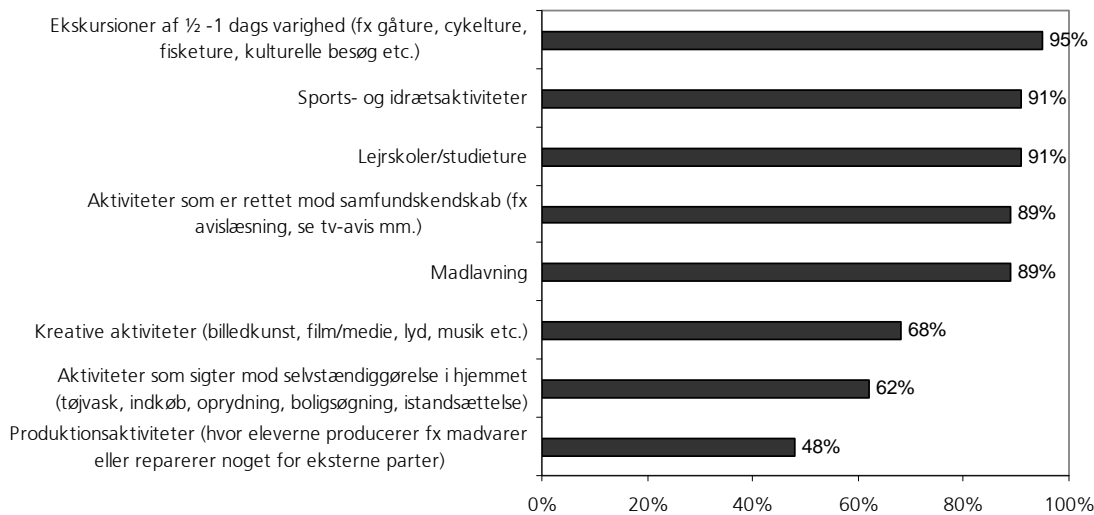
Figur 16
Andel af heltidsundervisningstilbud som tilbyder følgende typer af værkstedsundervisning (N = 58)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Aktivitetsbaseret undervisning

Et andet kendetegn ved heltidsundervisningen er at dagligdagen ofte er præget af mange forskellige typer af aktiviteter, bl.a. praktik, ekskursioner, madlavning og tøjvask. Af figur 17 fremgår det at ekskursioner, sports- og idrætsaktiviteter og lejrskoler på flere tilbud indgår som en integreret del af undervisningen. 95 % af heltidsundervisningstilbuddene har ekskursioner som en integreret del af undervisningen, og på 91 % af tilbuddene indgår sports- og idrætsaktiviteter og lejrskoler som en integreret del af undervisningen. Figuren viser at der foregår mange forskelligartede aktiviteter i heltidsundervisningen. Men hvor både lejrskoler, ekskursioner og sports- og idrætsaktiviteter kan genfindes i folkeskoleregion, viser tabellen at der i heltidsundervisningen også foregår mange andre typer af aktiviteter. Bl.a. fremgår det at 89 % af heltidsundervisningstilbuddene tilbyder aktiviteter som skal styrke elevernes samfundskendskab, mens 62 % af tilbuddene har aktiviteter som sigter mod selvstændiggørelse. Ledere og lærere forklarer at det bl.a. er disse aktiviteter som skal understøtte elevernes personlige og sociale udvikling så de bliver i stand til at klare sig selv.

Figur 17**Andel af heltidsundervisningstilbud hvor følgende aktiviteter indgår som en integreret del af undervisningen (N = 63)**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Figuren viser at heltidsundervisningstilbuddene benytter sig af forskellige typer af undervisningsaktiviteter. At tilbuddene benytter sig af mange forskellige aktiviteter, kommer også til udtryk i forbindelse med EVA's besøg på de fire tilbud. Besøgene viser at ledere og lærere vægter aktiviteterne forskelligt, og at der generelt er stor variation fra tilbud til tilbud.

Når heltidsundervisningstilbuddene er så forskelligartede, skyldes det bl.a. at heltidsundervisningen siden sin begyndelse har levet et forholdsvis anonymt liv. Hvor mange andre kompetencegivende uddannelsestilbud har været underlagt evaluerings- og udviklingsprojekter, har heltidsundervisningen eksisteret uden stor indblanding fra omverdenen. På de heltidsundervisningstilbud som EVA har besøgt, har man kun i begrænset omfang kendskab til andre tilbuds praksis. Interviewene med ledere og lærere giver indtryk af at udbuddet af undervisningsaktiviteter hænger sammen med de enkelte læreres interesseområder i kombination med den enkelte leders visioner og ideer. Er en lærer eller leder fx interesseret i sejlsport, kan det få en særlig rolle i undervisningen, og har nogle lærere og ledere interesse for film, kan dette præge undervisningen. Ledelsen spiller dog en meget forskelligartet rolle på de tilbud der deltager i evalueringen. På nogle heltidsundervisningstilbud går ledelsen foran med visionære ideer, mens den på andre tilbud spiller

en mere tilbagetrukket rolle og lader en større del af tilrettelæggelsen og planlægningen af undervisningen foregå i lærergruppen.

7.2 Undervisningsaktiviteter der understøtter elevernes udvikling

Af interviewene med ledere og lærere fremgår det at lærerne ikke nødvendigvis har udarbejdet specifikke målsætninger for undervisningsaktiviteterne. Når vi i dette afsnit beskriver formålet med undervisningsaktiviteterne, er det i høj grad fremanalyseret på baggrund af interviewene med ledere og lærere.

På baggrund af de interview vi har gennemført med ledere og lærere, har vi især iagttaget et overordnet mål som ligger i forlængelse af de mål som lederne peger på i spørgeskemaundersøgelsen, jf. afsnit 3.3, nemlig at undervisningsaktiviteterne skal bidrage til elevernes personlige, sociale og faglige udvikling. Denne udvikling anses for at være afgørende for om eleverne bliver det som lærerne betegner som hele mennesker.

Med henblik på at nå disse overordnede mål har lærerne iværksat aktiviteter der på forskellige måder bidrager til denne udvikling. EVA har inddelt disse aktiviteter på følgende måde:

- Aktiviteter der styrker elevernes faglige kompetence og motivation for videre uddannelse
- Aktiviteter der skaber sammenhold og fællesskab
- Aktiviteter der styrker elevernes selvværd
- Aktiviteter der har en dannende og socialiserende funktion.

Det er vigtigt at nævne at der er forskellige undervisningsaktiviteter på de forskellige tilbud, og dermed er det ikke alle tilbud som med deres aktiviteter dækker disse fire formål. Desuden er det relevant at bemærke at en undervisningsaktivitet ikke nødvendigvis har blot ét formål, men at der derimod ofte vil være tale om flere formål knyttet til de enkelte undervisningsaktiviteter. Opdelingen skal derved primært ses som en analytisk ramme.

Aktiviteter der styrker elevernes faglige kompetencer og motivation for videre uddannelse

Værkstedundervisning skal ifølge ledere og lærere ses som et pædagogisk værktøj der bidrager til at øge elevernes faglige kompetencer. Om dette siger en leder:

Jeg tror på at det at have værksteder er en metode til at nå det faglige. Jeg tror ikke på opdelingen mellem boglig og praksis, men en tæt sammenhæng mellem teori og praksis, og at værkstederne kan være motiverende til at få fat om det man ikke tror man kan, eller er blevet bange for.

I tilknytning til dette peger lederen på at pædagogikken bør omtales som aktivitetspædagogik frem for værkstedspædagogik, bl.a. fordi det ikke er værkstedet som udgør rammen om undervisningen, men at undervisningen også består af mange andre typer af aktiviteter.

Det særlige ved den aktivitetsbaserede undervisning er ifølge en lærer at den foregår i et rum hvor eleverne ikke har nederlagsprægede erfaringer. Mens tavleundervisningen i et almindeligt klasselokale ofte skaber negative associationer til tiden i folkeskolen, har lærerne i værkstedet mulighed for at give eleverne nye erfaringer. Dermed er der mulighed for at give eleverne succesoplevelser. En lærer formulerer det på følgende måde:

Værkstedet styrker deres selvtillidsbarometer. De [eleverne] har ikke mange nederlag i fx malerværkstedet fordi de ikke har en historie. Men kommer der sådan en [lærer] med nogle bøger, dem er der milliarder af nederlag i.

For både ledere og lærere er det væsentligt at understrege at aktiviteterne ikke må ses som løsrevet fra den boglige undervisning. Derimod fortæller de hvordan de arbejder aktivt på at skabe en tydelig sammenhæng mellem de boglige fag og den aktivitetsbaserede undervisning. En leder illustrerer denne kobling med følgende eksempel:

[I forhold til] det at arbejde med rumfang, så kender I de her tekstopgaver i matematik som er meget abstrakte, og hvor man falder fra hvis man har noget andet i hovedet. Det at komme ned i et værksted hvor man har en lærer med en pædagogisk og faglig baggrund der via de konkrete aktiviteter dernede kan gå til den disciplin der hedder rumfang, på en anden måde, [har en positiv indflydelse på elevernes læring].

Som eksempel på hvordan denne kobling skabes i praksis, fortæller en lærer hvordan han indtager matematikundervisning i malerværkstedet, bl.a. ved at udregne hvor meget maling der skal bruges til at male rum af forskellig størrelse, og hvad denne maling vil koste. En anden lærer forklarer hvordan han kobler historie med matematik i træværkstedet, bl.a. ved at få eleverne til at producere miniudgaver af kanoner o.l., hvilket krævet at eleverne kan arbejde med målestoksforhold.

Ved at foretage denne kobling oplever ledere og lærere at eleverne har lettere ved at forstå de boglige fag. Derudover oplever de at denne type undervisning bidrager til elevernes aktive deltagelse. Nogle af de elever som EVA har interviewet, er enige i dette. Og de fremhæver at det opleves som motiverende at man ikke skal sidde stille på en stol, men derimod er fysisk aktiv, fx på værkstederne. At koblingen mellem det praktiske og det boglige har betydning for elevernes læring, peger eleverne derved også selv på. Ligesom lederen fremhæver en elev at den praktiske kobling til det boglige gør stoffet lettere at forstå:

Da vi skulle lære meget om rumfang, skulle vi lave det og det der havde et specielt rumfang. Det er jo det der er godt. Mange kan lære det bedre hvis man står med det i hånden, end hvis de sidder og skriver det på et stykke papir. Man får det ind på en helt anden måde så der er mulighed for at man husker det.

Også for lærerne har det en positiv betydning at se eleverne i andre omgivelser end det sædvanlige klasselokale. Værkstedets rammer giver eleverne mulighed for at indtage nye positioner, og mens en elev i danskundervisningen kan fremstå uinteresseret og bogligt svag, kan han i værkstedsundervisningen fremstå motiveret og dygtig. Ved at se eleverne i disse forskellige omgivelser undgår lærerne at fastlåse eleverne i bestemte roller, hvilket lærerne anser for at være positivt for lærer-elev-relationen, men også for elevernes mulighed for at udvikle sig. Om dette siger en lærer:

Man ser dem på en anden måde end man gør hvis man har syv boglige timer hver dag. Man ser hvordan en totalt ordblind elev fungerer fantastisk i et værksted. Man ser dem på flere måder som man ikke ville kunne se i folkeskolen.

Mens nogle heltidsundervisningstilbud har fysiske faciliteter som gør det muligt at tilbyde undervisning i mange forskellige værksteder, har andre tilbud kun begrænset adgang til decideret værkstedsundervisning. På disse tilbud benytter man sig i mindre grad af værkstedsundervisning og i højere grad af andre aktiviteter. Fx har man på et heltidsundervisningstilbud bl.a. startet en smoothieproduktion hvor en del af heltidsundervisningens elever sælger hjemmelavede smoothies til områdets virksomheder. Dette projekt involverer ifølge læreren både dansk og matematik, da der både skal udarbejdes reklamefoldere og skal købes ind i de rette mængder. Ifølge en lærer er et af resultaterne af dette projekt at eleverne er villige til at stå op kl. 6. Dette står i kontrast til elevernes tidligere skolegang hvor de sjældent mødte til undervisningen før kl. 10-11. Denne lærer oplever i høj grad hvordan den aktivitetsbaserede undervisning bidrager til at styrke elevernes motivation for at gå i skole og deltage i undervisningen.

Oplevelsen af at den værkstedsbaserede tilgang til undervisningen øger elevernes faglige kompetencer, hersker også blandt eleverne. Interviewene med eleverne indikerer at værkstedsundervisningen bidrager til en ny selvforståelse, bl.a. fordi eleverne gennem værkstedsundervisningen får indblik i deres kompetencer. En elev siger:

Jeg har lært meget. Jeg sad bare nede bagved i folkeskolen og fulgte ikke med ... Også fordi man lærer det på en anden måde [i heltidsundervisningen]. Jeg har lært meget mere end jeg vidste jeg kunne.

Aktiviteter der skaber sammenhold og fællesskab

Ledere og lærere vurderer at bevidstheden om at være en del af et større fællesskab har en positiv betydning for den enkelte elev. Derfor søger de med deres undervisningsaktiviteter at skabe sammenhold og fællesskab blandt eleverne. Ledere og lærere fortæller at de ofte begynder skoleåret med en lejrskole. Et af heltidsundervisningstilbuddene tager på overlevelsesture til Sverige, et andet tilbud fortæller at rejsemålene er mere eksotiske, og at turen sidst gik til Grønland. Formålet er at eleverne skal lære hinanden at kende, da dette anses for at være en væsentlig forudsætning for at tiden i heltidsundervisningen bliver positiv. I den forbindelse peger en leder på at en vigtig faktor i forhold til om eleverne har lyst til at være i heltidsundervisningen, er at de har en ven. Om dette siger lederen: "Vi ved jo at alle vores elever bare gerne vil have en ven, det er nogle gange det der er afgørende for om de kommer eller ikke kommer."

Det er ikke blot i begyndelsen af skoleåret at lærerne iværksætter aktiviteter der skal skabe fællesskab og sammenhold. I det følgende citat fortæller en lærer at han har valgt at bruge musikundervisningen til at skabe dette fællesskab. Det at være et betydningsfuldt medlem af fx et band vurderer læreren har en positiv betydning for den enkelte elev:

Vi bruger meget at gå i kælderen hvor der er noget musik, for der lærer de at arbejde sammen. Hvis det skal lyde nogenlunde godt, så skal du arbejde sammen. Det hjælper ikke at du bliver først færdig, det lyder ad helvede til. Du er nødt til at være tålmodig, for nu er der lige en der har problemer med sit spil. Der er rigtig mange socialiserende opgaver i at være en gruppe og et band. Vi havde et eksempel hvor vi prøvede at køre det med [et af holdene fra heltidsundervisningen] også. Det var en kæmpe succes for den drengegruppe, og det var første gang [en elev] kom ind i gruppen, for nu var han lige pludselig guitarist i et band. Det giver rigtig meget.

Hvor den nævnte musikaktivitet foregår i nogenlunde rolige omgivelser på heltidsundervisningstilbuddet, fremhæver andre ledere og lærere fysiske aktiviteter som en måde at skabe fællesskab og sammenhold på. På nogle heltidsundervisningstilbud er der blot tale om ugentlige gåture der gør det muligt for lærerne at skabe en anden dialog end tilbuddets rammer muliggør. På gåturene oplever lærerne at eleverne åbner sig, og det er bl.a. på disse ture at lærerne opbygger den tætte relation til eleverne, jf. kapitel 5. På nogle heltidsundervisningstilbud kalder man denne aktivitet "walk and talk" og betoner i den forbindelse hvordan aktiviteten bidrager til at skabe en tættere relation ikke blot blandt eleverne, men også mellem lærere og elever. Netop dette fokus på sammenhold og fællesskab lægger eleverne vægt på når de taler om heltidsundervisningen. En elev siger: "På min gamle skole er jeg blevet mobbet i otte år. Her bliver man accepteret som den man er, kammerater gør at jeg er blevet gladere."

Aktiviteter der styrker elevernes selvværd

Heltidsundervisningens aktiviteter kan også have som et mere eller mindre eksplicit formål at styrke elevernes selvværd, hvilket vi her forstår som det at have positive forestillinger om sig selv og sine evner.

Af interviewene med ledere og lærere fremgår bl.a. det synspunkt at det styrker elevernes selvværd når de oplever at have succes med aktiviteterne og lykkes med dem. Dette kan foregå dels i værkstedsundervisningen, dels gennem andre typer af aktiviteter. Lærerne fremhæver især de fysisk og mentalt udfordrende aktiviteter som væsentlige i forhold til at arbejde med elevernes personlige udvikling. På et heltidsundervisningstilbud har man fx et projekt hvor nogle af eleverne er guider på mountainbiketure. Lederen forklarer hvordan dette projekt bidrager til at øge elevernes selvværd, bl.a. fordi eleverne gennem projektet skaber en ny og mere positiv selvforståelse:

Klassen har vi trænet op til at være ungeguider. Det betyder at en lærer og fire elever laver guidede ture i skoven hvor de guider jævnaldrende. Der oplever vores elever at være i øjenhøjde og kompetencehøjde med jævnaldrende. Det er en pige vokset helt utroligt af. Den pige og en af de ikke for kvikke drenge, de guidede alene en halv 10.-klasse og klarede det. Der er tale om en hvor vi ikke skal gøre andet end at vande lidt, så vokser hun.

I dette tilfælde er værktøjet til at arbejde med elevernes sociale og personlige udvikling en udfordrende cykeltur, men lederen fremhæver at det lige så godt kunne have været andre fysisk udfordrende aktiviteter, fx klatring, sejlads eller skiløb. I denne forståelse ligger der implicit en tro på at der er en overførselsværdi i succesoplevelsen. Dvs. at der er en tro på succesoplevelsen kan overføres til andre sammenhænge, så når man lykkes med nogle aktiviteter, kan denne oplevelse være med til at styrke ens tro på sig selv og skabe en tro på at man kan overkomme andre forhindringer. Et kendetegn ved elevgruppen er at de har opstillet mange barrierer for sig selv, og generelt er eleverne bange for at bevæge sig ud i ukendte situationer. De nævnte undervisningsaktiviteter anses som et pædagogisk værktøj der er med til at lære eleverne at nedbryde barrierer. En lærer forklarer at succesoplevelsen ved at have overvundet en barriere er noget lærerne kan inddrage i undervisningen og arbejde videre på sammen med eleverne. Netop i dette lys vurderes fx de fysisk udfordrende aktiviteter at kunne bidrage til mere end sejren ved fx at have bestøget en alpetop.

Aktiviteter der har en dannende og socialiserende funktion

Nogle af undervisningsaktiviteterne har et dannende og socialiserende formål. Denne dannelse og socialisering kan foregå på to niveauer som ikke kan adskilles fra hinanden, men derimod kan overlappe hinanden. Det ene niveau handler om at lære eleverne at mestre de dagligdagsituationer som de befinder sig i eller med al sandsynlighed vil komme til at befinde sig i senere i deres

liv. Det andet niveau handler om at give eleverne kendskab til nye arenaer og vise dem nye veje at gå.

I forhold til det første niveau fortæller de interviewede ledere og lærere at heltidsundervisningens elevgruppe ofte ikke kender til de mest basale sociale spilleregler, og lærere og ledere anser det derfor for at være relevant at arbejde med dette i undervisningen. Det gør de gennem samtaler med eleverne om hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig adfærd. De kan dog også gøre det gennem aktiviteter. Fx peger interviewene på at undervisning i et køkken ikke nødvendigvis udelukkende har til formål at lære eleverne at lave mad. Derimod anses køkkenet for også at være et oplagt sted at lære eleverne om fx bordskik og etikette. En leder siger:

Det gammeldags ord bordskik, det er også livsmestring. Ikke kun fordi de skal kunne fungere blandt andre i den der gruppe, men fordi de kommer ud blandt andre hvor det stadigvæk er normen. Når de kommer ud blandt andre og skal sidde nogenlunde ordentligt

...

Med ønsket om at bidrage til elevernes dannelse og socialisering bliver undervisningsaktiviteter der sigter mod elevernes selvstændiggørelse, også relevante. Af figur 17 fremgår det at 62 % af heltidsundervisningstilbuddene inddrager aktiviteter som tøjvask, indkøb og istandsættelse som sigter mod selvstændiggørelse. På et tilbud har man et såkaldt USK-fag (unge skal kunne), og her skal eleverne bl.a. lære at indrette en lejlighed, gøre rent, male, hænge reoler op osv. Tanken bag faget er at disse færdigheder er vigtige at lære i skolen fordi denne elevgruppe ikke tilegner sig dem derhjemme. Tilbuddets leder siger:

Deres forældre vil dem det godt, og de har en ide om hvad der er et godt liv, men de har ikke refleksioner over hvordan man klæder børnene på til det. Det er vi nødt til at gøre som den ene ting.

I forhold til det andet niveau som handler om at give eleverne kendskab til nye arenaer og vise dem nye veje, har nogle tilbud ekskursioner. På 95 % af heltidsundervisningstilbuddene er det en integreret del af undervisningen, jf. figur 17. Det kan være kulturelle ekskursioner såsom museumsbesøg og teaterture. Mange af eleverne har aldrig tidligere været i teateret eller på museum, og flere ledere og lærere forklarer hvordan de ser det som en del af heltidsundervisningens opgave at bidrage til den kulturelle dannelse. Som en leder forklarer, handler det om at åbne elevernes øjne for en anden verden end den de kender hjemmefra. Det kan også være ture til andre lande, besøg i Folketinget eller lignende. Noget så konkret som at lære at lappe en cykel beskriver en leder også som en aktivitet der gennemføres i håb om at eleverne vælger anderledes end deres forældre oftest gør. Lederen siger:

Ideen om at man kan tage nogle steder hen, og man kan lappe en cykel (...). De [cykler] er gode at have alligevel når man ikke har penge. Der er nogle af de familier der aldrig kunne forestille sig at tage en cykel. Den 1. til 3. i måneden kunne de forestille sig at tage en taxa, derefter skal det være bus som jeg [tilbuddet eller kommunen] betaler. Der er vi nødt til at skabe nogle fantasier om at man også kan noget andet.

At vise eleverne nye veje kan også gøres helt konkret. En lærer fortæller hvordan han af og til tager elever som er på vej i den forkerte retning, med til bænken på byens torv for at de skal forstå konsekvenserne af deres handlinger og selv tage et skridt i den rigtige retning. Læreren fortæller:

Nogle gange så tager man bilen og kører en tur og siger: "Se, der er en plads på bænken, hvis du fortsætter det druk du praler med ... Så er det der din plads. Det skal du vide. Prøv at gå hen og snak med ham der sidder der, og spørg hvordan han er endt der. Så tror jeg du får en historie der minder lidt om den du er i gang med nu." Det skal man gøre. Sætte dem i de situationer hvor det er så tydeligt at de kan se det. "Du står ved en skillevej. Enten kan du gå den vej, og så har du chancen for at ende sådan dér."

7.3 Aktivitetsbaseret undervisning rettet mod hele elevgruppen

Som tidligere nævnt har der været en stigning i andelen af piger i heltidsundervisningen fra 26 % i 2000/01 til 36 % i skoleåret 2009/10. Andelen af piger varierer dog fra tilbud til tilbud. I forhold til at betragte pigerne som en særlig målgruppe hvis motivation og interesse man skal fange, er der to overordnede tendenser i heltidsundervisningstilbuddene. Disse tendenser fremgår dels af interviewene med eleverne, lærerne og ledelsen, dels af de fire undervisningstilbuds udbud af aktiviteter. Opdelingen i disse to tendenser bygger på et analytisk greb som EVA har foretaget. Reelt kan de i højere eller mindre grad være sameksisterende i de enkelte tilbud.

En tendens er at man som en del af aktivitetsudbuddene forsøger at tilbyde aktiviteter der omfatter mange forskellige interesseområder. Et eksempel er et tilbud som udbyder en vifte af forskellige værksteder fx et smykkeværksted, et designværksted, et autoværksted, et træværksted m.m. Med dette store udbud er det muligt at tilbyde aktiviteter der retter sig mod mange forskellige elevtyper, herunder aktiviteter der traditionelt retter sig mest mod piger. På et andet heltidsundervisningstilbud har man iværksat helt særlige aktiviteter der retter sig specifikt mod pigegruppen. I interviewet med lederen fra det pågældende tilbud fortæller han at motivationen for at tilbyde disse særligt pigerettede aktiviteter er at en del af pigerne ikke har lyst til at deltage i den traditionelle idrætsundervisning. I stedet har man forsøgt sig med en særlig idrætsundervisning tilrettelagt for pigerne. En ordning de interviewede piger i tilbuddet udtrykker særdeles stor tilfredshed med. En pige siger:

Vi har dameidræt om torsdagen. Det er bare rigtigt fedt ... Det er anderledes og nyt. Det er fedt at de har taget noget initiativ fordi der er mange piger der ikke gider spille fodbold og basket. Også fordi vi så kan snakke lidt om hvordan man kan mindske sine menstruationssmerter lidt. Det fik vi nogle øvelser til. Det er jo rigtigt smart. Vi laver nogle yogaagtige ting. Jeg har aldrig før gjort så meget ud af at gå til idræt.

Et andet eksempel på en særlig pigerettet aktivitet er såkaldte pigehyggeeftermiddage hvor pigerne får mulighed for at opbygge et fællesskab uden om drengene, noget de interviewede piger udtrykker kan være lettere når der ikke er drenge til stede. En pige fortæller:

I dag efter kl. 12 er der pigehygge hvor det kun er for piger. Det er der hver tirsdag. Så laver vi ting der er hyggelige, fx tager vi i biografen eller til ridning ... Det er dejligt, for mange gange er det drengene der larmer og er rigtigt irriterende, og man får et bedre forhold til pigerne. Det er dejligt at det er stille og roligt, og vi kan hygge os sammen alle sammen. Mange går rundt i kliker, og derovre løsner man lidt mere op.

En anden tendens i forhold til aktivitetsudbuddet er at man i aktivitetsplanlægningen i mindre grad tager hensyn til om aktiviteterne også rammer inden for interesseområder som mode, wellness, smykkefremstilling, yoga, ridning osv. Det kan fx være når de fysiske aktiviteter, i modsætning til ovenstående eksempel, ikke er rettet specifikt mod pigerne. På et heltidsundervisningstilbud fortæller både ledelsen, lærerne og drengene i interviewene fx engageret om et mountainbikeprojekt. I modsætning hertil giver nogle af de interviewede piger udtryk for at det ikke interesserer dem særligt. En pige siger: "De tvinger os ud at cykle. Når der er cykeldag, er det bare ud og cykle, men det er ikke lige alle der har lyst til det." Det må dog også fremhæves at der blandt de interviewede piger er forskellige holdninger til cykelprojektet, og at der også er eksempler på at der bliver talt væsentligt mere entusiastisk om det i pigegruppen. Et andet eksempel er når værkstedsundervisningen primært er tilrettelagt omkring autoværksted, metalværksted, træværksted o.l. En leder fortæller fx at der i det pågældende tilbud har været tradition for at kommunen henviser de såkaldte hårde drenge til netop dette heltidsundervisningstilbud, og det har ifølge ham bl.a. været afgørende for at fx autoværkstedet i dag fremstår som en central del af undervisningsaktiviteterne. I forbindelse med udarbejdelse af en rapport om udvalgte heltidsundervisningstilbud i 1989 bad man den daværende leder af det samme tilbud om at beskrive heltidsundervisningstilbuddet, og svaret er på mange måder genkendeligt selvom der i dag er enkelte piger på tilbuddet:

Drengene er langt i overtal. Der har været flere skoleår uden piger i klasserne. Det rejser naturligvis spørgsmålet, om det kun er drengene i [den pågældende kommune], der har behov for en alternativ skolemulighed. Og det er afgjort ikke tilfældet. Kønsfordelingen

hænger givetvis sammen med vores værkstedsfunktioner, den valgte arbejdsform samt dette, at skolen kun har mandlige lærere.

(Ungdomsskolens heltidsundervisning 1989).

I den forbindelse er det relevant at fremhæve at undervisningsaktiviteter synes at være påvirket af traditionerne på det enkelte undervisningssted og udviklet ud fra lærernes og ledernes interesseområder, og dermed ikke nødvendigvis udspringer af den konkrete elevgruppes ønsker eller interesser. Og dette kommer bl.a. til udtryk i interview med pigerne. EVA vil i forlængelse heraf pege på at der naturligvis er piger som interesserer sig for arbejde i træværksteder og for udfordrende sportsaktiviteter, men interviewene med piger, lærere, ledere og UU-vejledere tyder på at det langt fra gælder alle. Derimod tyder interviewene med pigerne på at nogle bliver ekstra motiveret af aktiviteter inden for mode, wellness, smykkefremstilling, yoga, ridning osv. EVA peger derfor på at det kan være relevant at tænke i aktiviteter der er tilrettelagt særligt for at fange interessen og motivationen blandt de piger – og evt. drenge – der har disse og lignende interesser.

7.4 Overvejelser om målsætninger med undervisningsaktiviteterne

Det eleverne fremhæver som særligt ved heltidsundervisningen sammenlignet med undervisningen i folkeskolen, er at undervisningen foregår på en anden måde og på nogle andre præmisser, bl.a. med inddragelse af værksteder og aktivitetsbaserede undervisningsformer. Samtidig fremgår det af interviewene med eleverne at ikke al aktivitetsbaseret undervisning nødvendigvis er god og motiverende. Interviewene peger på at undervisningsaktiviteterne ikke anses for at være motiverende når de er ensartede, og når eleverne ikke kan se en decideret mening i eller et decideret formål med aktiviteten eller arbejdet. En elev beskriver hvordan en værkstedstime kan se ud på hans tilbud:

Vi er en fire-fem stykker. Så siger vores lærer at vi skal gå ud til knallerterne og se om der er en seddel. Hvis der ligger en seddel, står der hvilket nummer knallerten har, og så er det så den der er fejl ved. Hvis der ikke ligger en seddel, skal den bare tankes.

Eleven siger videre om denne undervisning: "Det er bare kedeligt, man bliver træt af det. Det er bare det samme og det samme." En anden elev tilføjer: "Det der med at fylde benzin på, det er kedeligt." I stedet foreslår han at "de kunne købe en knallert der var skilt ad, så vi havde den som projekt som vi skulle lave".

Omvendt udtrykker eleverne interesse for aktiviteter hvor de kan se at der er en mening med aktiviteten, fx at aktiviteten er rettet mod salg. Om dette siger en elev: "Det her er et af de bedste

værksteder, synes jeg. Smedeværkstedet. Der laver vi alt muligt. Fx nogle ting som bliver bestilt udefra, og så laver vi det.”

Ovenstående citater leder frem til spørgsmålet om det ikke kan være en fordel at fastholde eller skærpe fokus på at aktiviteterne skal give mening og have et formål i sig selv. Nogle ledere udtrykker i interviewene at der er risiko for at den aktivitetsbaserede undervisning bliver gennemført uden at der er en bagvedliggende overvejelse over aktivitetens formål og over hvad eleverne skal have ud af aktiviteten. En leder har derfor valgt at opstille læringsmål for den aktivitetsbaserede undervisning. Lederen begrundet det på følgende måde:

Det handler om at jeg ville have mere kvalitet i de der [aktivitetsbaserede undervisningsforløb]. Det skal tages lige så alvorligt som når børnene har matematik. Vi skal nå noget, vi vil noget bestemt med dem, og vi vil have dem et bestemt sted hen. Det er den anden ting jeg får knopper af, det er når lærerne går ind og siger: ”Hvad har I lyst til at lave i dag? Så finder vi noget værktøj frem.” Fandeme nej. Man kommer sgu som værkstedslærer og skal ville lære dem noget den dag ... Man skal have materialet klar, og det er også for at sætte i tale at det nytter ikke at du kommer ind i lokalet, og så er der ingen skruer. Så lærer vi dem lige at gå ned og købe skruer. Gu gør du ej, for det er snyd. Du har jo forberedelse hjemme, og det var ikke det du ville med dem, du ville hænge hylden op, og så manglede skruerne.

Samtidig erkender lederen at der er risiko for at læringsmålene for disse aktiviteter ikke er lige så præsentable for lærerne som læringsmålene for de boglige aktiviteter. På et andet tilbud forklarer lederen at de er i gang med at udvikle læseplaner og opstille læringsmål for bl.a. værkstedsun-
dervisningen. Dette skal ikke kun sikre at der er konkrete mål med undervisningen. Læringsmålene skal også bruges til at tydeliggøre over for eleverne hvilke kompetencer de skal tilegne sig. En leder udtrykker det på denne måde:

Vi er i gang med at udvikle nogle nye læseplaner hvor der skal være fokus på mål i forhold til afgangsprøver, men også nogle fagfaglige mål for vores værksteder, altså hvad er det for nogle færdigheder og teknikker de forskellige værksteder har at byde på, fordi det ville være en god overgang når de skal videre fx i erhvervsuddannelserne, og vi skal have nogle sociale mål.

Der synes derved at være behov for at fastholde og skærpe fokus på at der skal være mening og formål med de enkelte undervisningsaktiviteter og at de ikke gennemføres uden et bestemt formål. Disse opstillede formål kan måske også være med til at tydeliggøre for eleverne hvorfor de skal gennemføre de enkelte aktivitetsbaserede undervisningsforløb, og hvilke kompetencer de erhverver sig gennem undervisningsaktiviteten.

7.5 Opsummering

Værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning vurderes at være et væsentligt pædagogisk værktøj i heltidsundervisningen. I særdeleshed bidrager det til elevernes personlige og sociale udvikling, og lærere og elever vurderer ligeledes at det styrker elevernes faglige kompetencer. Med værkstedsundervisning forstås undervisning på fx køkken-, træ- og syværksteder, og på 38 % af heltidsundervisningstilbuddene udgør denne undervisning mere end ti ugentlige lektioner.

På nogle heltidsundervisningstilbud er værkstedsundervisningen tæt knyttet til de boglige fag og anses for at være en relevant måde at arbejde med fx matematik på. På andre heltidsundervisningstilbud er undervisningen i højere grad aktivitetsbaseret, og på disse heltidsundervisningstilbud indgår ekskursioner, sports- og fritidsaktiviteter og forskellige kreative aktiviteter som en integreret del af undervisningen.

Der kan udledes fire overordnede formål med denne værksteds- og aktivitetsbaserede undervisning. For det første at elevernes faglighed styrkes, for det andet at eleverne oplever at være en del af et fællesskab, for det tredje at elevernes selvværd øges, og endelig at aktiviteterne har en dannende og socialiserende funktion.

Igennem de seneste år er andelen af piger i heltidsundervisningen blevet større. Kapitlet peger på to overordnede tendenser i forhold til at betragte pigerne som en særlig målgruppe hvis motivation og interesse undervisningen skal fange. En tendens er at heltidsundervisningstilbuddene tilbyder aktiviteter der forsøger at ramme samtlige elever, herunder aktiviteter der er særligt rettet mod interesseområder som mode, wellness, yoga, smykkefremstilling osv. En anden tendens er at man i aktivitetsplanlægningen ikke tager særlige hensyn til om aktiviteterne rammer inden for de nævnte og lignende interessefelter. Interviewene tyder på at nogle af pigerne bliver ekstra motiveret af aktiviteter som har en særlig pigeprofil, eller som rammer inden for de nævnte eller relaterede interessefelter. EVA gør derfor opmærksom på vigtigheden af også at udbyde aktiviteter inden for disse områder.

I forlængelse heraf peger kapitlet på at der kan være behov for at fastholde og skærpe fokus på at der skal være et formål med de enkelte undervisningsaktiviteter. Disse opstillede formål kan også være med til at tydeliggøre for eleverne hvorfor de skal gennemføre de enkelte aktivitetsbaserede undervisningsforløb, og hvilke kompetencer de erhverver sig gennem undervisningsaktiviteterne.

8 Praktik og brobygning

Ud over den aktivitetsbaserede undervisning anses erhvervspraktik for at være et relevant værktøj til dels at støtte eleverne i deres personlige og sociale udvikling, dels at erhvervsafklare eleverne. Derfor indgår praktik på flere heltidsundervisningstilbud som en integreret del af undervisningen. Brobygning ses også som relevant i arbejdet med at uddannelsesafklare eleverne. Af dette kapitel fremgår det hvordan heltidsundervisningstilbuddene inddrager praktik og brobygning i undervisningen, og hvilken betydning ledere og lærere vurderer at disse elementer har for elevernes muligheder for at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Afsnittet består af to dele. I første del præsenteres heltidsundervisningstilbuddenes arbejde med at integrere praktik i undervisningen. Af dette afsnit fremgår det hvordan praktikvejledningen af eleverne foregår, og hvad der er afgørende for at skabe et godt praktikforløb. I andet afsnit præsenteres vejledernes syn på og holdninger til betydningen af brobygning. I den forbindelse diskuteres det om brobygning kan tilrettelægges på måder der i højere grad bidrager til elevernes uddannelsesafklaring.

8.1 Praktik som en central del af heltidsundervisningen

En af de centrale opgaver for heltidsundervisningen er at afklare elevernes ønsker og muligheder i forhold til uddannelse og erhverv. I dette arbejde spiller praktikken en væsentlig rolle. I praktikperioderne har eleverne mulighed for at stifte bekendtskab med forskellige typer af erhverv og funktioner, hvilket kan være med til at klarlægge fremtidige erhvervs- og uddannelsesmuligheder. I praktikken kommer eleverne ud i virksomheder hvor de skal varetage forskellige funktioner og arbejdsopgaver.

Af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere i heltidsundervisningen fremgår det at praktik på 97 % af heltidsundervisningstilbuddene indgår som en integreret del af undervisningen. For mange af heltidsundervisningens elever er interessen for de boglige fag begrænset. Derimod er der en større interesse for det praktiske arbejde. For flere elever er det dermed mere attraktivt at være

på et autoværksted eller i en dyrehandel end at følge den ordinære undervisning på heltidsundervisningstilbuddet.

I interviewene fortæller lærerne at praktikken generelt fylder mere i heltidsundervisningen end i folkeskolen. Dette afspejler sig også i spørgeskemaundersøgelsen hvor praktikken på 84 % af heltidsundervisningstilbuddene varer mere end de fem dage som den almindeligvis gør i folkeskolen. På de resterende 16 % af tilbuddene er eleverne generelt i praktik i fem dage om året.

Blandt de ledere og lærere som EVA har interviewet, er der grundlæggende enighed om at praktikken er væsentlig fordi den giver mulighed for at arbejde med eleverne på to planer. Dels giver praktikken mulighed for at præsentere eleverne for forskellige erhverv, hvilket kan bidrage til deres erhvervsafklaring, dels giver den mulighed for at arbejde med elevernes sociale kompetencer. Lærerne oplever at eleverne ofte ikke kender basale sociale spilleregler, hvilket kan gøre det vanskeligt for dem at gennemføre en praktik og efterfølgende fastholde tilknytningen til arbejdsmarkedet. Praktikken giver mulighed for at arbejde med det en vejleder kalder det sociale spil. Gennem praktikken bliver det tydeligere for eleverne hvilke forventninger en arbejdsgiver har til sine ansatte. Eleverne lærer at begå sig på en arbejdsplads og får fx kendskab til betydningen af at møde til tiden. Flere heltidsundervisningstilbud er særligt opmærksomme på at tale med eleverne om dette inden de skal i praktik. Praktikken skal dermed ikke kun ses som noget der foregår uden for undervisningen, men som noget der også vedrører selve undervisningen. En lærer forklarer:

Der har vi arbejdet meget med hvordan man møder et nyt sted. Det er meget med hvordan man præsenterer sig selv, og hvilken attitude man sender, og det er der jo brug for langt frem. De skulle jo gerne have en velfungerende praktik for senere at kunne arbejde i en eller anden branche. Jeg snakker meget med dem om hvad en arbejdsgiver vil have: For det første: du kommer hver dag, stabilitet. Hvordan opfylder vi det? Det gør vi ved at stå op hver morgen. Hvad så efterfølgende? Hvilke mennesker er rare at være sammen med? Er det dem der er åbne, eller dem der er lukkede? Hvis to lukkede mennesker møder hinanden, hvad sker der så? Der er rigtigt meget af det der skal hjælpe dem med at blive hele mennesker og præsentere sig selv som noget en arbejdsgiver kan bruge.

På trods af at det er en generel opfattelse at praktikken spiller en væsentlig rolle i arbejdet med eleverne, er der forskel på hvordan de enkelte heltidsundervisningstilbud tilrettelægger praktikken.

8.2 Planlægning af praktikken

Lovgivningen opstiller ingen konkrete rammer for hvordan praktikken skal tilrettelægges, og hvilket omfang den skal have. Af folkeskolelovens § 9, stk. 3, fremgår det at skolens leder med inddragelse af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) kan tilbyde elever i 8. og 9. klasse praktik i kortere perioder. Der stilles dermed ikke krav om at eleverne skal i praktik, ligesom omfanget af praktikken ikke er præciseret. Det betyder at de enkelte heltidsundervisningstilbud har stor frihed til at tilrettelægge praktikken efter eget ønske. På de heltidsundervisningstilbud der indgår i evalueringen, er der da også stor variation i tilrettelæggelsen. Mens nogle tilbud har en fast struktur i form af en procedure og en plan for hvornår eleverne skal i praktik, har andre tilbud en mere fleksibel planlægning. Her kan der løbende igangsættes forløb som i indhold, varighed og udformning er tilpasset den enkelte elevs forudsætninger og behov.

På tilbud med fleksibel planlægning kan praktikken aftales fra den ene dag til den anden, og ofte er lærerne i høj grad involveret i praktikplanlægningen. Den individuelle tilrettelæggelse betyder ifølge lærerne at nogle elever er i praktik i to sammenhængende uger om året, mens andre elever er i praktik to dage om ugen i et halvt år. En lærer fortæller hvordan praktikvejledningen kan foregå ved morgenbordet:

Så fanger jeg dem over morgenmaden, og så tager vi ud og besøger nogen dagen efter eller samme dag hvis der er mulighed for det. "Ring du derud, og sig du gerne vil prøve at være smed i en uge til fjorten dage." De fleste [praktiksteder] siger ja. Så kommer vi derind. Klarer de det godt, får de nogle gange et fritidsjob derude, og nogle gange så prøver vi et nyt sted bagefter.

Som det fremgår af citatet, er der stor fleksibilitet forbundet med denne måde at tilrettelægge praktikken på. Fordelen ved denne type praktik er ifølge læreren at man kan vejlede eleverne når det vurderes at være relevant, og når eleverne er motiverede. For at kunne gennemføre denne type vejledning kræver det dog også at man som lærer har et forholdsvis stort netværk i lokalmiljøet som man kan benytte sig af. Hvor UU-vejlederne benytter sig af et fast udvalg af praktikvirksomheder, er det her i stedet op til den enkelte elev eller lærer at finde en relevant virksomhed der ønsker at tage imod elever fra heltidsundervisningen.

På andre heltidsundervisningstilbud forløber praktikken i højere grad efter en fast plan, og eleverne er i praktik på samme tid. På de heltidsundervisningstilbud som EVA har besøgt, hvor der er mange elever tilknyttet undervisningen, er der en tendens til at praktikken er særligt systematiseret. Her har UU-vejlederne bl.a. et stort kartotek over mulige praktikvirksomheder, og på et af heltidsundervisningstilbuddene er en person ansat udelukkende til at tage sig af opbygningen og vedligeholdelsen af dette virksomhedskartotek.

Fælles for de lærere EVA har interviewet, er at de har et tæt samarbejde med kommunens UU-vejledere. Det er UU-vejlederne som er ansvarlige for at vejlede den unge i forhold til fremtidige uddannelses- og erhvervs muligheder. Vejlederne understreger at samarbejdet med lærerne er væsentligt fordi lærerne har det største kendskab til eleverne. Lærerne har altså en indsigt og viden som er væsentlig for vejledernes arbejde.

8.3 UU-vejledning

Når eleverne skal vejledes, foregår det oftest på selve heltidsundervisningstilbuddet. Tabel 6 viser at eleverne på 78 % af heltidsundervisningstilbuddene bliver vejledt på selve heltidsundervisningstilbuddet. Tabellen viser samtidig at 21 % af heltidsundervisningstilbuddene vejleder eleverne både på kommunens UU-centre og på heltidsundervisningstilbuddene. Kun få elever modtager udelukkende vejledning på UU-centrene.

Tabel 6
Hvor modtager eleverne deres UU-vejledning? (N = 63)

	Procent
Her på skolen	78 %
På UU-centeret	2 %
Både på skolen og på UU-centeret	21 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010

På trods af at eleverne oftest vejledes på selve heltidsundervisningstilbuddet, er det ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere af heltidsundervisningstilbud blot 26 % af vejlederne som er fast placeret på selve heltidsundervisningstilbuddet. 74 % af vejlederne er placeret et andet sted i kommunen, men er regelmæssigt på besøg på heltidsundervisningstilbuddet.

Interviewene med vejlederne tyder på at der er fordele forbundet med være placeret på selve heltidsundervisningstilbuddet. Det betyder nemlig at UU-vejlederen dagligt har kontakt med eleverne. Den daglige kontakt gør vejlederne mere synlige og skaber mulighed for mere uformelle samtaler som kan understøtte vejledningen. En vejleder som tidligere havde denne daglige kontakt med eleverne, men som nu er flyttet til andre lokaler, siger:

På de tidspunkter hvor jeg havde faste kontortider, var det meget sjældent at eleverne kom og bankede på. Det foregik i pausen hvor jeg satte mig op i kantinen og var synlig derop-

pe. Så var det i pausen de tit kom hen, eller jeg fangede nogle og snakkede med dem. Det er blevet en lille smule mere besværligt med den her struktur kan man sige.

Når den daglige kontakt med eleverne er væsentlig, skyldes det bl.a. heltidsundervisningens særlige elevgruppe. Her vurderes den tætte relation at være en forudsætning for god vejledning. Flere vejledere fortæller da også at de har fokus på at opbygge en god kontakt til eleverne.

Som metode til at skabe denne relation bruger vejlederne forskellige teknikker. Det kan fx være at lære elevernes navne at kende eller at have hyppige uformelle samtaler med dem. En vejleder fortæller fx at han ofte kommer på heltidsundervisningstilbuddet og drikker en kop kaffe med eleverne. Desuden synes det at være centralt at eleverne dels føler sig taget alvorligt, dels oplever at de kan stole på vejlederne. En UU-vejleder siger:

Det er jo banalt, men det at de oplever at de bliver taget alvorligt, og at det de siger, betyder noget. Hvis man lover dem at oprette en specialpraktik til efteråret, så skal man også gøre det. For hvis man ikke gør det, så skrider det hele jo fordi mange af dem fuldstændig har mistet tillidsforholdet til de voksne når de starter herude.

Vejledernes opgave i forhold til eleverne

En stor del af vejledningen handler om at inspirere eleverne til at få ideer til deres fremtidige uddannelse og erhverv. Nogle UU-vejledere og lærere peger i interviewene på at nogle elever ikke ved hvad de vil efter heltidsundervisningen, og ikke har lyst til at foretage sig noget. Dette gør sig også gældende for de elever som har de faglige færdigheder til at kunne begynde på en ungdomsuddannelse efter heltidsundervisningen. En lærer fortæller:

Jeg spurgte de to piger der var gode til matematik, om hvad de gerne ville. Deres drøm var at blive hjemmegående husmor, gift med en mand der havde rigtigt mange penge, og så ligge inde på sofaen og se tv.

I interviewene med lærere og ledere bliver der bl.a. peget på at der kan være en vis sammenhæng mellem at eleverne kommer fra familier hvor der ikke er tradition for uddannelse – hvor familien fx er på overførselsindkomst – og elevernes manglende ambitioner for fremtiden. Opgaven for vejlederne er i den sammenhæng at give de unge ambitioner.

Andre elever har fremtidsdrømme som kan synes urealistiske. Det kan dreje sig om drømme som for de fleste vil være virkelighedsfjerne, fx en pige der vil være fotomodel selvom der ikke er tegn på at det ligger lige for, en dreng der vil teste computerspil, og en anden der vil være revisor trods svage boglige kompetencer osv. Det kan også være drømme om mere ordinære job som mange andre unge vil kunne realisere, såsom at blive automekaniker eller pædagog, men hvor

heltidsundervisningselevernes kompetencer ikke lever op til de faglige og sociale krav der stilles på disse uddannelser.

Af interviewene med lærere og UU-vejledere fremgår det at en del af vejledningen handler om at give drømmene en mere realistisk dimension; en UU-vejleder betegner det som drømmeknuser-vejledning. Vi vil dog i stedet kalde det drømmetransformation, idet interviewene ikke tyder på at lærere og UU-vejledere arbejder på at knuse de unges drømme, men derimod gennem samtaler med den enkelte elev forsøger at afklare hvilke erhverv og uddannelser der er realistiske for eleven. En UU-vejleder understreger dog at det kan være en svær proces og en hård oplevelse for den pågældende elev at skulle finde et andet uddannelsesmål, og det kræver at UU-vejlederen har en god relation til eleverne:

Det er jo vores mål med vejledningen at de når til en erkendelse af hvor de er henne nu uddannelsesmæssigt osv. For mange af dem er det en smertefuld proces at erkende at de måske ikke er lige der hvor de kan se at mange af deres kammerater fra de tidligere klasser er. I den proces er det utroligt vigtigt at de får opbygget et tillidsforhold til mig, hvis de ikke har tillid til mig kan de ikke bruge det til noget. Hvis de ikke har tillid til mig, så kan de ikke bruge det jeg kommer med, til noget. Så derfor tror jeg at det her tillidsforhold i vejledningen, det er vigtigt.

Interviewene peger på at UU-vejlederne og i nogle tilfælde lærerne, afhængigt af strukturen på heltidsundervisningstilbuddet, arbejder på to fronter med at transformere uddannelsesdrømmen. Det kan for det første være ved at fastholde retningen i drømmen, men gøre den mindre ambitiøs – fx kom en elev der gerne ville være jockey, i praktik i en butik som solgte hesteudstyr. For det andet kan det være ved at udvide kendskabet til forskellige job for at skabe andre uddannelses- eller erhvervsmaal. Der er hermed behov for at udbrede elevernes kendskab til hvilke job der findes, og dette kan bl.a. ske gennem praktikken.

I vejledningen af eleverne vurderes samarbejdet med forældrene at være relevant, bl.a. fordi forældrene ofte ikke er indforstået med at der er begrænsninger i forhold til hvilke typer af uddannelser deres børn kan gennemføre. Vejlederne fortæller i forlængelse af dette at de ofte inviterer forældrene med til vejledningssmøderne.

8.4 Praktikkens betydning

Et af formålene med praktikken er som nævnt at præsentere eleverne for forskellige typer af erhverv. Ved at give eleverne mulighed for at afprøve forskellige typer af arbejdsopgaver og funktioner håber man at kunne give eleverne realistiske drømme om deres fremtidige job- og uddannelsesmuligheder. Blandt lederne i heltidsundervisningen er der bred enighed om at praktikken i

høj grad eller i nogen grad bidrager til erhvervsopklaring. Af tabel 7 fremgår det at 49 % af lederne vurderer at praktikken i høj grad bidrager til erhvervsopklaring, mens 46 % vurderer at den i nogen grad bidrager til erhvervsopklaring. Kun 3 % vurderer at den kun i mindre grad bidrager til erhvervsopklaring.

Tabel 7
I hvilken grad vurderer du at praktikforløbene bidrager til elevernes erhvervsopklaring?
(N = 63)

	Procent
I høj grad	49 %
I nogen grad	46 %
I mindre grad	3 %
Ved ikke	2 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Når nogle af de interviewede ledere, lærere og UU-vejledere skal fortælle om praktikkens betydning, fremhæver de bl.a. succeshistorier. Disse er særligt kendetegnet ved at eleverne får en læreplads som indgang til en erhvervsuddannelse, dvs. at de enten kommer i den nye mesterlære⁴ eller starter på praktikindgangen på erhvervsuddannelsen. I sådanne tilfælde er elevernes praktikforløb fortsat over i en efterfølgende læreplads og uddannelse. Ligeledes er flere succeshistorier kendetegnet ved at elever som har haft vanskelige skoleforløb, og som har haft svært ved at falde til i heltidsundervisningen, oplever at fungere godt på praktikpladsen hvor en anden type kompetencer og færdigheder er i fokus. En lærer fortæller følgende succeshistorie:

Vi har haft utroligt meget held med at få børn placeret ud på arbejdsmarkedet, helt uden om de gængse systemer. Fx en elev der kommer her, der er fuldstændig afvist i folkeskolen og så en måned efter får en praktikplads og en måned efter får en læreplads, altså så hurtigt er det i princippet gået for et par stykker af dem. Det gør at de har fået kort tid til ligesom at blive skolet: "Det er det vi forventer hvis I skal begå jer ude i samfundet." Vi giver dem nogle normsæt der er brugbare, som de kan profitere af når de skal ud.

⁴ Ny mesterlære er en praksisorienteret adgangsvej til en erhvervsuddannelse hvor uddannelsens første år består af praktisk oplæring i en virksomhed.

En anden lærer supplerer med en lignende historie: "Vi har [en elev] hvis skolegang gik fuldstændig op i hat og briller, så kom han ud og fiske med en fisker. Det endte med at han er startet på fiskeriskolen."

Blandt eleverne er der forskellige holdninger til betydningen af praktikken. Nogle elever vurderer at praktikken har bidraget til større klarhed omkring fremtidige jobmuligheder, mens den for andre elever ikke har haft samme afgørende betydning. Derimod forklarer eleverne at de snarere er blevet afklaret omkring hvilke jobtyper de ikke vil varetage, hvilket dog også kan ses som en form for afklaring.

Af afsnit 8.2 fremgår det at de besøgte heltidsundervisningstilbud planlægger praktikken forskelligt. Nogle heltidsundervisningstilbud har en fast struktur i form af en procedure og en plan for hvornår eleverne skal i praktik, hvor andre heltidsundervisningstilbud har en mere fleksibel struktur hvor de løbende og individuelt planlægger praktikken. På baggrund af de gennemførte interview er det vanskeligt at udlede om en bestemt form for praktikplanlægning er mere succesfuld end en anden. Dog ser EVA en tendens til at der især fortælles mange succeshistorier på de heltidsundervisningstilbud hvor man har en tæt kontakt til de lokale praktikvirksomheder, og hvor vejledningen foregår når eleverne er motiverede, frem for på fastlagte tidspunkter. Denne form for praktikplanlægning muliggør individuelt tilpassede og skræddersyede praktikforløb. Eleverne oplever i højere grad at være inddraget i udvælgelsen af praktikpladser, hvilket sikrer en bedre sammenhæng mellem valget af praktikvirksomhed og elevens interesser.

8.5 Brobygning

Ligesom elevernes praktik i virksomheder skal bidrage til erhvervsafklaring, er eleverne i brobygning på uddannelsesinstitutioner, hvilket skal bidrage til uddannelsesafklaring.

Af bekendtgørelse om brobygning og introduktionskurser til ungdomsuddannelserne (BEK nr. 875 af 7.7.2010) fremgår det at elever i 8. klasse kan tilbydes at deltage i introduktionskurser til forskellige typer af ungdomsuddannelser, herunder erhvervsuddannelser, gymnasiale uddannelser osv. For elever i folkeskolen kan disse introduktionskurser strække sig over højst fem dage, men for elever som er tilknyttet uddannelsesstilbud under folkeskolelovens § 33, stk. 3, hvilket indbefatter elever i heltidsundervisning, er der mulighed for at tilrettelægge brobygning i op til fire uger om året. Formålet med brobygningen er at give eleverne indblik i forskellige uddannelsers form og indhold og give eleverne mulighed for at opleve studiemiljøet for at forberede dem til efterfølgende at kunne begynde på en uddannelse. På de heltidsundervisningstilbud EVA har besøgt, fortæller lærere og UU-vejledere at eleverne oftest er i brobygning på erhvervsuddannelser.

Blandt ledere, lærere og UU-vejledere er der enighed om at brobygningen grundlæggende er en god mulighed for at give eleverne en fornemmelse af uddannelserne inden de begynder på en af dem. Det er dog ikke alle heltidsundervisningstilbud som vælger at tilbyde deres elever brobygning. Af tabel 8 fremgår det at 27 % af heltidsundervisningstilbuddene ikke har elever i brobygning, og for de elever som er i brobygning, er det oftest i de fem dage som lovgivningen lægger op til. Tabellen viser at det blot er på 13 % af heltidsundervisningstilbuddene at eleverne er i brobygning mere end fem dage om året.

Tabel 8
Hvilket af følgende udsagn stemmer overens med jeres måde at planlægge brobygningsforløb på? (N = 63)

	Procent
Eleverne er ikke i brobygning	27 %
Eleverne er generelt i brobygning i fem dage i løbet af året (ligesom i folkeskolen)	60 %
Eleverne er generelt i brobygning i mere end fem dage i løbet af året	13 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Blandt de heltidsundervisningstilbud som deltager i evalueringen, er der enighed om at tilrettelæggelsen af brobygningen på nuværende tidspunkt ikke fungerer optimalt. Både UU-vejledere og lærere oplever at eleverne ikke får tilstrækkeligt udbytte af brobygningen. Dette skyldes flere forhold, bl.a. at mange elever oplever brobygningen som utryg. De er vant til at omgås få elever på en lille skole og bliver i forbindelse med brobygningen mødt af meget store uddannelsesinstitutioner med store klasser og mange elever. For nogle elever har dette møde været så skræmmende at de efter den første dag i brobygning har meldt sig syge. De har ikke kunnet overskue at møde op. En vejleder peger på at heltidsundervisningstilbuddene skal forberede eleverne godt og sikre sig at eleverne er parat til brobygningen, for at disse forløb skal fungere hensigtsmæssigt:

Det er en usikker gruppe, de kan godt være store i slaget når vi er her, men når de kommer ud, er det ikke dem der ligesom føler at de har styr på det. Man kan sige at brobygning skal de af sted på, det er en del af den verden de møder, men modsat skal vi også være klar til det.

Netop fordi brobygningen kan være en utryg oplevelse, peger vejlederne på at der bør oprettes forskellige ordninger med henblik på at skabe særlig støtte til heltidsundervisningens elevgruppe.

På flere erhvervsskoler har man allerede etableret mentorfunktioner som skal følge eleverne mens de er i brobygning, men vejlederne oplever ikke at disse fungerer hensigtsmæssigt, bl.a. fordi mentorerne ikke har tilstrækkelig indsigt i elevgruppen og har for mange andre opgaver.

Derudover savner flere UU-vejledere at brobygningen i højere grad afspejler den virkelighed som eleverne efterfølgende skal ud i. Vejlederne oplever at brobygningen kan være med til at give eleverne et forkert indtryk af erhvervsuddannelsens reelle indhold, bl.a. fordi vægtningen mellem teori og praksis ikke nødvendigvis afspejler virkeligheden. I forlængelse af dette fortæller eleverne at brobygningen ikke nødvendigvis har givet dem en større forståelse af indholdet på den uddannelse de har fulgt, bl.a. fordi det praktiske arbejde har været vægtet for højt. Om dette siger en elev: "Jeg har ikke rigtigt en ide om hvordan det er, sådan når man rigtigt går på teknisk skole. For vi skal jo ikke bare ud og skrue på en motor hver dag."

Blandt de UU-vejledere som EVA har interviewet, er der gennemgående enighed om at brobygning ikke i tilstrækkelig grad bidrager til uddannelsesafklaringen. Blandt lederne af heltidsundervisningstilbuddene er der delte meninger. Det fremgår af tabel 9 at 22 % vurderer at brobygning i høj grad bidrager til afklaringen, mens andre 22 % vurderer at det kun i mindre grad bidrager.

Tabel 9
I hvilken grad vurderer du at brobygningsforløbene bidrager til elevernes uddannelsesafklaring? (N = 46)

	Procent
I høj grad	22 %
I nogen grad	54 %
I mindre grad	22 %
Ved ikke	2 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud, 2010.

Til gengæld synes brobygningen at give eleverne et kendskab til en uddannelsesinstitution så de ikke vil føle sig fremmede når de skal begynde der. Og dette kan ifølge UU-vejlederen på mange måder være et relevant udbytte:

De finder groft sagt ud af hvor ligger kantinen, og hvor er toilettet, hvor ligger bygge og anlæg hvis man skal derhen, og at omgås hinanden. Det er det brobygning kan, men brobygning har også karakter af at være for lidt boglig. De unge kommer jo og forventer at de skal være på værksted hele ugen. Den boglige del på brobygning burde måske fylde lidt

mere. Hvis det tilmæssigt er 50 % bogligt og 50 % værksted, så skal brobygningen ligne det, og hvad er det vi skal være forberedt på, brobygning kan også være med til at forbedre alt det frafald vi kæmper med.

8.6 Opsummering

De interviewede ledere og lærere vurderer at praktik og brobygning er relevante måder at forbedre eleverne til videre uddannelse og arbejde på. Særligt vurderer lærerne at praktikken spiller en væsentlig rolle i deres arbejde med eleverne, bl.a. fordi lærerne i tilknytning til praktikken har mulighed for at arbejde med elevernes sociale kompetencer, herunder lære eleverne hvordan man begår sig på en arbejdsplads. Det er kompetencer som eleverne skal besidde for at kunne fastholde et arbejde. Praktikken giver eleverne mulighed for at afprøve flere forskellige erhverv. For nogle elever leder praktikken direkte til uddannelse fordi de gennem praktikken får en læreplads og dermed kan begynde på en erhvervsuddannelse, enten gennem ny mesterlære eller praktikindgangen på erhvervsuddannelserne. Eleverne kommer dermed i gang med en erhvervsuddannelse uden at gå en mere traditionel vej som fx kunne indebære folkeskolens afgangsprøve og grundforløb på erhvervsuddannelserne. I vejledningen af eleverne spiller både lærere og UU-vejledere en væsentlig rolle. Vejledningen synes at foregå bedst når vejlederne har et indgående kendskab til eleverne og har opbygget en relation og et tillidsforhold til dem. Denne relation opbygges bl.a. ved at UU-vejlederne har løbende og uformelle samtaler med eleverne, da dette bidrager til at styrke relationen mellem UU-vejleder og elev. I den forbindelse vurderer vejlederne at det er hensigtsmæssigt når de er placeret på selve heltidsundervisningstilbuddet, da dette øger muligheden for en løbende dialog med eleverne.

Brobygningen vurderes at være relevant i forhold til at præsentere eleverne for forskellige uddannelser. Samtidig vurderer de interviewede lærere og UU-vejledere at udbyttet af brobygningen er begrænset. I forlængelse af dette peger vejlederne på at der er et forbedringspotentiale i forhold til brobygningen. For eleverne kan det opleves som utrygt at være på store, og for eleverne uoverskuelige, uddannelsesinstitutioner. Mentorordninger hvor fx erhvervsskolelærere er ansvarlige for at skabe trygge rammer, vurderes i den forbindelse at kunne spille en væsentlig rolle. Det kræver dog at mentorerne har tilstrækkelig indsigt i og kendskab til elevgruppens behov. Ligeledes vurderer vejlederne at brobygningen ikke i tilstrækkelig grad bidrager til en reel opfattelse af en erhvervsuddannelse fordi vægtningen mellem det boglige og det praktiske indhold i brobygningen ofte ikke i tilstrækkelig grad afspejler den virkelighed eleverne efterfølgende vil møde.

9 Prøver og karakterer

En metode til at måle hvordan eleverne klarer sig fagligt efter heltidsundervisningen, er at se på deres karakterer i folkeskolens afsluttende prøver. I heltidsundervisningsregi har der dog ikke været en særligt stærk tradition for at eleverne gennemførte folkeskolens afgangsprøver. Baggrunden for dette og for hvordan feltet har udviklet sig over længere tid, præsenteres i dette kapitel sammen med opgørelser over elevernes karakter fra Danmarks Statistiks elevregister.

Kapitlet har tre afsnit. I første afsnit beskrives andelen af elever fra heltidsundervisningen der går til prøve, og udviklingen i denne andel i årene 2002-08. I andet afsnit fremlægges elevernes karakterer i de fag de går til prøve i. Af tredje afsnit fremgår forskellen på pigers og drenges prøvedeltagelse og karakterer i to udvalgte fag: mundtlig dansk og matematik.

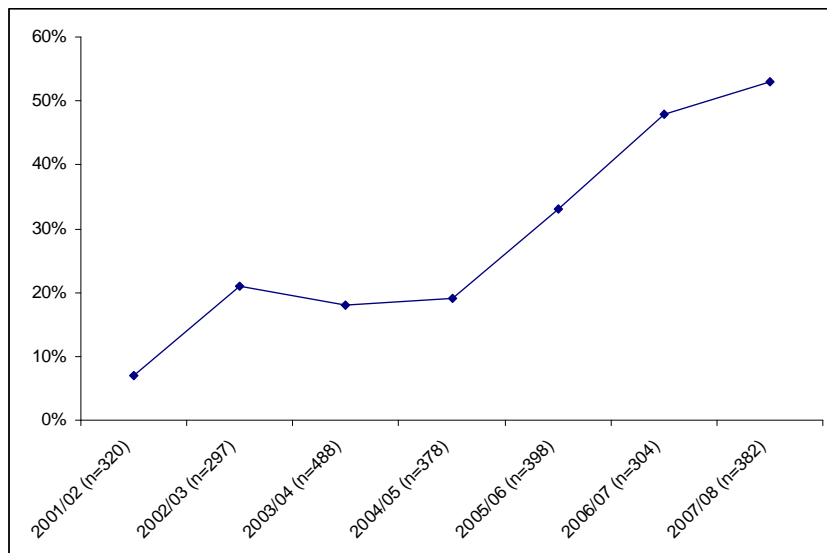
9.1 Andel af elever der går til prøve

Traditionelt set har langt fra alle heltidsundervisningstilbud ført deres elever til de afsluttende prøver. I 2006 skete der dog en lovændring som førte til et større fokus på heltidsundervisningselevernes prøvedeltagelse. Med lovændringen blev det fremhævet at afgangsprøver for elever i heltidsundervisningen følger reglerne for prøveaflægning for folkeskolens elever. Det betyder at eleverne i heltidsundervisningen skal til prøve i alle obligatoriske prøfefag (LOV nr. 577 af 9.6.2006, § 3). Det at gå til prøve blev dermed ændret fra et tilvalg til en rettighed. Senere er det dog præciseret at elever i heltidsundervisningen kan fritages fra prøve under særlige forhold, jf. afsnit 3.1.

Lovændringen i 2006 synes at have ført til at en større andel af eleverne i heltidsundervisningen gennemfører en afgangsprøve. Af figur 18 fremgår det at 7 % af de elever der afsluttede heltidsundervisningens 9. klasse i 2002, gennemførte mindst en af folkeskolens afgangsprøver inden for fagene mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, skriftlig matematik og fysik/kemi. I 2008 var den tilsvarende andel 53 %.

Figur 18

Udvikling i andelen af aflagte afgangsprøver for elever i 9. klasse i heltidsundervisningen



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: Med aflagte afgangsprøver menes at eleven har gennemført mindst en afgangseksamen.

Figur 18 viser en markant stigning i andelen af elever som gennemfører mindst en afgangsprøve inden for fagene mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, skriftlig matematik og fysik/kemi. Der må tages det forbehold at tallene kan være påvirket af tilbuddenes indberetningspraksis til det centrale register. En del af stigningen kan tilskrives en tidligere mindre systematisk indberetningspraksis fra det enkelte undervisningstilbud⁵.

Begrundelsen for det tidligere fravalg af prøver har bl.a. været at undervisningen i første omgang i højere grad var rettet mod arbejdet med elevernes sociale og personlige forudsætninger. Det

⁵ Som nævnt har der dog ikke tidligere været tradition for at elever i alle heltidsundervisningstilbud er gået til afgangsprøve, så selvom kurven måske på grund af registreringspraksis er stejlere end den reelt burde være, tyder registerdata sammen med interview på at der har været en væsentlig stigning i andelen af elever der tager en eller flere afgangsprøver. Desuden må det igen fremhæves at registerdataene ikke giver et billede af hele populationen, dvs. alle relevante elever i heltidsundervisningen i den givne periode. Det skyldes som nævnt afgrænsningsvanskeligheder i registreret, jf. appendiks B.

fremgår bl.a. af et høringsvar fra Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere⁶ i forbindelse med lovændringen i 2006:

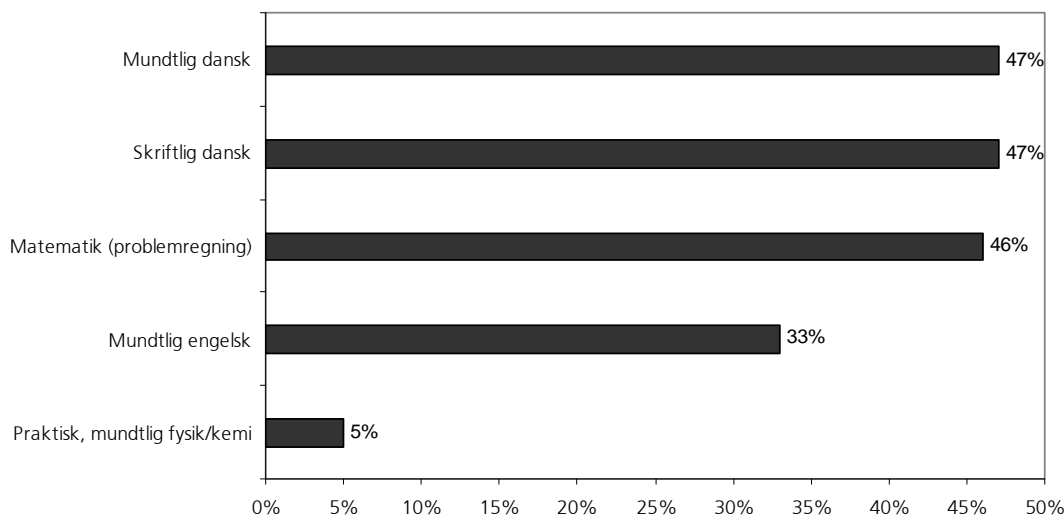
Eleverne i HU [heltidsundervisningen] har gennem årene i folkeskolen lidt nederlag på nederlag, og opgaven for HU er at gøre disse elever så glade for at gå i skole, at de igen kan modtage undervisning. Når eleven er parat til at modtage undervisning, har mange så store huller, at det vil være en umulig opgave at få dem undervisningsmæssigt på højde med det pensum, der kræves til alle afgangsprøverne.

(Landsforbundet af Voksen- og Ungdomsundervisere 2006).

Som det fremgår af kapitel 3, synes heltidsundervisningen generelt at være præget af målsætninger om personlig og social udvikling snarere end faglig udvikling i retning mod at tage afgangsprøve. 98 % af lederne i EVA's spørgeskemaundersøgelse tilkendegiver at det primære mål for eleverne i heltidsundervisningen i høj grad er at eleverne skal udvikle sig personligt og socialt så de bliver i stand til at være sammen med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde, mens 41 % af lederne tilkendegiver at det primære mål for eleverne i høj grad er at eleverne skal udvikles fagligt så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve.

Der er forskel på andelen af 9.-klasses-elever i heltidsundervisningen der går til prøve i de enkelte fag. Dette fremgår af figur 19. Figuren viser andelen af elever som i skoleåret 2007/08 gik til prøve i enten mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, matematik (problemregning) eller fysik/kemi. Det fremgår af figuren at 47 % af eleverne gik til prøve i hhv. mundtlig og skriftlig dansk, 46 % i matematik og 33 % i mundtlig engelsk, mens blot 5 % gik til prøve i fysik/kemi, hvilket også må ses i forhold til at kun 11 % af skolerne tilbyder faget.

⁶ Det var navnet på heltidsundervisningslærernes daværende organisation.

Figur 19**Andel af 9.-klasses-elever der har aflagt afgangsprøve i det pågældende fag i skoleåret 2007/08 (n = 382)**

Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Den største andel af elever gik til prøve i dansk og matematik i skoleåret 2007/08. Det fremgår dog tydeligt at langt fra alle elever går til prøve. Denne tendens til at elever fritages fra prøver, fremgår også af interview med ledere, lærere og elever. Det kan enten være besluttet fra årets begyndelse at eleverne ikke skal til prøve det pågældende år, eller det kan være til individuel forhandling i løbet af skoleåret. På nogle heltidsundervisningstilbud har man både hold som er prøveforberedende, og hold som sigter mod andre mål end at gøre eleverne i stand til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve. Elever der går på et hold som ikke er prøveforberedende, kan senere vælge at gå på et prøveforberedende hold, men gør det ikke nødvendigvis. Interview med lærere og elever viser at det også i løbet af året er til individuel forhandling om eleven skal til prøve. Fx kan lærerne fraråde prøve hvis de oplever at det udfordrer eleverne for meget, samtidig med at eleverne også selv skal være med til at afgøre om de skal gå til prøve. Modsat kan lærere også opmuntre og støtte eleverne i forhold til prøven når elevens mod svigter. En elev fortæller:

Jeg vil så gerne det der med eksamen. For en uge siden sagde jeg at jeg ikke kunne eksamen, så sagde [min lærer]: "Du gør det bare! Du skal ikke være ligesom de andre der ikke gider. Du kan godt."

9.2 Prøvekarakterer

En oversigt over hvordan eleverne klarer sig til folkeskolens afgangsprøver, fremgår af tabel 10. Tabellen viser gennemsnitskarakteren for elever i 9. klasse som går til folkeskolens afgangsprøve i fagene mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, skriftlig matematik og fysik/kemi. I årene 2002-07 er elevernes gennemsnitskarakterer beregnet ud fra 13-skalaen, i 2008 ud fra 7-trinsskalaen. Det ses at eleverne klarer sig bedst i de mundtlige fag. I hhv. mundtlig dansk og mundtlig engelsk har eleverne i heltidsundervisningen i perioden 2002-07 i gennemsnit fået 7,7, hvilket er relativt tæt på middelkarakteren 8. I skriftlig dansk er gennemsnittet i perioden 2000-07 6,6, og i matematik er gennemsnitskarakteren 5,5. Der er som nævnt relativt få elever der går til prøve i fysik/kemi, hvilket medvirker til en ret stor variation i gennemsnitskaraktererne i årene 2002-07. Samtidig skal det bemærkes at nogle af eksamensformerne er ændret undervejs, herunder for fysik/kemi og matematik. Derfor skal man være varsom med at sammenligne karaktererne⁷.

Tabel 10
9.-klassers-elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven

	Mundtlig dansk		Skriftlig dansk		Skriftlig matema- tik*		Mundtlig engelsk		Fysik/kemi**	
	2002-07	2008	2002-07	2008	2002-07	2008	2002-07	2008	2002-07	2008
Heltidsundervisning	7,7	5,6	6,6	3,1	5,5	1,2	7,7	5,4	7,1	3,2
Folkeskole	8,4	7	8	6,5	7,8	6	8,3	6,8	7,8	5,6

Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

* Matematik: Fra 2002-06 var der en skriftlig prøve i matematik. I 2007-08 blev der givet to karakterer i matematik for hhv. færdighedsregning og problemregning. Vi har valgt kun at inddrage karaktererne for problemregning i tabellen.

** Fysik/kemi: I 2000-05 var der en skriftlig prøve i fysik/kemi, i 2006 en mundtlig prøve og i 2007-08 en praktisk, mundtlig prøve.

Note: Karaktergennemsnittet for perioden 2002-07 er udregnet som et vægtet gennemsnit.

Note: n for rækken der beskriver heltidsundervisningen, er: Kolonnennummer 2 = 448, 3 = 178, 4 = 472, 5 = 181, 6 = 446, 7 = 174, 8 = 304, 9 = 126, 10 = 67, 11 = 20. n for rækken der beskriver folkeskolen, er mindst 4.485 for alle kolonner.

⁷ Fysik/kemi: I 2000-05 var der en skriftlig prøve i fysik/kemi, i 2006 en mundtlig prøve og i 2007-08 en praktisk, mundtlig prøve. I 2002-06 var der en skriftlig prøve i matematik. I 2007-08 blev der givet to karakterer i skriftlig matematik for hhv. færdighedsregning og problemregning. Vi har valgt kun at inddrage karaktererne for problemregning i denne rapport.

Tabellen viser at eleverne i heltidsundervisningen gennemgående får lavere karakterer end elever i folkeskolens 9. klasse. Samme tendens gør sig gældende for de 10.-klasser-elever som tager folkeskolens afgangsprøve. Her er karaktererne også gennemgående lavere end gennemsnittet. Dette er et naturligt udtryk for de faglige og sociale udfordringer eleverne i heltidsundervisningen har. Ligeledes fremgår det af kapitel 4 at eleverne har en anden socioøkonomisk baggrund end folkeskolens elever som kan have betydning for deres præstationer. Omvendt viser registerundersøgelsen at de elever som tager 10.-klasser-prøven, gennemgående klarer sig lige så godt som de folkeskoleelever der tager 10.-klasser-prøven. Disse tal må dog ses i lyset af at kun få heltidsundervisningselever tager 10.-klasser-prøven.

Tabellen viser at karaktererne i de mundtlige prøver er bedre end karaktererne i de skriftlige prøver hvilket også gør sig gældende for elever i folkeskolen. Lærerne forklarer i interviewene at de også har erfaring med at eleverne generelt klarer sig bedre i de mundtlige prøver. En lærer siger: "Ja, men de mundtlige [prøver] klarer de faktisk rigtigt fint, og eleverne siger: 'Er det virkelig rigtigt?' og man sidder der med en censor, så det er jo reelle karakterer." Interviewene med lærerne peger samtidig på at særligt den skriftlige prøve i dansk er vanskelig for eleverne, bl.a. fordi eleverne har vanskeligt ved at udtrykke sig i det skriftlige sprog som er anderledes end det mundtlige. I skriftlig matematik er udfordringerne særligt forbundet til problemregning, og generelt vurderer lærerne at eleverne ofte klarer sig bedre i færdighedsregning. Problemregning synes at være for abstrakt for eleverne.

Selvom gennemsnitskaraktererne for heltidsundervisningselevernes ikke når op over middel, fremhæver både lærere og elever at eleverne kan have forbedret deres faglige niveau i forhold til det indgangsniveau de kom til heltidsundervisningen med. På baggrund af interview med lærere og elever kan der identificeres forskellige grunde til dette. Det kan bl.a. dreje sig om at den enkelte lærer har mere tid til hver enkelt elev, bl.a. fordi heltidsundervisningen har en anden normering end folkeskolen. Ifølge eleverne har det dog også væsentlig betydning at lærerne i heltidsundervisningen har større tålmodighed over for eleverne og kan finde nye måder at formidle og arbejde med det faglige stof på. En elev siger:

Efter at jeg er kommet her, har jeg haft en matematiklærer der har formået at lære mig om brøker og procent og ligninger, det er bare noget jeg aldrig har kunnet. Han forklarede mig det ordentligt og hjalp mig til at kunne forstå det. Det gør de jo ikke i folkeskolen, der skal man bare kunne det, og de går videre til et nyt emne selvom man ikke har lært det, og så kan man sidde der med et halvfærdigt emne man ikke kan noget om.

Endelig kan en grund til den faglige udvikling være den at eleverne har deltaget i timerne både gennem fremmøde og relativ aktiv deltagelse i undervisningen. En elev vurderer: "Jeg har lært mere [i heltidsundervisningen], for jeg var aldrig til timerne i folkeskolen." Årsagen til den faglige

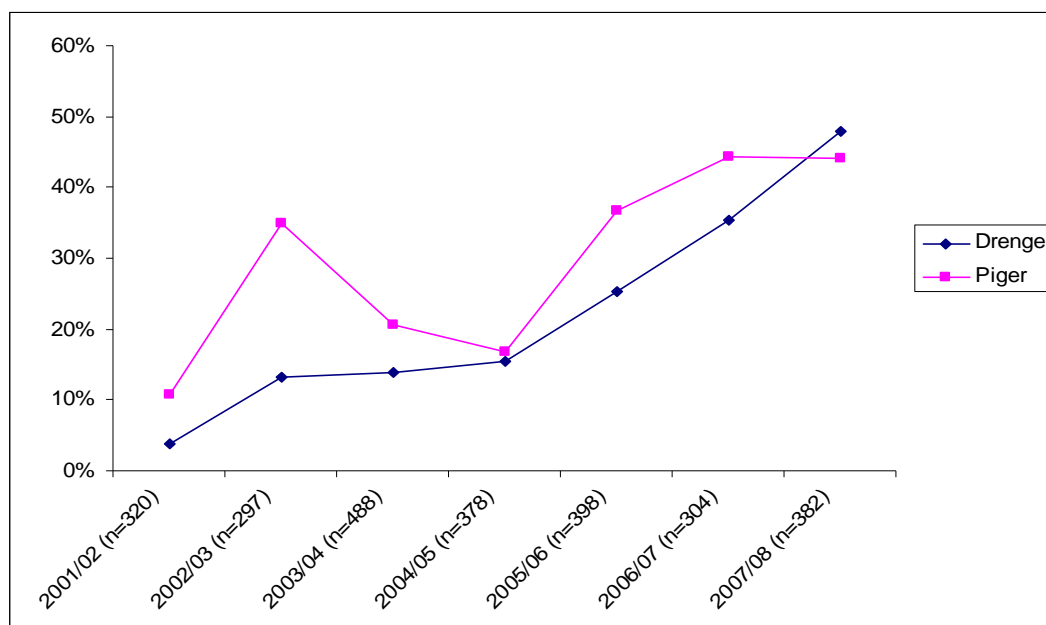
udvikling skal altså ses i sammenhæng med at eleverne kan have fået en større lyst til at gå i skole.

9.3 Drenges og pigers prøvedeltagelse og karakterer

Der kan være forskel på drenges og pigers prøvedeltagelse og karakterer. Vi har i denne rapport valgt at se på drenges og pigers prøvedeltagelse i hhv. mundtlig dansk og skriftlig matematik og deres karakterer i samme fag. Det fremgår af figur 20 og figur 21 at der til og med 2007 har været en tendens til at en lidt større andel af piger end drenge har gået til prøve i de to fag. I forhold til figurene må det dog igen fremhæves at en tidligere mindre systematisk indberetningspraksis kan påvirke det billede der gives.

Figur 20 viser udviklingen i andelen af elever der i perioden 2001-08 har gået til prøve i mundtlig dansk. Figuren viser at 11 % af pigerne i skoleåret 2001/02 gik til prøve i mundtlig dansk, og at det samme gjaldt for 4 % af drengene. I skoleåret 2006/07 var de tilsvarende andele 44 % af pigerne og 35 % af drengene.

Figur 20
Udvikling i andelen af 9.-klasses-elever der har aflagt afgangsprøve i mundtlig dansk, fordelt på køn



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Tabel 11 viser at pigerne generelt får højere karakterer end drengene i mundtlig dansk. I årene 2002-07 ligger pigernes gennemsnitskarakterer 0,4 højere end drengenes (udregnet efter 13-skalaen), og i 2008 0,9 karakter højere end drengenes (udregnet efter 7-trins-skalaen).

Tabel 11

9.-klasses-elevernes karaktergennemsnit i afgangsprøven i mundtlig dansk, fordelt på køn

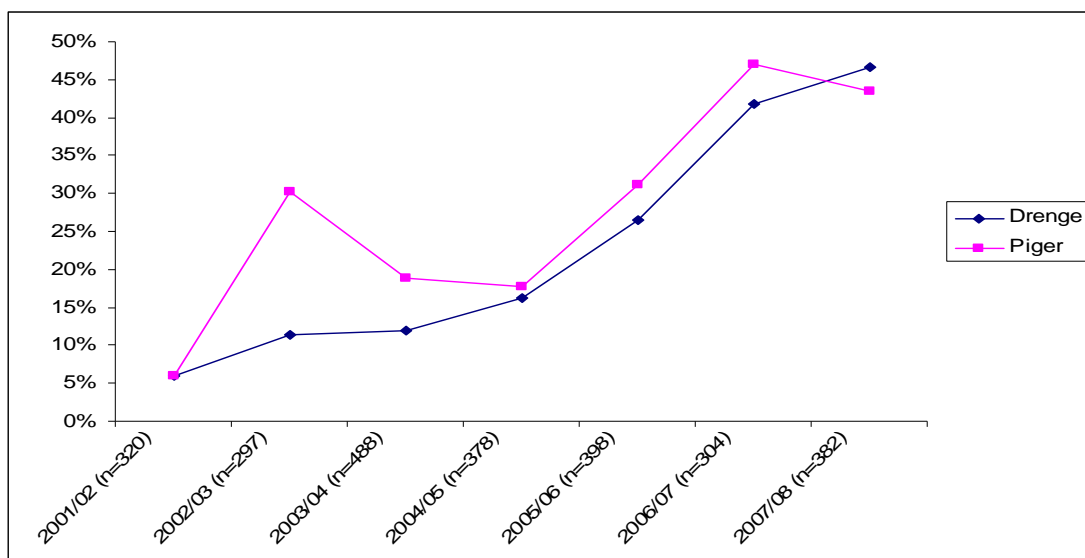
	Drenge	Piger
2002-07 (n = 448)	7,6	8
2008 (n = 178)	5,3	6,2

Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: Karaktergennemsnittet for perioden 2002-07 er udregnet som et vægtet gennemsnit.

Figur 21 viser udviklingen i andelen af elever der i perioden fra skoleåret 2001/02 til skoleåret 2007/08 har gået til prøve i skriftlig matematik. Af figuren fremgår det at 6 % af både drengene og pigerne gik til prøve i matematik i skoleåret 2001/02, mens det i skoleåret 2006/07 gjaldt 47 % af pigerne og 42 % af drengene.

Figur 21
Udvikling i andelen af 9.-klasses-elever der har aflagt afgangsprøve i skriftlig matematik, fordelt på køn



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

I forhold til skriftlig matematik er det forskelligt fra år til år om drengene eller pigerne får de højeste karakterer. Af tabel 12 fremgår det at drengenes gennemsnit i årene 2002-07 ligger 0,5 højere end pigernes, og at pigernes karakterer i 2008 ligger 0,1 højere end drengenes.

Tabel 12
9.-klasses-elevernes karaktergennemsnit i afgangsprøven i skriftlig matematik, fordelt på køn

	Drenges	Piger
2002-07 (n = 446)	5,7	5,2
2008 (n = 174)	1,1	1,2

Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: I perioden 2002-06 var der en skriftlig prøve i matematik. I 2007-08 blev der givet to karakterer i matematik for hhv. færdighedsregning og problemregning. Vi har valgt kun at inddrage karaktererne for problemregning i tabellen.

Note: Karaktergennemsnittet for perioden 2002-07 er udregnet som et vægtet gennemsnit.

Der er altså ingen tydelig tendens i forhold til om drenge eller piger klarer sig bedst i skriftlig matematik.

9.4 Opsummering

Af kapitlet fremgår det at der i heltidsundervisningen har været en udvikling mod at flere elever går til prøve. I 2008 gik 53 % af eleverne i 9. klasse til prøve i mindst et af fagene mundtlig dansk, skriftlig dansk, mundtlig engelsk, skriftlig matematik eller fysik/kemi. At flere elever går til prøve, kan hænge sammen med at der i 2006 skete en ændring i lovgrundlaget som tydeliggør at alle elever skal til prøve medmindre der er særlige begrundelser for det.

Når eleverne går til prøve, er det oftest i fagene dansk, matematik og engelsk, hvilket også er de fag som de fleste heltidsundervisningstilbud udbyder. Registerundersøgelsen viser at eleverne gennemgående klarer sig bedst i de mundtlige fag og i særdeleshed i mundtlig dansk. Omvendt viser data at eleverne klarer sig dårligst i matematik.

Ser man på forskellene mellem drenges og pigers præstationer, er der en tendens til at lidt flere piger går til prøve i mundtlig dansk og matematik, og at pigerne klarer sig bedre end drengene i mundtlig dansk. Karaktererne i matematik viser ikke samme tendens.

10 Tiden efter heltidsundervisningen

Når eleverne har afsluttet heltidsundervisningen, er intentionen at de skal i gang med en ungdomsuddannelse eller evt. et arbejde. Dette kapitel sætter fokus på hvordan det går eleverne efter at de har forladt heltidsundervisningen.

Kapitlet falder i fire dele. Første afsnit viser uddannelses- og beskæftigelsesstatus for de elever der har afsluttet heltidsundervisningen efter 9., 10. eller 11. klasse, to år efter at de har forladt heltidsundervisningen, perspektiveret med overgangsmønstrene for eleverne der har afsluttet folkeskolen. Andet afsnit giver mulige forklaringer på de viste overgangsmønstre for eleverne fra heltidsundervisningen. Tredje afsnit fremviser fastholdelse og frafald for de elever der begynder på en ungdomsuddannelse. Til sidst i kapitlet vurderes og diskuteres de tendenser den samlede overgangsanalyse viser⁸.

10.1 To år efter heltidsundervisningens afslutning

Figur 22 indeholder en oversigt over dels hvad elever der afslutter heltidsundervisningen efter grundskolen (9., 10. eller 11. klasse), beskæftiger sig med to år efter at de har forladt heltidsundervisningen, dels hvad elever der afslutter folkeskolen, beskæftiger sig med⁹. Ser vi først på eleverne der forlader heltidsundervisningen, fremgår det at 38 % af eleverne to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen, er på overførselsindkomst¹⁰. 32 % er under uddannelse, og 30 % er i beskæftigelse.

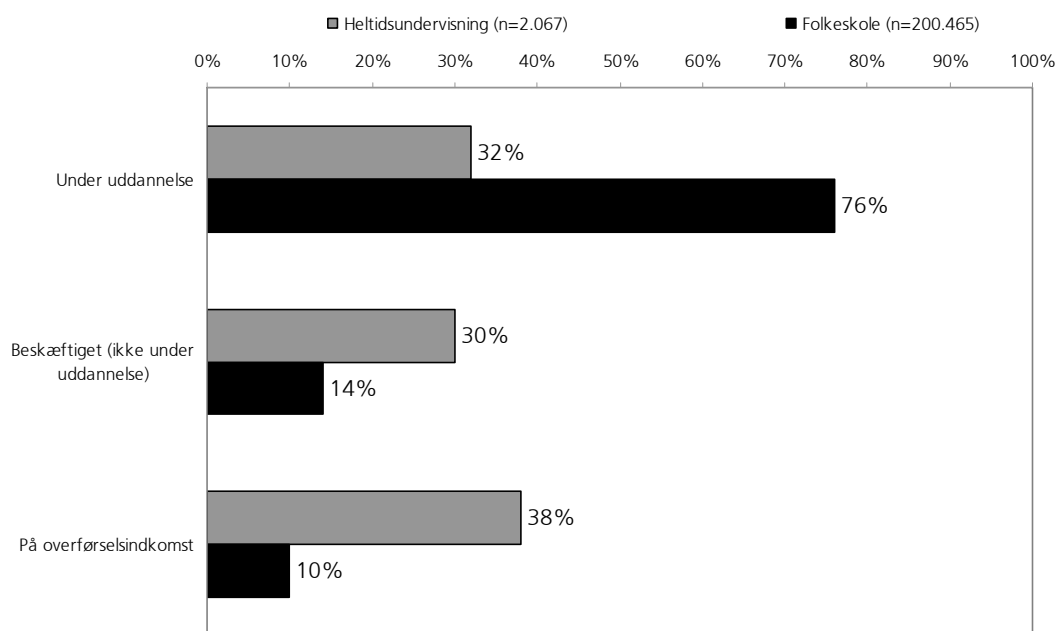
⁸ Det må bemærkes at den registeranalyse som overgangsanalysen bygger på, ikke er en totalanalyse og dermed ikke inddrager alle elever i heltidsundervisningen, men kun ca. 43 % af eleverne. Det skyldes primært vanskeligheder i forbindelse med identificering af heltidsundervisningselever i Danmarks Statistiks registre, jf. de metodiske forbehold for registeranalysen i kapitel 2.

⁹ Til denne måling er anvendt RAS som er en årlig, individbaseret opgørelse af befolkningens tilknytning til arbejdsmarkedet på den sidste arbejdsdag i november.

¹⁰ Overførselsindkomst dækker over følgende kategorier som her nævnes i ikke-prioriteret rækkefølge: modtagere af kontanthjælp, modtagere af introduktionsydelse, børn og unge (under 16 år) som er beskæftigede i en foran-

Figur 22

Status to år efter at eleverne har afsluttet hhv. heltidsundervisning og folkeskole. Gælder elever som afsluttede hhv. heltidsundervisning og folkeskole i perioden 2000-05 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: Tabellen baserer sig på RAS som er en årlig, individbaseret opgørelse af befolkningens tilknytning til arbejdsmarkedet på den sidste arbejdsdag i november.

En markant del af eleverne er to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen, på overførselsindkomst. Som perspektivering viser figuren at blandt de elever der i samme periode afslutter den almindelige folkeskole, er 10 % på overførselsindkomst og 76 % under uddannelse to år efter at de har afsluttet folkeskolen.

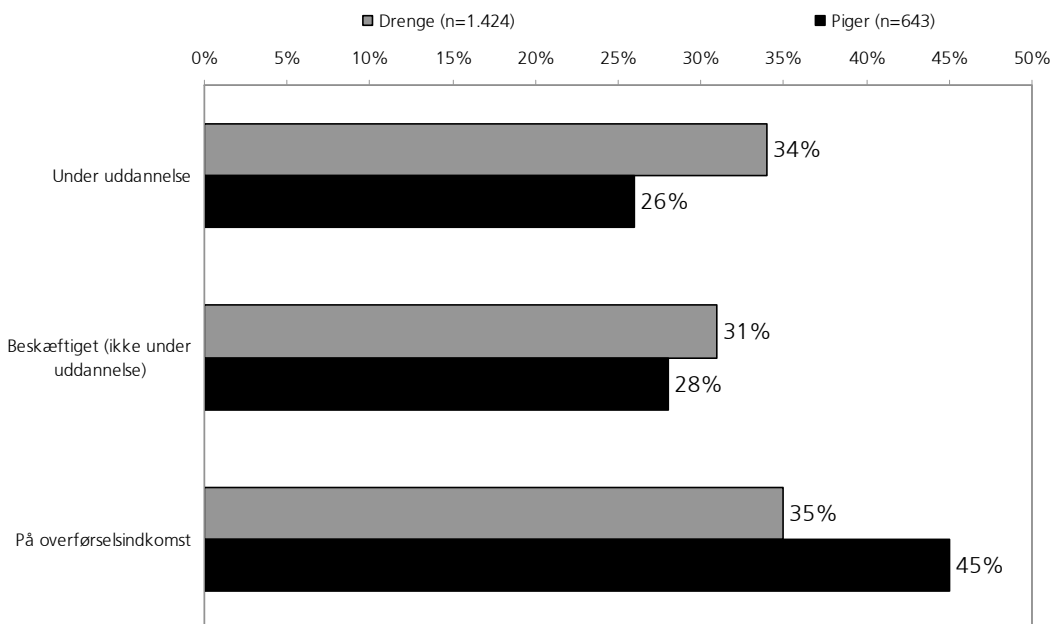
staltning uden løn, deltagere i vejledning og opkvalificering, deltagere i integrationsuddannelse, revalidender, personer der har børnepasningsorlov, modtagere af barselsdagpenge, modtagere af sygedagpenge, modtagere af ledighedsydelse, personer der er i aktivering ifølge kontanthjælpsstatistikken, førtidspensionister og modtagere af anden pension.

Disse uddannelses- og beskæftigelsestal er med til at vise dels at en stor del af eleverne fra heltidsundervisningen er på overførselsindkomst, dels at en relativt lille del af eleverne fra heltidsundervisningen er i gang med en uddannelse to år efter at de har forladt undervisningen.

Figur 23 viser at der er forskel på hvordan det går drengene og pigerne fra heltidsundervisningen. Figuren viser hhv. pigers og drenges status på arbejdsmarkedet to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen. Det ses at en lidt større andel af pigerne (45 %) end drengene (35 %) er på overførselsindkomst, og at en lidt større andel af drengene (34 %) end pigerne (26 %) er under uddannelse. En næsten lige stor andel piger (28 %) og drenge (31 %) er i beskæftigelse.

Figur 23

Status to år efter afsluttet heltidsundervisning, fordelt på køn. Gælder elever som afsluttede heltidsundervisningen i perioden 2000-05 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Note: Tabellen baserer sig på RAS som er en årlig, individbaseret opgørelse af befolkningens tilknytning til arbejdsmarkedet på den sidste arbejdsdag i november.

Figuren giver et billede af at drengene klarer sig lidt bedre end pigerne, da en lidt større andel af drenge er enten under uddannelse eller i beskæftigelse.

Ser man på drenge og piger der har forladt folkeskolen i samme periode, gælder det to år efter at de har forladt skolen, at 75 % af pigerne er under uddannelse, og at 76 % af drengene er det. Hhv. 11 % af pigerne og 9 % af drengene er på overførselsindkomst. Tal for elever fra den almindelige folkeskole giver altså ikke samme billede af at pigerne klarer sig så meget dårligere end drengene som det er tilfældet med pigerne fra heltidsundervisningen.

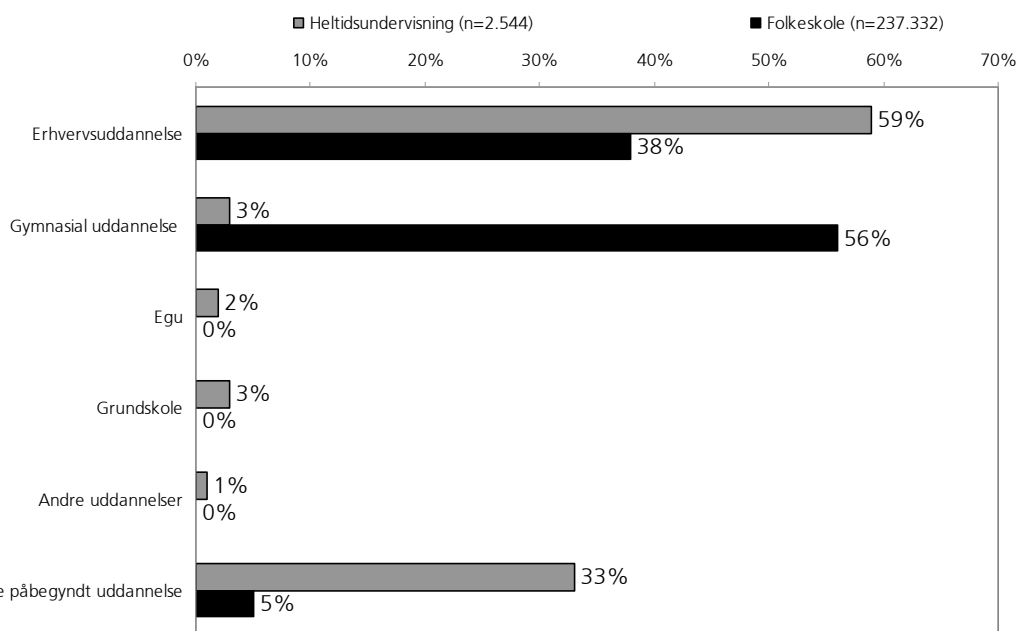
Andel der begynder på en uddannelse inden for to år

Som fremhævet er blot 32 % af heltidsundervisningseleverne under uddannelse to år efter at de har forladt heltidsundervisningen efter 9., 10. eller 11. klasse. De kan dog godt i den mellemliggende periode være begyndt på en ungdomsuddannelse og enten have afsluttet (enkelte erhvervsuddannelser varer mindre end to år) eller være faldet fra uddannelsen.

Figur 24 viser andelen af elever fra hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen der er begyndt på en uddannelse senest to år efter at de har forladt grundskolen. Af figuren fremgår det at blandt elever der har afsluttet heltidsundervisningen efter 9., 10. eller 11. klasse i perioden 2000-06, er 59 % begyndt på en erhvervsuddannelse inden for to år, 3 % på en gymnasial uddannelse, 3 % på et andet grundskoleforløb (fx 10. klasse i det almene system), og 2 % på egu, mens 33 % ikke er begyndt på en uddannelse.

Figur 24

Elever fordelt efter hvilken første uddannelse de er begyndt på senest to år efter at de har afsluttet hhv. heltidsundervisning og folkeskole. Gælder elever som afsluttede hhv. heltidsundervisning eller folkeskolen i perioden 2000-06 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Over halvdelen af eleverne fra heltidsundervisningen begynder på en erhvervsuddannelse, men igen finder vi en forholdsvis stor andel som ikke begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år.

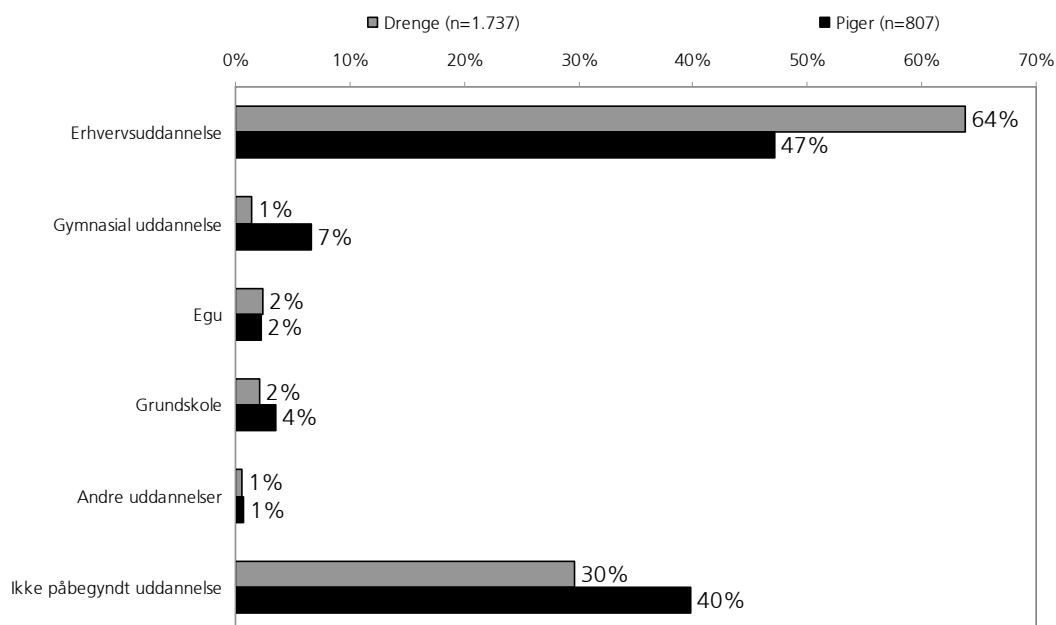
Figur 24 giver som perspektiv et andet billede for elever der har gået i folkeskolen. 56 % af disse elever begynder på en gymnasial uddannelse, og 38 % begynder på en erhvervsuddannelse, mens 5 % ikke er begyndt på en uddannelse inden for to år efter at de har afsluttet folkeskolens 9.-10. klasse i årene 2000-06. Disse tal understreger at en relativt stor del af eleverne fra heltidsundervisningen ikke begynder på en ungdomsuddannelse.

Igen ser vi en forskel på overgangsmønstrene for hhv. drenge og piger i heltidsundervisningen. Figur 25 viser hvilke typer af ungdomsuddannelser hhv. pigerne og drengene der afslutter heltidsundervisningens 9. eller 10. klasse, begynder på inden for to år. Det fremgår at en større andel af pigerne (40 %) end af drengene (30 %) inden for en toårs periode ikke begynder på en

ungdomsuddannelse. En større andel af drenge (64 %) end piger (47 %) begynder på en erhvervsuddannelse, mens en større andel af piger (7 %) end drenge (1 %) begynder på en gymnasial uddannelse.

Figur 25

Elever fordelt efter hvilken første uddannelse de er begyndt på senest to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen, fordelt på køn. Gælder elever der afsluttede heltidsundervisningen i perioden 2000-06 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Figur 25 bekræfter dermed billedet fra figur 23, om at en lidt større andel af pigerne end drengene ikke begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år efter at de har forladt heltidsundervisningstilbuddet.

For elever i folkeskolen er der tilnærmelsesvis lige store andele af drenge og piger som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse. Det drejer sig om 6 % af pigerne og 5 % af drengene i perioden 2000-06. Som for eleverne i heltidsundervisningen er der blandt eleverne fra folkeskolen en større andel af piger (64 %) end drenge (48 %) der begynder på en gymnasial uddannelse, mens 45 % af drengene og 29 % af pigerne begynder på en erhvervsuddannelse.

10.2 Mulige forklaringer på elevernes overgangsmønstre

Samlet peger overgangsanalysen på at en relativt stor del på 38 % af de elever der har forladt heltidsundervisningen i perioden 2000-05, er på overførselsindkomst to år efter at de har forladt heltidsundervisningen. Ligeledes fremgår det at 65 % af de elever der forlader heltidsundervisningen, begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år.

Interviewene giver forskellige forklaringer på disse tendenser. Forklaringerne omhandler både elevgruppen og den uddannelsesstruktur som møder eleverne på ungdomsuddannelserne.

En forklaring på at flere ikke begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år, er at eleverne ikke er klar når de afslutter heltidsundervisningen. En UU-vejleder vurderer fx at mange af eleverne fra heltidsundervisningen er mere umodne end deres jævnaldrende og ikke er mentalt parate til at begynde på en ungdomsuddannelse. De ved ikke hvilken uddannelse de har lyst til at tage, og er heller ikke indstillet på at lægge det nødvendige arbejde i uddannelsen. De kan dog senere få lyst til at begynde på en ungdomsuddannelse. UU-vejlederen fortæller:

For nogle elevers vedkommende er de sent modnede, og der oplever jeg tit at hvis de har været ude og arbejde et par år, så vokser de helt utroligt og siger: "Nu skal jeg fandeme i gang", og så kommer de på handelsskolen eller teknisk skole, og så kører den. Men de var bare ikke klar til det lige efter 10. klasse.

I den forløbsanalyse som EVA har gennemført, følger vi kun elever i to år efter at de har forladt heltidsundervisningen. De elever der starter på en ungdomsuddannelse efter tre år eller mere, fremgår dermed ikke af overgangsfrekvenserne.

De elever der ikke er klar til at begynde på en ungdomsuddannelse, kan fx gennemgå et forløb på en produktionsskole i stedet, ligesom elever der falder fra en ungdomsuddannelse kan dette. EVA's registeranalyse viser også at en betragtelig del af eleverne fra heltidsundervisningen går på produktionsskole inden for de første to år efter at de har forladt heltidsundervisningen. Det drejer sig om 32 % af de elever der afsluttede heltidsundervisningen i perioden 2000-06. Det er 31 % af pigerne og 33 % af drengene. Produktionsskolen er ikke formelt kompetencegivende, men har bl.a. til formål at give eleverne de nødvendige personlige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

En anden forklaring på at eleverne har en relativt lav overgangsfrekvens, er at nogle af eleverne enten ingen forestillinger har om deres fremtidige beskæftigelse eller som beskrevet i afsnit 8.3 har urealistiske forestillinger. Denne manglende afklaring af hvad eleverne kan og gerne vil beskæftige sig med, kan også besværliggøre overgangen fordi eleverne dermed mangler motivation til at vælge ungdomsuddannelse.

Ud over de generelt lave overgangsfrekvenser for eleverne i heltidsundervisningen fremgår det af ovenstående at der er en særlig pige-problemstilling i heltidsundervisningen. Som det fremgår af figur 23 og figur 25, er 45 % af pigerne på overførselsindkomst to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen, og 40 % af pigerne er ikke begyndt på en ungdomsuddannelse to år efter at de har afsluttet heltidsundervisningen. Dette er interessant, idet man ofte taler om at de bogligt stærke piger dominerer uddannelsessystemet, og at det særligt er drengene som har vanskeligt ved at begå sig i uddannelsessystemet. Blandt eleverne i heltidsundervisningen synes pigerne i modsætning hertil at klare sig dårligere end drengene når de forlader heltidsundervisningen. Denne tendens ses selvom en større andel af pigerne gennemfører folkeskolens afgangsprøve, jf. afsnit 9.3, ligesom pigerne ikke får markant lavere karakterer end drengene i afgangsprøverne¹¹. Der synes dermed at være særlige problemstillinger forbundet med pigernes videre uddannelsesforløb.

Interview med UU-vejledere, lærere og ledere giver nogle forklaringer på denne særlige tendens der gør sig gældende for pigerne i heltidsundervisningen. Forklaringerne kredser om pigers og drenges forskellige interessefelter og udbuddet af uddannelser og job. Interviewene tyder på at selvom nogle drenge ikke gennemfører en erhvervsuddannelse, kan de have nogle interesser som det er nemmere at omsætte i et erhverv end pigernes interesser eller mangel på samme. Som en vejleder konkretiserer det: "Drengene er meget mere praktisk orienteret, de vil gerne køre landbrugsmaskiner, og det er ligesom mere overskueligt." Interviewene med drenge- og pige-grupperne tyder da også på at drengene kan have særdeles stærke interesser for knallerter, biler, motorer og store maskiner i det hele taget – og bruge meget tid på disse interesser. De interviewede lærere beskriver derimod at nogle af pigerne ikke har nogen særlige interesser. Andre piger har interesse for smykkefremstilling eller dyr, og det kan være sværere at finde job inden for disse områder.

Desuden vurderer UU-vejlederne at der er en bredere vifte af uddannelser inden for de traditionelle mandefag på erhvervsuddannelserne. De vurderer at det er nemmere at finde en af de 12 indgange til erhvervsuddannelserne der tiltaler drengene, fx indgangen Bil, fly og andre transportmidler. Pigernes ønsker ligger inden for de mere traditionelle kvindefag som frisør, kosmetolog eller pædagog eller erhvervsuddannelsen som pædagogisk assistent. På erhvervsuddannelserne til frisør og kosmetolog er der adgangsbegrænsning hvor man skal have en uddannelsesaftale, dvs. en aftale om en læreplads, for at være sikker på at blive optaget. Mens pædagoguddannelsen – og måske også uddannelsen til pædagogisk assistent – ifølge UU-vejlederne vil være fagligt uopnåelig for de fleste elever. En UU-vejleder fortæller:

¹¹ Det er i denne forbindelse relevant at understrege at der ikke er markante forskelle i forhold til hhv. drenges og pigers forældres uddannelsesniveau. Pigernes lavere overgangsfrekvenser kan forklares med at pige-gruppen kommer fra mindre uddannelsesvante hjem end drengene.

Jeg har mange af de der piger der mener at de skal være pædagoger, og det er det eneste de vil, og familien har sagt at de er gode til at passe børn fordi de har passet søsterens børn. De er måske stort set ikke i stand til at afkode en almindelig tekst i dansk, og engelsk har de ikke haft osv. Det eneste de vil, det er at være pædagoger. De har måske været i praktik, de har været på SOSU for at komme på pædagogisk assistent-uddannelse, og de er fuldstændig sporet ind på det der. Hvor alle ting tyder på at de aldrig kommer i nærheden af at kunne tage en pædagoguddannelse og måske heller ikke en pædagogisk assistent-uddannelse.

Nogle UU-vejledere vurderer hermed at udbuddet af uddannelser på et realistisk fagligt niveau er mere begrænset for pigerne end for drengene. Pigerne kan vende sig mod social- og sundhedsuddannelsen eller de forskellige erhvervsuddannelser inden for køkken- og kantinedrift. Desuden peger nogle UU-vejledere på at denne elevgruppe ikke er mobil, hvilket betyder at det kan være en barriere hvis eleverne har lang vej til en erhvervsskole som udbyder den uddannelse de er interesseret i. Og mindre almindelige erhvervsuddannelser som fx dyrepasseruddannelsen udbydes kun på få uddannelsesinstitutioner.

Forløbsanalysen er med til at understrege at heltidsundervisningen har en særlig opgave i forhold til at sikre at særligt pigerne motiveres og gøres fagligt og socialt i stand til at begynde på en ungdomsuddannelse. Som det fremgår af afsnit 7.3, sættes der spørgsmålstegn ved om heltidsundervisningen i tilstrækkelig grad er opmærksom på at iværksætte aktiviteter der retter sig mod pigegruppens interesseområder. Den forholdsvis lille andel af piger som begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år, er med til at understrege betydningen af at heltidsundervisningstilbuddene har en særlig opmærksomhed på pigegruppen og i højere grad sikrer sig at undervisningen også retter sig mod pigernes interesseområder.

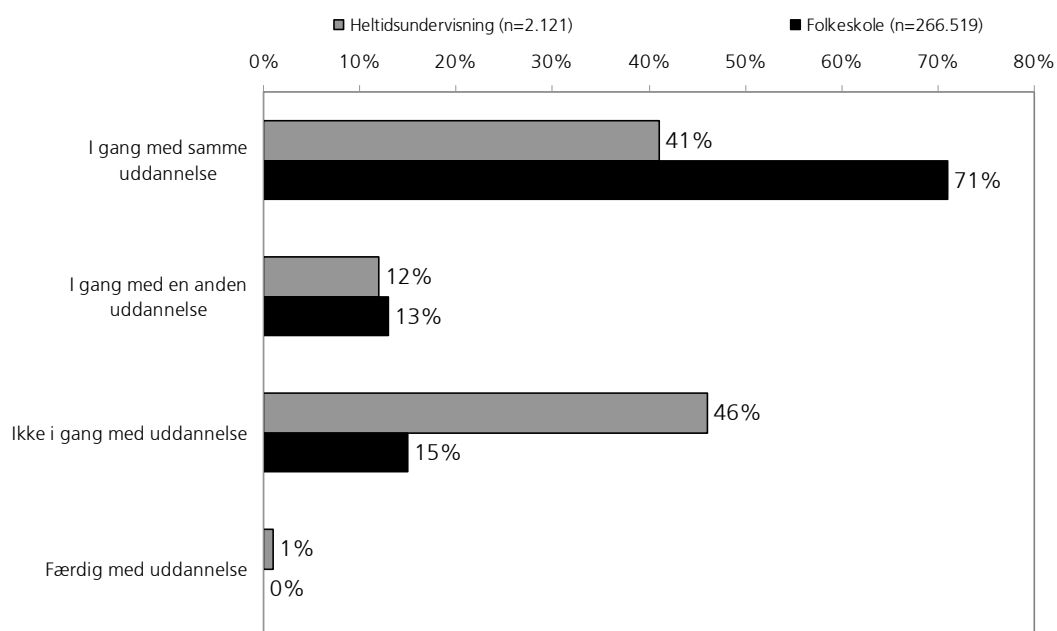
10.3 Når eleverne er begyndt på en ungdomsuddannelse

Et år efter at eleverne er begyndt på en ungdomsuddannelse

Vi vil nu se nærmere på de elever som er begyndt på en ungdomsuddannelse, og på deres fastholdelse. Af figur 26 fremgår uddannelsesstatus for elever fra hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen et år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Ser vi på eleverne fra heltidsundervisningen, fremgår det at ud af de elever som inden for to år er begyndt på en uddannelse, er 41 % i gang med samme uddannelse et år efter at de begyndte, 12 % har skiftet uddannelse, mens 46 % er faldet fra uden at være begyndt på en ny uddannelse.

Figur 26

Status for elever fra hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen et år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Gælder elever som afsluttede hhv. heltidsundervisning og folkeskole i perioden 2000-06 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Der må altså siges at være et relativt stort frafald blandt de elever fra heltidsundervisningen der begynder på en uddannelse. Dette stemmer overens med det billede der fremgår af figur 22 som viser at blot 32 % af eleverne er i gang med en ungdomsuddannelse to år efter at de har forladt heltidsundervisningen.

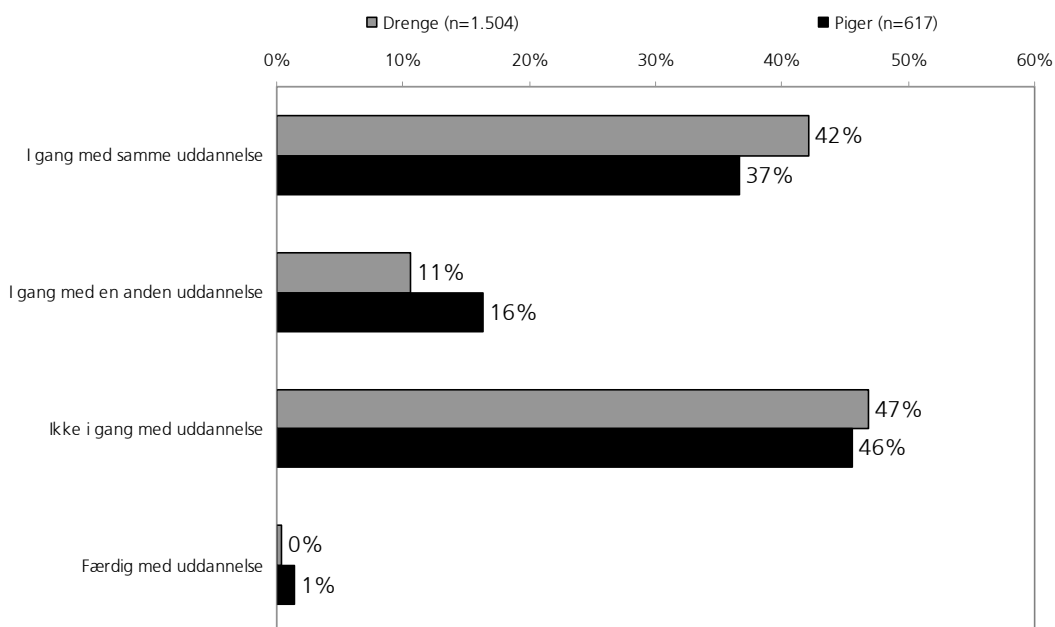
Figur 26 giver et andet billede af eleverne der har forladt folkeskolen. Det fremgår at 15 % af disse elever er faldet fra en uddannelse et år efter at de begyndte på den, uden at have skiftet til en anden uddannelse.

Figur 27 viser forskellene på uddannelsesstatus for drenge og piger i heltidsundervisningen et år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Figuren viser elever der har afsluttet heltidsundervisningens 9., 10. eller 11. klasse i perioden 2000-06 og derefter er begyndt på en ungdomsuddannelse.

Det fremgår af figuren at nogenlunde lige store andele af piger (46 %) og drenge (47 %) er faldet fra ungdomsuddannelsen uden at være begyndt på en anden ungdomsuddannelse. Til gengæld har en lidt større del af pigerne (16 %) end drengene (11 %) skiftet uddannelse.

Figur 27

Status for elever fra heltidsundervisningen et år efter at de er begyndt på første ungdomsuddannelse, fordelt på køn. Gælder elever som afsluttede heltidsundervisningen i perioden 2000-06 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

En forklaring på at en lidt større andel piger end drenge skifter uddannelse, kan som tidligere nævnt være usikkerheden om hvilke uddannelser de har lyst til at tage, som også passer til deres faglige niveau.

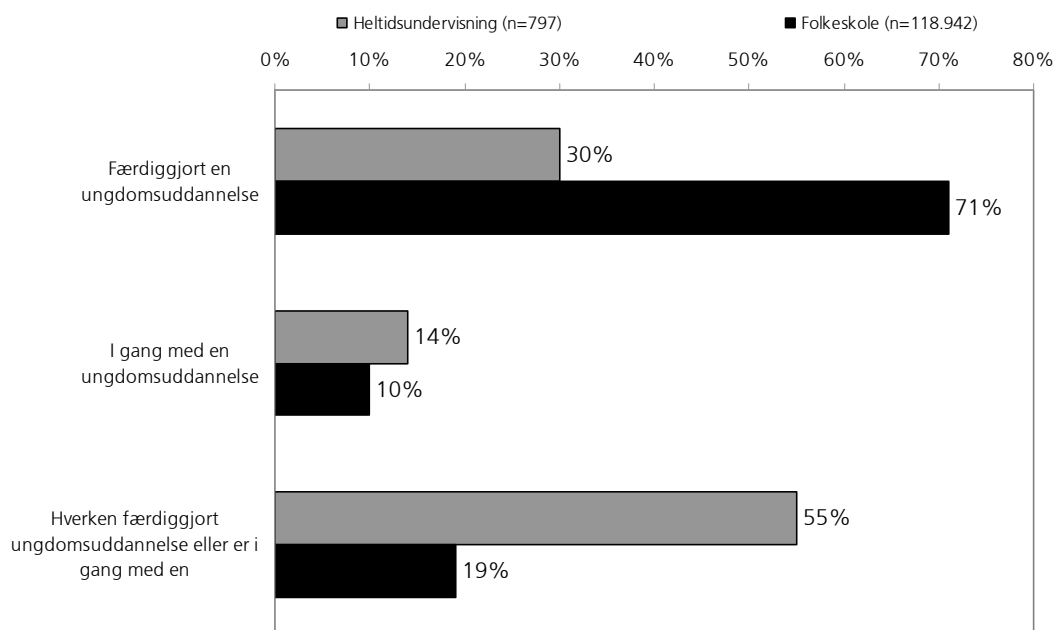
Ser man på elever der gennemfører deres afgangsprøve i folkeskolen, er det en lige stor andel på 13 % af hhv. drengene og pigerne som et år efter at de er begyndt på en uddannelse, er i gang med en anden. 13 % af pigerne er ikke i gang med en uddannelse et år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse, og det samme gælder 17 % af drengene.

Fem år efter at eleverne er begyndt på en ungdomsuddannelse

Figur 28 viser hvordan det går eleverne fra hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Figuren indeholder oplysninger om elever der forlod skolen i perioden 2000-03 og er begyndt på en ungdomsuddannelse. Ser vi først på heltidsundervisningseleverne, fremgår det at 30 % af disse elever har færdiggjort deres ungdomsuddannelse, 14 % er i gang med en ungdomsuddannelse, mens 55 % hverken har færdiggjort eller er i gang med en ungdomsuddannelse.

Figur 28

Status for elever fra hhv. heltidsundervisningen og folkeskolen fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Gælder elever som afsluttede hhv. heltidsundervisning og folkeskole i perioden 2000-03 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

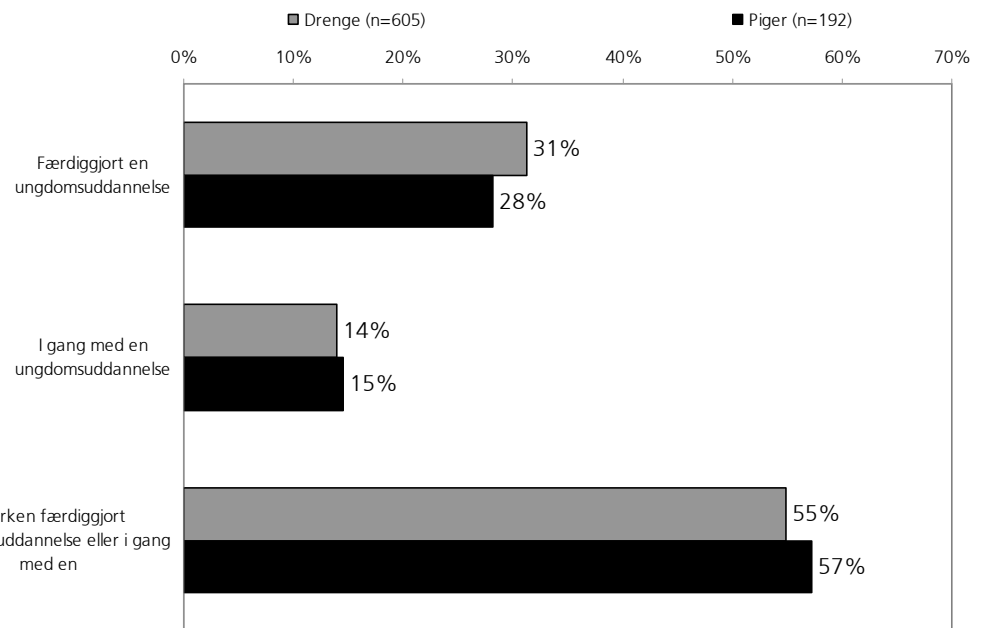
Som perspektiv viser figur 28 andre tendenser for de elever der har forladt folkeskolen. Det gælder at 19 % fem år efter hverken har færdiggjort en ungdomsuddannelse eller er i gang med en, mens 71 % har færdiggjort deres ungdomsuddannelse.

Figur 29 viser forskellen på pigers og drenges uddannelsesstatus fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse. Det fremgår at 31 % af drengene og 28 % af pigerne fra heltidsunder-

visningen har færdiggjort en ungdomsuddannelse, mens 57 % af pigerne og 55 % af drengene hverken har færdiggjort en ungdomsuddannelse eller er i gang med en.

Figur 29

Status for elever fra heltidsundervisningen fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse, fordelt på køn. Gælder elever som afsluttede heltidsundervisningen i perioden 2000-03 efter 9., 10. eller 11. klasse



Kilde: Registerundersøgelse, 2010.

Figuren viser dermed et nogenlunde ens mønster for pigerne og drengene fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse.

Sammenlignet med elever der har forladt folkeskolen i perioden 2000-03, er disse overgangstal bemærkelsesværdige. Blandt elever i folkeskolen er det nemlig en større andel af pigerne (75 %) end af drengene (67 %) der har færdiggjort en ungdomsuddannelse fem år efter at de er begyndt på en. Disse overgangstal er med til at understrege forskellen på uddannelsestilknytningen for piger fra heltidsundervisningen sammenlignet med piger fra folkeskolen.

Mulige forklaringer på elevernes fastholdelsesmønster

Af de elever fra heltidsundervisningen der er begyndt på en ungdomsuddannelse, er en betragtelig andel faldet fra igen – uden at starte på en anden uddannelse. Eleverne søger primært ind på erhvervsuddannelserne og er her i stort omfang med til at trække op i frafaldsstatistikken for den enkelte uddannelse. Interviewene giver flere forklaringer på dette frafald. Nogle af de interviewede UU-vejledere, ledere og lærere fremhæver bl.a. at nogle af eleverne ikke er tilstrækkeligt fagligt stærke til at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse. Nogle af eleverne har svært ved at leve op til de boglige krav på grundforløbet selvom forløbet har en indbygget fleksibilitet og kan gennemføres i forskellige tempi. En UU-vejleder siger om nogle af elevernes faglige niveau:

En stor gruppe falder fra fordi de ikke kan honorere de faglige krav. Det er når de kommer ind på tømreruddannelsen og skal til at have matematik med cosinus og sinus og trekantsrelationer. Det er virkelig lukket land for mange af dem selvom vi har fortalt hvordan det var [at gå på teknisk skole]. Så er der en del som slipper håndtaget og bliver væk og pjækker osv.

Desuden tyder interviewene med UU-vejledere, ledere og lærere på at nogle af eleverne fra heltidsundervisningen kan have svært ved at begå sig rent socialt i miljøet på erhvervsuddannelserne. Nogle af heltidsundervisningseleverne har som nævnt svært ved at begå sig i nye og fremmede situationer og kan have brug for en særlig støtte for at kunne fastholdes i uddannelsen. På erhvervsuddannelserne er der et langt større krav om selvstændighed end disse elever kan honorere. De skal kunne begå sig på større hold eller individuelle forløb uden tydelig holdtilknytning og skal selv skabe en social kontakt til andre elever og til lærere. Nogle af UU-vejlederne fremhæver at de erhvervsuddannelsessteder de kender til, arbejder på at fastholde eleverne. Andre kilder peger også på at erhvervsuddannelserne særligt inden for de sidste par år har taget mange initiativer til at fastholde eleverne, fx forskellige typer af mentorordninger (se fx Katznelson et al. 2010). Endelig er der også UU-vejledere som efterlyser ungdomsuddannelser der i højere grad tager hensyn til denne elevgruppes særlige behov.

I forlængelse af dette er det relevant at bemærke at der for nogle elever måske kan være tale om et stort realitetschok når de forlader heltidsundervisningen og begynder på en ungdomsuddannelse. Som det bl.a. fremgår af kapitel 5, er heltidsundervisningen præget af en særlig opmærksomhed på den enkelte elevs behov og ønsker. Også i undervisningsaktiviteterne tages der særligt hensyn til at elevgruppen sjældent er bogligt stærk og har behov for en mere praktisk tilgang til undervisningen. Grundlæggende arbejder heltidsundervisningen med at opstille nogle trygge rammer for elevernes læring og udvikling, bl.a. ved at tilbyde undervisning i små klasser. På ungdomsuddannelserne er der ikke i samme grad mulighed for denne individuelle hensyntagen i tilrettelæggelsen af undervisningen, og med den opmærksomhed og omsorg eleverne er vant til fra

heltidsundervisningen, kan overgangen fra heltidsundervisningen til en ungdomsuddannelse måske forekomme særligt overvældende.

10.4 Vurdering af tendenserne

Figurerne i dette kapitel viser at 65 % af de elever der har afsluttet heltidsundervisningen i perioden 2000-05, begynder på en ungdomsuddannelse inden for to år. Fem år efter at de er begyndt på en ungdomsuddannelse, har 30 % færdiggjort en ungdomsuddannelse, og 14 % er i gang med en¹². Dermed er det over halvdelen af dem som er begyndt på en ungdomsuddannelse, som hverken har færdiggjort deres ungdomsuddannelse eller er i gang med en fem år efter påbegyndelsen. Overgangsanalysen tyder samlet på at en stor del af disse unge ikke får en ungdomsuddannelse. Analysen viser desuden at 38 % af de elever der har afsluttet heltidsundervisningen i perioden 2000-05, er på overførselsindkomst to år efter. I forhold til disse procenttal er det nødvendigt at tage det forbehold at den gennemførte registerundersøgelse ikke er en totalundersøgelse, men en undersøgelse af kun 43 % af populationen.

Det kan diskuteres om overgangstallene er tilfredsstillende. Der er en overordnet national målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, men det er ikke præciseret hvad det betyder for heltidsundervisningen. Er det fx også 95 % af eleverne fra heltidsundervisningen der skal have en ungdomsuddannelse? Eller er målsætningen for denne gruppe af elever der er udskilt fra folkeskolens læringsmiljø, og som har dårligere forudsætninger, lavere? Man kunne tolke de 65 % som begynder på en ungdomsuddannelse, som tilfredsstillende ud fra forståelsen af at elevgruppen fra heltidsundervisningen netop er kendetegnet ved at de har dårligere forudsætninger, er blevet udskilt fra folkeskolens læringsmiljø og for en forholdsvis stor dels vedkommende kun har deltaget i heltidsundervisningen i et år eller kortere tid – blandt de elever der forlod heltidsundervisningen i 2008, har fx 65 % gået i heltidsundervisningen i et år eller kortere tid. Overgangsanalysen viser dog også at 46 % af de elever der begynder på en ungdomsuddannelse, efterfølgende falder fra igen uden at begynde på en anden uddannelse, og at 38 % af alle de elever der har forladt heltidsundervisningen, er på overførselsindkomst to år efter. Uanset om man tolker de 65 % som et tilfredsstillende tal eller ej, peger overgangsanalysen samlet set på at samfundet står med en udfordring i forhold at sikre heltidsundervisningens elevers fortsatte inklusion i samfundet gennem uddannelse og arbejde.

I denne rapport peger vi på nogle områder som heltidsundervisningen kan arbejde videre med for at øge kvaliteten af undervisningen. Men en forøgelse af kvaliteten i heltidsundervisningen vil sandsynligvis ikke alene være nok til at ændre overgangsmønsteret markant.

¹² Tallene baserer sig på elever der har afsluttet heltidsundervisningen i perioden 2000-03.

I forhold til at forbedre overgangsmønstret er det relevant at drøfte den vifte af uddannelses tilbud og det jobmarked der møder de unge efter heltidsundervisningen. Et relevant spørgsmål er om der mangler ungdomsuddannelses tilbud eller -pladser rettet mod eleverne fra heltidsundervisningen i almindelighed og de bogligt svage piger i særdeleshed. Når eleverne forlader heltidsundervisningen, begynder den største andel på en erhvervsuddannelse, og på erhvervsuddannelserne arbejdes der på forskellig vis med at fastholde disse elever. Der kan dermed være sket ændringer i frafaldstallene siden 2005 som endnu ikke fremgår af de tilgængelige dataregistre som denne rapport bygger på. Interviewene tyder dog også på at ikke alle eleverne er motiverede og tilstrækkeligt modne og bogligt stærke til at kunne klare en erhvervsuddannelse.

Der findes allerede andre uddannelses tilbud til unge, nemlig egu og ungdomsuddannelser for unge med særlige behov. 2 % af de elever som har forladt heltidsundervisningen i perioden 2000-06, begynder på egu inden for to år. Egu er et tilbud som kommunerne har pligt til at give til unge der falder inden for målgruppen. Målgruppen er unge under 30 år der:

- 1) bor i kommunen
- 2) ikke er under uddannelse, herunder i produktionsskoleforløb eller i beskæftigelse og
- 3) ikke har forudsætninger for umiddelbart at gennemføre en anden kompetencegivende ungdomsuddannelse.

(LBK nr. 987 af 16.8.2010).

Det tyder dog på at relativt få elever er i gang med en egu. På landsplan var der i 2008 i alt 952 elever som gik på egu. På et af de tilbud hvor EVA har gennemført interview, er egu kædet sammen med heltidsundervisningen. Dermed kan eleverne forberede sig på et egu-forløb mens de går i 8.-9. klasse, og derefter starte på egu samtidig med at de går i 10. klasse. Heltidsundervisningen er dermed en del af egu-uddannelsesplanen. Om egu er den rette vej for større grupper af elever fra heltidsundervisningen, kan denne rapport ikke vurdere, men det kan konstateres at en stor andel af heltidsundervisningseleverne ikke klarer sig godt i andre uddannelsesforløb – eller på arbejdsmarkedet.

Det andet uddannelses tilbud som er rettet mod elevgrupper der har svært ved at gennemføre andre uddannelser, er ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov. Denne uddannelse er tilrettelagt for unge udviklingshæmmede og andre unge der af fysiske eller psykiske årsager ikke kan gennemføre en anden ungdomsuddannelse. De interviewede UU-vejledere vurderer generelt at de unge i heltidsundervisningen ikke tilhører målgruppen for denne uddannelse. På den anden side viser overgangsanalysen at eleverne har vanskeligt ved at begynde på og blive fastholdt på andre uddannelser.

Fra og med 2011 skal UU-vejlederne vurdere om hver enkelt elev der forlader grundskolen, er parat til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Vurderingen foretages på baggrund af elevens generelle uddannelsesparathed og ikke i forhold til en specifik uddannelse, fx en erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet 2010). Man kan forestille sig at nogle elever fra heltidsundervisningen vil få en negativ vurdering. For de elever som er uddannelsesparate, men hvor der er en øget risiko for at de ikke begynder på eller gennemfører uddannelsen, er kommunen i henhold til den nyeste bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv forpligtet til at tilbyde eleverne personlig støtte gennem bl.a. mentorordninger. Det fremgår af bekendtgørelsen at:

Kommunen skal sørge for, at der gennem Ungdommens Uddannelsesvejledning etableres en mentorordning. Mentorer yder en personlig støtte, der kan tilbydes elever i 9. og 10. klasse, som skønnes at få særlige vanskeligheder ved overgangen til ungdomsuddannelse.

(BEK nr. 873 af 7.7.2010, kap. 6, § 11).

Ifølge bekendtgørelsen skal mentorerne være i dialog med eleverne både i de sidste år af deres grundskoleforløb og i løbet af den indledende del af ungdomsuddannelsen. Derudover skal kommunen sikre at mentorerne er tilstrækkeligt forberedt og har de nødvendige forudsætninger for og kompetencer til at kunne støtte den konkrete elevgruppe. Med disse initiativer er håbet at komme nærmere målet om at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

10.5 Opsummering

Overgangsanalysen viser at 65 % af de elever som færdiggjorde heltidsundervisningen i årene 2000-06, begyndte på en ungdomsuddannelse inden for to år. Den uddannelse som størstedelen af heltidsundervisningseleverne begynder på, er en erhvervsuddannelse. 64 % af drengene er begyndt på en erhvervsuddannelse, mens det gælder 47 % af pigerne.

Som forklaring på hvorfor flere elever ikke begynder på en ungdomsuddannelse, peger UU-vejledere og lærere på to forhold. Dels vurderer de at eleverne i heltidsundervisningen ikke er tilstrækkeligt modne. Eleverne er ikke afklarede med hensyn til hvilke uddannelser de ønsker at begynde på, og de har ingen særlige præferencer i forhold til et fremtidigt arbejdsliv. Dels er elevgruppen kendetegnet ved enten ikke at have drømme om fremtidig beskæftigelse eller at have urealistiske drømme.

Følger man de elever som er begyndt på en ungdomsuddannelse, fremgår det at en forholdsvis stor del, nemlig 59 %, har forladt uddannelsen inden for et år. Ud af disse er 12 % begyndt på

en anden uddannelse, mens 46 % har forladt ungdomsuddannelsessystemet. Til sammenligning har 15 % af de elever som har gået i folkeskole, forladt ungdomsuddannelsessystemet inden for et år. Efter fem år har 30 % af de heltidsundervisningselever som begyndte på en ungdomsuddannelse, gennemført den. 55 % har ikke færdiggjort en ungdomsuddannelse og er heller ikke i gang med en.

En forklaring på hvorfor det i gennemsnit blot er 30 % som gennemfører deres påbegyndte ungdomsuddannelse, peger UU-vejlederne bl.a. på at eleverne kan have svært ved at honorere de boglige og sociale krav på erhvervsuddannelserne. Dette leder frem til en diskussion af om der med fordel kunne være flere uddannelsesmuligheder for netop denne elevgruppe. Kapitlet beskriver i den forbindelse at der findes uddannelses tilbud som bl.a. stiller mindre boglige og sociale krav end fx erhvervsuddannelserne. Det drejer sig om egu og ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov. Dog viser registerundersøgelsen at kun få elever fra heltidsundervisningen efterfølgende deltager i disse tilbud. Til gengæld viser overgangsanalysen at blandt elever som færdiggjorde heltidsundervisningen i årene 2000-05, var 38 % på overførselsindkomst to år efter, 30 % var i beskæftigelse, og 32 % var under uddannelse. Kapitlet peger samlet på at der ligger en udfordring i at sikre elevgruppens fortsatte inklusion i samfundet gennem uddannelse og arbejde.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Formandskabet for Skolerådet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge om og hvordan det lykkes ungdomsskolernes heltidsundervisning at sikre at marginaliseringstruede unge gennemfører folkeskolens afgangsprøve og begynder på en ungdomsuddannelse. Denne projektbeskrivelse gør rede for evalueringens baggrund, formål, metode og formidling. Den indeholder desuden en tidsplan.

Baggrund for evalueringen

Ungdomsskolens heltidsundervisning blev indført i 1975 i forbindelse med udvidelsen af undervisningspligten fra syv til ni år. Formålet var at åbne mulighed for at elever med behov for anden undervisning end folkeskolens kunne opfylde deres undervisningspligt ved at deltage i blandt andet ungdomsskolens undervisningstilbud (lov nr. 121, lov om ændring af folkeskoleloven 17. april 1972). I dag spiller ungdomsskolens heltidsundervisning en rolle i forsøget på at nå målet om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Ungdomsskolens heltidsundervisning retter sig mod den gruppe af unge som anses for at være marginaliseringstruede, typisk på grund af personlige, sociale og faglige problemer der gør det vanskeligt for dem at klare sig videre i uddannelsessystemet og tilværelsen. Det er derfor unge som er udsatte, og som har brug for ekstra støtte i form af særlige undervisningsforhold.

Der er ikke tidligere lavet studier der afdækker ungdomsskolens heltidsundervisnings elevgruppe, men studier af lignende uddannelsesmiljøer, fx produktionsskoler, viser at der typisk er tale om unge som har haft svært ved at følge med i fagene, som har oplevet mobning, som har haft problemer med relationen til lærerne, og som har mange skoleskift bag sig. Gruppen af unge omtales således som unge med nederlagsprægede erfaringer fra folkeskolen (*Kreativitet, produktion og identitet – fra produktionsskole til erhvervsskole*, T. Kirkegaard og K. Nielsen, Undervisningsministeriet, 2008).

De dårlige erfaringer med at gå i skole har for størstedelen af eleverne betydet at de har mistet lysten til at lære. Ungdomsskolernes heltidsundervisnings opgave er derfor at give eleverne lysten til at lære tilbage. Heltidsundervisningen har til hensigt at motivere eleverne så de kan fastholdes i uddannelsessystemet, og samtidig skal heltidsundervisningen sikre en god overgang til ungdomsuddannelserne. Heltidsundervisningen skal således ruste eleverne fagligt og på samme tid støtte dem i at opbygge personlige og sociale kompetencer. Ungdomsskolens heltidsundervisning placerer sig dermed midt imellem et alment uddannelses tilbud og et socialpædagogisk undervisningstilbud. (*Nyt fokus på ungdomsskolens heltidsundervisning*, B. Ertmann og S. Vinter-Andersen, Teori- og metodecentret, Professionshøjskolen København, 2008).

Hvad er ungdomsskolens heltidsundervisning

Ungdomsskolens heltidsundervisning er en del af folkeskolelovens § 33, stk. 3, og tilbydes som et alternativ til folkeskolen, primært for unge i alderen 14-18 år. Ud af landets 103 ungdomsskoler tilbyder 66 af skolerne heltidsundervisning, og i skoleåret 2006/07 fulgte 1.832 elever heltidsundervisningen.

Heltidsundervisningen er et særligt tilbud blandt ungdomsskolens øvrige aktiviteter og skal stå mål med hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Heltidsundervisningen skal bidrage til elevernes alsidige udvikling og kundskabstilegnelse, og undervisningen skal give eleverne mulighed for at fæstne og uddybe kundskaber, dygtiggøre dem til samfundslivet og generelt bidrage til at forøge indholdet i elevernes tilværelse (LBK nr. 997 af 8.10.2004, bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler). Heltidsundervisningen er dog ikke bundet af folkeskolens regler om deling på klassetrin, fag, læseplaner, timeopdeling osv. Ligeledes er der ikke krav om at heltidsundervisningens lærere skal være læreruddannede. Dette skaber andre rammer for planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen og mulighed for at tilpasse undervisningen specifikt til den enkelte elevs behov.

Fleksibiliteten betyder at der er stor variation i ungdomsskolernes måde at tilrettelægge heltidsundervisningen på. På trods af at heltidsundervisningen som udgangspunkt tilbydes elever på 8.-9. klassetrin, er der med dispensation mulighed for også at tilbyde elever på 7. og 10. klassetrin heltidsundervisning.

Langt de fleste heltidsundervisningstilbud retter sig mod unge i den uddannelsespligtige alder, men i nogle kommuner bruges ungdomsskolens heltidsundervisning også som uddannelsesafklarende forløb der ikke skal lede frem til eksamen. På trods af at heltidsundervisningstilbuddet som udgangspunkt retter sig mod de 14-18-årige, giver rammerne inden for lovgivningen mulighed for at tilbyde heltidsundervisning til unge op til 24 år.

Endelig giver de fleksible rammer inden for lovgivningen mulighed for at placere vejledningen på skolerne frem for i ungdomsuddannelsescentrene, hvilket skaber en nær kontakt mellem vejleder og den enkelte elev. Om skolerne benytter sig af denne mulighed, varierer dog fra kommune til kommune.

Hvordan undervisningen tilrettelægges, varierer også fra skole til skole. Skolerne har forskellige pædagogiske praksisser og undervisningsaktiviteter og benytter sig i forskellig grad af samarbejdsaftaler der skal sikre overgangen mellem ungdomsskolens heltidsundervisning og ungdomsuddannelserne. På nogle skoler har man således et tæt samarbejde med private virksomheder, mens man på andre skoler samarbejder med erhvervsgrunduddannelserne og erhvervsskolerne. På samme måde vælger nogle skoler at teste eleverne før og efter et heltidsundervisningsforløb, mens andre skoler ønsker at adskille sig fra de ordinære uddannelsesstilbud ved ikke at benytte sig af test som evalueringsredskab.

Fælles for ungdomsskolernes heltidsundervisning er at deres tilbud forsøger at afspejle de behov som deres målgruppe har, men på landsplan tegner der sig et differentieret billede af hvad heltidsundervisning er.

Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen er at beskrive, analysere og vurdere om og hvordan heltidsundervisningen motiverer unge til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet.

Evalueringen har fire fokusområder:

- Hvor mange elever udsluses til kompetencegivende ungdomsuddannelse?
- Hvad karakteriserer ungdomsskolens heltidsundervisnings elevgruppe?
- Hvordan organiseres ungdomsskolernes heltidsundervisning?
- Hvilke konkrete pædagogiske og didaktiske undervisningsaktiviteter og undervisningsforhold kendetegner ungdomsskolens heltidsundervisning?

Antallet af elever der udsluses til kompetencegivende ungdomsuddannelse, vil blandt andet blive belyst gennem en forløbsanalyse der med udgangspunkt i data fra 2000-2008 følger elever der har benyttet sig af ungdomsskolens heltidsundervisningstilbud i 8.-10. klasse.

Der er ikke tidligere lavet en karakteristik af heltidsundervisningens elevgruppe, ligesom der ikke tidligere er lavet en kortlægning af de organisatoriske rammer for heltidsundervisningen. Formålet med evalueringen er derfor at kortlægge disse to elementer. Kortlægningen af de organisatoriske rammer skal give en større forståelse af tilrettelæggelsen af heltidsundervisningen. Dels for at beskrive hvad der er fælles for heltidsundervisningstilbuddene, dels for at beskrive hvordan de

adskiller sig fra hinanden. Kortlægningen af elevgruppen skal beskrive sociodemografiske forhold ved elevgruppen. I det omfang det er muligt, vil de to typer af kortlægning kobles til heltidsundervisningens udslusning for derved at analysere sammenhængen mellem udslusning, elevgrupper og ungdomsskolernes organisatoriske forhold.

Endelig skal evalueringen analysere udvalgte skolars konkrete pædagogiske praksis, herunder beskrive og vurdere konkrete undervisningsaktiviteter og undervisningsforhold der kendetegner heltidsundervisningen som et alternativ til folkeskolen. Denne del af evalueringen sætter således fokus på hvorvidt og hvordan heltidsundervisningen er med til at motivere eleverne og støtte dem i at opbygge personlige, sociale og faglige kompetencer.

Evalueringens design og metode

Evalueringen vil bygge på:

- Deskresearch om heltidsundervisningens udvikling og opbygning
- Forløbsanalyse af elevernes uddannelsesforløb efter heltidsundervisningen
- Kortlægning af heltidsundervisningens organisatoriske rammer og elevgruppe
- Casestudier af den pædagogiske praksis på fire skoler
- Vurdering og kvalificering fra en ekspertgruppe.

Deskresearch om heltidsundervisningens udvikling og opbygning

Deskresearchen skal dels give et historisk indblik i heltidsundervisningens udvikling fra 1975 frem til i dag med fokus på hvorvidt og hvordan heltidsundervisningstilbuddene har ændret sig. Dels skal deskresearchen afdække heltidsundervisningen som den ser ud i dag. Vi vil blandt andet læse tidligere studier af heltidsundervisning, herunder et pilotprojekt fra 2002 som undersøger heltidsundervisningens pædagogiske praksis og de potentialer der ligger i skoleformen (*Socialisering og læring i heltidsundervisningen – belyst ud fra 3 skolars pædagogiske praksis*, V. Abildskov Hansen og J. Jakobsen, Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter, 2002).

Forløbsanalyse af elevernes uddannelsesforløb efter heltidsundervisningen

Med udgangspunkt i en forløbsanalyse ønsker vi at følge de elever som har benyttet sig af ungdomsskolernes heltidsundervisning. Forløbsanalysen skal afdække elevernes uddannelsesforløb efter et forløb i ungdomsskolens heltidsundervisning og skal give indblik i hvad eleverne efter et heltidsundervisningsforløb udsluses til. Forløbsanalysen følger elever fra 8. til 10. klasse som har været tilmeldt et heltidsundervisningsforløb i årene 2000-2008, og følger dem så langt som data er tilgængelige.

Forløbsanalysen vil fokusere på følgende forhold:

- Andel af elever der gennemfører afgangsprøve i forlængelse af et heltidsundervisningsforløb
- Andel af elever som efterfølgende har påbegyndt/afbrudt en ungdomsuddannelse

- Andel af elever der efterfølgende har gennemført en ungdomsuddannelse
- Elevernes erhverv efter deltagelse i ungdomsskolens heltidsundervisning.

Kortlægning af heltidsundervisningens organisatoriske rammer og elevgruppe

Kortlægningen består af to dele. Dels en kortlægning af de organisatoriske rammer for tilrettelæggelsen af heltidsundervisningen, blandt andet af hvordan klasserne er opdelt, hvilke lærere der underviser, og hvor UU-vejlederen er placeret. Dels en kortlægning af elevgruppen.

Da ungdomsskolerne tilrettelægger deres heltidsundervisningstilbud forskelligt fra kommune til kommune, er det væsentligt at afdække og beskrive denne organisatoriske forskellighed. Vi udsender derfor et elektronisk spørgeskema til samtlige 66 ungdomsskoler som tilbyder heltidsundervisning.

Spørgeskemaundersøgelsen kan fx kortlægge følgende:

- Hvilke lærere skolerne ansætter
- Hvorvidt UU-vejlederen er placeret centralt eller decentralt
- Hvorvidt og hvordan skolerne benytter sig af samarbejdspartnere i form af private virksomheder eller ungdomsuddannelser
- Hvordan skolerne arbejder med brobygning, herunder deres samarbejde med folkeskoler
- Hvorvidt skolerne laver udslusningsstatistik
- Hvorvidt og hvordan skolerne tester eleverne før og efter forløbet
- Hvorvidt skolerne udarbejder handleplaner eller opstiller mål for eleverne
- Ungdomsskolernes udgifter pr. elev.

For at kunne afdække heltidsundervisningens elevgruppe kortlægger vi de sociodemografiske forhold ved elevgruppen. Disse data kobler vi til forløbsanalysen for at belyse om heltidsundervisningen tjener alle elever på samme måde, eller om der er grupper der især profiterer af heltidsundervisningstilbuddet.

Denne kortlægning vil blandt andet belyse følgende:

- Forældreindkomst
- Forældrebeskæftigelse
- Forældres uddannelsesbaggrund
- Herkomst
- Aflagte eksamener
- Socialstatistik.

Casestudier af den pædagogiske praksis på fire skoler

For kvalitativt at forstå den pædagogiske praksis i ungdomsskolernes heltidsundervisning udvælger vi fire skoler som caseskoler. Casestudierne skal belyse de udvalgte skolers pædagogiske praksis, lærernes konkrete undervisningsaktiviteter og elevernes oplevelse af undervisningens betydning for gennemførelse og fastholdelse i uddannelsessystemet.

Formålet med casene er at beskrive og analysere den variation der er i ungdomsskolens heltidsundervisningstilbud. For at kunne beskrive diversiteten udvælges casene dels ud fra kortlægningen af ungdomsskolernes organisatoriske rammer, dels ud fra ungdomsskolernes udslningsstatistik og dels ud fra skolernes geografisk beliggenhed så der indgår skoler fra både byområder og landområder.

På baggrund af opstillede kriterier vil udvælgelsen af cases ske med støtte fra Ungdomsskolernes udviklingscenter som har et indgående kendskab til tilrettelæggelsen af heltidsundervisning på landets ungdomsskoler.

På caseskolerne gennemfører vi følgende interview:

- Enkeltinterview med ledere
- Fokusgruppeinterview med lærere
- Fokusgruppeinterview med elever
- Enkeltinterview med UU-vejledere.

Interview med ledere

Interviewene med ungdomsskolernes ledere skal give en forståelse af hvordan ungdomsskolernes heltidsundervisning adskiller sig fra lignende uddannelsestilbud. Interviewene skal give indsigt i de pædagogiske og didaktiske overvejelser ledelsen har om strukturering og tilrettelæggelse af undervisningen.

Relevante spørgsmål:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen? Eksempler på konkrete undervisningsaktiviteter.
- Hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser har ledelsen om heltidsundervisningstilbuddet?
- Hvilken rolle spiller henholdsvis det faglige og det sociale i undervisningen?
- Hvordan opleves virkningen af et heltidsundervisningsforløb?

Fokusgruppeinterview med lærere

Fokusgruppeinterviewene med lærere skal give en forståelse af hvordan lærerne i praksis tilrettelægger heltidsundervisningen. Fokusgruppeinterviewene skal afdække hvilke pædagogiske og didaktiske redskaber lærerne betjener sig af, og blandt andet belyse de konkrete undervisnings-

aktiviteter. Lærerne skal i den sammenhæng vurdere den oplevede virkning af disse undervisningsaktiviteter.

Relevante spørgsmål:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen? Eksempler på konkrete undervisningsaktiviteter.
- Hvilke pædagogiske og didaktiske redskaber betjener lærerne sig af, fx konkrete undervisningsaktiviteter?
- Hvilken rolle spiller henholdsvis det faglige og det sociale i undervisningen?
- Hvordan og i hvilket omfang øger de enkelte undervisningsaktiviteter elevernes motivation for at fortsætte i uddannelsessystemet?

Fokusgruppeinterview med elever

Fokusgruppeinterviewene med elever skal give en forståelse af hvordan ungdomsskolernes heltidsundervisning motiverer eleverne til at gennemføre folkeskolens afgangseksamen og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet.

For at kunne afdække elevernes oplevelse af ungdomsskolernes heltidsundervisning vil eleverne blive bedt om at dokumentere deres hverdag gennem brug af fotos. Eleverne vil således blive bedt om at tage billeder af typiske undervisningssituationer i ugen op til vores besøg. Billederne som eleverne præsenterer os for, skal dels give indsigt i de konkrete undervisningsaktiviteter, dels danne udgangspunkt for fokusgruppeinterviewet.

Fordelen ved at tage afsæt i elevernes fotos er at de kan danne ramme om et anderledes børneinterview end dem man typisk kender. Med fotointerviewmetoden bliver det muligt at få adgang til flere og mere detaljerede informationer end det almindelige børneinterview ofte er i stand til at frembringe, og derudover vil fotoene skabe en visuel forståelse af hvordan eleverne oplever heltidsundervisningen (*Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning*, K. Rasmussen, Dansk Sociologi, 1999).

For at sikre at eleverne forstår deres fotoopgave, vil vi i ugen inden vores besøg besøge samtlige caseskoler og her præsentere vores projekt. Formålet med besøgene er også at opbygge en relation til eleverne som kan danne udgangspunkt for en tillidsfuld samtale.

Relevante spørgsmål:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen? Eksempler på konkrete undervisningsaktiviteter.
- Hvilken betydning har heltidsundervisningen for motivation og lyst til at lære?
- Hvordan opleves virkningen af de enkelte undervisningsaktiviteter?

Enkeltinterview med UU-vejledere

Vejlederne spiller en rolle for udslusningen af eleverne, da de påvirker elevernes senere uddannelsesvalg og uddannelsesvej. For at forstå hvordan deltagelse i ungdomsskolens heltidsundervisning medvirker til at fastholde eleverne i uddannelsessystemet, er det væsentligt at afdække vejledernes rolle og erfaringer med unge som benytter sig af ungdomsskolens heltidsundervisning.

Hvorvidt UU-vejlederen er placeret på de enkelte skoler eller i ungdomsuddannelsescentrene, har betydning for den daglige kontakt med eleverne og kan evt. have betydning for UU-vejlederens muligheder for at vejlede eleverne optimalt. Vi anser det i den forbindelse for vigtigt at interviewe vejlederne for at afdække deres rolle i forhold til elevernes efterfølgende uddannelsesforløb.

Relevante spørgsmål:

- Hvordan sikres udslusning til en ungdomsuddannelse?
- Hvordan sikres overgang mellem heltidsundervisning og ungdomsuddannelse?
- Hvilken betydning har UU-vejlederens fysiske placering?

Vurdering og kvalificering fra en ekspertgruppe

I evalueringen inddrager vi en ekspertgruppe der skal styrke rapportens analyser, vurderinger og konklusioner. Eksperterne skal i den indledende fase kvalificere spørgeskemaer og spørgeguider til skoler, ledere, elever og lærere. Desuden skal de vurdere, tolke og begrunde undersøgelsens datamateriale, herunder heltidsundervisningens tal for udslusning.

Ekspertgruppen vil bestå af forskere og praktikere der har et indgående kendskab til marginaliserede børn og unge, socialpædagogiske indsatser på uddannelsesområdet og ungdomsskolens heltidsundervisning og dens pædagogiske praksis.

Formidling af evalueringen

På baggrund af evalueringen udarbejder vi en rapport der indeholder evalueringens analyser og konklusioner. Derudover præsenterer vi evalueringens resultater på en samlet konference for Ungdomsskolernes udviklingscenter og ungdomsskolernes heltidsundervisnings ledere.

I forbindelse med udarbejdelsen af projektbeskrivelsen har vi haft kontakt til en række ungdomsskoler som tilbyder heltidsundervisning. Den store variation i skolernes måde at tilrettelægge undervisningen på betyder at skolerne har et begrænset kendskab til andre skolers tilrettelæggelse og erfaring med heltidsundervisningen. Disse ungdomsskoler har alle efterlyst en større indsigt i det heltidsundervisningsarbejde som foregår i landet.

En konference blandt lederne på de 66 ungdomsskoler som tilbyder heltidsundervisning, vil give EVA mulighed for at formidle resultaterne fra evalueringen, ligesom det vil give de enkelte heltidsundervisningsskoler mulighed for at dele viden, praksis og erfaringer. Som en del af formidlingen af evalueringens samlede resultater skriver vi en artikel til Ungdomsskolehåndbogen som udgives hvert år. Heri formidles de undersøgelser og analyser og den viden der er på ungdomsskoleområdet, herunder evalueringens pointer.

Tidsplan for evalueringen

Tidspunkt	Aktivitet
Januar 2010	Forundersøgelse
Januar-april 2010	Forløbsanalyse
Januar-april 2010	Kortlægning af elevgruppe
Januar-april 2010	Kortlægning af skoler (spørgeskemaundersøgelse)
Marts 2010	Caseudvælgelse
April 2010	Gennemførelse af casestudier
August-oktober 2010	Analyse og afrapportering
November 2010	Rapporten i høring hos caseskoler
December 2010	Rapporten offentliggøres
Februar 2011	Udgivelse af artikel
Februar 2011	Afholdelse af konference

Appendiks B

Dokumentation og metode

I evalueringen indgår både kvantitative og kvalitative elementer. Evalueringen bygger dels på en registeranalyse der følger elever der i skoleårene 1999/2000-2007/08 har modtaget heltidsundervisning, dels på en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af heltidsundervisningstilbud. Derudover bygger evalueringen på besøg på fire heltidsundervisningstilbud hvor ledere, lærere, elever og UU-vejledere er blevet interviewet.

Registeranalyse

I rapporten indgår resultater af en forløbsundersøgelse der beskriver hvilken uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning elever der har modtaget heltidsundervisning, har i årene efter at de har forladt heltidsundervisningen. Data baserer sig på registerdata opgjort på individniveau, indhentet af Danmarks Statistik¹³. Undersøgelsen er det første forsøg på ved hjælp af registerdata at beskrive hvordan personer der modtager heltidsundervisning, klarer sig i årene efter afsluttet heltidsundervisning.

Populationsafgrænsning

Den centrale population for undersøgelsen er alle elever der har deltaget i heltidsundervisning på et eller flere af klassetrinnene 8.-11. klasse i løbet af skoleårene 1999/2000-2007/08. Derudover er der dannet en sammenligningsgruppe som består af personer der på samme klassetrin i samme periode gik i folkeskolen. Sammenligningsgruppen er dannet for at kunne perspektivere resultaterne for de elever der har modtaget heltidsundervisning. I de fleste af rapportens analyser afgrænses de to populationer yderligere så de passer til de forskellige analyser. For at undgå at personer optræder flere gange i en tabel eller figur, vil de fleste tabeller og figurer basere sig fx på personer der færdiggør deres folkeskoleforløb så tabellerne og figurerne dermed ikke vedrører personer der er i gang med et folkeskoleforløb. I rapporten fremgår det tydeligt hvordan de to

13 Følgende af Danmarks Statistiks registre er blevet anvendt i forløbsundersøgelsen: elevregisteret, RAS, Det Centrale Personregister (CPR), Det Centrale Kriminalregister og Familieindkomstregisteret.

populationer er afgrænset, enten i den løbende tekst eller i forbindelse med tabellerne og figurerne.

Populationsafgrænsning i praksis

For at muliggøre en analyse af hvordan elever der modtager heltidsundervisning, klarer sig efter heltidsundervisningen, er det nødvendigt at kunne identificere personer på individniveau. Danmarks Statistiks elevregister indeholder indviddata, men disse data viser ikke om eleven modtager heltidsundervisning. Elevregisteret beskriver kun hvilket klassetrin eleven går på, og om undervisningen modtages på en ungdomsskole. Dette er ikke nok til entydigt at identificere elever der modtager heltidsundervisning, primært fordi 10.-klasser-centre og erhvervsklasser også kan være placeret på ungdomsskoler. Elevregisteret kan derfor ikke skelne mellem om eleven har modtaget heltidsundervisning eller har gået i en erhvervsklasse eller i en 10. klasse på et 10.-klasser-center.

EVA valgte derfor først at definere hvilke ungdomsskoler der i skoleårene 1999/00-2007/08 tilbød heltidsundervisning, og som ikke tilbød anden folkeskoleundervisning. Disse informationer fik EVA fra US-centret der samler oplysninger fra ungdomsskolernes indberetninger om bl.a. antallet af elever der modtager heltidsundervisning på de enkelte ungdomsskoler. EVA modtog også information om hvorvidt de enkelte ungdomsskoler også tilbød anden folkeskoleundervisning på ungdomsskolen fx hvis der var placeret et 10.-klasser-center på ungdomsskolen. Herefter indsendte EVA navne og institutionsnumre på de ungdomsskoler der udelukkende tilbød heltidsundervisning, til Danmarks Statistik. Dermed blev alle de ungdomsskoler frasorteret der ud over heltidsundervisning tilbød anden undervisning på folkeskoleniveau.

Der var et yderligere bortfald af skoler og elever som konsekvens af Danmarks Statistiks samkørsel af listen over ungdomsskoler med elevregisteret. Både Danmarks Statistik og US-centret mener at dette skyldes ungdomsskolernes manglende indberetninger til elevregisteret (mere herom i bortfaldsanalysen).

I tabel 13 kan man for hvert år i undersøgelsesperioden se hvor mange ungdomsskoler der tilbyder heltidsundervisning, og hvor mange elever der modtager heltidsundervisning. Tabellen er fordelt på tre grupper: alle elever der modtager heltidsundervisning, alle elever der modtager heltidsundervisning på skoler som ikke udbyder anden folkeskoleundervisning end heltidsundervisning, og samme gruppe som forrige bortset fra at elever der ikke er indberettet til elevregisteret, er frasorteret. Tabellen giver dermed overblik over bortfaldet, først som resultat af at skoler frasorteres, og efterfølgende som resultat af at ikke alle elever er registreret i elevregisteret.

Tabel 13**Antal ungdomsskoler der udbyder heltidsundervisning, og antal elever der modtager heltidsundervisning, i skoleårene 1999/2000-2007/08**

Skoleår	Alle elever der modtager heltidsundervisning (total population)		Skoler der udbyder anden folkeskoleundervisning end heltidsundervisning, er frasorteret		Elever der ikke er registreret i elevregisteret, er frasorteret (en delik stikprøve)	
	Antal skoler	Antal elever	Antal skoler	Antal elever	Antal skoler	Antal elever
1999/2000	98	2.323	86	1.672	51	901
2000/01	95	2.255	82	1.576	46	899
2001/02	91	2.280	79	1.621	44	967
2002/03	86	2.366	74	1.614	40	938
2003/04	87	2.518	77	2.071	55	1.219
2004/05	86	2.079	76	1.627	46	1.063
2005/06	86	2.076	73	1.507	44	1.069
2006/07	66	1.832	49	1.279	25	691
2007/08	66	2.339	50	1.727	26	871
I alt*	761	20.068	646	14.694	377	8.618

Kilde: Indberetninger til US-centret, Danmarks Statistiks elevregister.

* Samme skole og samme elev kan indgå flere gange i denne række.

Af tabellen fremgår det at 20.068 elever har modtaget heltidsundervisning i skoleårene 1999/2000-2007/08. Det bør bemærkes at hvis samme elev har modtaget heltidsundervisning i flere år, vil denne elev tælle mere end én gang. Det giver derfor bedre mening at betragte tallet som elevår i stedet for antal elever. Efter at skoler der udbyder både heltidsundervisning og folkeskoleundervisning som ikke er heltidsundervisning, er frasorteret, er tallet reduceret til 14.694 elevår. Dette svarer til at populationen reduceres med 27 %. Efter samkørsel af listen fra US-centret over ungdomsskoler og Danmarks Statistiks elevregister reduceres tallet yderligere til 8.618 elevår, hvilket svarer til at den oprindelige population er reduceret med 57 %. Dette anses for at være et stort bortfald af både skoleår og elevår.

Bortfald

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse for at kvalificere vurderingen af om bortfaldet har konsekvenser for forløbsundersøgelsens resultater. Her undersøges om bortfaldet er skævt i forhold til følgende parametre: skoleår, region og antal elever der i gennemsnit modtager heltidsundervisning pr. skole.

Tabel 14**Andel af elever fordelt på skoleår og region og antal elever pr. skole**

	Alle elever der modtager heltidsundervisning (total population, N = 20.068)	Skoler der udbyder anden folkeskoleundervisning end heltidsundervisning, er frasorteret (n = 14.694)	Elever der ikke er registreret i elevregisteret, er frasorteret (endelig stikprøve = 8.618)
Skoleår			
1999/2000	12 %	11 %	10 %
2000/01	11 %	11 %	10 %
2001/02	11 %	11 %	11 %
2002/03	12 %	11 %	11 %
2003/04	13 %	14 %	14 %
2004/05	10 %	11 %	12 %
2005/06	10 %	10 %	12 %
2006/07	9 %	9 %	8 %
2007/08	12 %	12 %	10 %
Region			
Nordjylland	7 %	6 %	4 %
Midtjylland	29 %	27 %	26 %
Syddanmark	24 %	23 %	20 %
Hovedstaden	31 %	33 %	41 %
Sjælland	8 %	11 %	8 %
Antal elever i gennemsnit pr. skole			
	26	23	28*

Kilde: Indberetninger til US-centret (kolonne 1 og 2), Danmarks Statistiks elevregister (kolonne 3).

*Tallet baserer sig på US-centrets opgørelse over antal elever der modtager heltidsundervisning uanset om de er registreret i elevregisteret.

Det fremgår at bortfaldet fordeler sig relativt jævnt hen over skoleåret. Den største forskel mellem population og endelige stikprøve er 2 %, hvilket vurderes som uvæsentligt for datakvaliteten. Bortfaldet fordeler sig mere ujævnt over regionerne hvor Region Hovedstaden er overrepræsenteret med 10 % i den endelige stikprøve. 8 % af denne overrepræsentation skyldes samkørslen af listen fra US-centret over ungdomsskoler og Danmarks Statistiks elevregister. Overrepræsentationen kan derfor formentlig forklares med at skoler i Region Hovedstaden i højere grad indberetter til elevregisteret end skoler i andre regioner. Af tabellen ses at Region Nordjylland, Region Midtjylland og Region Syddanmark er underrepræsenteret med 3-4 %. Det er vanskeligt at vurdere om

denne skævhed har konsekvenser for resultaterne af forløbsundersøgelsen. Det kan ikke afvises at påvirke resultaterne, da regionerne varierer i forhold til bl.a. udbud og tilgængelighed af ungdomsuddannelser og også i forhold til jobmuligheder.

I forhold til det gennemsnitlige antal elever der modtager heltidsundervisning på den enkelte skole, fremgår det at antallet falder med tre elever pr. skole når skoler der udbyder anden folkeskoleundervisning end heltidsundervisning, er frasorteret. Dette indikerer at de skoler der er blevet frasorteret, i gennemsnit har lidt flere elever end skolerne i populationen. Når skoler der slet ikke har registreret elever i elevregisteret, er frasorteret, stiger antallet af elever der i gennemsnit har modtaget heltidsundervisning, på den enkelte skole. Dette tal er baseret på US-centrets opgørelse over antallet af elever der modtager heltidsundervisning, uanset om de er registreret i elevregisteret. Herved kan man konkludere at det i høj grad er skolerne med få heltidsundervisningselever som slet ikke indberetter til elevregisteret.

Samlet set er der i gennemsnit to elever mere pr. skole i den endelige stikprøve end i populationen. Det er en relativt lille afvigelse som ikke vurderes at have betydning for datakvaliteten. I forhold til det bortfald der skyldes manglende indberetninger til elevregisteret, er det interessant at hele 70 % af dette bortfald skyldes at der på skolerne slet ikke er foretaget nogen indberetninger til elevregisteret, hvorimod 30 % af bortfaldet skyldes at ikke alle elever på skolen er blevet indberettet til elevregisteret. Dette tyder på at bortfaldet i høj grad skyldes at nogle skoler slet ikke har en registreringspraksis.

Konklusion med hensyn til datakvalitet

EVA vurderer at et bortfald på 57 % er meget højt for en registerundersøgelse, og at det vanskeliggør en vurdering af om data er repræsentative for gruppen. Bortfaldsanalysen viser som nævnt at Region Hovedstaden er overrepræsenteret med 10 % i forhold til populationen. Denne overrepræsentation kan have betydning for resultaterne af forløbsundersøgelsen, da Region Hovedstaden har et anderledes udbud af ungdomsuddannelser og et anderledes arbejdsmarked end de øvrige regioner. Bortfaldet var til gengæld ikke nævneværdigt skævt med hensyn til skoleår og antal elever i gennemsnit pr. skole. Det ville styrke bortfaldsanalysen hvis EVA kunne undersøge om bortfaldet er skævt i forhold til forældrenes resurser. Disse variable er netop ikke mulige at inddrage, da EVA ikke kan koble individdata til bortfaldsgruppen.

Det er ikke muligt at afvise at det høje bortfald har konsekvenser for resultaterne af forløbsundersøgelsen. EVA vurderer derfor at resultaterne af forløbsundersøgelsen skal tolkes med varsomhed. Resultaterne skal i høj grad ses som det bedste bud på hvordan elever der har modtaget heltidsundervisning, klarer sig efter heltidsundervisningen, på baggrund af de data der er tilgængelige.

Spørgeskemaundersøgelse

Målgruppe

Undersøgelsens målgruppe er ledere i heltidsundervisningen. Undersøgelsen er blevet gennemført som en elektronisk webbaseret totalundersøgelse hvor samtlige ungdomsskoler der udbyder heltidsundervisning, indgår i populationen.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaet er udarbejdet af EVA's projektgruppe i april-maj 2010. Skemaet blev pilottestet af i alt syv ledere. Der blev i rekrutteringen af pilottesterne lagt vægt på at der var så stor spredning som muligt med henblik på heltidsundervisningstilbuddenes placering i landet og elevantal.

Pilottesten var delt op i to forløb: I første omgang testede vi en række udvalgte spørgsmål blandt fire ledere. Årsagen til dette var at der i skemaet var en række spørgsmål og begreber som projektgruppen på forhånd havde en formodning om var problematiske. I denne del af pilottesten blev den kognitive interviewmetode anvendt: Spørgsmålene blev læst op for pilottesteren, og der blev spurgt til dennes forståelse af det enkelte spørgsmål og svar og til hvilke overvejelser vedkommende havde gjort sig i forbindelse med besvarelsen af spørgsmålet.

I anden omgang blev spørgeskemaet testet af tre personer. Her blev der fokuseret på hele skemaet, og pilottesterne blev bedt om at vurdere samtlige spørgsmål og spørgeskemaet som helhed og om løbende at give kommentarer. I denne del af pilottesten blev der samtidig lagt yderligere vægt på de problematikker der var identificeret i først del af testen.

Pilottesterne blev overordnet bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende, og om der var centrale forhold der manglede at blive spurgt til. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og ændringer i spørgeskemaerne blev gennemført hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer til samme spørgsmål.

Udsendelse og rykkerprocedurer

Lederne i heltidsundervisningen fik 1. juni 2010 tilsendt en e-mail med et link til et webbaseret spørgeskema. Der blev herefter sendt en påmindelses-e-mail 15. juni hvor 18. juni var angivet som deadline. I slutningen af juni blev de ledere der endnu ikke havde besvaret spørgeskemaet, kontaktet telefonisk for at opnå en så høj svarprocent som muligt, idet spørgeskemaundersøgelsen er en totalundersøgelse.

Svarprocenter og bortfald

Spørgeskemaet blev udsendt til ledere af samtlige 71 heltidsundervisningstilbud, og 63 ledere svarede på skemaet. Dette giver en svarprocent på 89. Svarprocenten vurderes som meget tilfredsstillende.

Tabel 15
Svarprocent på spørgeskemaundersøgelse

	Antal udsendte skemaer	Antal indkomne svar	Svarprocent
I alt	71*	63	89 %

* NB. Skemaet blev oprindeligt udsendt til 76 respondenter, hvoraf 5 viste sig at være fejlrekrutterede. Disse personer indgår ikke i udregningen af svarprocenten.

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål og på kryds af svarfordelinger på udvalgte spørgsmål.

Interview på fire heltidsundervisningstilbud

Udvalgte heltidsundervisningstilbud

Tabel 16 rummer en oversigt over hvilke heltidsundervisningstilbud der har deltaget i evalueringen.

Tabel 16
Deltagende heltidsundervisningstilbud

Kommune	Ungdomsskole
Haderslev Kommune	Haderslev Ungdomsskole
Aalborg Kommune	UNGAALBORG Uddannelsescenter
Hjørring Kommune	Hjørring Ungdomsskole
Gladsaxe Kommune	Gladsaxe Kommunes Ungdomsskole

Udvælgelseskriterier

Et centralt kriterium i udvælgelsen af heltidsundervisningstilbuddene har været at opnå variation. Centrale udvælgelseskriterier har været:

- Elevantal
- Profilbeskrivelse
- Rangering i forhold til overgang til ungdomsuddannelse.

Elevantal

Forundersøgelsen viser at der er stor variation i tilbuddenes elevantal. Denne variation i elevantal skaber bl.a. nogle forskellige undervisningsmuligheder, hvorfor EVA har vurderet dette som et relevant udvælgelseskriterium.

Profilbeskrivelser

Heltidsundervisningstilbuddene præsenterer sig forskelligt på deres hjemmesider og betoner forskellige pædagogiske praksisser. Nogle af de heltidsundervisningstilbud som deltager i evalueringen, tilbyder flere hold, og her kan profilen være forskellig fra hold til hold. Profilbeskrivelserne i tabel 17 dækker dermed de hold som EVA har udvalgt til at indgå i evalueringen. Det er desuden væsentligt at bemærke at profilbeskrivelserne udelukkende udspringer af tilbuddenes egne beskrivelser. Profilbeskrivelserne er altså ikke nødvendigvis et udtryk for EVA's vurderinger.

Rangering i forhold til overgang til ungdomsuddannelse

EVA ønskede at udvælge tilbud som sikrer en god overgang fra heltidsundervisning til ungdomsuddannelse. De fire tilbud er derfor udvalgt på baggrund af data fra Danmarks Statistik som viser hvordan tilbuddene rangerer i forhold til overgangen til ungdomsuddannelse. Hvis et tilbud er placeret som nr. 1 på ranglisten, er der flest elever fra dette tilbud der går videre til ungdomsuddannelse. Tilbuddene er rangeret efter to forskellige forhold. Den ene rangering viser hvordan heltidsundervisningstilbuddene placerer sig i forhold til hinanden med hensyn til overgangen til ungdomsuddannelse uden hensyntagen til elevernes socioøkonomiske baggrund. Den anden rangering tager derimod udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger og viser hvordan heltidsundervisningstilbuddene placerer sig i forhold til hinanden når der tages hensyn til forældrenes uddannelsesniveau.

Tabel 17 belyser disse forhold for de udvalgte heltidsundervisningstilbud. Det er væsentligt at bemærke at flere udvælgelseskriterier er blevet vægтет i forhold til hinanden. Nogle tilbud er primært valgt ud fra en høj rangering i forhold til en særligt god overgang til ungdomsuddannelse, mens andre tilbud er valgt på grundlag af anbefalinger fra US-centret og Uddannelsesforbundet. Som det fremgår af tabel 17 er tilbud D udvalgt på grundlag af en sådan anbefaling. Dette tilbud har Danmarks Statistik på grund af manglende data ikke kunnet placere på ranglisten.

Tabel 17
Udvalgte heltidsundervisningstilbud

Heltidsundervisningstilbud	Profil	Elevantal	Rangering i forhold til overgang til ungdomsuddannelse	Rangering i forhold til overgang til ungdomsuddannelse set i forhold til forældres uddannelsesniveau
A	Særligt værkstedsorienteret profil	72	11	7
B	Ikke klar profil	8	14	42
C	Særligt boglig profil	34	13	8
D	Tilbud om egu	29	-	-

Interview

På de udvalgte tilbud har EVA gennemført interview med følgende personer:

- Enkeltinterview med ledere
- Gruppeinterview med lærere
- Enkeltinterview med UU-vejledere
- Gruppeinterview med elever.

Interviewene varede en-to timer. Gruppeinterview blev valgt som metode for at få så mange forskellige oplevelser og synspunkter som muligt repræsenteret i undersøgelsen. Alle interview blev gennemført som semistrukturerede interview på baggrund af en interviewguide, men med mulighed for at forfølge andre emner som kom frem under interviewet. Herunder gennemgås de enkelte interviewgrupper.

Interviewene belyser de udvalgte heltidsundervisningstilbuds pædagogiske praksis, lærernes konkrete undervisningsaktiviteter og elevernes oplevelse af undervisningens betydning for gennemførelse og fastholdelse i uddannelsessystemet. Ligeledes belyser interviewene vejledernes erfaringer med den konkrete elevgruppe i forhold til vejledning om praktik og brobygning, men også i forhold til elevernes vej gennem uddannelsessystemet. Formålet har været at få nuancerede beskrivelser af hhv. lederes, læreres og UU-vejlederes erfaringer med og oplevelse af heltidsundervisningen som uddannelsesstilbud.

Enkeltinterview med ledere

Formålet med at interviewe ledere var at få indblik i deres visioner for og syn på heltidsundervisningen, herunder deres vurderinger af målet med undervisningen. I interview med lederne var der

fokus på at afdække de overordnede karakteristika ved de enkelte heltidsundervisningstilbud. Formålet var at få udfoldet ledelsens begrundelser for og overvejelser over det pædagogiske og didaktiske arbejde på det enkelte heltidsundervisningstilbud, herunder deres overvejelser over undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse.

Følgende spørgsmål dannede bl.a. udgangspunkt for interview med ledere:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen?
- Hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser gør ledelsen sig over heltidsundervisningstilbuddet?
- Hvilken rolle spiller hhv. det faglige og det sociale i heltidsundervisningen?
- Hvordan opleves virkningen af et heltidsundervisningsforløb?

Interviewene varede to timer og blev gennemført med ledere af heltidsundervisningen på de fire skoler. På en af skolerne deltog både leder og souschef. Derfor blev i alt fem ledere interviewet.

Gruppeinterview med lærere

Gruppeinterviewene med lærere skulle give en forståelse af hvordan lærerne i praksis tilrettelægger og gennemfører heltidsundervisningen. Fokusgruppeinterviewene skulle bl.a. afdække hvilke pædagogiske og didaktiske redskaber lærerne betjener sig af i undervisningen, og beskrive deres overvejelser over og mål med undervisningen. Hensigten var at få lærerne til at beskrive konkrete undervisningssituationer for at skabe en klar forståelse af hvad der karakteriserer undervisningen for på den måde at opnå en forståelse af hvordan de enkelte heltidsundervisningstilbud adskiller sig fra hinanden, og hvordan heltidsundervisningen adskiller sig fra folkeskolen.

Følgende spørgsmål dannede bl.a. udgangspunkt for interview med lærere:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen? Eksempler på konkrete undervisningsaktiviteter.
- Hvilke pædagogiske og didaktiske redskaber betjener lærerne sig af? Fx konkrete undervisningsaktiviteter.
- Hvilken rolle spiller hhv. det faglige og det sociale i heltidsundervisningen?
- Hvordan og i hvilket omfang øger de enkelte undervisningsaktiviteter elevernes motivation for at fortsætte i uddannelsessystemet?

Interviewene varede i to timer, og fra hvert heltidsundervisningstilbud deltog 3-6 lærere. I alt blev 16 lærere interviewet.

Enkeltinterview med UU-vejledere

Interviewene med UU-vejlederne skulle bidrage til at forstå hvordan deltagelse i ungdomsskolens heltidsundervisning medvirker til at fastholde eleverne i uddannelsessystemet, og afdække hvilken rolle UU-vejlederne spiller i den sammenhæng. Ligeledes skulle interviewene afdække hvad vejlederne oplever er afgørende for at kunne vejlede eleverne optimalt.

Følgende spørgsmål dannede bl.a. udgangspunkt for interview med UU-vejledere:

- Hvordan sikres udslusning til en ungdomsuddannelse?
- Hvordan sikres overgang mellem heltidsundervisning og ungdomsuddannelse?
- Hvilken betydning har UU-vejlederens fysiske placering?

Interviewene varede en time og blev gennemført med en-to UU-vejledere fra hvert heltidsundervisningstilbud. I alt interviewede vi fem UU-vejledere.

Gruppeinterview med elever

Interview med eleverne skulle give en forståelse af om og på hvilken måde heltidsundervisningen adskiller sig fra undervisningen i folkeskolen. Formålet var at få kendskab til elevernes oplevelse af hvad der kendetegner heltidsundervisningen, herunder hvilke elementer i undervisningen eleverne oplever som positive og negative, fx deres oplevelse og vurdering af bestemte undervisningsaktiviteter.

Følgende spørgsmål dannede bl.a. udgangspunkt for interview med elever:

- Hvad karakteriserer heltidsundervisningen?
- Hvilken betydning har heltidsundervisningen for motivation og lyst til at lære?
- Hvordan opleves virkningen af de enkelte undervisningsaktiviteter?

Som forberedelse til interviewene om deres oplevelse af ungdomsskolernes heltidsundervisning blev eleverne bedt om at dokumentere deres hverdag gennem fotos. Eleverne skulle i ugerne op til vores besøg tage billeder af det de oplevede som hhv. positivt og negativt ved undervisningen. Disse fotos skulle sikre en refleksion hos eleverne over det at gå i heltidsundervisning samt være med til at støtte eleverne i at sætte ord på tanker og følelser i forbindelse med heltidsundervisningen. Elevernes fotos blev altså ikke brugt som et decideret dataindsamlingsredskab, men snarere som et procesværktøj der skulle støtte dynamikken og progressionen i interviewet.

For at sikre os at eleverne forstod fotoopgaven, besøgte vi heltidsundervisningstilbuddene to gange. Under første besøg præsenterede vi eleverne for fotoopgaven og udleverede engangskameraer. Derefter havde eleverne en uge til at tage billeder, hvorefter en af lærerne var ansvarlig for at returnere engangskameraerne til EVA så vi kunne nå at fremkalde billederne inden næste besøg.

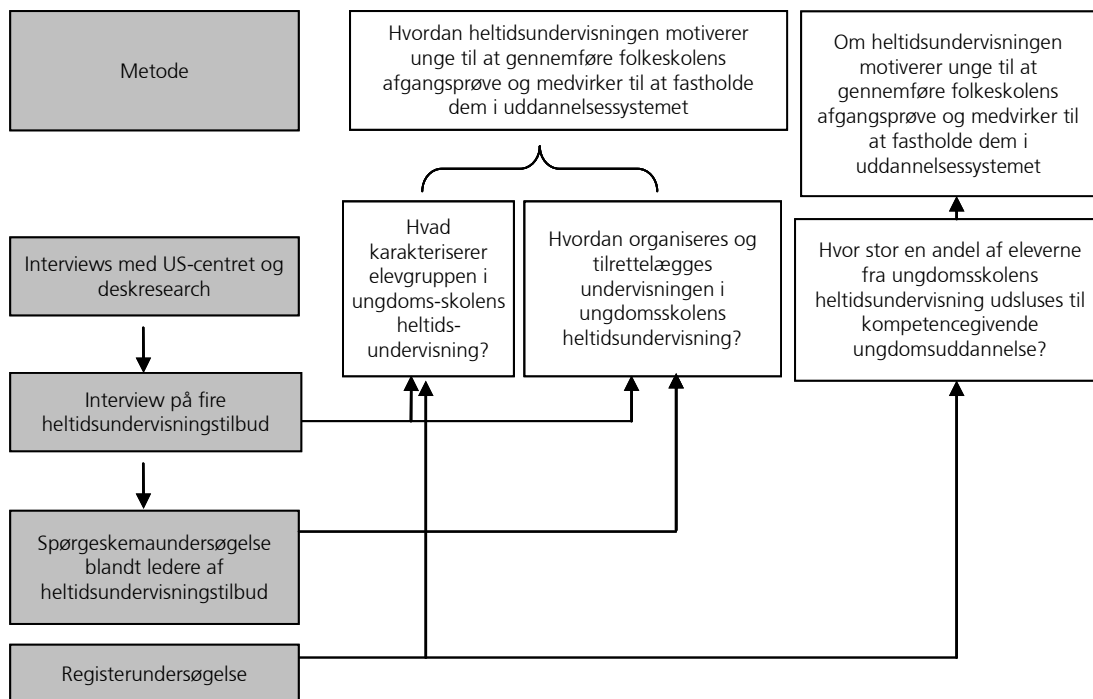
Under selve interviewene blev eleverne kønsopdelt i små grupper med 2-4 elever i hver gruppe. I alt blev 9 piger og 12 drenge interviewet på de fire heltidsundervisningstilbud. Ud fra en forventning om at temaerne ville være forskellige for hhv. drenge og piger, var formålet med kønsopdelingen at give plads til elevernes forskellige holdninger til og tanker om heltidsundervisningen.

Appendiks C

Analyse af data

Dette appendiks beskriver analysestrategien i forhold til de forskellige datakilder og hvordan datakilderne bidrager til rapportens enkelte dele.

Nedenstående model viser hvordan de enkelte metodeelementer bidrager til at besvare evalueringens hovedspørgsmål. Overordnet stiller evalueringen spørgsmålet om og hvordan heltidsundervisningen motiverer unge til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve og medvirker til at fastholde dem i uddannelsessystemet. Modellen viser at det i særlig grad er interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud og spørgeskemaundersøgelsen som bidrager til at besvare *hvordan* heltidsundervisningen forsøger at motivere eleverne til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Disse metodiske elementer belyser altså bl.a. den pædagogiske praksis på heltidsundervisningstilbuddene. Til at besvare *om* heltidsundervisningen bidrager til at motivere unge til at begynde på en ungdomsuddannelse, bruges registerundersøgelsen. Denne undersøgelse følger elever som siden 2000 har deltaget i heltidsundervisning.

Figur 30**Model over datakildernes sammenhæng med evalueringsspørgsmål**

Da antallet af tidligere dybdegående undersøgelser om heltidsundervisning er meget begrænset, har vi på grundlag af deskresearch og interview med nøglepersoner fra US-centeret identificeret relevante tematikker og fokusområder. Denne forundersøgelse understøttede vores strategi om at gå eksplorativt til værks i vores interview med de fire deltagende heltidsundervisningstilbud for at kunne indfange den store variation i organiseringen og tilrettelæggelsen af heltidsundervisningen. Samtidig lod forundersøgelsen os identificere hvilke overordnede temaer det var hensigtsmæssigt at spørge om under vores interview på de fire tilbud.

Den eksplorative tilgang til feltet har betydet at vi i høj grad har ladet interviewene på de fire heltidsundervisningstilbud udgøre den endelige ramme for evalueringens fokusområder og tematikker. På grundlag af interviewene har vi kunnet gennemføre en fokuseret spørgeskemaundersøgelse der bl.a. afdækker omfanget af nogle af de faktuelle forhold og praksisser som interviewene har vist var relevante at analysere.

I tilknytning til den eksplorative tilgang til dataindsamlingen har vi overordnet set haft en induktiv tilgang til analysen hvor vi har foretaget en åben kodning af interviewene. Denne kodning har været anvendt i den systematiske gennemgang af samtlige interview. Ved at gennemlæse interview og andet datamateriale har vi identificeret en række tematikker med tilknyttede kategorier og underkategorier. Disse har vi struktureret analysen efter. I gennemlæsningen af interviewene har vi bl.a. haft et særligt fokus på om der var divergerende holdninger blandt ledere og lærere fra de forskellige heltidsundervisningstilbud. De forskellige holdninger og erfaringer bruges i analysen til dels at vise samstemmighed og dels som udgangspunkt for mulige diskussioner.

Analyserne bygger, som det fremgår af modellen, på både interview, en spørgeskemaundersøgelse og en registerundersøgelse. De forskellige datakilder vægtes forskelligt i de enkelte afsnit. Dog er der foretaget en særlig vægtning af interviewene og særligt af interviewene med ledere og lærere. Dermed refereres der oftere til interview med disse end til interview med elever og UU-vejledere. I forhold til inddragelsen af citater er der en omtrent ligelig fordeling af citater med ledere og lærere fra de fire heltidsundervisningstilbud. I forhold til elevcitaterne refereres der oftere til en elevgruppe på et bestemt heltidsundervisningstilbud end til andre elevgrupper. Dette skyldes at eleverne på dette heltidsundervisningstilbud i høj grad satte ord på de tanker som eleverne på de øvrige heltidsundervisningstilbud i mindre grad evnede at udtrykke klart.

Datasamspil i de enkelte kapitler

Data spiller en forskellig rolle i de enkelte kapitler, hvilket har betydning for datasamspillet i kapitlerne. I det følgende beskrives datasamspillet i de enkelte kapitler kort.

Kapitel 3 giver en overordnet introduktion til heltidsundervisningen. I kapitlet anvender vi primært spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere af heltidsundervisningen til at beskrive overordnede faktuelle forhold om heltidsundervisningen, fx elevantal. Desuden bruges spørgeskemaundersøgelsen til at beskrive hvilke mål der ifølge lederne er med heltidsundervisningen. Dette suppleres med kvalitative begrundelser der stammer fra interview med ledere og lærere.

Kapitel 4 handler om elevgruppen i heltidsundervisningen. Her danner særligt registerundersøgelsen og interviewene rammen for analyserne. Registerundersøgelsen bidrager til at beskrive de overordnede karakteristika ved elevgruppen, mens interview med ledere og lærere bidrager til den kvalitative beskrivelse af eleverne. Interview med ledere og lærere bidrager til i en tematisk opdeling at beskrive træk ved elevgruppen.

Kapitel 5, 6 og 7 berører forskellige aspekter ved undervisning og praksis. Det drejer sig om relationsarbejde, de boglige fag og værksteds- og aktivitetsbaseret undervisning. Disse kapitler er primært udarbejdet på grundlag af de gennemførte interview suppleret med spørgeskemaundersøgelsen. I kapitel 5 tager vi udgangspunkt i et emic synspunkt hvor vi med begrebet relation be-

tjener os af lederne og lærernes eget begrebsapparat. Af interviewene fremgår det at relationsarbejde er en betegnelse som de interviewede ledere og lærere benytter til at beskrive det særlige ved heltidsundervisningen. Derfor har dette også fået en central placering og vægtning i rapporten. Igen har vi altså forsøgt at finde særlige temaer i interviewdata – i denne forbindelse om hvordan relationsarbejdet foregår, og hvilken betydning det kan have. Spørgeskemaundersøgelsen bruges dels til at kvantificere nogle af de praksisser vi har mødt på de fire heltidsundervisningstilbud, dels til at kortlægge faktuelle oplysninger om lærernes uddannelsesbaggrund. Kapitel 6 og 7 bygger dels på interview, dels på spørgeskemaundersøgelsen og har især til hensigt at bidrage til besvarelsen af hvordan undervisningen tilrettelægges for at motivere eleverne til at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Disse kapitler er i særlig grad bygget op omkring analytiske kategoriseringer der bl.a. benyttes til at sammenkoble de enkelte undervisningsaktiviteter med deres formål. Kategoriseringerne udspringer ikke nødvendigvis af læreres og ledelses egne beskrivelser, men er udarbejdet på grundlag af den systematiske kodning af samtlige interview.

Kapitel 8 handler om erhvervspraktik og brobygningsforløb. Kapitlet bygger primært på interview med UU-vejledere. I modsætning til de foregående kapitler inddrages interview med UU-vejlederne særligt i dette kapitel fordi de har en særlig viden om emnet for kapitlet. Interview med ledere og lærere og spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere inddrages dog også. Analysen i kapitlet bygger på en systematisk kategorisering af interviewene i forhold til dels praksis for erhvervspraktik, brobygning og UU-vejledning, dels erfaringer med og oplevelser af virkningen af disse måder at organisere de forskellige aktiviteter på.

Kapitel 9 beskriver elevernes deltagelse i afgangsprøver og de karakterer eleverne opnår ved afgangsprøverne. Kapitlet bygger primært på registerundersøgelsen, men udfoldes og nuanceres med interview med lærere og elever der uddyber eller nuancerer nogle af de tendenser registerundersøgelsen viser.

Kapitel 10 beskriver elevernes overgangsmønstre. Den primære kilde i dette kapitel er registerundersøgelsen. Til at forklare overgangsmønstrene benyttes primært interviewene med UU-vejledere, men også interviewene med lærere og ledere. UU-vejledere, lærere og ledere bruges her som nøgleinformanter på grund af deres særlige kendskab til elevgruppen og ungdomsuddannelserne.

Appendiks D

Litteraturliste

Danmarks Evalueringsinstitut, 2008: *Arbejdet med elevplaner – En national undersøgelse af erfaringer.*

Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen.*

Ertmann, Bo og Sidsel Vinter-Andersen, 2008: *Nyt fokus på ungdomsskolernes heltidsundervisning anno 2008.* På <http://www.uddannelsesforbundet.dk/~media/85A692347B5A4EB79522CFB1BCC86AC3.ashx>

Henriksen, Klaus Goldschmidt og Søren Magnussen, 2001: – *en diskussion på baggrund af Pendlerrapporten.* Socialkritik nr. 72.

Katznelson, Noemi, Susanne Murning og Mette Pless, 2010: *Vejen mod de 95 % – en erfaringsopsamling fra projektet Ungdomsuddannelse til alle. Del 2.* Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.

Kirkegaard, Tanja og Nielsen, Klaus, 2008: *Kreativitet, produktion og identitet.* Undervisningsministeriet, Temahæfteserie nr. 6.

Krogh-Jespersen, Kirsten, 2006: *Den professionelle lærer.* Frie Grundskoler nr. 7. På <http://www.kirstenkrogh-jespersen.dk/Artikelsamling/Den%20professionelle%20laerer.htm>

Landsforbundet af Voksen- og ungdomsundervisere, 2006: *LVU's uddybende bemærkninger til L 185 i forbindelse med foretræde for Folketingets Uddannelsesudvalg den 16. maj 2006.* På <http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/1185/bilag/10/277816.pdf>

Mehlbye, Jill, 2008: *Specialundervisningselevs skolegang og tiden efter.* AKF.

Mørck, Line Lerche, 2010: *Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen*. Unge Pædagoger, nr. 2.

Nordenbo, Svend Erik et al., 2008: *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet.

Nordenbo, Svend Erik et al., 2010: *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools – A systematic review carried out for the Nordic indicator Workgroup (DNI)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet.

Rasmussen, Kim., 1999: *Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning*, Dansk Sociologi, Vol. 10, Nr. 1

Ungdomsskolernes Udviklingscenter, 1989: *Ungdomsskolernes Heltidsundervisning*.

Undervisningsministeriet, 2000: *Bekendtgørelse om indhold og tilrettelæggelse af produktions-
skoletilbud m.v. (BEK nr. 683 11/07/2000)*.

Undervisningsministeriet, 2000: *Bekendtgørelse af ungdomsskolens virksomhed (BEK nr. 913
3/10/2000)*.

Undervisningsministeriet, 2000: *Logbog og forløbsplan – pædagogiske redskaber på produktions-
onsskolerne*.

Undervisningsministeriet, 2004: *Bekendtgørelse af lov om ungdomsskolen (LBK nr. 997
08/10/2004)*.

Undervisningsministeriet, 2006: *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v.
og andre love på Undervisningsministeriets område (LOV nr. 577 af 09/06/2006)*.

Undervisningsministeriet, 2010: *Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver (BEK 918
13/07/2010)*.

Undervisningsministeriet, 2010: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK 998 16/08/2010)*.

Undervisningsministeriet, 2010: *Bekendtgørelse om brobygning og introduktionskurser til ungdomsuddannelserne (BEK 875 07/07/2010)*.

Undervisningsministeriet, 2010: *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelse m.v. (LBK 987 16/08/2010).*

Undervisningsministeriet, 2010: *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv (BEK 873 07/07/2010).*

Undervisningsministeriet, 2010: *Det vejledende timetal.* På http://www.uvm.dk/~media/Files/Tema/Timetal/100908_minimumstimetal_vejledende.ashx

Undervisningsministeriet, 2010: *Fra 9. og 10. klasse til ungdomsuddannelse – hvordan?* 1. udgave, 1. oplag.