



Mette Slottved, Pernille Hjermov, Line Vester, Mathilde Jensen, Vibeke Myrup Jensen, Mai Tødsø Jensen, Helle Holt, Anne-Marie Klint Jørgensen Niels Matti Søndergaard og Nanna Friche

## Bedre veje til ungdomsuddannelse

Indhold, værktøj og metoder (delopgave 2)



*Bedre veje til ungdomsuddannelse – Indhold, værktøj  
og metoder (delopgave 2)*

Publikationen kan hentes på [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

© KORA og forfatterne, 2016

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

© Foto: Ricky John Molloy

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7488-917-5

Projekt: 11240

**KORA**  
**Det Nationale Institut for**  
**Kommuners og Regioners Analyse og Forskning**

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut  
for Kommuners og Regioners  
Analyse og Forskning

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00

# Forord

Mange unge kommer sent i gang med en ungdomsuddannelse, falder fra undervejs eller tager flere ungdomsuddannelser. Hertil kommer, at tilbuddene i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse ikke i tilstrækkelig grad evner at løfte de elever, der har behov for faglig eller personlig udvikling.

Til at adressere disse udfordringer nedsatte regeringen i januar 2016 en ekspertgruppe, der skal komme med anbefalinger til, hvordan de unges uddannelsesadfærd kan målrettes, så de unges behov i højere grad tilgodeses, frafald og dobbeltuddannelse minimeres, og den unges vej gennem ungdomsuddannelserne ikke forsinkes.

Med henblik på at tilvejebringe et solidt analysegrundlag for disse anbefalinger er der gennemført en række analyser på området, herunder af målgruppen og dens brug af forberedende tilbud, indholdet og kvaliteten af tilbuddene samt incitamentsstrukturerne og ansvarsfordelingen på området.

Kort skitseret er analysegrundlaget for "Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse" fordelt på tre spor:

- Spor 1: Fokusering af tilbud – Beskrivende analyse af de unges brug af og flow mellem tilbud (udarbejdet af Finansministeriet)
- Spor 2: Styrket kvalitet af og sammenhæng i tilbuddene (består af fire delopgaver)
  - Delopgave 1: Beskrivelse af målgruppen (udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA))
  - **Delopgave 2: Overgange, metoder og værktøjer i de forberedende tilbud** (udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI))
  - Delopgave 3: Implementering og relevante kompetencer i de forberedende tilbud (udarbejdet af KORA)
  - Delopgave 4: Kontekst og erhvervsliv (udarbejdet af KORA)
- Spor 3: Bedre incitamentsstrukturer og ansvarsfordeling i forbindelse med overgange til uddannelse og beskæftigelse (analyser udarbejdet af konsulenthuse Epinion og Qvartz).

Denne rapport redegør for resultaterne af delopgave 2 under spor 2 og stiller gennem litteratur- og casestudier skarpt på god praksis i forhold til overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne og indhold, metoder og værktøjer i de forberedende tilbud.

Rigtig god læselyst!

Forfatterne (KORA, SFI og EVA)  
December 2016

# Indhold

Sammenfatning .....	7
Vurdering af vidensgrundlaget .....	7
Resultater af delopgave 2 .....	8
Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne .....	9
Indhold i de forberedende tilbud .....	10
Værktøjer og metoder i de forberedende forløb .....	12
1 Indledning .....	14
1.1 Læsevejledning .....	16
2 Hvad ved vi fra danske studier? .....	17
2.1 Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne .....	17
2.1.1 Værktøjer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse .....	18
2.1.2 Modeller for en styrket udskoling .....	20
2.1.3 Opsamling på "Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne" .....	24
2.2 Relevant indhold i forberedende tilbud .....	24
2.2.1 Fokus på unge med personlige, sociale og faglige udfordringer .....	25
2.2.2 Faglig progression og personlig udvikling understøtter hinanden .....	25
2.2.3 Opsamling: Relevant indhold i forberedende forløb .....	27
2.3 Metoder og tilgange i de forberedende tilbud .....	28
2.3.1 Vigtigheden af et trygt læringsmiljø, lærerressourcer samt varieret og praksisorienteret undervisning .....	28
2.3.2 Studier på erhvervsuddannelsesområdet bekræfter resultater af undersøgelser med fokus på de forberedende tilbud .....	29
2.3.3 Tutoring, cooperative learning, feedback og monitorering virker for elever i folkeskolealderen .....	30
2.3.4 Ekstra lærerressourcer, ledelsesopbakning og organisatorisk kapacitet understøtter læring hos målgruppen .....	31
2.3.5 Begrebet resiliens relaterer sig til en bred vifte af tilgange og modeller .....	31
2.3.6 Opsamling: Metoder og tilgange i de forberedende tilbud .....	32
3 Hvad kan vi lære fra den internationale forskning? .....	33
3.1 Indledning .....	33
3.2 Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne .....	35
3.3 Viden om indhold, der kan indgå i de forberedende tilbud .....	37
3.3.1 Undervisningens indhold .....	37
3.3.2 Særlige kompetencer som forudsætning for læring .....	38
3.4 Metoder og tilgange, der kan anvendes i de forberedende tilbud .....	39
3.4.1 Programmer, der anvender økonomiske incitamenter .....	40
3.4.2 Programmer, der anvender partnerskaber i uddannelsesforløbet .....	41
3.4.3 Mindre læringsmiljøer .....	45
3.4.4 Værktøjer til trygt læringsmiljø .....	48

3.4.5	Programmer med udgangspunkt i faglig støtte til den enkelte unge.....	49
3.4.6	Programmer med særlig fokus på de unges motivation .....	51
3.5	Sammenfatning af, hvad vi kan lære af den internationale forskning. ....	53
3.5.1	Hvilket indhold og tilgange peger den internationale litteratur på? .....	53
3.5.2	Implementering af programmer .....	54
<b>4</b>	<b>Hvad er god praksis i Danmark? .....</b>	<b>55</b>
4.1	Overgange til og fra de forberedende tilbud .....	56
4.1.1	Styrket udskoling .....	56
4.1.2	Indgangen til de forberedende tilbud .....	57
4.1.3	Det videre forløb efter det forberedende tilbud .....	59
4.2	Indhold i forberedende tilbud .....	62
4.2.1	To forskellige typer af forberedende forløb .....	63
4.2.2	Almenfaglig undervisning som vej til at arbejde med sociale og personlige kompetencer .....	64
4.2.3	Praksisfaglige aktiviteter som en vej til at arbejde med sociale og personlige kompetencer .....	68
4.2.4	Vejledning .....	72
4.3	Metoder og værktøjer .....	73
4.3.1	Ressourcesyn på de unge .....	74
4.3.2	Trygt læringsmiljø .....	75
4.3.3	Fokus på synlig progression og motivation .....	77
4.3.4	Anvendelsesorienteret og praksisnær undervisning .....	79
4.3.5	Fleksibilitet i tilbuddet .....	80
4.4	Sammenfatning af viden fra casestudierne .....	81
4.4.1	Forskellige unge har gavn af forskellige tilgange til styrkelsen af deres kompetencer .....	81
4.4.2	Motivation for læring i de forberedende forløb.....	82
4.4.3	Håndholdte overgang og reduceret fagrække .....	82
<b>5</b>	<b>Metode .....</b>	<b>84</b>
5.1	Hvad ved vi fra danske studier? – Litteraturstudie.....	84
5.2	Hvad kan vi lære fra den danske og internationale peer reviewed forskning? – Forskningskortlægning .....	84
5.2.1	Inklusions- og eksklusionskriterier for den internationale forskningskortlægning .....	84
5.2.2	Litteratursøgningsprocessen .....	86
5.3	Flowchart – diagram over søgnings- og screenings-processen for den internationale forskningsgennemgang .....	89
5.4	Hvad er god praksis i Danmark? Casestudier .....	90
5.4.1	Udvælgelse af typer af tilbud og institutioner .....	90
5.5	Besøg og interview på de udvalgte institutioner .....	90
5.6	Analyse af datamateriale .....	91
	Litteraturliste A: Hvad ved vi fra danske studier .....	92
	Litteraturliste B: Hvad kan vi lære af den internationale forskning? .....	94

Bilag 1	Caseprofiler.....	97
	Produktionsskolen Datariet, Vejle .....	97
	Favrskov Produktionsskole.....	102
	Almen voksenundervisning (avu) på VUC Roskilde .....	107
	Almen voksenundervisning (avu) på hf og VUC Fredericia .....	111
	Ungdomsskolens heltidsundervisning, Ungdomsskolen i Høje Taastrup Kommune .....	115
	TAMU – Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser, Afdeling Aalborg .....	119
	Forberedende voksenundervisning (FVU) på AOF Center Sydjylland.....	123
Bilag 2	Tre centrale internationale forskningsoversigter.....	127
	Dropout prevention and Intervention programs: Effects on School completion and Dropout among School aged Children and Youth.....	127
	Motivation Interventions in Education, A Meta-analytic Review .....	128
	The Impact on Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta- Analysis of School-Based Universal Interventions.....	129
Bilag 3	Eksklusionskriterier i den internationale forskningsgennemgang .....	131

# Sammenfatning

Formålet med delopgave 2 er at identificere praksisser, der er virkningsfulde i forhold til at få unge videre i ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Undersøgelsen retter således fokus på god praksis i forhold til målgruppen af unge mellem 16 og 25 år, som af faglige, personlige eller sociale årsager har behov for ekstra støtte i overgangen til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Undersøgelsen kan kun i begrænset omfang anvendes til at pege på udfordringer i den eksisterende praksis i forhold til målgruppen og kan endvidere ikke anvendes til at vurdere, hvilken praksis der er mest udbredt i Danmark i forhold til målgruppen.

Delopgave 2 har til formål at belyse god praksis inden for følgende tre temaer:

- Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne
- Indhold i forberedende tilbud
- Metoder og værktøjer i forberedende tilbud.

Delopgave 2 er blevet løst i et samarbejde mellem KORA, SFI og EVA, og er bygget op af følgende tre delanalyser.

1. *Hvad ved vi fra danske studier? (KORA)* – Et indledende litteraturstudie og overblik baseret på "grå" litteratur, dvs. litteratur, som ikke er blevet peer reviewed og publiceret i videnskabelige tidsskrifter. Litteraturen omfatter bl.a. konsulentrapporter, ministerielle redegørelser og evalueringer af diverse forsøgsprojekter, og er fremsøgt via hjemmesidesøgning og snowballing. De gennemgåede studier er udvalgt efter relevans og deres kvalitet i evaluering- og undersøgelsesdesign.
2. *Hvad kan vi lære fra international forskning? (SFI)* – Litteraturstudie af internationale og danske studier, der er publiceret i peer reviewed tidsskrifter i perioden 2006-2016. Studierne er systematisk fremsøgt og screenet for relevans. Der er prioriteret studier, der har en konkret indsatsbeskrivelse, som kunne være relevant for en dansk kontekst, og hvor evalueringen indeholder en indsats- og en kontrolgruppe.
3. *Hvad er god praksis i Danmark? (EVA i samarbejde med KORA)* – Casestudier med fokus på at afdække de virksomme pædagogikker i syv forberedende tilbud med gode resultater i forhold til overgange til ungdomsuddannelse og arbejdsmarked. Casestudierne er baseret på interview med ledere, lærere og elever på to produktionsskoler, to avu-tilbud, en afdeling af Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), en Ungdomsskolens heltidsundervisning og et FVU-tilbud.

I det følgende sammenfattes resultaterne af de tre delanalyser med udgangspunkt i de præsenterede temaer under delopgave 2. Først vurderes vidensgrundlaget for de to litteraturstudier, hvorefter de overordnede resultater af delopgave 2 beskrives.

## Vurdering af vidensgrundlaget

Der er stor forskel på den danske og den internationale litteratur på området. Den danske litteratur er generelt set ikke effektorienteret og er primært baseret på mixed methods-studier af forskellige tiltag og forsøgsprojekter i forhold til målgruppen af unge. At studierne ikke er effektorienteret betyder, at de sjældent involverer en indsats- og en kontrolgruppe, og at de sjældent kan anvendes til at vurdere langtidseffekterne af et givent tiltag i forhold til formålet

om at få målgruppen i gang med en ungdomsuddannelse. Endvidere tyder det danske litteraturstudie på, at der p.t. findes en begrænset viden om de virksomme værktøjer og metoder i de forberedende tilbud, herunder studier, som relaterer sig til, hvad der virker i forhold til de forskellige segmenter inden for målgruppen og i de forberedende tilbud. Casestudierne i delopgave 2 udgør derfor et vigtigt bidrag til at pege på god praksis i de forberedende tilbud.

Litteraturstudiet af internationale og danske publicerede studier har involveret en screening af 2.449 artikler, hvoraf 61 er udvalgt. Grundet opgavens tidsbegrænsning er der alene foretaget en emnesøgning i den største internationale database for international uddannelsesforskning (ERIC) og to danske søgedatabaser. I modsætning til studiet af den grå danske litteratur indeholder alle inkluderede studier, konkrete indsatsbeskrivelser samt kvasi-eksperimentelle evalueringsdesigns eller kontrollerede forsøg, for i højere grad at kunne sige noget om effekten af de anvendte værktøjer og metoder. Særligt vores fokus på indsatsbeskrivelser og metode betyder, at de fleste inkluderede studier er fra USA eller Storbritannien og kun ét enkelt fra Skandinavien. Litteraturgennemgangen kan derfor ikke siges at være dækkende for fx de danske studier, som ikke er orienteret mod konkrete evalueringer af særlige indsatser på området.

Der er endvidere en overvægt af studier, der omhandler unge, som af faglige eller sociale årsager er i risiko for ikke at gennemføre de sidste tre til fire år af de obligatoriske 12 års uddannelse. Overvægten af amerikanske og britiske studier giver en skævhed i forhold til spørgsmålet om overgange, da denne transition i disse lande sker omkring 8. klasse, dvs. for unge under 16 år og dermed uden for den aldersgruppe (16-25 år), som er målgruppen for delopgave 2.

## Resultater af delopgave 2

Når resultaterne af de tre delanalyser under delopgave 2 sammenholdes, fremgår det tydeligt, at unge mellem 16 og 25 år, som af forskellige årsager kommer sent i gang med en ungdomsuddannelse, eller har ét eller flere frafald fra ungdomsuddannelserne bag sig, har behov for en indsats, som går på flere ben, dvs. en indsats, som både forholder sig til den unges faglige og personlige kompetencer, ressourcer og behov, og hvor der foregår en implementering på flere niveauer og med inddragelse af eksterne aktører, såsom det lokale erhvervsliv. På tværs af de tre delanalyser viser delopgave 2, at kombinationen af følgende indsatser på forskellige niveauer er virkningsfuld i forhold til at få unge videre i ungdomsuddannelse eller beskæftigelse:

1. *Individuelle støttefunktioner målrettet den unges individuelle behov*, fx mentorer (personlig og social støtte) og tutorer (faglig støtte og opbygning af motivation for læring)
2. *Indsatser målrettet rammerne for læring*, herunder lav ung/lærerratio, små holdstørrelser, fleksibilitet i tilbuddet, ledelsesmæssig opbakning og økonomiske incitament
3. *Indsatser rettet imod læringsmiljøet*, fx varieret, erhvervsrettet og differentieret undervisning, som målretter sig den enkeltes unges behov og er baseret på et ressourcensyn, trygge rammer og gode sociale relationer mellem lærerne og de unge
4. *Tætte samarbejdsrelationer*, fx imellem den unges familie, UU, jobcentre, mentorer og skoler samt *partnerskaber* mellem uddannelsesinstitutioner og mellem uddannelsesinstitutioner og lokale virksomheder.

Det internationale litteraturstudie viser, at det er kendetegnende for flere af de succesfulde programmer, både når det gælder om at skabe overgange fra en institution til den næste og at fastholde de unge i uddannelse, at det enkelte program eller tiltag indeholder mange sideløbende indsatser. Men implementeringen af flere sideløbende indsatser øger imidlertid kom-



pleksiteten og risikoen for, at hele programmet mislykkes. En væsentlig pointe fra den internationale forskningslitteratur er derfor, at hvis nye metoder og tilgange skal have en effekt, så skal de implementeres fuldt og helt med engagement fra øverste til nederste led i institutionen, og det er afgørende, at *medarbejderes kompetencer* og *velvillighed*, *ressourcer* og *strukturer* matcher den valgte tilgang for at nå i mål.

I det følgende uddybes resultaterne for de tre temaer under delopgave 2. Ekspertgruppen har inden for hvert tema på forhånd stillet en række spørgsmål, som har guidet såvel litteratur- som casestudier. Det har ikke været muligt at svare på alle spørgsmål. Eksempelvis har det ikke været muligt på baggrund af den indsamlede viden at svare på, om der fx er værktøjer og metoder, som har mindre god effekt i forhold til målgruppen, eller om der i de forberedende tilbud er indhold, som i mindre grad forbereder de unge til videre uddannelse/beskæftigelse. De danske studier er, som nævnt, generelt set ikke effektorienteret. Endvidere er der en tendens til, at de indsatser, som går dårligt, aldrig publiceres (omtales også som publiceringsbias). Dette har haft betydning for studiet af den internationale og danske peer reviewede litteratur, som udelukkende inkluderer publicerede studier. Den internationale forskningsgennemgang indeholder derfor kun eksempler på mindre gode resultater, hvis der også samtidig er gode resultater af den pågældende indsats eller program. Endelig er de institutioner, der indgår i casestudier, udvalgt med det formål at belyse, hvad der virker i forhold til at understøtte de unges overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

## Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne

I forhold til det første tema "overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne" ønsker ekspertgruppen bl.a. svar på, hvilke værktøjer der kan fremstilles for en styrket overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne, herunder modeller for en styrket udskoling. Ekspertgruppen for "Bedre veje til en ungdomsuddannelse" har på forhånd stillet følgende spørgsmål til temaet "viden om overgange":

- Hvilke værktøjer til styrket overgang har god effekt og hvorfor?
- Hvilke værktøjer har mindre god effekt og hvorfor?
- Hvordan følges der op på uddannelsesparathedsvurderingen i grundskolen?
  - hvilke opfølgingsmåder fungerer hensigtsmæssigt med angivelse af indhold, muligheder og ansvarsfordeling?
- Hvilke modeller kan der fremstilles for en styrket udskoling?

En række både danske og internationale studier påpeger, at overgangen mellem to forskellige uddannelser kan være en stressende oplevelse for unge, idet overgangen indebærer et miljøskifte og indeholder både personlige og skolemæssige udfordringer for den unge, såsom nye uddannelsesmæssige krav og en ny gruppe af unge at indgå i. Særligt kan meget sårbare unge have svært ved at håndtere denne overgang.

Det danske litteraturstudie peger på, at særlige overgangsforløb for elever i folkeskolens udskoling bidrager til at styrke overgangen, og at værktøjer som brobygningsforløb, mentorer og praktik kan være med til at styrke overgangen til en ungdomsuddannelse. Det internationale litteraturstudie er, som nævnt, begrænset af, at overgangen i andre lande, herunder USA, sker tidligere end i Danmark. Studiet peger imidlertid på et stort sammenfald mellem transitions- og fastholdelsesstrategier, dvs. at de værktøjer, som sikrer beskyttelsesfaktorer i forhold til fastholdelse (såsom mentorordning, faglig støtte, partnerskaber osv.) også virker i forbindelse

med overgange. En pointe fra det internationale litteraturstudie er endvidere, at bedre overgange ikke kun sker via indsatser på afgiverinstitutionen men i høj grad også ved at hjælpe og støtte de unge på modtagerinstitutionen.

Både det danske litteraturstudie og casestudierne peger på, at der for nogle af de mest sårbare unge er behov for en håndholdt overlevering i overgangene mellem de forskellige tilbud, dvs. processer, hvor en mentor eller en kontaktperson fra kommunen følger den unge ind i et nyt tilbud og hjælper i opstartsfasen med at overlevere nødvendig viden om den unge og om tilbuddet. Der er i casestudierne eksempler på, at håndholdt overlevering sker for unge, der er i kommunalt regi, enten fordi de er faldet fra en ungdomsuddannelse, eller fordi de ikke er begyndt på en ungdomsuddannelse. Men der indgår ingen eksempler på, at elever fra folkeskolen bliver håndholdt overleveret til et forberedende tilbud.

Desuden peger det danske litteraturstudie og casestudierne på, at en reduceret fagrække i udskolingen, som det gør sig gældende i ungdomsskolens heltidsundervisning kan være med til at styrke overgangen for de elever i målgruppen, der har behov for at deltage i undervisningen i et andet tempo end i den almindelige udskoling. Dette giver også i langt højere grad mulighed for at fokusere på de sociale og personlige behov hos målgruppen.

I forhold til Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) fremgår det af det danske litteraturstudie, at en vellykket proces omkring UPV'en kræver et engagement fra skoleledelsen samt en grundig planlægning og koordinering mellem skolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) for at sikre den rette timing i forbindelse med de formelle procedurer og i dialogen med elever og forældre.

Med henblik på at kunne pege på modeller for en styrket udskoling, som styrker overgangen for udsatte unge, tyder det danske litteraturstudie på et behov for studier, som retter fokus på danske skolers praksis i forhold til fagligt og/eller socialt udfordrede elever i udskolingen. Det kan dels være en afdækning af praksis, som alene målretter sig denne gruppe af elever, eller en bredere praksis med fokus på betydningen for denne målgruppes motivation samt overgange til ungdomsuddannelserne.

## Indhold i de forberedende tilbud

I forhold til det andet tema "indhold i de forberedende tilbud" forstås "indhold" som de kompetencer, det vil være relevant for de forberedende tilbud at fremme hos de unge med henblik på at øge overgangen til uddannelse og beskæftigelse. Ekspertgruppen har på forhånd opstillet følgende spørgsmål i forhold til temaet:

- Hvilket indhold i de forberedende tilbud forbereder de unge på videre uddannelse/beskæftigelse – og hvorfor?
- Hvilket indhold forbereder i mindre grad de unge og hvorfor?
- Hvilke kompetencer skal de unge tilegne sig for at kunne fortsætte i ungdomsuddannelse?
- Hvilke kompetencer skal de unge tilegne sig for at kunne fortsætte i beskæftigelse?

Både den danske og den internationale litteratur fremhæver en række personlige eller kognitive kompetencer, som er vigtige forudsætninger for den fagfaglige læring eller for at kunne begå

sig på en arbejdsplads. Med andre ord er der en klar tendens til, at unge med faglige udfordringer i lige så høj grad også har en række sociale udfordringer, som er mindst lige så vigtige at få hjælp til.

Både i en dansk og international kontekst er begrebet "motivation" et centralt omdrejningspunkt i de indsats, som er igangsat over for målgruppen. Litteraturen peger på, at motiverede unge i langt højere grad modtager læring end umotiverede og skoletrætte unge. De er vedholdende, har bedre faglige præstationer og leverer i det hele taget en større indsats i skolearbejdet. Begrebet motivation kan dog forstås på flere måder og særligt den internationale litteratur påpeger, at den indre motivation, som tager udgangspunkt i psykologiske faktorer hos den unge, er vigtigere end ydre påført motivation, som kommer fra fx økonomiske incitamenter.

Den psykologiske forskning sammenfatter centrale sociale og non-kognitive kompetencer til fem personlighedstræk (femfaktormodellen). De fem personlighedstræk har vist sig at have betydning for, hvordan børn og unge klarer sig i forhold til beskæftigelse og uddannelse senere hen i livet. Karaktertrækkene er primært påvirkelige i førskolealderen, men flere internationale studier viser, at de desuden kan påvirkes op i teenageårene. De fem karaktertræk er åbenhed for erfaring, samvittighedsfuldhed, udadvendthed, omgængelighed og følelsesmæssig stabilitet. Evnen til at skabe sociale relationer fremhæves også i den internationale litteratur som en vigtig forudsætning for indlæring. Der er i forbindelse med det danske litteraturstudie ikke fundet frem til undersøgelser, som viser, at der er erfaringer med at arbejde med de fem karaktertræk i en dansk kontekst.

I casestudierne er beskrevet, hvordan der i forberedende tilbud med gode resultater i forhold til elevernes overgang arbejdes målrettet med de unges personlige og sociale kompetencer i forbindelse med de forberedende tilbud. Det sker dels gennem almenfaglig undervisning, og dels gennem praksisfaglige aktiviteter, hvilket repræsenterer to forskellige tilgange med hver deres målgruppe. Begge typer af tilgange tyder dog på at virke i forhold til at skabe overgange til ungdomsuddannelserne men for forskellige målgrupper blandt de unge

I den ene type af forberedende tilbud er indholdet bygget op omkring undervisningen i almene fag som dansk og matematik. Arbejdet med de unges sociale og personlige kompetencer sker med afsæt i den almene undervisning og med tilknytning af øvrige ressourcepersoner, herunder vejledere, i og uden for undervisningen. Denne type forløb henvender sig til unge, der umiddelbart kan motiveres til at deltage i almen faglig undervisning. Det er særligt avu-forløb og ungdomsskolens heltidsundervisning, der i casestudiet repræsenterer denne type forberedende forløb. De inddragede institutioner peger på, at de gode resultater med hensyn til overgang hænger sammen med, at undervisningen er tilrettelagt, så eleverne oplever, at de er i gang med at kvalificere sig til at tage en ungdomsuddannelse ved at blive dygtige til de almene fag, samtidig med at undervisningen integrerer arbejdet med elevernes ikke faglige kompetencer.

I den anden type forberedende tilbud er indholdet kendetegnet ved at tage afsæt i praksisfaglige aktiviteter i egentlige værksteder, og arbejdet med elevernes sociale og personlige kompetencer er knyttet tæt til det praksisfaglige arbejde. Undervisning i almene fag er i denne type forløb valgfri for eleverne. Denne type forløb henvender sig til unge, der ikke er motiverede for uddannelsesaktiviteter, der minder om de almene uddannelser og den grundskole, de tidligere har gået i. Det er særligt de inddragede produktionsskoleforløb og forløb på træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser, der i casestudiet repræsenterer denne type forberedende tilbud. De inddragede institutioner peger på, at de gode resultater med hensyn til overgange hænger sammen med, at de praktiske aktiviteter gør, at eleverne bliver motiverede for at tage en

ungdomsuddannelse eller indgå på arbejdsmarkedet, og at nogle af eleverne igennem de praksisrettede forløb bliver motiverede til at arbejde videre med de almene fag, herunder dansk og matematik.

## Værktøjer og metoder i de forberedende forløb

Under det sidste tema "værktøjer og metoder i de forberedende forløb" stiller ekspertgruppen en række spørgsmål med fokus på 1) virkningsfulde didaktiske metoder og tilgange i undervisningsrummet og 2) de organisatoriske, fysiske og sociale rammer med betydning for metodernes effektivitet i forhold til målgruppen. De konkrete spørgsmål fremgår af boksen nedenfor.

- Hvilke vellykkede organiseringer af forberedende tilbud, og hvilke metoder findes i andre lande?
- Hvilke metoder og rammer er effektive i forhold til at understøtte læring hos målgruppen – og hvorfor? Hvilke metoder og rammer er mindre effektive?
- Hvad har betydning for resiliens for de unge?
- Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder understøtter bedst læring for målgruppen?
- Hvilke fysiske og sociale rammer understøtter bedst læring hos målgruppen?

Som nævnt indledningsvist peger resultaterne af delopgave 2 på, at målgruppen har behov for en indsats, som går på flere ben, og som både relaterer sig til didaktiske metoder i undervisningsrummet og de organisatoriske rammer, som muliggør metoderne.

I relation til, hvilke metoder og værktøjer der virker i undervisningsrummet i forhold til at motivere målgruppen af unge til uddannelse, kan der på baggrund af de tre delanalyser udledes følgende parametre om den gode undervisning:

- Undervisningen tager højde for den enkelte unges sociale og faglige forudsætninger og baseres på tydelige læringsmål samt feedback til den unge
- Undervisningen er relevant for den unge, dvs. de skal kunne se formålet, og undervisningen må gerne forholde sig til de unges øvrige liv
- Underviseren har et ressourcensyn på de unge, så de unge oplever respekt og anerkendelse i læringssituationen, har fokus på succesoplevelser med det faglige i undervisningen, og at der skabes et trygt læringsmiljø.

Det kan hævdes, at de tre parametre gælder for al form for god undervisning, uanset målgruppen for undervisningen. Når fokus i denne rapport er på de særligt sårbare unge, er pointen derfor, at en manglende opmærksomhed på de tre parametre over for denne gruppe unge øger risikoen for, at de ikke gennemfører forløbet. De såkaldt normale unge vil være mere robuste over for en mindre god undervisning.

I forhold til, hvilke organisatoriske, sociale og fysiske rammer der bedst understøtter læring og udvikling for målgruppen, peger det danske litteraturstudie på, at ekstra lærerressourcer, en reduceret fagrække og mindre holdstørrelser skaber de bedste forudsætninger for et trygt og udbytterigt læringsmiljø. Ydermere peger et enkelt studie på betydningen af ledelsesopbakning

og organisatorisk kapacitet i forhold til at sikre implementering af motivationspædagogik i en skolekontekst.

Casestudierne viser, at der i forberedende tilbud med gode resultater er et stærkt ledelses- og underviserfokus på at skabe nogle trygge læringsmiljøer, som er kendetegnet ved stærke fællesskaber og tætte personlige relationer til underviserne. Det forudsætter, at der afsættes tid og ressourcer til at opbygge og vedligeholde professionelle faglige og pædagogiske miljøer blandt undervisere, vejledere og øvrige ressourcepersoner i de forberedende tilbud. På flere af de besøgte tilbud gøres der desuden brug af små læringsmiljøer med tæt lærerkontakt, enten ved at få unge er tilknyttet den enkelte lærer, eller der gøres brug af tolærerordninger.

I de forberedende tilbud, som indgår i casestudierne, er der et tværgående fokus på, at de unge har behov for at opleve, at de kan noget og har succes med det, de laver. Derfor bliver det også fremhævet i flere tilbud, at undervisningen skal være meget differentieret og hele tiden synliggøre over for eleverne, at de kan noget, og at de lærer noget. Der er desuden i de besøgte tilbud fokus på at støtte de unge i at få en plan for det videre forløb, der er meningsfuld, og som medvirker til, at det forberedende tilbud ikke står alene, men bliver oplevet som et element i et meningsfuldt forløb og en afklaring af, hvad der skal ske efter det forberedende tilbud. Det vurderes, at dette er medvirkende til de gode resultater i de besøgte tilbud.

Det står frem i både den internationale litteratur og i casebesøgene, at de redskaber og værktøjer, der anvendes i undervisningen og aktiviteterne i tilbuddet, må tage afsæt i, at underviserne har et ressourcesyn på de unge i tilbuddet, fx ved at tydeliggøre, hvad den unge er god til, hvornår den unge har udviklet sig og ved at hjælpe den unge til at kunne se og samle på egne succesoplevelser. Et sådan syn forudsætter et tæt samarbejde lærerne imellem og mellem lærer og ledelse om at skabe og vedligeholde dette syn. Lærerne på de besøgte institutioner har fokus på at dele praksiserfaringer og viden om de unge, fx i forhold til metoder i undervisningen, at styrke elevernes trivsel og til at have samtaler med de unge om, hvad der skal ske efter det forberedende forløb.

Endvidere peger det internationale litteraturstudie på, at der er områder, hvor man i en dansk kontekst kan lade sig inspirere af succesfulde aktiviteter fra udlandet. Det gælder fx partnerskaber med lokale virksomheder, hvor uddannelsesinstitutionen og lokale virksomheder fx samarbejder om at udvikle et pensum, som både lever op til de lovmæssige fagfaglige uddannelseskraav og understøtter praksisfaglig kompetenceudvikling, der matcher det lokale erhvervslivs behov. Man kan også lade sig inspirere af erfaringer med at have fire centrale retningslinjer for, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen. Retningslinjer, der har god evidens for at fremme de unges sociale og faglige kompetencer. De fire retningslinjer er at nedbryde læringsmål til mindre dele, brugen af aktive former for læring, tilstrækkelig med tid til at tilegne sig viden samt konkrete læringsmål, som den unge kender og anerkender relevansen af.

I forhold til spørgsmålet om, hvad der har betydning for resiliens hos de unge, viser den internationale litteratur, at der i udlandet er succesfulde erfaringer med at fremme beskyttelsesfaktorer i de første år i uddannelse for at forebygge frafald. Hermed peger den internationale litteratur indirekte på en række parametre, der øger den unges resiliens. Det kan fx være at fremme den unges kognitive evner, selvtillid og konflikthåndtering, fremme positive relationer med de voksne og andre unge på institutionen (rollemodeller) og stærk tilknytning til uddannelsesinstitutionen. Alle elementer, hvis vigtighed allerede er påpeget i forbindelse med øvrige spørgsmål under delopgave 2.

# 1 Indledning

Formålet med delopgave 2 er at identificere praksisser, der er virkningsfulde i forhold til at få unge videre i ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Undersøgelsen retter således fokus på god praksis i forhold til målgruppen af unge mellem 16 og 25 år, som af faglige, personlige eller sociale årsager har behov for ekstra støtte i overgangen til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Undersøgelsen kan kun i begrænset omfang anvendes til at pege på udfordringer i den eksisterende praksis i forhold til målgruppen, og kan endvidere ikke anvendes til at vurdere, hvilken praksis der er mest udbredt i Danmark i forhold til målgruppen.

Delopgave 2 har til formål at belyse god praksis inden for følgende tre temaer:

- Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne
- Indhold i forberedende tilbud
- Metoder og værktøjer i forberedende tilbud.

Delopgave 2 er blevet løst i et samarbejde mellem KORA, SFI og EVA, og er bygget op af følgende tre delanalyser.

1. *Hvad ved vi fra danske studier? (KORA)* – Et indledende litteraturstudie og overblik baseret på "grå" litteratur, dvs. litteratur, som ikke er blevet peer reviewed og publiceret i videnskabelige tidsskrifter. Litteraturen omfatter bl.a. konsulentrapporter, ministerielle redegørelser og evalueringer af diverse forsøgsprojekter og er fremsøgt via hjemmesidesøgning og snowballing. De gennemgåede studier er udvalgt efter relevans og deres kvalitet i evaluerings- og undersøgelsesdesign.
2. *Hvad kan vi lære fra international forskning? (SFI)* – Litteraturstudie af internationale publicerede og peer reviewed artikler fra 2006-2016. Studierne er systematisk fremsøgt og screenet for relevans. Der er prioriteret studier, der bygger på en evaluering af et program eller en indsats, og som indeholder en indsats- og en kontrolgruppe.
3. *Hvad er god praksis i Danmark? (EVA i samarbejde med KORA)* - Casestudier med fokus på at afdække de virksomme pædagogikker i syv forberedende tilbud med gode resultater i forhold til overgange til ungdomsuddannelse og arbejdsmarked. Casestudierne er baseret på interview med ledere, lærere og elever på to produktionsskoler, to avu-tilbud, en afdeling af Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), en Ungdomsskolens heltidsundervisning og et FVU-tilbud.

Tilrettelæggelsen af studierne har taget udgangspunkt i følgende spørgsmål, stillet af ekspertgruppen for "Bedre veje mod en ungdomsuddannelse"

## Spørgsmål stillet af ekspertgruppen

### Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne

- Hvilke værktøjer til styrket overgang har god effekt og hvorfor?
- Hvilke værktøjer har mindre god effekt og hvorfor?
- Hvordan følges der op på uddannelsesparathedsvurderingen i grundskolen?
- Hvilke opfølgingsmåder fungerer hensigtsmæssigt med angivelse af indhold, muligheder og ansvarsfordeling?
- Hvilke modeller kan der fremstilles for en styrket udskoling?

### Indhold i de forberedende tilbud

- Hvilket indhold i de forberedende tilbud forbereder de unge på videre uddannelse/beskæftigelse – og hvorfor?
- Hvilket indhold forbereder i mindre grad de unge og hvorfor?
- Hvilke kompetencer skal de unge tilegne sig for at kunne fortsætte i ungdomsuddannelse?
- Hvilke kompetencer skal de unge tilegne sig for at kunne fortsætte i beskæftigelse?

### Metoder og værktøjer i forberedende tilbud

- Hvilke vellykkede organiseringer af forberedende tilbud og hvilke metoder findes i andre lande?
- Hvilke metoder og rammer er effektive i forhold til at understøtte læring hos målgruppen – og hvorfor? Hvilke metoder og rammer er mindre effektive?
- Hvad har betydning for resiliens for de unge?
- Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder understøtter bedst læring for målgruppen?
- Hvilke fysiske og sociale rammer understøtter bedst læring hos målgruppen?

I de næste kapitler vil resultaterne af de tre delanalyser præsenteres. Det har ikke været muligt at svare på alle spørgsmål. Eksempelvis har det ikke været muligt på baggrund af den indsamlede viden at svare på, om der fx er værktøjer og metoder, som har mindre god effekt i forhold til målgruppen, eller om der i de forberedende tilbud er indhold, som i mindre grad forbereder de unge til videre uddannelse/beskæftigelse.

De danske studier er generelt set ikke effektorienteret. Endvidere er der en tendens til, at de indsatser, som går dårligt, aldrig publiceres (omtales også som publiceringsbias). Dette har haft betydning for det internationale litteraturstudie, som udelukkende inkluderer publicerede og peer reviewed studier. Den internationale forskningsgennemgang indeholder derfor kun eksempler på mindre gode resultater, hvis der også samtidig er gode resultater af den pågældende indsats eller program. Endelig er de institutioner, der indgår i casestudier udvalgt med det formål at belyse, hvad der virker i forhold til at understøtte de unges overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

## 1.1 Læsevejledning

Rapporten er indledt med en sammenfatning, hvor resultater fra litteratur- og casestudier fra de tre delanalyser gennemført af henholdsvis KORA, SFI og EVA sammenholdes. Efter nærværende indledning (kapitel 1) redegøres i kapitel 2 for resultaterne af KORAs indledende litteraturstudie af danske studier. I kapitel 3 præsenteres resultaterne af SFIs forskningskortlægning af den internationale litteratur på området, og det diskuteres, hvad vi i en dansk kontekst kan lære fra den internationale forskning. I kapitel 4 redegør EVA for eksempler på god praksis i Danmark, baseret på casestudier gennemført på forberedende forløb, som har vist sig at være gode til at få de unge videre på en ungdomsuddannelse. I Kapitel 5 uddybes de anvendte metoder bag alle tre delanalyser. Til slut indeholder rapporten litteraturlister for henholdsvis KORAs litteraturstudie (Litteraturliste A) og SFIs forskningskortlægning (Litteraturliste B). Endelig indeholder rapporten følgende tre bilag; Bilag 1: Caseprofiler af de enkelte cases i kapitel 4, Bilag 2: En beskrivelse af tre centrale forskningsoversigter fra den internationale forskningskortlægning i kapitel 3 og Bilag 3: Eksklusionskriterier i den internationale forskningskortlægningen præsenteret i kapitel 3.



## 2 Hvad ved vi fra danske studier?

*Litteraturstudie gennemført af Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) – forfattere Mette Slottved, Niels Matti Søndergaard og Nanna Friche*

Projektet er indledt med et overblik over, hvilken viden der allerede findes, og hvor der er videnshuller i forhold til de tre hovedtemaer i delopgave 2: 1) Viden om overgange, 2) Viden om indhold i forberedende forløb og 3) Effektfulde metoder og tilgange i de forberedende forløb. Dette indledende overblik er blevet anvendt til at kvalificere og skærpe fokus for den internationale forskningskortlægning og casestudierne, så disse elementer bedst muligt uddyber og supplerer den eksisterende danske viden inden for de tre temaer.

Litteraturstudiet afgrænser sig til såkaldt "grå" litteratur, hvilket betyder, at den ikke er blevet publiceret i videnskabelige tidsskrifter. Studier og evalueringer er imidlertid valgt ud fra, at de kvalitetsmæssigt lever op til gængse videnskabelige standarder inden for henholdsvis den kvantitative og/eller kvalitative forskningsverden. Med henblik på at udarbejde et litteraturstudie, der giver aktuel viden og så vidt muligt bygger videre på det eksisterende vidensgrundlag, er nyere studier fra de sidste fem år prioriteret, og litteraturreviews og forskningskortlægninger, som i sig selv dækker et bredere antal studier.

Studierne er identificeret på baggrund af forskningsinstitutionernes egen viden, input fra ekspertgruppen og netværk samt via en hjemmesidesøgning hos de øvrige danske forskningsinstitutioner og konsulenthuse, som besidder viden og kompetencer inden for genstandsfeltet. Litteraturstudiet er baseret på konsulentrapporater, ministerielle redegørelser og evalueringer af diverse forsøgsprojekter med fokus på at forbedre fagligt og socialt udfordre unges læring og tilknytning til uddannelsessystemet.

Den inkluderede danske litteratur er generelt set ikke effektorienteret og er primært baseret på mixed methods studier af forskellige tiltag og forsøgsprojekter i forhold til målgruppen af unge. At studierne ikke er effektorienteret betyder, at kun få studier involverer en indsats- og en kontrolgruppe, og at kun få studier kan anvendes til at vurdere langtidseffekterne af et givent tiltag i forhold til formålet om at få målgruppen i gang med en ungdomsuddannelse. Den brede gruppe af danske studier kan imidlertid anvendes til at give nogle indikationer af, hvad der virker i forhold til at motivere udsatte unge til uddannelse baseret på spørgeskemadata, casestudier, og kvalitative udsagn fra de unge selv, deres lærere, skoleledere osv.

Udgangspunktet for litteraturstudiet har været ekspertgruppens spørgsmål til de tre hovedtemaer i delopgave 2 (se indledningen). Idet litteraturstudiet med udgangspunkt i spørgsmålene har haft til formål at dække et forholdsvist bredt område, når studiet ikke i dybden med viden inden for alle relevante underområder, det gælder fx vejledningsområdet og det pædagogiske/didaktiske felt med beskrivelser af fx klasserumskultur, læringsforståelser og inkluderende undervisningstilgange. Kapitlet er opbygget, så resultaterne gennemgås i forhold til de tre hovedtemaer i delopgave 2.

### 2.1 Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne

I forhold til det første tema "Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne" ønsker ekspertgruppen bl.a. svar på, hvilke værktøjer der kan fremstilles for en styrket overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne, herunder modeller for en styrket udskoling.

I det følgende afsnit gengives resultaterne af studier, som henholdsvis beskæftiger sig med konkrete værktøjer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse og mere overordnede modeller/idéer til en styrket udskoling.

### 2.1.1 Værktøjer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse

Formålet med projektet er, som nævnt, at indsamle viden om, hvilke værktøjer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse/arbejdsmarked der har god effekt og hvorfor. Med værktøjer forstår vi bl.a. vejledning, brobygning, mentorforløb, brobygning, introduktionsforløb, praktik og samarbejdsformer mellem institutionerne. Formålet med dette litteraturstudie er på baggrund af tidligere danske studier at uddrage tværgående og valide konklusioner om organisering og pædagogiske tilgange i forhold til brugen af en række konkrete værktøjer.

#### 2.1.1.1 Positive erfaringer med brug af brobygningsforløb, mentorer og praktik

En række studier af forsøgsprojekter med brug af bl.a. brobygningsforløb, mentorer samt praktik peger på, at disse er lovende i forhold til sikre overgang til ungdomsuddannelserne (Görlich et al. 2015, EVA 2011, Olesen & Slottved 2015, Louw & Pless 2015). Få af disse initiativer er dog undersøgt med forskningsdesigns, der egner sig til stringente undersøgelser af effekter.

Ét af de få studier på området, som kan anvendes til at undersøge effekter, er gennemført af Center for Ungdomsforskning (CEFU) (Görlich et al. 2015). CEFU har undersøgt tolv brobygningsforløb på erhvervsskoler rettet mod unge med uddannelsespålæg ved hjælp af kvalitative interview og et matchingstudie, hvor interventionsgruppen matches med andre unge, også med uddannelsespålæg. I undersøgelsen konkluderes det på baggrund af registerdata, spørgeskemaundersøgelser blandt de unge, interview med unge og fagpersoner samt observationer, at forløbene har en signifikant positiv effekt på de unges uddannelsestilbøjelighed. 25 uger efter starten på uddannelsesforløbet er andelen af unge i uddannelse 15 % højere end den gruppe af unge, som interventionsgruppen matches med. I alt går 45,2 % af de unge, som har været i brobygning, videre i ordinær uddannelse og 7,7 går videre i beskæftigelse. Evalueringen konkluderer, at der er tre indsatsområder, som har betydning for virkningen af brobygningsforløb: At de unge oplever 1) at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse, 2) at have en meningsfuld plan og 3) oplever at have fået et øget netværk. Indsatsområderne bliver i brobygningsforsøgene understøttet af tre værktøjer: 1) mentorer, 2) praktik og 3) faglig progression. Mentorerne påpeges at spille en central rolle i forhold til social og personlig støtte og i forhold til hjælp med uddannelsesrettede aktiviteter, så som valg af uddannelse og at følge de unge efter uddannelsesstart. Praktik vurderes i studiet at være centralt for de unges muligheder for at opnå kendskab til og afprøve konkrete uddannelsesmuligheder. Udvalget og planlægningen af praktikkerne påpeges at være vigtig, idet det at søge ordinær praktik er en stor udfordring, som nogle af de unge kan have behov for støtte til. Den faglige progression er med til at understøtte, at de unge oplever, at de er fagligt klædt på til at skulle påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse (Görlich et al. 2015).

EVA har gennemført en evaluering af forsøg med erhvervsklasser for skoletrætte elever i udskolingen. Forsøgene er foregået i to forsøgsrunder, og forsøg fra begge runder indgår i evalueringen. I alt indgår der 33 forsøg i evalueringen, som baserer sig på spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og elever fra første og anden forsøgsrunde samt caseundersøgelser af seks skoler, der har forsøg med erhvervsklasser. EVA konkluderer, at eleverne selv vurderer, at de får et positivt udbytte af erhvervsklasserne, hvad angår både faglige, sociale og personlige kompetencer. Således vurderer 86 % af eleverne, at de er blevet bedre eller lidt bedre i skolen, siden de startede i erhvervsklassen. Evalueringen tilskriver det positive udbytte for eleverne tre primære faktorer: 1) gode lærer-elev-relationer og mentorer, som følger op på elevernes

trivsel, 2) en reduceret fagrække, som giver mere plads til fordybelse samt praktik og værkstedsfag og 3) en sjovere, mere praktisk orienteret og rummelig undervisning, som resulterer i en mere aktiv deltagelse fra elevernes side (EVA 2011).

KORA har udarbejdet et følgeforskningsprojekt af UPGRADE – et forberedende tilbud til unge, som efter grundskolen ikke opfylder erhvervsuddannelsernes adgangskrav. Følgeforskningsprojektet funderer sig på et litteraturstudie af, hvad der virker i forhold til at fastholde, motivere og udvikle unge med faglige og sociale udfordringer i uddannelsessystemet samt casestudier af UPGRADE-forløb. KORA fremhæver i overensstemmelse med CEFUs og EVAs studier mentorer og brobygningsforløb som succesfulde redskaber til at støtte op om unge med sociale og faglige udfordringer. I relation til mentorer fremhæves det som væsentligt, at den unge har tillid til sin mentor, og at denne ikke samtidig har en kontrolfunktion, fx for jobcentre eller lignende sociale myndigheder. I forhold til brobygningsaktiviteter påpeger KORA, at disse fungerer bedst, hvis de tilrettelægges som sammenhængende forløb, hvor en vejleder eller en lærer følger den unge ud på en bestemt skole. Endvidere påpeges det, at det er vigtigt, at brobygningen opleves som relevant for den unge med henblik på at sikre dennes fremmøde til aktiviteterne (Olesen & Slottved 2015).

Epinion har gennemført et litteraturstudie af danske undersøgelser om restgruppen. Studierne er fundet frem via desk research og kontakt til relevante forskningsmiljøer. Formålet med litteraturstudiet har været at gengive resultater og konklusioner fra undersøgelserne og pege på områder, som savner belysning. Epinion vurderer på baggrund af litteraturstudiet, at der i relation til restgruppen og de forberedende tilbud generelt set er behov for at gennemføre flere effektstudier med brug af eksperimentelle og longitudinale undersøgelsesdesigns. I relation til brobygningsaktiviteter påpeges det på baggrund af den eksisterende danske litteratur, at UU ofte er mere positive over for brobygningsaktiviteter og introduktionskurser end lærere, der kan være kritiske (Epinion 2015).

#### 2.1.1.2 Vigtigt med sammenhængende vejledningsforløb og fokus på læring

Litteraturstudiet kan kun i begrænset omfang anvendes til at belyse vejledningsfeltet. I forhold til vejledning som et værktøj til at understøtte de unges uddannelsesvalg og afklaringsproces samt sikre overgange til ungdomsuddannelserne, peger den inkluderede litteratur imidlertid på, at det er afgørende med sammenhængende vejledningsforløb med et didaktisk sigte, hvilket kræver et godt samarbejde mellem lærere, som har kendskabet til den enkelte unges styrker/svagheder samt vejlederen, som har kendskabet til uddannelsessystemet (Olesen & Slottved 2015, Katznelson & Pless 2008, Epinion 2015). I forhold til unge med betydelige personlige og sociale problemer vurderes de sociale myndigheder endvidere at kunne være en aktiv medspiller i forhold til uddannelsesinstitutionerne i forbindelse med overgangen (Jensen 2013) I Epinions litteraturstudie nævnes tværfaglige ungeteams eller ungeenheder i kommuner som en vej til at skabe et tættere samarbejde mellem UU, jobcentret og øvrige aktører omkring den unge. Samtidig påpeges risikoen for at løsrive arbejdet med ungegruppen fra viden og specialisering i forhold til andre væsentlige karakteristika som fx etnicitet (Epinion 2015).

I Epinions litteraturstudie om restgruppen behandles studier med fokus på erfaringer omkring uddannelsesplanerne, som et konkret værktøj til at sikre sammenhængende vejledningsforløb. Det påpeges, at uddannelsesplanerne ses som en måde at overlevere information på, men at de i praksis har en meget svingende kvalitet. Det fremhæves, at UU typisk vurderer arbejdet med uddannelsesplanerne positivt, mens lærere og elever har sværere ved at forstå deres funktion. Endelig citerer Epinion et studie, hvori det vurderes, at arbejdet med uddannelsesplanerne kan være kontraproduktivt, idet de skaber et pres på den unge i forhold til at vælge den rette uddannelse (Epinion 2015).

Via University College og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet har i samarbejde med KL og Danmarks Lærerforening udgivet bogen "Udsyn i Udskolingen". Bogen sætter fokus på, hvordan skoler og vejledere landet over via "karrierelæring" kan bidrage til, at elever i folkeskolens 6. til 10. klasse får udsyn mod livet og udvider deres perspektiver på uddannelse og arbejdsliv. Bogens forfattere taler for i højere grad at betragte elevernes valg af ungdomsuddannelse som et læringsanliggende og et fokusskifte blandt lærere og vejledere fra valg til læring. De påpeger, at ulempen ved at fokusere på valg og interesser, fx i forbindelse med brobygningsaktiviteter, er, at det kan påvirke elevernes motivation for at deltage i aktiviteterne, hvis de fx betragter sig selv som afklarede eller allerede har valgt en ungdomsuddannelse – hvorfor skulle de så deltage? Bogen giver flere eksempler på, hvordan et fokusskifte i retning af læring, eller det, som i bogen begrebsliggøres som "karrierelæring", kan etableres. Karrierelæring handler bl.a. om læreres og vejlederes rammesætning af samt opfølgning på brobygningsaktiviteter, virksomhedspraktikker osv. Ved i stedet for at spørge eleven "Var det noget for dig?", anbefales bl.a. at stille spørgsmålene "Hvad oplevede du? Hvad lærte du om virksomheden? Om erhvervsuddannelserne? Om arbejdslivet? Om dig selv? Om dine skolekammerater?" Bogens overordnede pointe er, at der, snarere end nye aktiviteter, er behov for et nyt blik på de eksisterende aktiviteter, så de giver mere mening for eleverne, motivationen til at deltage bliver større og udbyttet bedre og mere langvarigt (Poulsen et al. 2016).

## 2.1.2 Modeller for en styrket udskoling

Det indledende litteraturstudie af ikke-publiceret litteratur inkluderer ingen studier, som evaluerer eller undersøger virkningen af konkrete modeller for en styrket udskoling med fokus på socialt og fagligt udfordrede unge samt deres overgang til ungdomsuddannelserne. Den afdækkede litteratur beskæftiger sig imidlertid med de barrierer og muligheder, der findes for udsatte unge i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse.

EVA har endvidere gennemført en del undersøgelser med fokus på udskolingen generelt set samt afdækket de første erfaringer med uddannelsesparathedensordningen i grundskolen. Endelig præsenteres i nærværende afsnit syv pejlemærker for en styrket undervisning i udskolingen, fremsat af en tidligere arbejdsgruppe nedsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

### 2.1.2.1 Syv pejlemærker for en styrket undervisning i udskolingen

Ministeren for Børn, Undervisning og Ligestilling, Ellen Trane Nørby, nedsatte i oktober 2015 en arbejdsgruppe for en styrket undervisning i udskolingen bestående af folkeskolens, de frie skolers og ungdomsuddannelsernes parter samt interessenter fra forenings- og erhvervslivet. Arbejdsgruppens opgave var at udarbejde konkrete anbefalinger og input til, hvordan der kan sikres en mere sammenhængende indsats i udskolingen. Arbejdsgruppens opgave har bestået i at etablere et fælles vidensgrundlag om eksisterende god praksis og komme med inspiration og konkrete input til, hvordan skoler og kommuner i højere grad kan sikre en mere sammenhængende indsats på udskolingsområdet med henblik på at styrke undervisningen i udskolingen og overgangen til ungdomsuddannelserne.

Arbejdsgruppen har fundet frem til syv pejlemærker for en styrket undervisning i udskolingen. Pejlemærkerne tager sit udgangspunkt i arbejdsgruppens viden om og erfaringer med, hvad der virker, og hvor der i dag opleves udfordringer i udskolingen på landets skoler.

- Pejlemærke I: Skolens opgave i forhold til at udvikle elevernes sociale og personlige kompetencer skal tydeliggøres og styrkes

- Pejlemærke II: Høje forventninger til alle elevers læringsudbytte og øget undervisningsdifferentiering
- Pejlemærke III: Øget variation og anvendelsesorientering i udskolingsundervisning
- Pejlemærke IV: Alle elever, også de uddannelsesparate, skal udfordres og vejledes i deres valg af ungdomsuddannelse og karrierevalg
- Pejlemærke V: Undervisernes kompetencer i forhold til undervisning af elever i udskolingen skal styrkes, og folkeskole og ungdomsuddannelser skal have bedre kendskab til hinanden
- Pejlemærke VI: Styrket pædagogisk ledelse og organisering af udskolingen
- Pejlemærke VII: Øget elev- og forældreinddragelse i udskolingen.

### 2.1.2.2 Behov for flere muligheder efter 9. klasse

I forhold til at styrke udskolingen i grundskolen påpeges overordnet set et behov for at brede viften af indsatser i overgangen ud sammen med mulighederne efter 9. klasse, så indsatserne matcher de forskellige elevgrupper, og der oprettes alternative indsatser til 10. klasse for de unge, som er kørt træt i skolelivet (Katznelson & Pless 2008, Antropologerne 2015, Højholdt et al. 2015, EVA 2014a).

CEFU har i en forløbsundersøgelse fulgt 1.200 unge fra 8. klasse til deres 10. skoleår. I forbindelse med undersøgelsen er udarbejdet i alt tre rapporter. Den sidste rapport har fokus på elevernes 10. skoleår og baserer sig på kvalitative casestudier med unge i 10. klasse, på ungdomsuddannelser eller i arbejde samt en opfølgende spørgeskemaundersøgelse blandt 689 unge, der desuden deltog i en spørgeskemaundersøgelse i 8. klasse. På baggrund af undersøgelsen konkluderes det, at hovedparten af de unge klarer overgangen til ungdomsuddannelserne fint, men at udsatte unge oplever at mangle relevante muligheder efter 9. klasse. I relation til 10. klasse peger undersøgelsen på, at 10. klasse for en gruppe bogligt svage og skoletrætte unge opleves som en positiv kontrast til grundskolen og kan give et fagligt og personligt løft, mens 10. klasse for andre udsatte unge betyder en videreførelse af de negative erfaringer fra grundskolen. Endvidere påpeges det, at et afbræk fra uddannelse via et ufaglært job kan være med til at afklare uddannelsesvalget for fagligt og socialt udsatte og usikre unge (Katznelson & Pless 2008). Nyere studier har dog vist, at det er forholdsvis svært at påvise, at 10. klasse har betydning for, om eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse (EVA 2016a).

### 2.1.2.3 Fagligt og socialt udsatte unge har behov for ekstra støtte i overgangen

Flere studier peger på, at overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelserne er en gennemgribende proces, der ofte medfører vanskeligheder og kan ende med frafald. Som det bl.a. påpeges er der *"tale om to forskellige systemer, der lige fra den overordnede lovgivning og administration over de ansattes uddannelsesbaggrund, organisering og aflønning, arbejdskultur og selvopfattelse mv. til den konkrete hverdag med alle dens normer, rutiner, værdisæt og tænkemåder – er dybt forskellige og dybt forankrede i deres egne traditioner og forudsætninger"* (Larsen, Duch & Day 2014, Katznelson, Murning & Pless 2009)

Litteraturen peger på et behov for mere støtte til fagligt og socialt udsatte unge i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, og at det derfor er vigtigt at spotte denne målgruppe tidligt samt at fokusere indsatsen til denne målgruppe (Antropologerne 2015, Katznelson & Pless 2008, EVA 2014a, Larsen, Duch & Day 2014). Særligt sårbare unge kan have svært ved at håndtere det skift i læringsmiljø, som de møder i overgangen og har eksempelvis behov for en "håndholdt overlevering" med en meget tæt kontakt mellem den afleverende og den modtagende skole. Den håndholdte overlevering kan fx bestå af en eller flere fællessamtaler mellem vejledere eller andre ressourcepersoner både på den afleverende og modtagende skole og eleven (EVA 2014a).

EVA har udarbejdet en rapport, som samler op på erfaringerne fra otte forsøgs- og udviklingsprojekter med fokus på at forbedre overgangene til erhvervsuddannelser fra grundskoler og produktionsskoler. Projekterne er gennemført på erhvervsskoler i samarbejde med grundskoler og produktionsskoler. EVAs rapport præsenterer en række generelle erfaringer på tværs af projekterne, baseret på skolernes egne rapporter og interview. I denne forbindelse påpeges det, at der er behov for differentierede indsatser over for forskellige elevgrupper, hvilket stiller krav til skolerne om, at de skal være i stand til at identificere de behov, som de forskellige elevgrupper har. Via University College har på baggrund af de otte forsøgs- og udviklingsprojekter med fokus på overgange udarbejdet et inspirationshæfte målrettet erhvervsskoler. I inspirationshæftet fremhæves vigtigheden af, at forløbene giver mulighed for trykthed, skabelse af relationer og faglige introduktioner, der støtter valgprocesser i uddannelsen. Desuden fremhæves vigtigheden af, at kulturforskelle mellem fx grundskolen og erhvervsskolen italesættes over for grundskoleelever af deres lærere, forældre og vejledere, hvorved elevernes handlekompetencer i forhold til sikring af den gode overgang vurderes at blive styrket. Ét af de tiltag, som i forbindelse med de otte projekter er blevet anvendt til at styrke udskolingen og øge elevernes handlekompetencer i forhold til kulturforskelle i overgangen, har været at tilbyde folkeskoleelever og deres lærere sammen at deltage i valgfag på en erhvervsuddannelse (Larsen, Duch & Day 2014). EVA vurderer, at brobygningen mellem fagprofessionelle på de afleverende og modtagende skoler er vigtig, for at brobygningen mellem elever lykkes (EVA 2014a). Der findes ingen grundigere studier af de langsigtede virkninger af de otte forsøgs- og udviklingsprojekter.

#### 2.1.2.4 Behov for øget kendskab til uddannelsesmuligheder blandt forældre

Når det gælder om at understøtte de udsatte unges refleksions- og afklaringsprocesser i forhold til videre uddannelse, fremhæves forældrenes manglende viden i forhold til uddannelsesmuligheder samt uddannelsessnobberi som centrale udfordringer (Antropologerne 2015, Katznelson & Pless 2008) I Antropologernes idékatalog med fokus på at styrke udskolingen foreslås det, at der behov for et mindset og en fornyet retorik blandt forældre, lærere og elever i grundskolen om, at al uddannelse er god uddannelse, og at det er det at tage en uddannelse, som er vigtigt (Antropologerne 2015). Pless & Katznelson vurderer, at der er behov for mere information til især kortuddannede forældre og forældre til nydanske unge om de forskellige uddannelsesmuligheder (Katznelson & Pless 2008).

#### 2.1.2.5 De første erfaringer med uddannelsesparathedensordningen

EVA har gennemført en undersøgelse, som sætter fokus på de første erfaringer med uddannelsesparathedensordningen og de indsatser, folkeskoler og UU skal sætte i gang for at støtte ikke-uddannelsesparate elever i folkeskolen. I undersøgelsen præsenteres erfaringerne fra seks indsatser rundt om i landet, og der udpeges nogle vigtige opmærksomhedspunkter for det videre arbejde med UPV. De enkelte indsatser er udvalgt på baggrund af en forespørgsel blandt alle landets UU-centre. Indsatserne indgår, fordi man på disse UU-centre har sat særligt fokus på UPV-processen og har gjort sig nogle erfaringer, som andre kan lade sig inspirere af. Datagrundlaget i undersøgelsen baserer sig på besøg på de seks deltagende skoler/UU-centre, hvor EVA har observeret forløb og interviewet elever, lærere, UU-vejledere og skoleledere. Desuden har EVA gennemgået et skriftligt materiale fra de deltagende skoler og UU-centre. EVA uddrager på baggrund af indsatserne en række tværgående indholdsmæssige og organisatoriske opmærksomhedspunkter for det videre arbejde med UPV-indsatsen på skolerne. I forhold til indsatsen over for de ikke-uddannelsesparate elever påpeges bl.a. væsentligheden af, at indsatserne tager udgangspunkt i den enkelte elevs individuelle behov og udfordringer, at der fokus på behovet for faglig støtte og på at styrke de personlige og sociale forudsætninger, fx igennem en indsats uden for den normale skolekontekst. Endvidere påpeges det, at uddannelsesparathed er en proces, hvor det bl.a. handler om at gøre eleverne mere afklarede omkring

deres styrker og kvalificere deres uddannelsesvalg. I forhold til organiseringen af UPV-indsatsen fremhæver EVA bl.a. vigtigheden af, at skoleledelsen engagerer sig i indsatsen og bidrager i kommunikationen om UPV til forældre og elever. Skriftlig information såvel som møder om UPV'en, hvor eleven får beskeden ansigt til ansigt, er vigtige elementer i en tydelig kommunikation over for elever og forældre, der kan have modstand overfor UPV'en og opfatte den som en domsafsigelse. Desuden fremhæver EVA, at en vellykket proces omkring UPV'en kræver grundig planlægning og koordinering mellem skolen og UU for at sikre den rette timing i forbindelse med de formelle procedurer og i dialogen med elever og forældre (EVA 2016c).

Konsulentvirksomheden Antropologerne har udarbejdet et idékatalog med fokus på at styrke udskolingen, så flere unge påbegynder en ungdomsuddannelse. Idékataloget er udarbejdet på baggrund af seks skolebesøg med interview af ledere, lærere, forældre, elever og vejledere i udskolingen samt blevet valideret af en workshop med relevante fagpersoner. I alt præsenterer idékataloget ti idéer, som alle har til formål at styrke udskolingen med fokus på bl.a. at spotte elever med udfordringer, at understøtte elevmotivation og uddannelseslyst, etablere aftaler med erhvervslivet, at styrke læreres viden i forhold til ungdomsuddannelser, at kvalificere brobygningsforløb og øge elevernes faglige og sociale tilbud uden for skolen. I relation til uddannelsesparathedsvurderingen introducerer idékataloget en idé om at indføre en dynamisk og dialogbaseret ramme omkring uddannelsesparathedsvurderingerne. Idéen går ud på som supplement til UPV'en at udarbejde et værktøj til dialog mellem UU, udskolingslærere, elever og forældre. Formålet er at sikre, at UPV'en ikke tager form som en stempling eller dom, men som et udgangspunkt for en motiverende og levende dialog, der skaber forbedring (Antropologerne 2015). De præsenterede idéer er hverken blevet afprøvet eller evalueret i nogen given kontekst.

#### 2.1.2.6 Generelle studier med fokus på udskolingen og overgange til ungdomsuddannelserne

EVA har endvidere gennemført undersøgelser af forsøg med linjer og hold i udskolingen og af, hvordan grundskoler og i særlig grad udskolingslærere forbereder eleverne til at starte på en ungdomsuddannelse. Ingen af de to undersøgelser har et specifikt fokus på udsatte elever eller elever, som er i fare for ikke at fortsætte på en ungdomsuddannelse. Begge undersøgelser vurderes imidlertid at være relevante for spørgsmålet om en styrket udskoling, hvilket er årsagen til, at de taget med her.

Undersøgelsen af forsøg med linjer og hold i udskolingen tager udgangspunkt i tre skoler, som enten har erfaringer med at organisere deres udskoling i linjer eller at arbejde med holddannelse i udskolingen. Linjer forstås som en organisering, som omfatter et skoleår eller mere, hvor eleverne efter interesse kan vælge sig ind på nogle linjer. Hold forstås som en fleksibel organisering, som omfatter mindre end et skoleår. Undersøgelsen er baseret på casestudier på alle tre skoler med interview af ledere, lærere, elever og forældre samt en landsdækkende skoleledersurvey, der desuden danner grundlag for udvælgelsen af de tre caseskoler. EVA konkluderer, at de tre skoler generelt set har positive erfaringer med at motivere eleverne igennem linjer og hold, idet de bl.a. understøtter en undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes interesser og udfordre eleverne alt efter deres forudsætninger (EVA 2016b).

EVA's undersøgelse af skolers arbejde med at forberede elever til en ungdomsuddannelse er baseret på en forundersøgelse på tre skoler, en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i 8. og 9. klasse, registerdata på institutionsniveau samt en kvalitativ undersøgelse af praksis blandt fire lærere på fire forskellige skoler. Undersøgelsen viser, at lærere i udskolingen vurderer, at undervisningen især forbereder eleverne til at påbegynde en gymnasial ungdomsuddannelse, hvilket bl.a. tilskrives nogle strukturelle og kulturelle barrierer for at tilrettelægge en undervisning, som i højere grad forbereder til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. EVA

påpeger, at det er blandt de interviewede lærere og ledere er en udbredt holdning om, at fagrækken i udskolingen, Fælles Mål i fagene samt de nationale test og prøveformerne begrænser mulighederne for at fx at tilrettelægge praksis- eller anvendelsesorienterede forløb. Derudover påpeges kultur, vaner og manglende kompetencer blandt udskolingslærerne at være en barriere i forhold til at tilrettelægge en undervisning, som i højere grad kobler teori og praksis og forbereder til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser (EVA 2015).

Med henblik på at kunne pege på modeller for en styrket udskoling, som styrker overgangen for målgruppen for "Bedre veje", tyder dette litteraturstudie på et behov for studier, som retter fokus på danske skolers praksis i forhold til fagligt og/eller socialt udfordrede elever i udskolingen. Det kan dels være en afdækning af praksis, som alene målretter sig denne gruppe af elever, eller en bredere praksis med fokus på betydningen for denne målgruppes motivation samt overgange til ungdomsuddannelserne.

### 2.1.3 Opsamling på "Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne"

Det indledende litteraturstudie, som er gennemført i forbindelse med delopgave 2, peger på, at overgangsforløb kan være med til at styrke overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelserne. Endvidere fremgår det, at værktøjer som mentorer, brobygningsforløb på fx en erhvervsskole, praktik i en virksomhed samt en reduceret fagrække i matematik og dansk kan være virksomme i forbindelse med overgangsforløb for målgruppen.

Litteraturstudiet peger på, at der i forhold til modeller for en styrket udskoling mangler muligheder for skoletrætte elever efter 9. klasse. Endvidere understreger litteraturen, at der for en gruppe af de mest sårbare unge kan være behov for en "håndholdt overlevering" med en meget tæt kontakt mellem den afleverende og den modtagende skole. Ligeledes peger litteraturstudiet på vigtigheden af sammenhængende vejledningsforløb med et didaktisk sigte og et godt samarbejde mellem lærer og vejleder. I forhold til uddannelsesparathedsvurderingen fremgår det af litteraturstudiet, at en vellykket proces omkring UPV'en kræver et engagement fra skoleledelsen samt en grundig planlægning og koordinering mellem skolen og UU for at sikre den rette timing i forbindelse med de formelle procedurer og i dialogen med elever og forældre.

Litteraturstudiet viser, at effektstudier med fokus på værktøjer til styrket overgange mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne samt modeller for en styrket udskoling i en dansk kontekst er relativt begrænset. Det er således heller ikke muligt at pege på værktøjer, som har mindre god effekt. Endelig tyder litteraturstudiet på et behov for studier, som retter fokus på danske skolers praksis i forhold til fagligt og/eller socialt udfordrede elever i udskolingen.

## 2.2 Relevant indhold i forberedende tilbud

I forbindelse med delopgave 2's andet tema "Relevant indhold i forberedende tilbud" gengives resultater af studier, som i forlængelse af spor 1 går tættere på at beskrive målgruppen af unge, herunder hvad det er for nogle kompetencer, som de unge har behov for at få styrket med henblik på at kunne fortsætte i en ungdomsuddannelse eller i beskæftigelse. Relevant indhold i de forberedende tilbud forstås dermed som de kompetencer, det vil være relevant for de forberedende tilbud at fremme hos de unge med henblik på at øge overgangen til uddannelse og beskæftigelse. Relevant indhold bliver i dette afsnit ikke forstået som særlige pædagogikker og didaktiske tilgange med effekt på målgruppen, idet disse er beskrevet i forbindelse med temaet "Effektfulde metoder og tilgange i de forberedende tilbud".



Litteraturstudiet tyder helt overordnet på, at det på baggrund af den forskning, som findes i en dansk kontekst ikke er muligt at udpege indsatser med beviselige langtidseffekter i forhold til de unges mulighed for at fortsætte i enten uddannelse eller beskæftigelse. Litteraturstudiet kan imidlertid anvendes til at beskrive, hvilket indhold, herunder kompetencer, som tidligere forberedende tilbud og indsatser i Danmark har haft fokus på i relation til udsatte unge.

### 2.2.1 Fokus på unge med personlige, sociale og faglige udfordringer

Ingen af de studier, som er inkluderet i litteraturstudiet, besvarer direkte spørgsmålene om, hvilke kompetencer de unge skal tilegne sig for at fortsætte i uddannelse og beskæftigelse. Antallet af danske undersøgelser med forskningsmæssig kvalitet, som har fokus på indholdet i de forberedende forløb, er generelt set begrænset, og der mangler bl.a. effektstudier med brug af eksperimentelle undersøgelsesdesign af de indsatser, som i en dansk kontekst er iværksat med henblik på at fremme bestemte kompetencer for unge over 16 år. Endvidere tyder litteraturstudiet på, at der i en dansk kontekst mangler viden om langtidseffekter af indsatser, målrettet restgruppen i forhold til uddannelse og job samt viden om, hvilke effekter/virkninger de forskellige indsatser har for specifikke segmenter inden for restgruppen (Epinion 2015, Dyssegaard et al. 2015, Olesen & Slottved 2015).

Flere af studierne opererer med relativt brede målgruppebeskrivelser, fx unge som har lave folkeskolekarakterer, uddannelsesfremmede hjem og er mindre motiverede for at tage en uddannelse (EVA 2016a, Rambøll 2016) eller unge mellem 15-30 år, som ikke opfylder erhvervsuddannelsernes adgangskrav (Olesen & Slottved 2015), unge med uddannelsespålæg (Görlich et al. 2015), grundskoleelever i læringsvanskeligheder (Dyssegaard et al. 2015) eller unge i udskolingen, som har svag skoletilknytning og vigende deltagelse i skolen (Højholdt et al. 2015). Det er på denne baggrund heller ikke muligt at gengive meget præcise beskrivelser af, hvilke typer af kompetencer som er relevante at fremme i forhold til de forskellige segmenter inden for målgruppen for "Bedre veje".

Helt overordnet set har flere af de indsatser, som er beskrevet i studierne, fokus på, hvordan målgruppen motiveres og gøres studieparate. I de relativt brede målgruppebeskrivelser, som findes i studierne, karakteriseres de unge ved at være skoletrætte, at have mange skoleskift, mangle forældreopbakning og derudover at have personlige, sociale og faglige udfordringer (Epinion 2015, Olesen & Slottved 2015, EVA 2011, Rambøll 2016). I de studier, som indkredser sig til læringsmiljøet og målgruppen på VUC - altså et af de forberedende tilbud, beskrives det, at målgruppen, som følge af 95 % målsætning, uddannelsespålæg og kontanthjælpsreform, er blevet yngre og fagligt, socialt og personligt svagere. Det fremhæves i denne forbindelse, at den traditionelle voksenpædagogik er utilstrækkelig over for psykisk sårbare unge med diagnoser, lavt selvværd og sociale udfordringer (EVA 2014b, Damvad 2013, Hansen, Strøm & Schütter 2014).

### 2.2.2 Faglig progression og personlig udvikling understøtter hinanden

Litteraturstudiet viser en tendens til, at indsatserne i forhold til børn og unge med faglige udfordringer ikke alene har fokus på deltagernes faglige progression men også deres personlige ressourcer og mestringsevner, (fx sociale evner og self-efficacy (tro på egne evner til at mestre den nødvendige adfærdsændring)) (Lagoni et al. 2014, Olesen & Slottved 2015, Dyssegaard et al. 2015). De danske studier i litteraturstudiet peger på, at faglig progression og personlig udvikling gensidigt understøtter hinanden (Dyssegaard et al. 2015, Olesen & Slottved 2015).

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet har udarbejdet et litteraturstudie af forskning om intensive læringsforløb målrettet grundskoleelever i læringsvanskeligheder. Litteraturstudiet er baseret på i alt 24 danske og udenlandske studier, som er systematisk fremsøgt. De intensive læringsforløb dækker over en bred vifte af forløb med brug af værktøjer som coaching, mentorstøtte, ekstraundervisning (tutoring) og eksterne camps uden for skolen. Konklusionen på litteraturstudiet er, at intensive læringsforløb generelt set har en positiv virkning på elevernes faglige, sociale og personlige udvikling. De positive virkninger af læringsforløbene tilskrives bl.a., at flere af forløbene foruden at styrke elevernes faglige udvikling har fokus på at fremme elevernes sociale og personlige kompetencer, hvilket vurderes at styrke elevernes selvtillid, trivsel og faglige niveau. Endvidere lægges der i litteraturstudiets sammenfattende vurdering af læringsforløbene vægt på, at flere af indsatserne foregår uden for den ordinære undervisning, og at undervisningen er tilpasset den enkeltes elevs behov. Det, at undervisningen foregår uden for den ordinære undervisning, fx på sommercamps eller i sommerskoler, påpeges at bidrage til, at eleverne er mere tilbøjelige til at danne relationer og dermed få styrket deres personlige og sociale kompetencer (Dyseggaard et al. 2015).

To af de indsatser, som er beskrevet i litteraturstudiet om intensive læringsforløb, er Dreng-Akademiet (sommercamps for drenge på 14-16 år) og UPGRADE-forløb (opkvalificeringsforløb for 15-30-årige unge i Region Hovedstaden). Begge forløb er danske og inspireret af de amerikanske KIPP-skoler for socialt udsatte børn og unge i alderen 9 til 14 år. KIPP-skolerne kombinerer ligesom Dreng-Akademiet og UPGRADE-forløb faglig undervisning med socialpædagogisk undervisning med udgangspunkt i de syv karaktertræk: *selvkontrol, social intelligens, nysgerrighed, vedholdenhed, engagement, taknemmelighed og optimisme*. Effektstudier af KIPP-skolerne viser, at disse har en positiv effekt på elevernes resultater i læsning, matematik, natur og teknik og samfundsvidenskab (Olesen & Slottved 2015).

SFI har gennemført en evaluering af KøbenhavnerAkademiet (KA). KA er et fagligt udviklingsprojekt rettet mod drenge i 8. klasse på 11 skoler i Københavns Kommune. Indsatsen består bl.a. af to ugers camp, hvor drengene dels bliver undervist intensivt i stavning, læsning og matematik, dels arbejder de med at udvikle deres personlige kompetencer i form af de samme syv karaktertræk som i Dreng-Akademiet og UPGRADE. Efter læringscampens afslutning har drengene modtaget undervisning for dels at fastholde de kompetencer, som de har lært på campen og dels at udvikle understøttende studiekompetencer. Undervisningen er foregået 2 timer om ugen på egen skole i resten af skoleåret (2015-2016). SFI konkluderer på baggrund af spørgeskemaundersøgelser blandt de deltagende drenge og deres lærere, at flertallet af drengene oplever progression inden for deres faglige og personlige kompetencer, men at de oplever det faglige løft som det vigtigste ved KA. Undersøgelsen viser desuden, at de drenge, som udtrykker, at de havde relativt stærke personlige kompetencer inden deltagelse, oplever typisk, at de har fået mere ud af indsatsen (Bøg, Dietrichson & Højmark Pedersen 2016).

I relation til især Dreng-Akademiet og KøbenhavnerAkademiet er det vigtigt at påpege, at man måske skal være påpasselig med at forvente, at erfaringer fra disse kan føres direkte over i en skolekontekst, da det er helt centralt for forløbene, at deltagerne tages ud af deres dagligdag for at fremme læring. UPGRADE-forløbene er derimod et eksempel på et intensivt læringsforløb, som foregår i en skolekontekst, nemlig på et VUC. Forløbene har en varighed på henholdsvis 7 og 14 uger, afhængig af deres tilrettelæggelse.

Der er endnu ikke gennemført studier af de længerevarende effekter af hverken Dreng-Akademiet, KøbenhavnerAkademiet og UPGRADE-forløbene. Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) har gennemført en evaluering af Dreng-Akademiet baseret på fokusgruppeinterview og testdata fra faglige prøver. DPU konkluderer, at forløbene forbedrer elevernes faglige niveau i læsning, stavning og matematik. Endvidere konkluderes det, at der er sket en generel forbedring af drengenes sociale kompetencer, og at de har fået øget selvtillid og håb for fremtiden

(Dyssegaard et al. 2015). KORA har gennemført casestudier på to UPGRADE-forløb. Studierne viser, at de unge selv vurderer deres faglige udbytte af forløbene positivt. De er særligt positive over for den faglige undervisning i matematik og dansk, deres faglærere og det sociale sammenhold på holdene. De unge er generelt mere kritiske over for undervisningen i personlige karaktertræk, der af nogle af de unge betragtes som lomme-psykologisk og spild af tid. KORA offentliggør i begyndelsen af 2017 en evalueringsrapport, som på baggrund af flere casestudier, test- og registerdata samler op på virkningerne af UPGRADE-forløb i forhold til de unges faglig progression og overgang til ungdomsuddannelserne (Olesen & Slottved 2015).

I KORAs følgeforskningsprojekt om UPGRADE konkluderes det på baggrund af erfaringerne med bl.a. DrengAkademiet, KIPP-skoler og UPGRADE-forløb, at undervisning i personlige karaktertræk i nogle sammenhænge har en positiv betydning, mens det i andre fungerer mindre godt. Det påpeges, at denne forskel dels kan skyldes forskellige måder at tilrettelægge undervisningen på, dels forskelle i målgruppernes alder. Litteraturstudiet i KORAs følgeforskningsprojekt tyder på, at den socialpædagogiske undervisning møder mere modstand blandt unge over 15/16 år end blandt yngre børn og unge med tilsvarende faglige, sociale og personlige udfordringer (Olesen & Slottved 2015). I et notat fra 2013 om læringsmiljøet i en eventuel kommende fleksuddannelse fremgår det på baggrund af relevant forskningslitteratur, at det er centralt, at personlige og sociale kompetencer ikke søges lært gennem undervisning i disse kompetencer, men gennem en undervisning, der er tilrettelagt på en måde, så de læres gennem praksis og af feedback på praksis (Jensen 2013).

### 2.2.3 Opsamling: Relevant indhold i forberedende forløb

Ingen af de studier, som er inkluderet i litteraturstudiet, besvarer direkte spørgsmålene om, hvilke kompetencer de unge skal tilegne sig for at fortsætte i uddannelse og beskæftigelse. Litteraturstudiet peger på, at antallet af danske undersøgelser med forskningsmæssig kvalitet, som har fokus på indholdet i de forberedende forløb, generelt set er begrænset. Der mangler bl.a. viden om langtidseffekter af indsatser i forberedende forløb i forhold til uddannelse og job samt viden om, hvilke effekter/virkninger de forskellige indsatser har for specifikke segmenter inden for restgruppen.

Litteraturstudiet peger på en tendens til, at indsatserne i forhold til børn og unge med faglige udfordringer ikke alene har fokus på deltagernes faglige progression men også deres personlige ressourcer og mestringsevner.

Litteraturstudiet viser, at intensive læringsforløb, der fokuserer på såvel faglig som personlig udvikling virker positivt i relation til deltagernes faglige progression. I en dansk kontekst er der gode resultater af bl.a. KøbenhavnerAkademiet og DrengAkademiet. Begge er sommercamps for fagligt og socialt udsatte drenge i udskolingsalderen med intensiv faglig og personlig træning. Arbejdet med drengenes personlige udvikling tager udgangspunkt i de syv karaktertræk: *selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, taknemmelighed, optimisme og nysgerrighed*. I forhold til intensive læringsforløb er det helt centralt for forløbene, at deltagerne tages ud af deres dagligdag for at fremme læring. Det er derfor ikke sikkert, at erfaringerne fra disse kan overføres direkte til en skolekontekst.

I relation til målgruppen af unge over 16 år fremgår det af litteraturstudiet, at denne kan være tilbøjelig til at modsætte sig undervisning med fokus på udvikling af specifikke karaktertræk, og at det i forhold til denne målgruppe formentlig virker bedre, hvis kompetencer læres gennem praksis eller feedback på praksis.

## 2.3 Metoder og tilgange i de forberedende tilbud

I relation til det sidste tema i delopgave 2 "Effektive metoder og tilgange i de forberedende tilbud adresserer litteraturstudiet viden om 1) virkningsfulde didaktiske metoder og tilgange i undervisningsrummet, 2) de organisatoriske, fysiske og sociale rammer med betydning for metodernes effektivitet i forhold til målgruppen og 3) metoder og tilgange med betydning for resiliens og mestring hos de unge.

Med metoder og tilgange i de forberedende tilbud forstås de pædagogiske og didaktiske metoder, som bedst understøtter læring hos målgruppen i undervisningsrummet. Med organisatoriske, fysiske og sociale rammer forstås de strukturer, som omgiver undervisningens indhold, fx skolestørrelse, holdstørrelse, den ledelsesmæssige opbakning osv. I relation til metoder og tilgange med betydning for resiliens og mestring, inkluderer litteraturstudiet et enkelt review af litteraturen omkring resiliensbaserede tilgange, forstået som tilgange, som fremmer resiliens/modstandskraften hos socialt udsatte unge.

### 2.3.1 Vigtigheden af et trygt læringsmiljø, lærerressourcer samt varieret og praksisorienteret undervisning

Den danske litteratur omkring virkningsfulde metoder og tilgange i de forberedende tilbud er forholdsvis begrænset. I dette indledende litteraturstudie indgår bl.a. en tværgående analyse fra CEFU af fem VUC-skolers forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstonet avu-undervisning og et studie fra EVA af voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC. Begge studier understreger vigtigheden af et trygt læringsmiljø, at undervisningen er varieret og praksisorienteret, og at læreren har tid til at være opmærksom på den enkeltes kursists undervisningsbehov og trivsel (Louw & Pless 2015, EVA 2014b).

CEFUs studie har fokus på, hvordan erhvervstonet undervisning medvirker til at skabe overgang til videre uddannelse/erhvervsuddannelse eller ordinær beskæftigelse. Studiet er baseret på observationer, fokusgruppeinterview med undervisere og kursister, samt spørgeskemaundersøgelser og registerdata. CEFU konkluderer helt overordnet, at de tonede forløb med flere praksisrettede elementer sammenlignet med ordinær avu-undervisning har virket understøttende for kursisternes lærings- og afklaringsprocesser. Som årsager til det positive udbytte fremhæves bl.a. de alternative praksisbaserede tilgange til læring, variationen i undervisningen og samarbejdet mellem kursisterne om opgaver. Endvidere fremhæves en række strukturelle rammevilkår som værende afgørende for de opnåede resultater. I denne forbindelse peger CEFU især på konstellationen af små hold, tolærerfunktionen og ekstra lærertid, som muliggør, at underviserne får kendskab til de enkelte kursisters personlige og faglige udfordringer, og der skabes et socialt fællesskab på holdene, som vurderes at have en positiv effekt på fastholdelse og kursisternes faglige udvikling (Louw & Pless 2015).

EVAs kvalitative studie af læringsmiljøet på VUC undersøger på baggrund af observationer af undervisningen samt interview med kursister, lærere, ledere og studievejledere på fire VUC'er, hvordan VUC'erne kan skabe et læringsmiljø, som inspirerer og motiverer kursisterne. Studiets overordnede konklusion er, at *"varierende og struktureret undervisning med en respektfuld social og faglig interaktion mellem kursist og lærer er med til at skabe et motiverende læringsmiljø for kursisten"*. Undersøgelsen peger på seks faktorer, som vurderes at bidrage til et motiverende læringsmiljø: 1) At læreren skaber et koncentreret og trygt læringsmiljø, 2) At læreren er opmærksom på den enkelte kursists behov og trivsel, 3) At læreren skaber dynamik i undervisningen, 4) At undervisningen er varieret og klart struktureret, 5) At undervisningen er virkelighedsnær og indeholder legende og fysiske øvelser og aktiviteter og 6) At kursisterne kan få støtte til at lave lektier (EVA 2014b).

### 2.3.2 Studier på erhvervsuddannelsesområdet bekræfter resultater af undersøgelser med fokus på de forberedende tilbud

Når blikket hæves fra konteksten de forberedende tilbud, findes en mængde litteratur med fokus på, hvilke pædagogiske og didaktiske metoder, som motiverer unge med faglige, sociale og personlige udfordringer i undervisningsrummet. Flere af disse studier relaterer sig til erhvervsuddannelsesområdet, idet erhvervsuddannelserne, før indførelsen af adgangskrav med eud-reformen i 2015, har haft udfordringer med at rumme en del af de unge, som nu betegnes "restgruppen" (Olesen & Slottved 2015).

I forbindelse med KORAs følgeforskningsprojekt af UPGRADE er gennemført et litteraturstudie, som bl.a. med udgangspunkt i erhvervsuddannelsernes fastholdelsesstudier mere bredt samler op på de pædagogiske og didaktiske tilgange, som virker i forhold til at motivere og udvikle unge med faglige, personlige og sociale udfordringer. Litteraturstudiet peger på vigtigheden af flere af de samme elementer som studierne af de forberedende tilbud.

Ifølge KORAs litteraturstudie er følgende didaktiske metoder og strukturelle rammer afgørende i forhold til at opnå en faglig såvel som personlig og social progression for den brede og differentierede gruppe af unge med faglige udfordringer og manglende motivation for uddannelse: **1) Anvendelsesorienteret og praksisnær undervisning.** Litteraturstudiet viser, at det virker motiverende på målgruppen, at det, de undervises i, senere kan anvendes og måske ovenikøbet er nødvendigt at lære i forhold til et kommende erhverv. **2) Differentieret undervisning, læringsmål og tydelig feedback.** Flere studier peger på vigtigheden af undervisningsdifferentiering, individuelle læringsmål og feedback som en måde at gøre læring konkret og synlig på i undervisningen. Tydelig kommunikation, åbenhed, dialog om, hvor lærerne vil hen med undervisningen, minimerer usikkerhedsfaktorer og forvirring blandt eleverne. **3) Et trygt læringsmiljø og fællesskab eleverne i mellem.** Af litteraturstudiet fremgår det, at faglig læring og trivsel er tæt forbundne. Elever lærer ikke noget, hvis ikke de trives, og omvendt kan læring og deltagelse i faglige aktiviteter bidrage til trivsel. Endvidere peger litteraturstudiet på, at der er positive erfaringer med, at skolerne strategisk arbejder med at organisere læringsrummet på en måde, så eleverne tilskyndes til at trække på hinanden, mobning forebygges og læringsrummet virker trygt. **4) Gode lærer-elev-relationer og et ressourcensyn på eleverne.** Litteraturstudiet peger på vigtigheden af, at lærerne oparbejder en relationel ekspertise og et godt kendskab i forhold til deres elever. Således bidrager genkendelse og erkendelse af elevernes ressourcer til et trygt og positivt læringsmiljø for de unge (Olesen & Slottved 2015).

#### 2.3.2.1 Relationer og et godt læringsmiljø styrker motivationen

CEFU har gennemført en kvalitativ undersøgelse af læring, motivation og deltagelse set fra elever og studerendes perspektiv. Studiet bidrager med viden om de didaktiske og pædagogiske metoder, som bedst understøtter læring hos unge. Undersøgelsen har imidlertid fokus på unge på ungdomsuddannelserne i bred forstand og ser altså ikke specifikt på unge med faglige, personlige eller sociale udfordringer. Studiet er baseret på feltbesøg, kvalitative interview og eksperimenter med elever på bl.a. erhvervsuddannelserne. CEFU konkluderer, at det sociale klima og samarbejdsrelationerne imellem eleverne på uddannelsen virker understøttende for elevernes læring og motivation. Endvidere påpeges praksisbaseret undervisning, et tydeligt erhvervsigte og hands-on-erfaringer at virke motiverende for eleverne. Endelig konkluderes det, at feedback og støtte fra læreren generelt set er vigtig for øget progression i læring (Hutters & Lundby 2014).

### 2.3.2.2 Motivationspædagogik har positiv effekt på fastholdelse og motivation

Rambøll har gennemført en kombineret effekt og virkningsevaluering af kompetenceudviklingsforløb i motivationspædagogik for undervisere, tovholdere og ledere på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Evalueringen er baseret på et kvasiexperimentelt evalueringsdesign, og der er gennemført en statistisk analyse baseret på registerdata. Endvidere er der gennemført casestudier på fire tilfældigt udvalgte skoler. Motivationspædagogik baserer sig på antagelsen om, at tydelig kommunikation, stærk klasserumsledelse og differentieret undervisning, der integrerer et fokus på at styrke elevernes positive relationer, fremmer elevernes motivation og fastholdelse. Rambølls evaluering viser, at motivationspædagogik har signifikant positiv effekt som fastholdelsesværktøj både for elever i målgruppen og øvrige elever på grundforløb. Målgruppen er unge med begrænset forældreopbakning og opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller unge med etnisk minoritetsbaggrund. Endvidere peger evalueringen på, at effekten er større på store og flerfaglige skoler end på mindre og monofaglige skoler. Denne forskel tilskrives, at store og flerfaglige skoler har større organisatorisk kapacitet, hvilket giver bedre mulighed for at prioritere ressourcer til tovholderrollen, forankre kompetenceudviklingen i den pædagogiske praksis og skabe organisatorisk læring i form af viden blandt undervisere. Endelig påpeges ledelsesopbakning samt et ledelsesfokus på såvel forbedelsen som forankringen af kompetenceforløbene at have en positiv betydning for implementeringsprocessen (Rambøll 2016).

### 2.3.2.3 Strategi mod frafald og styrket samarbejde mellem de forberedende tilbud og de kommunale aktører

I forhold til at forebygge frafald blandt målgruppen peger litteraturstudier af erhvervsuddannelsesforskningen på, at det er væsentligt, at skolerne har en klar strategi mod frafald, der er kendt af medarbejderne og anvendes målrettet og systematisk. Endvidere fremhæves det som afgørende for en succesfuld fastholdelsesindsats, at flere værktøjer tages i brug samtidig, at der er en klar rolle – og ansvarsfordeling, og at den sker i et tæt samarbejde med bl.a. UU og kommunernes forvaltninger (Olesen & Slottved 2015, Epinion 2015).

Damvad har gennemført en rapport om VUC's målgrupper baseret på registerdata og fokusgruppeinterview med avu-kursister. Formålet med rapporten er at få ny viden om VUC's målgrupper, hvem der vælger VUC samt udviklingen ved brugen af VUC med særligt fokus på avu-undervisning. Rapporten viser, at andelen af fuldtidskursister er stigende, og at det i særlig grad er de unge, som bruger VUC som et fuldtidsundervisningstilbud. Damvad påpeger, at det i forhold til den yngre målgruppe på VUC vil være en styrke at forbedre samarbejdet med de kommunale aktører, fx 10. klasse-centre, sprogcentre, UU-centre og jobcentre. Argumentet for et styrket samarbejde med de kommunale aktører baserer sig bl.a. på, at mange kommuner, som følge af Ungepakke II, har et øget fokus på at sikre en mere sammenhængende og effektiv indsats på tværs af enhederne med afsæt i den unges behov (Damvad 2013).

### 2.3.3 Tutoring, cooperative learning, feedback og monitorering virker for elever i folkeskolealderen

SFI har gennemført en systematisk forskningsoversigt og metaanalyse af hovedsageligt amerikanske studier af skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund i folkeskolealderen. I alt er 179 studier inkluderet i forskningsoversigten, hvoraf 69 indgår i metaanalysen. SFI-studiet har fokus på, hvilke indsatser skoler og lokale interessenter kan benytte sig af for at forbedre standardiserede testresultater, karaktergennemsnit og overgangen til ungdomsuddannelse blandt elever med svag socioøkonomisk baggrund. Studiet peger på tre indsatstyper, som er særligt lovende, og som menes, at kunne implementeres i en dansk kon-

tekst. De tre indsats typer er tutoring, feedback og monitorering, cooperative learning. **Tutoring** er aktiviteter, hvor eleven modtager faglig støtte en-til-en eller i små grupper af frivillige tutorer eller undervisere i en tidsbegrænset periode. **Cooperative learning** er undervisning, hvor eleverne understøtter hinandens læring ved at arbejde systematisk og struktureret i mindre grupper (fx en faglig stærk elev, der støtter en mindre stærk elev). **Feedback og monitorering** er indsatser, hvor elever og lærere følger op på/får indblik i elevernes faglige udvikling undervejs. Formålet er at understøtte og tilpasse den enkelte elevs behov bedst muligt. Tutoring, feedback og monitorering, samt cooperative learning øgede i gennemsnit de standardiserede testresultater med ca. 0,2-0,3 standardafvigelse. Indsatserne vurderes dermed at kunne løfte det faglige niveau markant hos eleverne (Dietrichson et al. 2015).

#### 2.3.4 Ekstra lærerressourcer, ledelsesopbakning og organisatorisk kapacitet understøtter læring hos målgruppen

I forhold til hvilke organisatoriske, sociale og fysiske rammer der bedst understøtter læring og udvikling for målgruppen, peger den gennemgåede litteratur især på, at ekstra lærerressourcer har stor betydning. Ekstra lærerressourcer og tolærerordninger påpeges i flere studier at understøtte gode lærer-elevrelationer, en differentieret undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes styrker og en ressourceorienteret og anderkendende undervisningsform. Endvidere peges i studierne på betydningen af en reduceret fagrække, intensive læringsforløb og mindre holdstørrelser, som giver bedre mulighed for fordybelse og relationsdannelse imellem eleverne (Olesen & Slottved 2015, EVA 2011, Dyssegaard et al. 2015). Ydermere påpeges brobygningsforløb og erhvervspraktik at understøtte en praksisbaseret undervisning med en høj grad af relevans for de unge. Endelig viste Rambølls effektstudie af kompetenceforløb vigtigheden af ledelsesopbakning og organisatorisk kapacitet i forhold til at sikre implementeringen af motivationspædagogik. Det blev i denne sammenhæng fremhævet, at der var bedre effekt af kompetenceforløbene i store og flerfaglige erhvervsskoler end på mindre/monofaglige skoler (EVA 2014a, Görlich et al. 2015, Olesen & Slottved 2015, Rambøll 2016)

#### 2.3.5 Begrebet resiliens relaterer sig til en bred vifte af tilgange og modeller

I forhold til spørgsmålet om, hvad der har betydning for resiliens hos målgruppen, er der i forbindelse med det indledende litteraturstudie fundet frem til et enkelt studie med relevans for spørgsmålet. Studiet er et litteraturreview om udsatte børn og unge gennemført af Roskilde Universitet og centrerer sig om i alt syv temaer, hvoraf det ene er resiliens/mestring. Fokus for litteraturstudiet af resiliens er at afdække forskelligheden i forståelser/begreber/ontologier indlejret i resiliensbaserede interventionsmodeller for udsatte børn og unge. Studiet har ikke fokus på at afdække effekter af disse interventionsmodeller og kan derfor heller ikke bruges til at udpege konkrete værktøjer med effekt i forhold til at fremme resiliens hos målgruppen. Litteraturstudiet af de resiliensbaserede tilgange bidrager derimod med et overblik over de antagelser, som tilgangene funderer sig på (Lagoni et al. 2014).

Litteraturstudiet udpeger og gennemgår i alt tre overordnede resiliensbaserede tilgange: De ressourceorienterede tilgange, empowerment-tilgange og tilknytningsorienterede tilgange. De ressourceorienterede tilgange har bl.a. fokus på, at karaktertræk, der i en kontekst ses som problematisk, kan i en anden kontekst være en kompetence/styrke, og at det er væsentligt at have dette dobbeltblik på karaktertræk. Empowerment-tilgange har fokus på, at omgivelsernes blik på de udsatte børn og unge kan medføre en ændret selvopfattelse og styrke handle- og alliancemuligheder. De tilknytningsorienterede tilganges centrale princip er, at børn udvikler sig gennem deres relationer med betydningsfulde voksne (Lagoni et al. 2014).

I litteraturstudiet gennemgås også litteratur om resiliensbaserede interventionsmodeller, herunder Zolkoski & Bullock (2012), som skelner imellem interventionsmodeller på individ-, familie-, og miljøniveau. Zolkoski & Bullock gennemgår fokusområderne for forskellige resiliensbaserede modeller på de tre niveauer og kommer hermed tættest på at besvare spørgsmålet om, hvad der har betydning for resiliens hos målgruppen. På det individuelle niveau har interventionsmodellerne fx fokus på udvikling af personlige mestringsevner og ressourcer, fx sociale evner og self-efficacy (tro på egne evner til at skabe en adfærdændring). På familieniveau har modellerne fokus på den positive tilknytning mellem forældre og barn, familiens samhørighed og omsorg i familien. På miljøniveau (skole og lokalsamfund) er fokus på social støtte blandt eleverne og positiv lærerindflydelse. På det bredere miljø-/community-niveau har modellerne bl.a. fokus på, at resiliens kan fremmes igennem støttende lokalmiljøer og sociale strukturer, der ikke virker gennem afstraffelse (Lagoni et al. 2014).

Forfatterne bag litteraturstudiet tilslutter sig selv en konstruktivistisk forståelse af resiliens som noget, der skabes i et komplekst samspil mellem forskellige kontekstuelle forhold. De vurderer derfor heller ikke, at det er muligt at udpege universelle beskyttelses- og risikofaktorer i børn og unges liv (Lagoni et al. 2014).

### 2.3.6 Opsamling: Metoder og tilgange i de forberedende tilbud

Den danske litteratur omkring virkningsfulde metoder og tilgange i de forberedende tilbud er forholdsvis begrænset. De studier, som findes, understreger vigtigheden af et trygt læringsmiljø, at undervisningen er varieret og praksisorienteret, og at læreren har tid til at være opmærksom på den enkeltes kursists undervisningsbehov og trivsel.

Når blikket hæves fra de forberedende tilbud findes bl.a. fra erhvervsuddannelsesområdet en del litteratur med fokus på, hvilke pædagogiske og didaktiske metoder, der bedst motiverer unge med faglige, sociale og personlige udfordringer. Denne litteratur peger på, at anvendelsesorienteret, differentieret og praksisnær undervisning med brug af tydelige læringsmål og feedback virker motiverende for elever med faglige udfordringer. Endvidere viser litteraturen, at læring og trivsel er tæt forbundne, og at et trygt læringsmiljø med gode lærer-elev-relationer samt sammenhold mellem eleverne har afgørende betydning for den faglige motivation.

I forhold til hvilke organisatoriske, sociale og fysiske rammer, som bedst understøtter læring og udvikling for målgruppen, peger litteraturstudiet på, at ekstra lærerressourcer, en reduceret fagrække, intensive læringsforløb og mindre holdstørrelser skaber de bedste forudsætninger for et trygt og udbytterigt læringsmiljø. Ydermere peger et enkelt studie på betydningen af ledelsesopbakning og organisatorisk kapacitet i forhold til at sikre implementering af motivationspædagogik i en skolekontekst.

I forhold til spørgsmålet om, hvad der har betydning for resiliens hos målgruppen, er der fundet frem til et enkelt litteraturstudie med relevans for spørgsmålet. Fokus for litteraturstudiet af resiliens er at afdække forskelligheden i forståelser/begreber/ontologier indlejret i resiliensbaserede interventionsmodeller for udsatte børn og unge. Studiet har ikke fokus på at afdække effekter af disse interventionsmodeller og kan derfor heller ikke bruges til at udpege konkrete værktøjer med effekt i forhold til at fremme resiliens hos målgruppen.



## 3 Hvad kan vi lære fra den internationale forskning?

*Forskningskortlægning gennemført af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) – forfattere Vibeke Myrup Jensen, Mai Tødsø Jensen, Helle Holt og Anne-Marie Klint Jørgensen*

### 3.1 Indledning

I dette kapitel gennemgår vi resultaterne fra den internationale forskning, som samlet set peger på en række tiltag, der kan anvendes i forhold til de problemstillinger, der er i fokus for undersøgelsen. I kapitlet beskriver vi både enkelte indsatser men også hele programmer, hvor programmer skal forstås som en "pakke" af indsatser, som samlet set støtter op omkring de unge på forskellig vis.

Vores udgangspunkt for kortlægningen er 2.449 publicerede og peer reviewed danske og internationale studier fra 2006-2016, som vi har fundet i den største database for uddannelsesforskning (ERIC) og to danske søgedatabaser. Studierne omhandler unge, der på den ene eller anden måde er kategoriseret som værende i en risikogruppe for ikke at få en ungdomsuddannelse. Studierne er efterfølgende screenet for relevans og reduceret til 61 studier, hvoraf de 10 er resumeret i dette kapitel, og 3 større forskningsoversigter er gengivet i bilag 2.

Vi foretager udvælgelsen af de 61 studier på baggrund af tre kriterier. For det første fremhæver vi primært studier, hvor der er en konkret indsatsbeskrivelse, og hvor evalueringen indeholder et indsats- og kontrolgruppedesign eksempelvis i form af kontrollerede forsøg eller i form af kvasi-eksperimentelle metoder. Vi anvender dette relevanskriterium for at kunne fokusere på tiltag, hvor der er fundet positive effekter og for at kunne svare på ekspertgruppens spørgsmål om virkningsfulde metoder, indhold og tilgange (se indledningen).<sup>1</sup> Dette kriterium betyder, at vi frasorterer den store mængde af studier, der ikke er effektorienteret men eksempelvis i højere grad beskriver de unges udfordringer i en transitionsproces fra én uddannelsesinstitution til den næste. Vi har ikke foretaget en direkte kvalitetssikring af, hvorvidt evalueringssignet er fornuftigt implementeret men forudsætter, at den peer reviewed publiceringsproces har taget hånd om det. I screeningsprocessen er en relevant (for en dansk kontekst) indsatsbeskrivelse blevet vægtet højere end kvaliteten af studiernes evalueringssignet.

For det andet fokuserer vi primært på unge i aldersgruppen 16-25 år, så det modsvarer unge, der går på de forberedende tilbud i Danmark. Denne målgruppe kan helt overordnet inddeles i tre:

- Unge, der har afbrudt et skoleforløb og dermed skal reintegreres i uddannelsessystemet ((gen)optag)<sup>2</sup> (OECD 2014)
- Unge, der er i risiko for at afbryde deres uddannelse før tid (fastholdelse/reducere frafald)
- Unge, der ikke får gjort deres skole/studie færdigt (gennemførelse).

---

<sup>1</sup> Denne fokusering er bl.a. sket med henvisning til, at det er svært at lave policy alene baseret på beskrivende studier (Almlund 2011)

<sup>2</sup> Denne gruppe kategoriseres bl.a. af OECD som Not in Education, Employment or Training (NEET)

For det tredje frasorterer vi den relative store mængde af studier, hvor indsatsen er skræddersyet til en helt særlig målgruppe, så som unge med stofmisbrug eller enlige mødre. Vi fokuserer i stedet på indsatser, som går mere bredt på ovenstående målgruppe.

Samlet set betyder de tre kriterier for det første, at vi har meget få studier fra udlandet af noget, "der ligner" forberedende tilbud, men i stedet har eksempler på særlige forløb for målgruppen på den enkelte ungdomsuddannelse eller eksempler på institutioner, der tilbyder en alternativ form for ungdomsuddannelse. For det andet betyder vores kriterier også, at vi ekskluderer alle danske studier, kun har ét studie med fra Skandinavien og har en overvægt af amerikanske og britiske studier, da de har en langt stærkere tradition for programevaluering med kontrollerede forsøgsdesign. For det tredje skal man huske, at der er forskel på eksempelvis det amerikanske og danske uddannelsessystem. I USA er der fx 12 års uddannelsespligt og de sidste tre til fire år er på high school, hvilket modsvarer de danske ungdomsuddannelser. I high school-årene kan de unge gennemføre en almen gymnasial uddannelse eller uddanne sig til erhvervs-specifikke og tekniske jobs som mekaniker eller lignende. Ud over forskellen på det danske og det amerikanske uddannelsessystem skal man også være opmærksom på, at det amerikanske syn på undervisning og læring differentierer fra det danske. I USA er der også en tradition for at se på uddannelse og læring som noget meget instrumentelt og endimensionelt, mens vi i Danmark har tradition for at se læring som noget langt mere komplekst og flerdimensionelt. Trods disse forskelle mellem det amerikanske og det danske system og de forskellige syn på uddannelse og læring vurderer vi, at de unges *udfordringer* i høj grad er sammenlignelige og derfor inkluderes amerikanske studier. At vi ekskluderer alle danske publicerede studier betyder dog ikke, at den eksisterende danske forskning på området er irrelevant. At fokusere på studier med konkrete indsatsbeskrivelser og særlige metoder har været en måde at indsnævre vores samlede søgestrategi for at nå omfanget inden for opgavens tidsperiode.

I forlængelse af kortlægningen har syv repræsentanter fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, produktionsskoler, VUC og ungdomsskoler kommenteret og vurderet udvalgte metoder og tilgange i forlængelse af forskningskortlægningen. Udgangspunktet for kommentarerne har været, hvilke udfordringer der er eller kunne være i forbindelse med at implementere de enkelte metoder og tilgange i en dansk kontekst. Disse vurderinger er foretaget i forbindelse med en workshop, som blev afholdt på SFI. Deltagerne er på ingen måde repræsentative for den samlede bredde af forberedende tilbud i Danmark, men deres kommentarer skal ses som en lakmestest af, hvilke former for udfordringer der kan være i forbindelse med at lade sig inspirere af tiltag fra andre lande. Deltagerne på workshoppen har i høj grad drøftet implementering på institutionsniveau, dvs. hvorvidt implementeringen kan ske på institutionsniveau inden for de kendte rammer. Repræsentanternes kommentarer til de enkelte metoder og tilgange indgår som særskilte tekstbokse under de fire udvalgte temaer. For en mere detaljeret beskrivelse af vores metode og søgestrategi henvises til afsnit 5.2.

Litteratursøgningen giver anledning til en række generelle konklusioner om faktorer, der er vigtige i forhold til rammer for læring, overgange mm., og viden om programmer, hvor der er fundet effekter på de unges fastholdelse i uddannelse og gennemførelse. I næste afsnit om overgange fremhæver vi ét blandt flere succesfulde studier, der beskriver, hvordan man kan skabe en bedre overgang fra én uddannelsesinstitution til den næste for de unge, der er i risiko for at falde fra en ungdomsuddannelse. I tredje afsnit om indhold i undervisningen fremhæver vi nogle af de komponenter, som studierne samlet set peger på er relevante, og helt centralt indhold for at forbedre de unges chancer for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. I fjerde afsnit gennemgår vi en række konkrete programmer og indsatser, der kan virke som inspiration til ændringer i undervisningen af unge i dag, mens vi i femte afsnit opsummerer vores resultater.

## 3.2 Overgange fra grundskolen til ungdomsuddannelserne

Overgang til en ny uddannelsesinstitution kan være en stressende oplevelse for unge, idet overgangen indeholder flere former for udfordringer så som nye uddannelsesmæssige krav, og den unges mulighed for at interagere med lærerne forandres. Programmerne har derfor i flere tilfælde fokus på *risiko- og beskyttelsesfaktorer* blandt de unge, der står over for en transition fra én uddannelsesinstitution til den næste. Følgende komponenter kan være afgørende i forebyggende programmer:

- Fremme god gruppedynamik
- Normer for "rigtig" adfærd blandt de unge
- Voksensupervision af høj kvalitet
- Stærk tilknytning til uddannelsesinstitutionen
- Undervisning, der opbygger sociale og personlige kompetencer (Johnson 2008).

En bagvedliggende antagelse i flere programmer er, at opbakning fra jævnaldrende unge, undervisere og egen familie er afgørende for at fremme den unges fastholdelse i uddannelse og det faglige udbytte af undervisningen. Relationer og den emotionelle proces påvirker altså, hvordan og hvad den unge lærer. Endnu en vigtig pointe er, at der er et stort sammenfald mellem transitionsstrategier og fastholdelsesstrategier, da flere af studierne, der udvikler værktøjer, der skal fremme en bedre overgang for den unge, i høj grad er inspireret af de indsats, der fokuserer på at fastholde de unge i den uddannelse, de har påbegyndt (Test m.fl. 2009). Nedenfor præsenterer vi overgangsprogrammet "The Peer Group Connection Program". Andre eksempler på studier, der omhandler overgang fra en institution til den næste er fx Test 2009, Smith 2008 og Montgomery 2011.

### 3.2.1.1 The Peer Group Connection Program

#### *Programbeskrivelse*

"The Peer Group Connection Program" (Johnson 2008) er et manualdrevet program med fokus på at fremme beskyttelsesfaktorer og mindske risikofaktorer for unge i overgangen fra middle school til high school. At der er tale om overgangen fra middle school til high school betyder, at de unge er ca. 13-16 år og derfor noget yngre end de danske unge, der står over for at skulle påbegynde en ungdomsuddannelse.<sup>3</sup> Programmet strækker sig over første år i high school og består af i alt 16 programmoduler. De ugentlige modulemner handler bl.a. om teambuilding, håndtering af stress og vrede samt kommunikative evner (som indøves bl.a. ved hjælp af rollespil). Ud over programmodulerne er der forskellige aktiviteter, der også kan ligge uden for skoletiden så som en aktivitetsdag, en familieaften og en eventaften. De ugentlige sessioner faciliteres af to jævnaldrende ungeledere, og ca. 12-15 unge deltager pr. oprettet gruppe. De jævnaldrende ungeledere får de øvrige fire dage i ugen ekstra undervisning for at kunne facilitere sessionerne. Undervisning af ungelederne varetages af lærere, der er ansat af

---

<sup>3</sup>. I en uddannelsesmæssig sammenhæng står unge i USA og unge i Danmark over for en overgang/transition på forskellige alderstrin. I en amerikansk kontekst skifter de unge i 5. eller 6. klasse til *middle school* eller *junior high*, som fortsætter til og med 8. eller 9. klasse. Niende til tolvte år bruger flertallet på *high school* svarende til et dansk gymnasial uddannelse. De strukturelle forskelle betyder, at antallet af relevante studier i forhold til den danske gruppe af unge er begrænset. Et program, der umiddelbart er realiserbar i en dansk skolekontekst, bliver derfor ikke ekskluderet, udelukkende fordi der er tale om transition fra middle school til junior high school eller fra high school til college.

programmet. Ungelejerne modtager endvidere skolepoint<sup>4</sup> for at være en del af programmet. Processen for de unge inkluderer at

- fremme en følelse af tilknytning til skolen
- skabe sociale relationer til andre unge
- tilbyde de nødvendige kompetencer til at træffe velovervejede beslutninger
- kunne modstå negativ indflydelse
- lære at sætte realistiske mål
- lære at håndtere vrede og stress
- udvikle en tro på sig selv i takt med at faglige præstationer opnås.

Programmet består desuden af en selektiv mentorordning til de unge,<sup>5</sup> der er i risiko for at falde fra uddannelsen eller er i risiko for ikke at kunne gå videre til det næste klassetrin. De unge udvælges til mentorordningen på baggrund af observationer foretaget af skoleledelse, vejledere m.fl. Mentorordningen tilbyder støtte til at fremme tilknytningen til skolen, tiltro til egne sociale og individuelle kompetencer (evne til at udtrykke sig, skabe venskaber og undgå gruppepres). Derudover arbejder mentorerne med at fremme den unges sociale normer og dermed undgå problemadfærd, ligesom mentorer arbejder med den unges fravær og forsøger at hindre faglige nederlag ved at støtte den unge fagligt. Hver mentor arbejder med to unge i individuelle forløb. Hver uge opfordres mentoren til at

- tale med lærerne for at opnå viden om det faglige niveau, og hvad der forstås ved positiv social adfærd
- mødes med den unge i løbet af skoledagen i 15-20 min. for at anerkende opnåede mål, hjælpe med at løse problemer og snakke om den unges vedholdenhed i forbindelse med fagligt arbejde
- træne en vigtig adfærd med den unge (fx at øve tale med forældre eller lærer, organisering af noter eller færdiggøre lektier)
- observere den unges adfærd på uddannelsesinstitutionen.

Mentoren kontakter også den unges forældre en gang om måneden for at kommunikere omkring god adfærd. Mentor og den unge mødes gennemsnitligt over en otte ugers periode i programperioden, og hvert møde varer gennemsnitlig mellem 25-30 min. Mentorernes virke sker i samarbejde med programansatte.

#### *Virkning af program*

Deltagerne er 157 unge på første år (svarende til 9. klasse i Danmark) i en amerikansk high school, hvor der er en meget høj andel af unge med lav socioøkonomisk status og en høj andel af elever, der ikke gennemfører uddannelsen. I alt er 97 unge udvalgt til at deltage i programmet, mens kontrolgruppen består af 60 unge, der ikke har fået samme tilbud. Udvælgelsen af unge til indsatsen er sket tilfældigt på klasseniveau, og indsatsgruppen indeholder derfor både unge, der reelt har behov for indsatsen, og unge, som ikke har.

Programmet evalueres ud fra "intention to treat" metoden. Det vil sige, at man evaluerer betydningen af programmet for alle dem, der er udvalgt til at deltage, uanset om de har deltaget eller ej. Forfatterne finder, at programmet for det første øger de unges evne til at få nye venner. For det andet øger programmet de unges evne til at modstå negativ påvirkning fra andre unge

---

<sup>4</sup> Skolepoint er frit oversat fra school credits

<sup>5</sup> Forskningsoversigten "School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research" (Randolph 2008) og "Establishing a School-Based Mentoring Program for Youth who are transitioning from a secure facility" (Waller 2010) kan begge bruges som inspiration til, hvordan man arbejder med skolebaserede mentorprogrammer.

og reducerer dermed de unges tolerance over for deres venners negative adfærd (så som stofmisbrug mv.), og for det tredje øger programmet de unges positive adfærd på skolen (fx kommer til timerne, færre henstillinger pga. aggressiv adfærd osv.). Der er ikke nogen sammenhæng mellem programmet og fastholdelse eller faglige præstationer. Generelt finder forfatterne mindre effekter end forventet. Det kan skyldes udfordringer med at få mentorprogrammet til de særligt udvalgte unge til at passe ind i skoledagen. Af andre implementeringsudfordringer nævnes bl.a. modstand fra nogle af lærerne over for de mere alternative former for undervisning.

### **Hvad siger workshopdeltagerne om implementering af overgangsprogrammet?**

SFI fremlagde et eksempel på et overgangsprogram. En central pointe var her, at indsatserne fokuserer på at understøtte udvalgte unge i det første år på modtagerinstitutionen. I en dansk kontekst diskuteres det i højere grad, hvordan afgiverinstitutionen kan støtte den unge i overgangen.

Følgende individuelle pointer kom frem i diskussionen af overgangsprogrammet:

- Det er en overordnet prioritering, om man skal sætte ind i de sidste år i udskolingen eller i første år på modtagerinstitutionen.
- Nogle efterlyste bedre retningslinjer for, hvor lang tid et introforløb skal være, og hvor lang tid den unge betragtes som "ny" på uddannelsesinstitutionen.
- Nogle foreslog, at udskolingslærerne i en overgangsperiode skulle følge med de unge over i ungdomsuddannelserne.
- Programkomponenter så som buddy-ordninger anvendes allerede enkelte steder, så unge-mentordelen vil ikke være svær at implementere i en dansk kontekst.

## **3.3 Viden om indhold, der kan indgå i de forberedende tilbud**

På baggrund af de studier, vi har været igennem, tegner der sig et billede af, hvilke typer af kompetencer der fremmer de unges sandsynlighed for at komme i gang med eller gennemføre en ungdomsuddannelse, samt hvilke grundlæggende forudsætninger der kan danne rammen for et succesfuldt læringsmiljø. Vi fokuserer primært på en række ikke-fagfaglige kompetencer eller komponenter i undervisningen, som synes at være vigtige *forudsætninger* for, at de unge har succes med at lære det fagfaglige indhold og i sidste ende gennemføre en uddannelse. De grundtræk, som vi vælger at fremhæve, er centrale pointer fra primært a) tre store forskningskortlægninger,<sup>6</sup> b) de indsatser, som vi beskriver i næste afsnit om effektfulde metoder samt c) litteraturen om fem centrale karaktertræk (big five personality traits) (se fx Almlund 2011).

### **3.3.1 Undervisningens indhold**

Stort set alle inkluderede beskrivelser af programmer og indsatser har en grundlæggende antagelse om, at undervisning, der har en høj kvalitet, er med til at styrke de unges engagement,

<sup>6</sup> Forskningskortlægninger om motivationsinterventioner i uddannelsessituationer (Lazowski og Hulleman 2016), Forebyggelse af frafald og interventionsprogrammer – Effekter på færdiggørelse af en uddannelse og frafald blandt børn og unge i skolealderen (Wilson m.fl. 2011) og betydningen af at fremme børn og unges sociale og emotionelle læring (Durlak m.fl. 2011). Se bilag 1 for en kort genbeskrivelse af de tre kortlægninger.

motivation og interesse og hermed er bedre til at fastholde de unge i uddannelsessystemet. Det er imidlertid lidt vanskeligere at finde en klar definition på højkvalitetsundervisning, men nogle af de nævnte forudsætninger er bl.a. undervisning, der tager højde for den enkelte unges sociale og faglige udgangspunkt og en undervisning, der forholder sig til de unges øvrige liv.

Det kan være en undervisning, der er erhvervsrettet, hvor undervisningen illustrerer, hvordan lærdom kan anvendes i forhold til et senere job, men det kan også være undervisning, der inddrager de unges helt nære hverdagsliv som familie, venner, fritidsaktiviteter, misbrug, kriminalitet, forbrug, økonomi osv. Evnen til at gøre undervisningen nærværende og relevant for de unge ses således som en bagvedlæggende forudsætning for at fastholde de unge i uddannelse.

Forskning, der undersøger, hvordan mennesker bedst trives i sociale sammenhænge (uanset type af sociale sammenhænge), bygger på en antagelse om, at mennesket bedst trives i et miljø, hvor den enkelte oplever *respekt* og *anerkendelse*<sup>7</sup> (NFA 2015). Dette gælder også for unge i en læringssituation. Alle tre forskningsoversigter fremhæver respekt og anerkendelse som en forudsætning for at fremme både fagfaglig læring samt sociale kompetencer. Vi kan også formulere det negativt. Unge, der ikke oplever sig respekteret og anerkendt, har meget vanskeligt ved at modtage undervisning og læring uanset andre indsatser. Med til trivsel i sociale sammenhænge hører også muligheden for, at de unge kan få *klar feedback* på deres faglige indsats (se yderligere Dietrichson forthcoming), at de kan bidrage til undervisningen, og at de oplever at blive hørt og dermed er med til at bestemme fx indholdet i undervisningen.

Endvidere fremhæver Durlak (2011) i deres forskningsoversigt fire retningslinjer for, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen for at udvikle færdigheder hos børn og unge. De fire retningslinjer er:

- Step-by-step læringstilgang, hvor læring af komplicerede færdigheder brydes ned i mindre dele
- Aktive former for læring, de unge får mulighed for at lære gennem at arbejde med og øve sig på de nye færdigheder
- Tilstrækkelig med tid med fokus på at udvikle de enkelte færdigheder
- Klare og konkrete læringsmål, som de unge kender.

Et sidste forhold er, i hvilket omfang de unge har grundlæggende faglige kompetencer, forstået som evnen til at læse, skrive og regne. I flere tilfælde har de konkrete programmer og indsatser som forudsætning, at sådanne grundlæggende kompetencer er til stede, mens andre programmer og indsatser er opmærksomme på, at dette kan være en stor udfordring for de unge, hvis sådanne kompetencer tages for givet. En afklaring af de unges generelle kompetencer kan derfor være nødvendig.

### 3.3.2 Særlige kompetencer som forudsætning for læring

En vigtig forudsætning i mange studier er, at motiverede unge i langt højere grad modtager læring end umotiverede unge, hvor umotiverede unge i det store hele kan sidestilles med skoletrætte unge. Motiverede unge lærer mere, er mere vedholdende, har bedre faglige præstationer og leverer i det hele taget en større indsats i skolearbejdet (Lazowski, Hulleman 2016). På sigt er motivation for læring derfor også en vigtig forudsætning for, at de unge gennemfører en uddannelse. Begrebet motivation kan dog forstås på forskellige måder. Der kan arbejdes med en indre motivation hos den unge, som tager udgangspunkt i psykologiske faktorer hos

---

<sup>7</sup> Et vigtigt parameter, når det psykiske arbejdsmiljø på en arbejdsplads skal måles, er netop respekt og anerkendelse fra ledere og kollegaer

den enkelte unge, og der kan arbejdes med en ydre påført motivation som fx økonomiske incitamenter. De to former for motivation hænger selvsagt sammen, idet en ydre påført motivation fx får betydning for den indre psykologiske motivation. Lazowski & Hulleman (2016) påpeger dog, at den indre motivation godt kan påvirkes uden en ydre motivation, mens den ydre motivation kun har betydning, hvis den kan påvirke den indre.

Evnen til at skabe sociale relationer og tage ved lære af rollemodeller fremhæves særligt i forskningskortlægningen om de unges sociale og emotionelle læring (Durlak 2011). Det ses som en forudsætning for indlæring, at den unge oplever sig inkluderet i klasseværelset, og en forudsætning for dette er, at den unge er i stand til at skabe sociale relationer. Ligeledes fremhæver forskningskortlægningen, at det at kunne lade sig inspirere af andre unge, lærere eller andre voksne er en forudsætning for indlæring. Skabelsen af sociale relationer gælder således ikke kun i klasseværelset men skal ses som en generel evne, der skal oplæres, hvis den unge skal bevare tilknytningen til uddannelsessystemet. Sociale relationer af betydning for indlæringen kan således også findes i fx den unges familie eller i den unges fritidsaktiviteter.

Primært den psykologiske men fx også den økonomiske litteratur opsummerer børn og unges sociale og emotionelle læring til fem centrale personlighedstræk (benævnes også femfaktor-modellen): åbenhed over for erfaring (fx nysgerrig for at lære noget nyt), samvittighedsfuldhed (fx høj grad af selvdisciplin), udadvendthed, omgængelighed og følelsesmæssig stabilitet. Disse karaktertræk har vist sig at have betydning for senere resultatmål, der er relevante i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Særligt karaktertrækket omkring samvittighedsfuldhed og til en vis grad også åbenhed og udadvendthed viser sig at have en større forklarende effekt på faglige resultater og uddannelseslængde som voksen, mens det i mindre grad er karaktertrækket omkring følelsesmæssig stabilitet, der slår igennem. Almlund (2011) konkluderer bl.a., at de fem centrale personlighedstræk i høj grad er påvirkelige i førskolealderen, men kan også ændres i teenageårene. Blandt andet har studier, der fokuserer på at øge de unges selvtilid, lige inden de skal til eksamen, vist sig at have betydning for deres faglige præstationer (Rodríguez-Planas 2010).

### 3.4 Metoder og tilgange, der kan anvendes i de forberedende tilbud

I dette afsnit fremhæver vi de metoder og tilgange, der er anvendt i de enkelte indsatser. Fælles for alle indsatserne er, at de ikke står alene, men er samlet i programmer, som alle bidrager til at fremme et bestemt formål. Hvert program indeholder således typisk mange forskellige slags indsatser, der oftest både berører rammerne og indholdet for undervisningen. De første fire typer af indsatser foreslår ændringer af de overordnede rammer for læring /undervisningen, mens de to sidste handler mere om indholdet i undervisningen. Vi strukturerer indsatserne efter følgende temaer:

Rammer for undervisningen:

- Anvendelse af økonomiske incitamenter
- Partnerskaber i uddannelsesforløbet
- Mindre læringsmiljøer
- Værktøjer til trygt læringsmiljø.

Indhold i undervisningen:

- Faglig støtte til den enkelte unge
- Fokus på de unges motivation.

### 3.4.1 Programmer, der anvender økonomiske incitamenter

Den første form for programmer, der vedrører rammerne for undervisningen, arbejder med at opstille incitamenter for den enkelte unge i forhold til at deltage og færdiggøre et uddannelsesforløb. Disse programmer bygger på, at en ydre motivation kan styrke den indre motivation for uddannelse og læring. Det kan fx være i form af øget finansiel støtte ved deltagelse og færdiggørelse af uddannelsesforløbet. Der kan også være tale om forskellige former for præmier, som kan være attraktive for den enkelte unge, fx et besøg hos frisøren (Harris 2009). I det følgende beskrives to programmer, hvor økonomiske incitamenter indgår: "The Activity Agreement" (AA) og "The Education Maintenance Allowance" (EMA). Et andet eksempel på et program, der anvender økonomiske incitamenter, er "The Quantum Opportunity Program" (Schirm 2006, WWC 2009b).

#### 3.4.1.1 The Activity Agreement

##### *Programbeskrivelse*

"The Activity Agreement" (AA) (Tanner 2009ab) er et britisk program, som tester, hvorvidt økonomiske incitamenter i kombination med intensiv personlig støtte kan hjælpe den unge til at påbegynde en ungdomsuddannelse eller komme i arbejde. Programmet er for unge i alderen 16-17 år, som ikke har været i uddannelse eller beskæftigelse (NEET<sup>8</sup>) i minimum 20 uger.

I programmet forpligter de unge sig til at demonstrere løbende fremskridt for at kvalificere sig til ugentlig støtte. Fremskridt måles ud fra en række mål og delmål, der er udarbejdet i fællesskab mellem den unge og vejlederen, og de er nedskrevet i en slags elevplan eller kontrakt. Elevplanen er således designet til at nedbryde de barrierer, der er for, at den unge kan komme i gang med en ungdomsuddannelse eller i arbejde. Under forløbet modtager den unge personlig støtte og vejledning for at nå de opstillede mål og delmål. Vejlederen har det overordnede ansvar for gennemførelsen af AA og arbejder ud fra de målsætninger, der er aftalt forinden. Tilbuddet om ugentlige betalinger fungerer derfor som den indledende "krog"/incitament til at engagere de unge, mens intensiv støtte og de unges mulighed for at bestemme og forhandle deres læringsbehov fastholder deres deltagelse. De unge har regelmæssig kontakt med vejlederen, og ca. 81 % af deltagerne har møde med deres vejledere mindst én gang om ugen. Den gennemsnitlige varighed er omkring én time pr. møde.

##### *Virkning af program*

Forfatterne anvender matchninganalyse til evaluering af AA, hvor unge i AA-programmet sammenlignes med lignende unge i områder, hvor AA ikke er implementeret. De unge skal selv tilmelde sig programmet og dermed vise interesse. Evalueringen viser, at programmet havde størst interesse i de områder, hvor den unge fik udbetalt £30 om ugen (25 %), og mindst i de områder, hvor den unge fik udbetalt £20 om ugen (15 %). I en tredje variant af implementeringen blev £30 udbetalt til forældrene, og der fik programmet ca. 17 % tilmeldinger fra målgruppen.

Den største positive effekt finder forfatterne ved de unges deltagelse i aktiviteter, der hjælper dem med en eller anden form for personlig udvikling. I alt har 30 % af de unge i AA deltaget i aktiviteter, der skaber personlig udvikling mod 4 % hos unge uden AA. De personlige udviklingsaktiviteter kan handle om teambuilding, håndtering af frustrationer (vrede), udvikling af den unges kommunikative evner, personlig sundhed og præsentationsøvelser. Generelt har AA også ændret de unges syn på uddannelse. Cirka 5-10 % af de unge viste mere positive holdninger over for uddannelse og forventninger til fremtiden. En mindre andel er kommet i gang med et betalt arbejde med læringsperspektiv (3 %), og 7 % har påbegyndt en uddannelse som

---

<sup>8</sup> NEET er en OECD-betegnelse og står for Not in Education, Employment or Training



følge af AA. Efter deltagelse i AA har 17 % fået et ufaglært arbejde uden nogen form for træningsaspekter, mod 27 % i områder, hvor der ikke er AA.

### 3.4.1.2 The Education Maintenance Allowance (EMA)

#### *Programbeskrivelse*

Programmet "the Education Maintenance Allowance" (EMA) (Dearden 2015) er et nationalt engelsk program, der har eksisteret siden 2004. Formålet er at belønne unge (16-18-årige), hvis de fortsætter på uddannelse (på fuld tid), hvor de unge eller deres forsørger modtager en bonus, hvis de unge deltager i undervisningen og færdiggør deres uddannelse (ca. 30-40 £ om ugen). Målgruppen er unge fra lavindkomstfamilier (indkomst mindre end 30.000 £ om året), som har færdiggjort det sidste år i den obligatoriske skolegang (dvs. færdiggjort 11. år). Unge fra lavindkomstfamilier er overrepræsenteret blandt unge, der i en dansk kontekst er i forbedrende tilbud, men programmet tildeles ikke kun til unge i målgruppen for forbedrende tilbud, men fx også unge, som måske i høj grad er motiveret for uddannelse, men ikke har de økonomiske midler hertil.

#### *Virkning af program*

Unge i 15 skoledistrikter har fået tilbud om EMA, mens unge fra de resterende 135 skoledistrikter ikke har. Det første år steg fastholdelsen af de unge med 4,5 %, andet år med 6,7 % i forhold til kontrolgruppen. Effekten er størst for de grupper, der er mest udsatte og ikke har et alternativ i form af fx et lønnet arbejde.

#### **Hvad siger workshopdeltagerne til implementering af økonomiske incitamenter?**

Generelt var deltagerne på workshoppen skeptiske over for brugen af økonomiske incitamenter, fordi de ikke mente, at det motiverer de unge på længere sigt. I andre lande anvendes økonomiske incitamenter som en belønning, når udgangspunktet er, at den unge ikke får offentlig økonomisk støtte. Modsat i Danmark, hvor de unge modtager en eller anden form for ydelse, som stopper, hvis de unge ikke møder op til timerne (som på produktionsskolerne).

Følgende individuelle pointer blev endvidere fremhævet i forbindelse med diskussionerne:

- Det vil kræve noget andet af den danske model, hvis økonomiske incitamenter skal fremme fremmøde eller læring.
- Enkelte fremhævede, at belønningen ikke kan gå på fremmøde, da fremmøde ikke siger noget om motivationen for en faktisk deltagelse.
- En mulighed, som blev diskuteret, var incitamentsmodeller, der fremmer det tvær-institutionelle samarbejde, hvor belønning er den unges overgang til næste uddannelse frem for modeller, der mere snævert er knyttet til den enkelte institution.

### 3.4.2 Programmer, der anvender partnerskaber i uddannelsesforløbet

Programmer, der bruger partnerskaber som en del af rammen omkring undervisningen, præsenteres i det følgende. Partnerskaber handler dels om, at uddannelsesinstitutioner, fx universitet, college og high school, samarbejder på tværs omkring den unge. Dels handler partnerskaber om at koble uddannelse og undervisning til praksis i form af samarbejdsaftaler med

(lokale) virksomheder. Partnerskaber indebærer endvidere i flere tilfælde involvering af den unges familie for at sikre, at de har den nødvendige opbakning hjemmefra i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Endelig handler partnerskaber om inddragelse af civilsamfundet og private fonde, der ofte også er med til at finansiere programmerne.

I flere programmer indgår partnerskaber som en indsats blandt flere for de udsatte unge. Vi har valgt her at beskrive to programmer, hvor partnerskaber er en del af en større pakke. Det første af de to programmer (Karriereakademier) dukker ofte op i de inkluderede studier, da det har eksisteret i mange år og implementeret flere steder i USA. Andre eksempler på partnerskaber er Cuddapah (2008) og WWC (2009a).

### 3.4.2.1 Karriereakademier

#### *Programbeskrivelse*

Karriereakademierne (WWC 2015b, Quint 2006, Kemple 2008) er et over 30 år gammelt amerikansk program, hvor hovedformålet er at forebygge, at de unge forlader high school før tid. Målgruppen for akademierne er hermed unge i alderen 15-17 år, som er i risiko for ikke at gennemføre den ungdomsuddannelse, de er begyndt på. Akademiforløbet er designet i et samarbejde mellem skole og virksomheder, hvilket giver den unge mulighed for at komme i virksomhedspraktik flere gange i løbet af uddannelsesforløbet. Akademierne er organiseret som små læringsmiljøer på den enkelte uddannelsesinstitution og tager afsæt i tre kernekomponenter: Små læringsmiljøer (hvor de unge er i den samme gruppe af unge og lærere over tid), undervisning, der er relevant for det lokale erhvervsliv samt et samarbejde mellem arbejdsgivere, uddannelsesinstitutioner og lokalsamfund. En lærer har ansvaret for alt omkring akademiet – også i forhold til kontakten mellem skole, lokaladministration og lokale virksomheder. Akademilærerne indgår i et professionelt fællesskab, som de henter støtte fra. Akademilærerne skal blandt andet sikre, at den enkelte unge får opmærksomhed fra de voksne omkring sig, og at den unge samarbejder med andre unge.

Karriereakademier indebærer både akademiske og karriereorienterede kurser samt arbejdsrelaterede læringsaktiviteter i og uden for skolen. Forældre opmuntres desuden til at engagere sig.

Indholdet i undervisningen defineres bl.a. i samarbejde med arbejdsgiveren og er organiseret omkring karriere, beskæftigelse og uddannelse. Repræsentanter fra erhvervslivet er endvidere gæstelærere, tilrettelægger studieture og optræder som mentorer for de unge.

Undervisningen kombinerer hermed faglige og tekniske aspekter, der er relevante for at komme i arbejde med anden fagfaglig undervisning, der er rettet mod adgang til yderligere uddannelse. De fagfaglige timer er i overensstemmelse med de krav, der er i de almindelige tilbud, men bidrager samtidig med et mere erhvervsrettet sigte. I de fagfaglige timer forsøger man således at skabe læringsmuligheder, der skal sikre de unges fokus på enten beskæftigelse eller yderligere uddannelse efter endt forløb på akademiet. Flere akademier opretter advisory boards, der er med til at udvikle curricula og ekstra aktiviteter. Akademierne inkluderer typisk mellem 150 til 200 unge fra alle årgange i high school, og programmet modtager både økonomisk støtte fra det offentlige og fra erhvervslivet.

#### *Virkning af program<sup>9</sup>*

De unge, der deltager i programmet, er primært minoritetsunge fra lavindkomstfamilier. Evalueringen af programmet foregår på ni high schools og inkluderer i alt ca. 2.000 unge. De unge

---

<sup>9</sup> Meta-analysen af programmet er foretaget af ClearingHouse. De fandt, at kun Kemple (2000) opfyldte ClearingHouse's kvalitetskrav.

ansøger om at få lov til at indgå i programmet, og ud fra lodtrækning fordeles unge i målgruppen til enten et karriereakademi eller til et almindeligt high school program. Forfatterne måler karriereakademiernes virkning på arbejdsmarkedsdeltagelsen og de unges uddannelsesniveau.

Overordnet set har karriereakademier ikke haft en positiv effekt på de unges gennemførelse af en ungdomsuddannelse på normeret tid eller i deres faglige præstationer i matematik og læsning. Karriereakademierne har dog haft en positiv effekt på fastholdelse, reduceret fravær og haft en positiv påvirkning på antallet af skolepoint. De unge har optjent skolepoint i forbindelse med det erhvervsfaglige forløb, uden at de samtidig har reduceret de unges deltagelse i de grundlæggende fagfaglige aktiviteter (så som matematik og læsning). Der er ingen effekt på de unges overgang til videregående uddannelse, men til gengæld er der statistisk signifikante positive virkninger på de unge mænds gennemsnitlige månedsløn, gennemsnitlige antal arbejdstimer om ugen samt gennemsnitlige timelønninger, når dette er målt cirka fire år efter afsluttet ungdomsuddannelse. Dette gør sig særligt gældende for den gruppe af unge, der er i risiko for ikke at færdiggøre en ungdomsuddannelse. For kvinderne er der ikke lignende effekter på lang sigt.

### 3.4.2.2 KS4EP - Key stage 4 engagement programme

#### *Programbeskrivelse*

Et andet eksempel på brugen af partnerskaber er programmet "Key stage 4 engagement" (KS4EP) (Cowen 2009). Den grundlæggende antagelse i KS4EP er, at den største enkeltstående barriere for læring ofte er mangel på interpersonelle relationer og sociale færdigheder. Programmet har derfor til formål at fremme unges selvtillid og engagement i læring samt at give de unge faglige og sociale værktøjer for at kunne fremme deres egen vej til yderligere uddannelse eller beskæftigelse.

Målgruppen er unge i alderen 14-19 år (primært 14-16 år), der underpræsterer, har lavt fremmøde, har problemer med opførsel og engagement i forhold til læring og generelt er i risiko for at afbryde deres uddannelse. De unge har ofte også en problematisk baggrund. Programmet er derfor et eksempel på, hvordan man kan hjælpe unge, som både er udfordret fagligt og socialt.

KS4EP er et større nationalt amerikansk program og består af lokale partnerskaber, som enten er partnerskabsdrevet eller skoledrevet. Da programmet er skræddersyet den enkeltes behov, er der stor variation i de konkrete indsatser. På evalueringstidspunktet er der eksempelvis 71 forskellige former for partnerskaber, men i gennemsnit består et partnerskabsområde af tre skoler, tre lokaler partnere og cirka 16 unge.

I store træk består programmet af to komponenter. En traditionel ungdomsuddannelsesdel og en praktisk (erhvervsrettet) del. I de fleste tilfælde leverer en uddannelsesinstitution det lovpligtige fagfaglige pensum, mens den erhvervsrettede del udbydes af en ekstern leverandør eller arbejdsgiver. Fordelingen mellem de to komponenter varierer, men den traditionelle ungdomsuddannelsesdel er minimum to dage om ugen, mens erhvervsdelen er minimum én dag om ugen. De personlige og sociale udviklingsaktiviteter inkorporeres i den traditionelle ungdomsuddannelsesdel eller i den erhvervsrettede del sammen med støtte, rådgivning og vejledning. Den erhvervsrettede del tager udgangspunkt i et lokalt partnerskab, der kan vælge at målrette programmet til en specifik ungegruppe, fx ungdomskriminelle, sårbare unge eller unge med en særlig interesse i erhvervsuddannelser. Et konkret eksempel på en programaktivitet er et kursus faciliteret af brandfolk, der kombinerer praktiske øvelser med gruppediskussioner af, hvordan man håndterer forskellige scenarier for en brand.

### **Programmet arbejder ud fra nogle nøgleprincipper:**

- Der skal være tale om et helhedsorienteret program, hvor der både indgår en erhvervsrettet del og en fuld ungdomsuddannelsesdel.
- Programmet skal være individuelt tilrettelagt med fx forskellig intensitet og forskellige skemaer og aktiviteter.
- Der skal løbende tages udgangspunkt i den enkelte unges behov.
- Der skal være et højt niveau af støtte, rådgivning og vejledning.
- Der skal løbende tages stilling til, om lærere og støttepersoner har behov for at justere undervisningen/læringsaktiviteterne.
- Programmet har et erhvervsrettet sigte.
- Programmet skal indeholde engelsk, matematik, it og personlig og social udvikling.
- Programmet har etableret partnerskaber med lokalområdet.
- De unge skal have opstillet progressionsmål, ligesom de unge skal have støtte, når de skal forlade programmet og overgår til enten beskæftigelse eller uddannelse.

### *Virkning af program*

Programmet er evalueret efter to år og viser et bedre fremmøde blandt de unge end forventet af deres lærere og de unge selv. Desuden forbedres de unges engagement i læring, kompetencer og evne til at tage beslutninger. De unge i programmet opnår en større selvtillid, ligesom deres interpersonelle, sociale og praktiske (fx de unges evne til at håndtere penge) kompetencer er forbedret. De tilegner sig erhvervsrettede kompetencer og styrker deres arbejdsevne.

Evalueringen bygger primært på 15 casestudier, som indeholder detaljerede feltnotater og interview. Et signifikant resultat, der fremhæves her, er, at de unge stadig er i uddannelse efter to år, selvom lærerne ellers forventede, at de ville afbryde deres uddannelse.

Programmet giver de unge værktøjer til fortsat læring eller beskæftigelse. I det hele taget har de unge fået bedre forudsætninger til at tage beslutninger om, hvad de gerne vil. Der er dog nogle unge, for hvem programmet ikke har haft nogen effekt.

### **Hvad siger workshopdeltagerne om implementering af partnerskaber?**

Deltagerne på workshoppen anerkender programkomponenterne og vurderer, at partnerskaber mellem forskellige aktører i en dansk uddannelsesmæssig kontekst generelt er en rigtig god idé, da et samarbejde med fx erhvervslivet i høj grad er med til at gøre undervisningen mere anvendelsesorienteret.

Følgende pointer kom endvidere frem i diskussionen af implementering af partnerskaber:

- Nogle fremhævede, at faglige mål og bekendtgørelser gør det vanskeligt at inddrage virksomhederne.
- Nogle fremhævede, at partnerskaber kræver mange ressourcer at implementere og mener det gælder om at finde formlen på, hvad det gode partnerskab indeholder i forhold til de involverede aktører.
- Nogle fremhævede, at partnerskaber kan komme til at afhænge af tilfældige ildsjæle, der løfter samarbejdet på den enkelte uddannelsesinstitution og lader sig inspirere af programmernes formaliserede, strukturerede partnerskaber.
- Nogle af deltagerne har en oplevelse af, at virksomhederne ikke tager ansvar for uddannelse af de unge, hvoraf de manglende praktikpladser kun er ét ud af flere problemer.

### 3.4.3 Mindre læringsmiljøer

Endnu en komponent, som vi fremhæver med hensyn til rammerne for undervisningen, er arbejdet med at skabe mindre læringsmiljøer.<sup>10</sup> De mindre læringsmiljøer går igen i mange af programmerne, og hovedformålet er, at det understøtter mere personlige læringsmiljøer. På mindre skoler/i mindre klasser føler de unge sig set og oplever en stærkere tilknytning til uddannelsesinstitutionen, hvilket antages at have en betydning for fremmøde og reduceret frafald (Kahne 2006, 2008, WWC 2015ab, Kemple 2008). De mindre skolemiljøer gør det også muligt at have eget fagindhold og/eller fagindhold, der er tilpasset specifikke målgrupper. Nogle studier fremhæver dog, at på trods af, at mindre læringsmiljøer typisk øger trivsel hos de unge, så er det ikke givet, at de små læringsmiljøer i sig selv øger de faglige præstationer (se fx Quint 2006).

At skabe mindre læringsmiljøer handler både om at omstrukturere større skoler til flere mindre skoler med små klassekvotienter og lav ung/lærer-ratio samt at skabe rum for mindre læringsmiljøer inden for en større skole. Nedenfor beskrives to programmer, der arbejder med mindre læringsmiljøer. "First Thing First" kunne udgøre endnu et eksempel (Connell 2009).

#### 3.4.3.1 High Performing Learning Communities

##### *Programbeskrivelse*

Programmet "High Performing Learning Communities" (Felner 2007) opsummerer væsentlige implementeringserfaringer i arbejdet med at skabe små læringsmiljøer på store og små institutioner. Der er således tale om en forskningssammenfatning, hvor de deltagende børn og unge primært kommer fra lavindkomstfamilier, og en stor andel er minoritetsunge, hvilket er korreleret med højt fravær og lave gennemførelsesrater på en ungdomsuddannelse. Aldersgruppen for de indsatser, der indgår i forskningssammenfatningen, inkluderer 1. til 12. klassetrin, og derfor vil nogle af de enkelte studier i sammenfatningen ikke være relevante for de forberedende tilbud.

Formålet med programmet er at fastholde de unge i uddannelse bl.a. ved at fremme de unges motivation for læring og sikre faglig udvikling. Der er et særligt fokus på unge med personlige, sociale og økonomiske udfordringer. Læringsmiljøet skabes bl.a. ved hjælp af lærer-/ungeteams.

Programmet indeholder fem forudsætninger, der skal være til stede for at skabe små og effektive læringsmiljøer:

- Det skal være muligt, at institutionens strukturelle og organisatoriske rammer kan ændres i tilstrækkelig grad.
- Det er afgørende, at personalet er med på idéen fra starten og på sigt samt er engagerede i, at det skal lykkes.
- Lærerne skal have mulighed for og evner til at ændre strukturen omkring undervisningen. Det omfatter bl.a., at lærerne skal opleve støtte og føle sig bemyndiget til at foretage de nødvendige beslutninger for effektiv implementering.

---

<sup>10</sup> Et andet eksempel på at skabe virkningsfulde rammer for undervisningen er placeringen af den enkelte indsats. Oftest gennemføres programmer i klasseværelset, men indsatsen kan i princippet foregå andre steder. For unge, der er i risiko for at afbryde deres uddannelse, gælder, at programmer, der foregår i klasseværelset, har en større effekt, end programmer, der foregår på skolen uden for klasseværelset, efter skole eller i lokalområdet.

- Lærerne skal have erfaringer og de rette kompetencer. Effektive små læringsmiljøer består af lærere, der er godt forberedt i forhold til at engagere de unge og eventuelt deres forældre. De er effektive med hensyn til at give relevant faglig undervisning, til at bruge fælles planlægningstid/teamarbejde og til at deltage i lokale fællesskabsaktiviteter.
- Institutionerne skal være villige til og have mulighed for at ændre den daglige praksis. Det kræver en større omorganisering af de daglige procedurer, der anvendes på institutionen fra det øverste led omkring beslutningstagning, ledelse og administration, involvering fra lokalsamfund, til personaleudvikling af de enkelte lærere og til at opbygge og signalere høje forventninger hos de unge. Hvis daglig praksis og procedurer ikke forandres i den ønskede retning, vil skolerne ikke opnå fuld effektiv implementering

#### *Virkning af program*

Forskningsoversigten dækker mere end 3.000 separate vurderinger, hvoraf kvaliteten er varierende fra randomiserede kontrollerede forsøg til mere beskrivende analyser. Programmet finder god evidens for, at mindre læringsmiljøer bl.a. reducerer frafald, øger motivationen og fører til øget trivsel og personlig udvikling uanset social baggrund. Den vigtigste konklusion i "High Performing Learning Communities" er dog, at det er langt mere komplekst at skabe effektive små læringsmiljøer end blot det at have færre unge i den enkelte klasse. Blandt de strukturelle/organisatoriske ændringer identificerer man flere komponenter, der er forbundet med oprettelsen af små effektive læringsmiljøer: Ud over små holdstørrelser er det også antallet af unge, som lærerne er ansvarlig for hele dagen, den tid lærerne har til rådighed i forhold til at planlægge deres aktiviteter samt oprettelsen af interdisciplinære teams for at skabe en sammenhængende indsats for den enkelte unge.

#### 3.4.3.2 The New Century High School (NCHS)

##### *Programbeskrivelse*

"The New Century High School" (NCHS) (Foley 2007) er et konkret eksempel på, hvordan man kan skabe små læringsmiljøer. Formålet med NCHS er at øge de unges gennemførelse af high school inden for den fastsatte tidsramme.

Det overordnede programinitiativ bygger på en række principper eller idéer om, hvordan man skaber positive forandringer hos unge med lav socioøkonomisk status, og/eller som vurderes i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Principperne omhandler både strukturelle aspekter på skoleniveau men også aspekter, der underbygger den personlige udvikling af den unge:

- Et detaljeret uddannelsesprogram, der giver den enkelte unge værktøjer og kompetencer til at klare udfordrende undervisningsindhold og at opnå faglige færdigheder, der svarer til det forventede niveau for en ungdomsuddannelse. Uddannelsesprogrammet er et individualiseret tilrettelagt forløb.
- Personlige relationer mellem lærer og den unge opbygges ved en tæt løbende kommunikation, således at den unge har mindst en voksen, der kan give individuel støtte efter behov.
- Et klart fokus på læring og klare forventninger til, at alle unge vil lykkes.
- En klar og tydelig ledelse og organisatoriske rammer, der understøtter lærernes muligheder for at gennemføre undervisningen.
- Muligheder for opkvalificering af lærerne, der er styret af lærernes behov.
- Meningsfuld løbende afdækning af de unges behov og derigennem tilrettelæggelse af undervisningen.
- Partnere fra lokalområdet, der kan hjælpe de unge og deres familie og som i øvrigt bakker op om skolernes aktiviteter.

- Partnerskaber med familierne eller andre primære pårørende, der også er aktive medspillere i udviklingen af uddannelsesprogrammet.
- Aktiv deltagelse af de unge med hensyn til udvikling af uddannelsesaktiviteter generelt og særligt med hensyn til at udvikle de unges sociale og emotionelle kompetencer.
- Effektiv brug af teknologiske hjælpemidler og andre ressourcer til facilitering af læringsmiljøet.

#### *Virkning af program*

Programmet evalueres ud fra en række forskellige resultatmål, hvor omdrejningspunktet er fastholdelse og gennemførelse. I evalueringen sammenlignes unge på NCHS' institutioner med lignende unge på andre større high schools i New York og andre high schools i New York generelt. Sammenlignet med andre high schools i New York er unge på NCHS' institutioner karakteriseret ved højere fattigdom og lavere faglige præstationer i 8. klasse. Ikke desto mindre er et af de centrale resultater fra studiet, at NCHS' institutioner i langt højere grad lykkes med, at de unge gennemfører til tiden end sammenlignelige unge fra andre (og større) high schools i New York (en effekt på 18 procentpoint). Fraværet blandt unge fra NCHS-high schools er samtidig 3 procentpoint lavere, og andelen af førsteårsstuderende, der påbegynder andet år, er også 8 procentpoint højere sammenlignet med alle andre high schools i New York.

#### **Hvad siger workshopdeltagerne om implementering af mindre og mere personlige læringsmiljøer?**

Deltagerne på workshoppen er positive over for programmerne og oplever, at man allerede arbejder med mindre og mere personlige læringsmiljøer i forskellige afskygninger. Det blev dog diskuteret på workshoppen, hvorvidt mindre læringsmiljøer altid er til det bedste, og hvorvidt man kunne implementere alternative tiltag med samme formål.

Generelt var deltagerne enige om, at små læringsmiljøer er med til at fremme en positiv og tryk relation blandt de unge og mellem den unge og læreren. For størstedelen af de unge i målgruppen er faste, trygge og overskuelige (fysiske) rammer vigtige for at trives på uddannelsesinstitutionen.

Følgende pointer kom endvidere frem i diskussionerne:

- Implementering af programkomponenter på institutionsniveau skal understøtte en undervisningsstruktur, der bærer præg af genkendelighed for den enkelte unge.
- Nogle fremhævede, at tilrettelæggelsen skal give mening for den enkelte unge, også i sociale fællesskaber, fx på hold, i klasser eller grupper.
- Nogle understregede, at ledelsen skal gå forrest i at understøtte de mere personlige læringsmiljøer, hvor det i høj grad handler om relationsarbejde. Det stiller andre krav til lærernes håndtering af de unge og pædagogisk indsigt for uddannelsesinstitutionerne.
- Nogle fremhævede også, at det kræver en ændret adfærd for de medarbejdere, der skal opkvalificere og fastholde de unge. Lærerne skal besidde mere end blot fagfaglig viden. Kompetenceudvikling bliver derfor en central faktor.
- Nogle talte for at have flere unge samlet i en klasse, fordi det giver en god gruppedynamik. Et alternativ er derfor at arbejde med en tolærerordning.

### 3.4.4 Værktøjer til trygt læringsmiljø

Værktøjer til fremme af et trygt læringsmiljø bliver sidste type af programmer, der skal præsenteres i forhold til rammerne for undervisningen. Ligesom vi kender fra arbejdsmiljøforskningen, så er det også antagelsen, at arbejdsmiljøet i et klasseværelse er af betydning for indlæringen. En forbedring af arbejds- og læringsmiljøet kan ske ved programmer rettet mod at sikre gode sociale relationer blandt de unge og mellem lærer og de unge. Det kan være at styrke værdier, der fremmer faglig læring. Ligeledes er der eksempler på programmer, der skal dæmpe eventuelt truende elementer i klassen og dermed skabe et trygt læringsmiljø, hvor alle trives. Endelig er der programmer, der retter sig mod den enkelte lærers evne til og mulighed for at sikre den ro og positive stemning, der skal til for at opbygge et godt læringsmiljø. Det er fx indsatser, der styrker den enkelte lærer som rollemodel, og hvor læreren samtidig nyder kollegaers og skoleledelsens opbakning.

Det første program, som vi beskriver, indeholder mange forskellige indsatser men indeholder også et fokus på læringsmiljøet. Det andet program beskriver, hvordan man kan have et særligt fokus på det enkelte individ, og hvor den værdiskabende komponent er de tætte sociale relationer underviser og ung imellem. Andre eksempler, der understøtter vigtigheden af læringsmiljøet i klasseværelset, er programmet GRAD (Project Graduation Really Achieves Dreams) (Snipes 2006), mens Gehlbach 2015 er et eksempel på et program, der handler om at skabe bedre relationer mellem lærere og elever bl.a. for at fremme akademiske præstationer og resultater.

#### 3.4.4.1 Solution-focused alternative school (SFAS)

##### *Programbeskrivelse*

SFAS (Franklin 2007) er et alternativt uddannelsesstilbud til unge i alderen 16-19 år, som er i risiko for ikke at gennemføre en almindelig ungdomsuddannelse. Formålet med programmet er at fremme antal optjente skolepoint, fremmøde og gennemførelse for de unge. Programmet udspringer af de grundlæggende ideer bag en såkaldt løsningsorienteret pædagogik: "Solution-focused brief therapy" (SFBT). Programmet har følgende otte karakteristika:

- Hele institutionen har fokus på at opbygge de unges styrker
- Fokus på at opbygge individuelle relationer til de unge og at have den enkelte unges fremskridt for øje
- Institutionen lægger vægt på de unges valg og personlige ansvar
- Høje forventninger til lærernes og de unges præstationer og arbejdsindsats
- Fokus på og tillid til de unges evalueringer og meninger
- Et fremadrettet syn på de unges udvikling frem for fokus på deres tidligere vanskeligheder
- Fejring af de unges små og store succeser
- Der opstilles specifikke mål (og delmål) for de unges forløb.

SFAS organiseres ud fra forskellige fag, og derfor indeholder de enkelte klasser unge fra forskellige årgange, hvilket giver gode gruppedynamikker, hvor de yngste årgange kan lære, hvilke faglige og sociale forventninger der er til dem fra de unge, der har deltaget i længere tid. Lærerne er ikke blot undervisere men i høj grad også mentorer, som hjælper de unge til at finde motivationen til læring og at tage ansvar for egen læring. Trods opdeling i klasser foregår der ingen former for tavleundervisning men alene individuel vejledning med fokus på den enkeltes progression. Der er derfor også i høj grad tale om individuel tilrettelagt undervisning, hvor det anerkendes, at nogle unge er lang tid om at lære forskellige delelementer af undervisningen, mens andre hurtigt kan gennemføre et fag, de har større styrke i.



Omdrejningspunktet i SFAS er også, at de arbejder med en specifik form for samtaletilgang til den unge, hvor fokus er på, at den enkelte unge selv skal komme frem til en løsning på det enkelte problem, og hvor personalet anvender specifikke løsningsorienterede spørgeteknikker for at få de unge guidet i retning af en løsning. Hele skolens personale inklusive udvalgte unge oplæres i disse spørgeteknikker.

#### *Virkning af program*

I evalueringen af SFAS sammenlignes 46 unge på SFAS' institutionen med 39 lignende unge på andre high schools fra samme skoledistrikt. Der er ingen klare effekter af programmet på hverken fravær, antal kurser de unge deltager i og gennemførelse, men overordnet set konkluderer forfatterne, at SFAS virker lovende i forhold til at reducere frafald for udsatte unge og giver dem mulighed for at optjene skolepoint og over tid gennemføre high school.

#### 3.4.4.2 The Activity School

##### *Programbeskrivelse*

"The Activity School" (Jahnukainen, Helander 2007) er et finsk program og handler om en alternativ erhvervsrettet uddannelse for unge, der er i risiko for ikke at færdiggøre en ungdomsuddannelse eller tidligere har afbrudt en ungdomsuddannelse. Flere af de unge har endvidere fået helt eller delvis specialundervisning tidligere i deres uddannelsesforløb. Programmet er derfor et eksempel på, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen for unge, som er særligt fagligt udfordret.

Erhvervsuddannelsen forløber i tre år, hvor op til 80 % af undervisningen foregår i en virksomhed. Ud over, at uddannelsen kvalificerer de unge på lige fod med en "normal" ungdomsuddannelse, indgår der samtidig også elementer af personlig og social udvikling af den enkelte unge. "The Activity School" tager afsæt i en særlig socialpædagogisk tilgang, hvor den enkelte unge er i centrum, og hvor det pædagogiske indhold har respekt for den enkelte unges livshistorie. Særligt lærerne/gruppelederne har en vigtig opgave med hensyn til at opbygge en tæt relation til den unge. Forholdet inkluderer ikke mindst respekt for den enkelte unges situation men også, at gruppelederne har indsigt i den enkelte unges liv i forskellige sociale sammenhænge.

#### 3.4.4.3 Virkning af program

I studiet sammenlignes 156 unge i indsatsgruppen med en sammenligningsgruppe med unge fra et traditionelt undervisningsforløb fra samme skole, dog er det ikke defineret nærmere, hvordan undervisningen foregår der. Resultatmålene er de unges egne vurderinger af uddannelsesprogrammets relevans for deres egen situation. Unge i "The Activity School" er statistisk signifikant mere positive over for uddannelsesprogrammet og lærernes aktiviteter end unge i den traditionelle skole. Særligt i løbet af det sidste år oplever de unge, at programmet har en mere positiv effekt på deres livssituation end unge i den traditionelle skole. Den stærkeste individuelle faktor er relationen til læreren og hans/hendes faglige dygtighed. Det konkluderes, at den essentielle værdiskabende komponent er nærværende voksne (lærer og supervisor) både på skolen, praktikstederne samt den individuelle vejledning og støtte, de kan give. Der evalueres ikke i forhold til mere standardiserede resultatmål, så som fastholdelse eller gennemførelse.

#### 3.4.5 Programmer med udgangspunkt i faglig støtte til den enkelte unge

Når det gælder værktøjer og metoder til at forbedre indholdet i undervisningen, er der en række programmer, som fokuserer på, hvordan man understøtter de unges faglige kompetencer. Det kan fx være hjælp til den unge i form af lektiehjælp, supplerende undervisning, hjælp

til bedre at kunne læse og skrive samt tildelingen af en faglig tutor og/eller en mentor. Kendetegnende for disse programmer er, at de tager udgangspunkt i den enkelte unges faglige behov, og at de har en positiv effekt for den unges fastholdelse i uddannelsessystemet, for præstationerne og for sandsynligheden for, at den unge færdiggør sit forløb. For en nærmere beskrivelse af forskellige metoder og værktøjer til at fremme faglig læring se afsnit 2.3.3. Elementer af faglig støtte indgår i langt de fleste af de større amerikanske programmer. Nedenfor beskriver vi programmet "Check and Connect". Programmer med lignende fokus er Youth Build (WWC 2009a), hvor vejledning indgår som komponent, og et program med fokus på at forebygge frafald (Somers 2009).

#### 3.4.5.1 Check and Connect

##### *Programbeskrivelse*

"Check and Connect" (CC) (WWC 2007 & 2015a, Reschly 2010, Maynard 2014) er et amerikansk program, der har til formål at reducere frafald og fremme de unges faglige udvikling. "Check"-komponenten handler om løbende at følge og monitorere de unges faglige præstationer og faglige udvikling, mens "Connect"-komponenten handler om, at programansatte skaber en individuel relation til de unge i samarbejde med andet skolepersonale, familie, organisationer og civilsamfund. Den enkelte unge tildeles en slags vejleder, der følger den unges adfærd, fremmøde, faglige udfordringer og involverer sig, hvis der opstår problemer. Vejlederen, der kan være en universitetsstuderende, støtter desuden den unge ved fx at give feedback og hjælpe med at koordinere aktiviteter i den unges liv. Konkrete indsatser i programmet kan være problemløsning, faglig støtte (fx lektiehjælp og tutoring) og deltagelse i fritidsaktiviteter eller frivilligt arbejde. Det forventes, at vejlederen også har en løbende og tæt kontakt til den unges familie, således at familien lærer at støtte op om den unges skolegang. Dette program har også en partnerskabssynsvinkel, der er knyttet til den unges evne til at knytte relationer både inden for og uden for skolen. Vejlederen spiller således en helt central rolle i opbygningen af relationer og partnerskaber mellem den unge, familien og øvrige aktører i lokalområdet. Programkoordinatorer, der superviserer vejlederne, kan være lærere eller psykologer.

CC foregår både på middle schools og high school. I alt deltager 189 unge i programmet, og gennemsnitsalderen er ca. 15 år. Deltagerne er relativt unge i forhold til danske unge i forbedrende tilbud, og mens der er inspiration at hente i det trestrengede program, kan det selvfølgelig diskuteres, hvorvidt programmet kan anvendes som inspiration til reelt indhold i de to programkomponenter.

##### *Virkning af program*

CC er evalueret via et randomiseret forsøg, og evalueringen finder positive effekter i forhold til fastholdelse i uddannelse og antallet af gennemførte fag/skolepoint, som de unge har opnået efter programmets første år, men der er ikke nævneværdige effekter i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse på normeret tid.

### **Hvad siger workshopdeltagerne om implementering af faglig støtte til den enkelte unge?**

Deltagerne på workshoppen mener, at vægten på faglig støtte versus trivsel blandt de unge først og fremmest er en principiel diskussion, som bør tages helt overordnet. Alle deltagere bemærker, at man kender programkomponenterne i forvejen og arbejder med dem i en dansk praksis.

Endvidere blev følgende pointer diskuteret og fremhævet af deltagerne:

- Flere private virksomheder tilbyder faglig støtte i form af lektiehjælp eller tutoring til unge og uddannelsesinstitutioner. Det bør overvejes, hvorvidt faglig støtte skal faciliteres af eksterne eller interne aktører.
- Nogle var fortalere for at implementere tutoring til specifikke ungemålgrupper, og de vurderer, at der på sigt kan være mange penge at spare med hensyn til at sætte ind i forhold til faglig støtte.
- De supplerende undervisningstilbud eller ekstra støtte skal give mening for den unge. Det må ikke blive standardpakker, som den unge skal gennemføre.
- Nogle oplevede, at det er en udfordring, at de unges faglige niveau er meget forskelligt. Når faglig støtte skal implementeres, skal der derfor også en differentieringsøvelse til og en diskussion om, hvad basisniveauet bør være.
- Nogle af deltagerne var fortalere for faglig screening, hvor man først får afdækket, hvor gode de unges faglige færdigheder er.
- Nogle af deltagerne fremhæver, at hvis der er stor udskiftning blandt vejledere, er det vanskeligt at have et langsigtet forløb med den enkelte unge.
- Nogle af deltagerne havde erfaringer med, at de nuværende vejledere ikke bruges på en systematisk måde, hvilket er et problem, som kunne imødekommes ved at implementere programmets systematiske brug af vejlederfunktionen.

### **3.4.6 Programmer med særlig fokus på de unges motivation**

Et centralt værktøj for indholdet i undervisningen er at fremme de unges motivation. De unges motivation anses som en forudsætning for, at de unge kan modtage faglig læring og fastholde dem i uddannelsessystemet. Programmer og indsatser rettet særligt mod motivation, tager udgangspunkt i den enkeltes udfordringer, men målgruppen er ikke nødvendigvis særligt udsatte unge, men mere unge i al almindelighed. Antagelsen i disse indsatser er, at velmotiverede og engagerede unge opnår bedre akademiske resultater, og de forebygger, at de unge holder op. Det følgende er en præsentation taget med udgangspunkt i en forskningskortlægning og meta-analyse om brugen af motivationsteori i interventioner rettet mod unges motivation for læring. Det er således ikke enkelte studier, der gennemgås, men udelukkende eksempler taget fra denne forskningskortlægning (Lazowski, Hulleman, 2016).<sup>11</sup> Det er heller ikke alle former for interventioner, der bliver præsenteret nedenfor, idet der i forskningskortlægningen opregnes 15 forskellige motivationsteorier.

Helt centralt for motivationsindsatserne står, at det unge menneske oplever sig selv set, hørt og anerkendt af andre unge og voksne og dermed *trives og motiveres til at tage del i undervisningen*. Indsatser til at opnå denne trivsel og motivation er for eksempel, at de unge får feedback løbende på deres indsats både i forhold til faglige præstationer, men også i forhold

<sup>11</sup> Ønskes der en mere detaljeret beskrivelse af den enkelte intervention henviser vi til forskningsoversigten.

til deres opførsel. Et andet eksempel er, at lærerne giver de unge informationer, der gør det muligt for de unge selv at bestemme og tage valg i stedet for kontrol og følge retningslinjer. Et sidste eksempel er, at lærerne giver undervisning, der i højere grad relaterer til de unges hverdag.

En anden type af indsats understøtter de unge i processen hen imod *faglig dygtiggørelse*. Det kan fx være ved at lære de unge at opstille realistiske mål for sig selv. Et eksempel på en indsats er, at en gæstelærer fortæller om, hvordan man opstiller mål for sig selv, evaluerer dem og lærer af sine eventuelle fejl. Eller man kan hjælpe de unge med at sætte realistiske akademiske mål blandt andet via et online program, der stiller de unge spørgsmål om deres fremtidige ønsker og mål. Det kan være ved at lade de unge lære af andre unges erfaringer. Et eksempel på en intervention er, at de unge ser videooptagelser, hvor andre unge fortæller om deres kampe for at klare det første år på uddannelsen, men at de er kommet igennem. Man kan også støtte de unge til bedre faglige præstationer i undervisningen og til eksamen ved, at der i vejledningen til en eksamen står, at det er helt normalt at være nervøs, og at det faktisk kun er godt med lidt nervøsitet, fordi man så præsterer bedre.

En tredje type af motivationsindsatser er rettet imod at vække de unges interesse for at lære ved at give de unge et indblik i, *hvad uddannelse kan føre til*, fx ved at reflektere over egne drømme og forventninger til fremtiden. Indsatser under denne overskrift er for eksempel at hjælpe de unge til at se sammenhængen mellem en ønsket fremtid for dem selv og indsatsen i skolen lige nu. Dette er blevet gjort ved, at de unge er blevet bedt om at reflektere over denne sammenhæng eller netop manglen på sammenhæng. Eller et andet eksempel, hvor de unge er blevet tilbudt en times sessioner i små grupper 12 gange om nødvendigheden af faglig dygtiggørelse. Endelig er der et eksempel på en intervention, hvor de unge får kurser i hjernens funktion og udvikling, og derigennem lærer, hvordan man kan blive klogere ved at træne hjernen.

Endelig er der indsatser, der retter sig mod de unges værdier. For eksempel sammenkædes, hvad de unge anser for gode værdier med deres egen opførsel i læringssammenhænge. Et eksempel på en sådan intervention er, at de unge udfylder et spørgeskema, der afdækker deres værdier i forhold til læring, hvorefter de modtager feedback i forhold til, hvordan de så faktisk opfører sig. Der er sluttelig en indsats, hvor de unge bliver bedt om at rangordne forskellige værdier – hvilke værdsætter de og hvilke ikke – med efterfølgende refleksion over, hvordan disse værdier matcher med deres opførsel.

#### *Virkning af motivationsindsatser*

Ovenstående præsentation af indsatser rettet mod de unges motivation stammer alle fra én forskningskortlægning og meta-analyse af 92 interventionsstudier, der alle har anvendt motivationsteori som forandringsteori. Ligeledes har det været et kriterium, at interventionsstudierne er afprøvet i naturlige omgivelser – altså i et klasseværelse og med en lærer som det udførende led. Endelig har det været en forudsætning for, at interventionsstudiet har kunnet indgå i meta-analysen, at der er foretaget en evaluering af indsatsen. Evalueringerne skal beskrive effekten af de unges indlæring og dermed faglige præstationer, deres opførsel og de unges egen oplevelse af motivation for læring.

Meta-analysen viser, at samtlige studier havde fra moderat til store positive effekter på de valgte resultatmål, når man sammenligner indsatsgruppen med kontrolgruppen. Det vil sige, at interventioner, der tager udgangspunkt i motivationsteori, giver en signifikant positiv forskel i forhold til indlæring og dermed de unges faglige præstationer, de unges opførsel og de unges egen oplevelse af motivation. Meta-analysen viser endvidere, at valg af motivationsteori og dermed interventionstypen ikke havde en signifikant betydning for effekten, at graden af 'naturlighed', hvilket vil sige om interventionen foregår i et klasseværelse med en lærer samt

skoleniveauet og dermed de unges alder, heller ingen signifikant betydning havde. Endelig var der ikke signifikant forskel på effekten i forhold til tre typer af resultatmål.

Meta-analysen viser således, at interventioner, der har til formål at øge unges motivation, virker og dermed, at arbejdet med de unges motivation kan være med til at forbedre de unges præstationer. Forfatterne fremhæver endvidere, at interventionsstudierne er relativt billige, og at det ikke kræver så stor en indsats at implementere disse tiltag.

### 3.5 Sammenfatning af, hvad vi kan lære af den internationale forskning.

I dette kapitel har vi fremlagt væsentlige pointer fra internationale studier vedrørende læring og fastholdelse i uddannelse for den gruppe af unge, der er i risiko for ikke at komme i gang med eller færdiggøre en ungdomsuddannelse. For at imødekomme ekspertgruppens opdrag med fokus på virkningsfulde praksisser fokuseres gennemgangen af den internationale og danske publicerede forskning til studier, der har en klar indsatsbeskrivelse og anvender evalueringdesigns med indsats- og kontrolgruppe. Vores søgekriterier medfører, at vi i sidste ende har en overvægt af amerikanske og britiske studier, da der her er en langt større tradition for effektevalueringer af indsatser og programmer i USA og England end i mange andre lande. Det betyder ikke, at der fra andre lande – inklusive Danmark og resten af Norden – ikke er en række studier, som i høj grad kan være relevante at kaste lys på, fx de forberedende tilbud og de unge, der modtager disse tilbud, men vi har ikke været i stand til at vurdere, hvorvidt de enkelte tiltag har succes eller ej.

Målgruppen for langt de fleste af studierne er unge, der er påbegyndt en ungdomsuddannelse men i risiko for ikke at gennemføre den. Det betyder samtidig, at de fleste konklusioner bygger på indsatser for unge i alderen 15-19 år, og vi kan med sikkerhed ikke vide, hvordan indhold i tiltag bør skræddersys for de lidt ældre deltagere i forberedende tilbud.

#### 3.5.1 Hvilket indhold og tilgange peger den internationale litteratur på?

Flere forskellige programmer har vist lovende resultater på et bredt udvalg af resultatmål. Vores søgning har dog kun fundet forholdsvis få studier med overbevisende resultater i forhold til at gennemføre, hvilket indikerer, at det er svært at skræddersy et program, som får de unge igennem en uddannelse på normeret tid.

Kendetegnende for de fleste af de succesfulde programmer, både når det gælder om at skabe bedre overgange fra en institution til den næste, og at fastholde de unge i uddannelse, er, at de går på "flere ben". Med det menes, at der ofte vil være tale om et samlet program af forskellige sideløbende indsatser, hvor de enkelte indsatser ofte berører flere niveauer af implementering. Der vil være indsatser, der er rettet mod den enkelte unges individuelle behov i form af støtte til livet (mentorer), faglig støtte (tutorer), til opbygning af sociale kompetencer og til opbygning af motivation for læring.

Et andet ben drejer sig i højere grad om rammerne for læring. Det vil sige en lav ung/lærer-ratio, antalsmæssigt små klasser og små skoler med en høj grad af tryghed og en ledelse, der støtter op omkring den valgte pædagogik. Endvidere kan der være tale om bonusordninger eller lignende former for økonomiske incitament for, at de unge lægger noget energi i egen læring.

Et tredje ben er selve læringsmiljøet. Det drejer sig om undervisning rettet mod målgruppen, undervisning i form af både at have et erhvervsrettet og/eller uddannelsesorienteret fokus, undervisning, der inddrager de unges hverdagsliv, et læringsmiljø, hvor anerkendelse, feedback og respekt over for den unge og den unges indsats prioriteres, samt en undervisning, hvor der er klare mål for, hvad der skal nås i undervisningen, men lige så vigtigt, at de unge kan se målene som en proces mod nye mål.

Et sidste ben, der ofte indgår, er samarbejdet med de unges familie, lokalsamfundet i form af erhvervslivet og civilsamfundet i form af venner og fritidsaktiviteter. Særligt synes et tæt partnerskab med erhvervslivet at være centralt.

Hovedpointen er således, at der ikke er nogen af de enkelte indsatser, der kan stå alene, når vi taler om målgruppen af unge, der er i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Hvis der skal opnås en målbar effekt, er det afgørende, at der udarbejdes indsatser på flere niveauer, og at der er de rette strukturer og ressourcer til rådighed, således at indsatserne også implementeres. Det betyder også, at fx lærerne skal inddrages og bakkes op af deres ledere, og at lærer og ledere evt. skal efteruddannes, hvis sådanne interventioner skal lykkes.

### 3.5.2 Implementering af programmer

Som diskussionerne i praktikworkshoppen viste, er en række af de værktøjer, der indgår i de enkelte programmer, velkendte i Danmark, mens andre betragtes som inspirerende i forhold til dansk praksis.

Hvis man ønsker en egentlig evidensbaseret indsats af de forberedende tilbud, dvs. at man anvender programmer, hvor der i andre lande er fundet positive effekter, er en væsentlig pointe, at programmerne skal implementeres fuldt og helt. Det handler bl.a. om, at alle de unge skal udsættes for indsatsen på lige vis, og at implementeringen følger en detaljeret programmodel. Der er intet videnskabeligt belæg for, at enkelte værktøjer, der plukkes fra de enkelte programmer, skulle virke.

Derimod konkluderes det i litteraturen, at man generelt kan forvente større effekter, jo højere kvalitet i implementeringen af indsatsen. Samtidig gælder det, at fokus på fidelitet, dvs. i hvor høj grad programmet/en indsats implementeres som tiltænkt, kan være med til at synliggøre, om der er dele af et program, der ikke virker, eller omvendt er helt nødvendigt. Da graden af implementering er afgørende, konkluderer flere forfattere, at valg af indsats i sidste ende samtidig skal tages ud fra en vurdering af, hvad der reelt set kan lade sig gøre at gennemføre. Det vil sige, at det er afgørende, at medarbejdere, ressourcer og strukturer matcher den valgte indsats for at opnå den positive effekt.

## 4 Hvad er god praksis i Danmark?

### *Casestudier gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i samarbejde med KORA*

*Forfattere Mathilde Jensen, Line Vester og Pernille Hjermov*

I dette kapitel præsenterer vi en række konkrete eksempler på, hvordan man i Danmark arbejder med at sikre, at målgruppen for de forberedende tilbud kommer videre i ungdomsuddannelse eller i arbejde. De syv institutioner, der indgår i dette casestudie, er udvalgt, fordi de har gode resultater med hensyn til de unges overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, når der kontrolleres for de unges sociale baggrund. De typer af tilbud, hvor analyser af overgangsfrekvenser ikke var tilgængelige, er tilbuddene udvalgt, fordi de af centrale aktører er blevet udpeget som institutioner med en god praksis. De inddragede typer tilbud er udvalgt, så de illustrerer bredden af de forberedende tilbud i Danmark.

I de foregående kapitler er der fremhævet eksempler på praksis, som i international forskningssammenhæng har vist sig effektiv eller som i en dansk kontekst kan betragtes som lovende praksis. Dette kapitel fremdrager gode eksempler fra de forberedende tilbud, som indgår i casestudierne. Eksemplerne uddyber, hvordan institutionerne i Danmark arbejder med de udvalgte temaer, og hvilke værktøjer, metoder og indholdselementer, aktørerne peger på, der understøtter de forskellige målgruppers faglige progression og overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

Casestudierne bygger på besøg og interview med ledere, lærere og unge på de udvalgte institutioner. Herudover er der for hvert tilbud gennemført interview med de vigtigste samarbejdspartnere fx UU, jobcenter og ungdomsuddannelsesinstitutioner.

#### **De syv institutioner, der indgår i casestudiet:**

Produktionsskoleforløb (herunder også egu og KUU)	: To produktionsskoler
avu-forløb (VUC)	: To voksenuddannelsescentre
Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU)	: En afdeling af TAMU
FVU-forløb	: En AOF-udbyder af FVU-forløb
Ungdomsskolens heltidsundervisning	: En kommunal ungdomsskole

I Bilag 1 findes en udfoldet beskrivelse af praksis på de syv besøgte institutioner i forhold til overgange, indhold, værktøjer og metoder med betydning for de unges faglige progression og videre forløb. Se kapitel 5 for en uddybende metodebeskrivelse.

## 4.1 Overgange til og fra de forberedende tilbud

Dette afsnit beskriver, hvordan de besøgte institutioner arbejder med at skabe nogle vellykkede overgange for de unge i de forberedende tilbud. I litteraturstudierne er der lagt vægt på at beskrive viden om forskellige udskolingsmodeller og relevante og brugbare værktøjer i overgangene.

Konkrete udskolingsmodeller berøres i studiet af ungdomsskolens heltidsundervisning. Derudover har der i casestudiet været fokus på de unges overgang til og fra de forberedende tilbud. Kapitlet beskriver erfaringer med overlevering af viden om de unge i overgangene, håndholdt overlevering af særligt udsatte unge, særligt tilrettelagt brobygning og placering af forberedende tilbud i nærheden af et ungdomsuddannelsesmiljø, som i casestudierne bliver fremhævet som virkningsfulde elementer i de unges overgange.

### 4.1.1 Styrket udskoling

Litteraturstudiet peger på, at der er et behov for at brede viften af indsatser i overgangen ud, så de matcher de forskellige ungegrupper bedre. Casestudiet giver et billede af, hvilke elementer der i en konkret dansk sammenhæng kan medvirke til en bedre overgang til ungdomsuddannelse blandt de unge, der ikke profiterer af den almindelige udskoling fra folkeskolen, fx det at skabe nogle læringsmiljøer, der er trygge, med få unge og en tæt kontakt mellem lærer og de unge.

Den ungdomsskole, der indgår i casestudiet, giver et eksempel på, hvordan en anderledes udskoling kan være med til at styrke nogle unges overgang til ungdomsuddannelse. Ungdomsskolens heltidsundervisning retter sig mod unge, der i udskolingen ikke er erklæret uddannelsesparate, og som ikke ser ud til at kunne bestå deres afgangsprøve inden for de rammer, der findes i folkeskolen. Ungdomsskolens heltidsundervisning tilbyder en reduceret fagrække og en helhedsorienteret tilgang til de unge, der har fokus på at styrke deres motivation for at lære og hjælpe med de problemstillinger, der ligger uden for skolen, men som har en betydning for de unges muligheder for at deltage i et uddannelsesforløb.

Der er i ungdomsskolens heltidsundervisning fokus på at styrke de unges almene faglige kompetencer inden for dansk, matematik og engelsk, så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve. Lærerne lægger vægt på, at heltidsundervisningen skal markere en ny start for den unge. Derfor er det afgørende, at heltidsundervisningen fysisk foregår et andet sted end på de folkeskoler, som de unges har oplevet ikke at passe ind i.

I det besøgte heltidsundervisningstilbud er der fokus på, at alle unge skal opleve at blive set hver dag. Det er centralt for lærerne at vurdere, hvor den enkelte unge har brug for støtte, og tilrettelægge undervisningen ud fra den enkelte unges forudsætninger. De unge i det besøgte tilbud peger på, at det vigtige for dem er, at der er voksne, som er engagerede i deres læring, og at de fx ikke bare kan blive væk fra undervisningen. De unge giver generelt udtryk for, at det bedste ved tilbuddet er, at lærerne har tid. Det drejer sig både om tid til at forklare det faglige stof, tid til at lytte til deres personlige udfordringer og tid til at løse sociale konflikter. Derudover fremhæver de unge, at det er vigtigt for dem, at lærerne ikke skælder ud eller bliver sure. De unge oplever at blive set og hørt, hvilket har betydning for, at de opbygger et fagligt og socialt selvværd.

I forhold til at styrke overgangen til en ungdomsuddannelse efter ungdomsskolens heltidsundervisning peger ledelse og lærere på, at de særligt tilrettelagt brobygningsforløb har en stor betydning for de unges overgang. Brobygningsforløbene varer op til 16 uger, hvor den unge er tre dage på en udvalgt ungdomsuddannelse. Derudover følger ungdomsskolen den enkelte



unge ind i ungdomsuddannelserne i et såkaldt 'efterværn' med en håndholdt overlevering til ungdomsuddannelserne, dvs. med en lærer fra ungdomsskolen, der tager med den unge til ungdomsuddannelsen og sikrer, at den nødvendige viden overleveres til de rette vejledere og lærere på uddannelsen. Ungdomsskolens lærere og mentorer har løbende kontakt til de unge, efter at de er stoppet i heltidsundervisningen, fx via fælles transport de første uger og derefter pr. sms, for at hjælpe de unge med at fastholde det nye forløb, og for at hjælpe de unge med sociale og personlige udfordringer, der kan være en hindring i opstarten.

I Bilag 1 findes en samlet beskrivelse af det tilbud af ungdomsskolens heltidsundervisning, som indgår i casestudiet.

#### 4.1.2 Indgangen til de forberedende tilbud

Som beskrevet i litteraturstudierne er overgange fra en uddannelsesinstitution til en anden et kritisk tidspunkt for de udsatte unge. Overgange kendetegnes af miljøskift, etablering af nye relationer, en ukendt hverdag med ukendte faglige forventninger og for mange af de unge endnu en opstart, som i sig selv kan være en barriere for at gennemføre en uddannelse. Alle de forberedende tilbud, der indgår i casestudiet, har fokus på, at der i opstarten af et forberedende forløb er behov for en særlig indsats.

##### 4.1.2.1 Overlevering af viden om de unge

På alle de besøgte institutioner lægger ledelse og lærer vægt på, at det forberedende tilbud skal fungere som en ny start for de unge, hvor de har mulighed for at danne nogle nye relationer til både undervisere og til andre unge. Mange af de unge i de forberedende tilbud har ifølge de interviewede ledelser og lærere behov for at skabe et nyt selvbillede og en opfattelse af at kunne lykkes fagligt. Og i den sammenhæng bliver det fremhævet, at det ofte vil være vigtigt for den unge ikke at opleve at blive sat i bås, men tværtimod møde undervisere, der tror på, at de kan rykke sig både fagligt, personligt og socialt.

Samtidig er der i de besøgte tilbud forskel på, i hvilken grad og hvilken viden institutionerne vælger at modtage, når en ung begynder et forløb.

I de forberedende forløb, som har hovedfokus på undervisning i almene fag, fx dansk og matematik, er det gennemgående i de besøgte forløb, at de unges eksamenspapirer bliver rekvireret, og de unges faglige niveau derefter undersøges ved en test eller screening.

Hvad angår viden om de unges sociale og personlige forudsætninger er der forskellige syn på, hvilken viden der bliver inddraget i forhold til at støtte de unges overgang til tilbuddet. De fleste institutioner i casestudierne lægger vægt på en informeret overgang til det forberedende tilbud, hvor den modtagende institution kender den unges baggrund, forløb og eventuelle diagnoser. Undervisere og ledere lægger her vægt på, at tilstrækkelig viden om den unge er en forudsætning for at tilpasse forløbet, så det tager højde for de forhold, der er centrale for den unge. Det kan fx være viden om ordblindhed, eventuelle diagnoser, misbrug, eller hvilke afbrudte uddannelsesforsøg den unge har bag sig. Den viden om de unge anvendes dels til at sikre de nødvendige hjælpemidler, dels en central kilde i flere af de besøgte tilbud til at tilpasse undervisningen og aktiviteterne og vurdere, hvad der skal til for at ruste de unge til en ungdomsuddannelse.

De institutioner, der har gode erfaringer med at modtage viden om de unge, inden de begynder i et forberedende forløb, peger på, at der ofte er tale om viden, som ikke kan sendes elektronisk på grund af begrænsninger i persondataloven. Derfor er overlevering af viden typisk under-

støttet af et tæt samarbejde mellem det forberedende tilbud og det tilhørende UU-center og/eller jobcenter. En tæt relation mellem vejlederne og det forberedende tilbud er oftest baseret på et tæt, ledelsesforankret samarbejde mellem institutionen og UU-centeret.

Samtidig lægger ledelser og undervisere vægt på, at de unge skal mødes uden uhensigtsmæssige antagelser om den unges muligheder. Det betyder, at der i nogle tilbud kan være en vejleder, der modtager information om de unge inden opstart, men kun bringer dele af informationen videre til lærerne.

På et af de besøgte avu-tilbud har ledelsen kendskab til de unges baggrund, forløb og eventuelle diagnoser. Det betyder ikke nødvendigvis, at lærerne også modtager den viden. Ledelsen peger på, at årsagen til dette er, at de unge selv skal have mulighed for at fortælle deres historie, også selv om det fx handler om, at den unge afsoner en dom med fodlænke og lignende. Underviserne påpeger, at udgangspunktet er, at avu-kursisterne er der for at modtage undervisning og skal have mulighed for at indgå undervisningen på lige fod med de øvrige unge i tilbuddet.

I andre tilbud noteres den indhentede viden i en forløbsplan for de unge, så der i planen kan tages højde for de unges forudsætninger og forløb. Der lægges her vægt på, at de unge ikke skal starte forfra med deres fortælling om sig selv, hver gang de begynder i et nyt tilbud.

Der er i casestudiet desuden et eksempel på, at en institution, Trænings skolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), ikke ønsker at modtage information om den unges baggrund og forudsætninger, for dermed at give den unge mulighed for at få "en frisk start". TAMU er målrettet en meget udsat gruppe unge og har til hensigt at styrke deres mulighed for beskæftigelse. Underviserne her oplever, at de uden en baggrundsviden om de unge har det bedste udgangspunkt for at tale med dem om, hvad de drømmer om, og hvad de gerne vil have ud af det forberedende forløb. Underviserne lægger især vægt på, at deres faglige forventninger til de unge på den måde ikke begrænses af en viden om det forløb, de unge har haft forud, men formes af den dialog, de har med de unge gennem aktiviteterne i tilbuddet. Samtidig betyder denne praksis, at samarbejdet med kommunens jobcenter og UU er mindre tæt end i de øvrige tilbud, hvor der er vidensudveksling i overgangen. De interviewede samarbejdspartner fra jobcenteret peger fx på, at det er særligt betydningsfuldt, at TAMU jævnligt har en repræsentant fra TAMU-centeret tilstede på jobcenteret, så sagsbehandlerne bliver gjort opmærksomme på tilbuddet.

#### 4.1.2.2 Håndholdt overlevering

I flere af de besøgte tilbud har ledelse og lærere fokus på, at der sker en såkaldt "håndholdt" overlevering i opstarten af det forberedende forløb for nogle af de mest sårbare unge. Det kan være en mentor eller en kommunal kontaktperson, som den unge er fortrolig med, der har til opgave at følges med den unge de første par dage i det nye tilbud, deltage i en opstartssamtale med lærere eller vejledere i det forberedende forløb og hjælpe den unge med at få et billede af, hvilket forløb der venter forude, og fx hvilke valg den unge skal træffe i forbindelse med valgfag, valg af værksted eller andre centrale valg i forbindelse med opstarten.

En mentor eller anden person, der deltager i en håndholdt overlevering, kan desuden være med til at tydeliggøre relevansen af forløbet over for den unge, herunder være med til at støtte forståelsen og troen hos den unge på, at forløbet er et skridt på vejen mod en ungdomsuddannelse eller mod arbejdsmarkedet.

Et af de besøgte avu-tilbud samarbejder med et jobcenter om håndholdt overlevering i opstarten af avu-forløbet. Det betyder, at de unge, der er tilknyttet et kommunalt projekt for meget udsatte unge med fx misbrugsproblemer og langtidsledighed, bliver fulgt til avu-tilbuddet af en

mentor, de kender fra jobcenteret. Der er i projektet udviklet en vej fra det offentlige system til uddannelsessystemet, som virker overskuelig for de unge, og som de unge har tillid til.

Den unges mentor er med til de indledende samtaler, hjælper med betaling af opstartsgebyr, deltager i samtale med vejleder på avu-tilbuddet om en plan for forløbet:

*Vi udvikler veje fra det offentlige system til uddannelsessystemet så let som overhovedet muligt. Fordi de unge har ekstrem stort behov for tryghed. Og det at komme fra et trygt miljø hos os og ud på en uddannelsesinstitution er en kæmpe omvæltning, som rigtig tit går galt i startfasen. Men når de unge er hos os, er der en let overgang, for så er det den samme vejleder, de kommer op til, når de også er på VUC. Vi har skabt nogle meget enkle indgange, som også virker overskuelige for de unge. (Projektleder, Jobcenter)*

Både projektlederen fra jobcenteret og ledelse og lærere i avu-tilbuddet peger på, at overgangen kan virke voldsom for de unge, da der er mange informationer. Mentoren fra jobcenteret hjælper fx den unge med at prioritere og udvælge de rigtige fag, så forløbet bliver en realistisk opgave for den unge. Kommunikation mellem uddannelsesinstitution og jobcenter spiller en central rolle i den håndholdte overlevering til avu-tilbuddet, og jobcenteret peger på, at det er vigtigt, at der ved hjælp af den håndholdte overlevering skabes en fælles forståelse af de unges forløb og behov.

Et andet eksempel på etablering af mere håndholdt overlevering og opstart i et forberedende tilbud beskrives i et af de besøgte produktionsskoletilbud, hvor ledelsen fremhæver, at det er afgørende, at der er et tæt samarbejde mellem produktionsskolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), for at kunne støtte en mere håndholdt overlevering af de unge, der har behov for det. UU tager i dette eksempel unge og deres forældre med på produktionsskolen og giver en rundvisning. UU påpeger i den forbindelse på, at en rundvisning kan støtte en bedre opstart ved at rykke ved de unges og deres forældres ofte negative opfattelse af, hvad det vil sige at være på produktionsskole. Herudover har UU en aftale med jobcenteret i kommunen om, at unge i målgruppen bliver henvist til en UU-vejleder for at blive orienteret om muligheden for produktionsskoleforløb – og eventuelt få en rundvisning på produktionsskolen.

Casestudierne indikerer samtidig, at en mere håndholdt overlevering og ekstra støtte i overgangen til et forberedende tilbud hovedsageligt sker for unge, der er overgået til kommunalt regi – fx jobcenter eller UU – enten fordi de allerede er faldet fra en påbegyndt ungdomsuddannelse, eller fordi de ikke er påbegyndt en ungdomsuddannelse. På de besøgte forberedende tilbud er der ingen eksempler på, at unge fra folkeskolen bliver håndholdt overleveret til et forberedende tilbud.

#### 4.1.3 Det videre forløb efter det forberedende tilbud

I alle de besøgte forberedende tilbud indgår aktiviteter, der handler om at afklare, hvilken ungdomsuddannelse eller hvilken branche den unge er mest motiveret for og har de bedste forudsætninger for at fortsætte i efter det forberedende tilbud. I den forbindelse italesætter ledelsen på en af de besøgte produktionsskoler vigtigheden af, at man som aktør inden for de forberedende tilbud ikke betragter sig selv isoleret set, men hele tiden forsøger at orientere sig mod øvrige forberedende tilbud og ungdomsuddannelser:

*At italesætte at vi ikke er en isoleret celle her. (...) Vi er en del af det her ungdomsuddannelsesmiljø. Vores opgave er at være brobyggere og alt muligt andet for de unge, der har svært ved at vinde fodfæste derovre [på ungdomsuddannelser, red.]. Så det er vigtigt, at vi følger med i, hvad det er, der kræves for at komme ind ad døren derovre. Og ser os som en del af det der samlede billede og ikke bare som en*

*produktionsskole, der bliver en lille ø i havet, der driver afsted efter vores egen retning. Det er rigtig vigtigt. For det er det afsæt, de unge skal have for at komme videre herfra. (Ledelse, produktionsskole)*

#### 4.1.3.1 Fokus på det videre forløb allerede i opstarten

Det er gennemgående på de besøgte institutioner, at ledelse og lærere lægger vægt på at tydeliggøre over for de unge allerede i opstarten, at et forberedende tilbud er en del af et samlet forløb, og at tilbuddet ikke kan stå alene som en uddannelse i sig selv. De unge skal opleve en samlet mening og formål med forløbet. Særligt de to besøgte produktionsskoler har allerede i opstarten en proces, der støtter de unges samlede overblik og plan for det videre forløb, herunder opstart af en forløbsplan og systematisk samtaler om det videre forløb. Samtalerne og en løbende opfølgning på de unges plan er i det forberedende forløb med til at styrke de unges tro på og motivation for at fortsætte – hovedsageligt i uddannelse – efter forløbet.

Et eksempel findes på de besøgte produktionsskoler, hvor de unge begynder forløbet med en individuel samtale. Ved samtalen bliver rammerne for et forløb på produktionsskolen tydeliggjort, og vejlederen taler med den unge om, at formålet med forløbet er afklaring hen imod en ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Herudover afholder værkstedslærerne mindst hver tredje måned individuelle samtaler med de unge med afsæt i forløbsplanen og gør status over de unges forløb ved at følge op på de faglige, personlige og sociale mål, som er sat for den unge. Det er i forbindelse med disse samtaler og den løbende vejledning i produktionsskolens værksteder, at værkstedslæreren og den unge i samarbejde udarbejder en plan for den unges videre forløb, der tager afsæt i den unges forudsætninger og de kompetencer, den unge tilegner sig igennem forløbet.

#### 4.1.3.2 Brobygning til ungdomsuddannelse

I litteraturstudiet peges på, at målrettet brobygning, dvs. forløb, hvor en ung eller et hold af unge bliver introduceret til en ungdomsuddannelse ved at tage på besøg og afprøve udvalgte aktiviteter i uddannelsen, kan være et element til at afklare de unge i forhold til det videre forløb. Det er især de besøgte produktionsskoler og den besøgte ungdomsskole, der bidrager med eksempler på, hvordan brobygning systematisk anvendes for at sikre de unge en bedre overgang fra det forberedende tilbud til en ungdomsuddannelse.

I heltidsundervisningen på den besøgte ungdomsskole kan et brobygningsforløb vare op til 16 uger og bestå dels af en dag, hvor den enkelte unge tager sammen med en lærer fra ungdomsskolen på besøg på den udvalgte uddannelsesinstitution. Dette forløb består dels af en introdag med en lærer på uddannelsen, og dels af en periode, hvor den enkelte unge selv er ude på en ungdomsuddannelse og deltager i udvalgte aktiviteter. Lærerne og ledelsen på ungdomsskolen peger på, at brobygningsforløbene kan være et meget vigtigt redskab til at understøtte, at den unge langsomt vænner sig til undervisningsmiljøet på ungdomsuddannelsen, lærer nogle undervisere og andre unge at kende og på den måde har bedre betingelser i en opstartsperiode, hvor der er stort risiko for frafald.

På produktionsskolerne er der mulighed for at oprette kombinationsforløb, hvor de unge delvist deltager i undervisningen på en erhvervsskole og efterfølgende får merit ved optag på uddannelsen. Værkstedslærerne på den ene af de besøgte produktionsskoler peger på, at det kan være vanskeligt at etablere forløbene, fordi de skal foregå på hele hold af unge. Den anden produktionsskole fremhæver, at de næsten udelukkende planlægger individuelle kombinationsforløb, da de har oplevet store udfordringer i forhold til at kunne etablere holdbaserede kombinationsforløb. De interviewede ledelser peger på, at disse udfordringer kan skabe nogle økonomiske barrierer i forhold til at kunne tilbyde det til alle de unge, der har behov for det kombinationsforløb. Ledelsen på den ene af de besøgte produktionsskoler fremhæver, at netop den type forløb, hvor de unge

mere konkret over en længere periode prøver en ungdomsuddannelse af, kan være et effektivt værktøj i afklaringen og udslusningen af de unge:

*Det er et godt redskab til at skabe afklaring – både i forhold til, hvad eleven gerne vil, og hvad eleven ikke vil. Og så når de den afklaring, mens de er her og skal ikke bruge en indskrivning på erhvervsuddannelsen på det. (Ledelse, produktionsskole)*

Desuden er brug af praktik en del af forløbene på begge de to besøgte produktionsskoler. Her fortæller værkstedslærerne, at praktikken kan være et af de mest afklarende elementer for de unge – både ved, at de unge får afklaret, om det er noget, de vil gå videre med, eller om det ikke er noget for dem. Samtidig kan et praktikforløb være en mulighed for at vise, hvem man er over for en arbejdsgiver, og en indgang til at etablere fx et egu-forløb eller indgå en aftale om en kommende læreplads:

*Man kan jo ikke vide det, før man har prøvet det. Jeg har lige haft en i praktik hos den lokale bager i Hadsten. Og så prøvede vi det af, så hun kunne vide, hvad det indebærer. Så fandt hun ud af, at det skulle hun ikke være alligevel. Det er fint. De kan komme ud i praktik, og det behøver ikke have noget med faget at gøre, for at få afprøvet noget forskelligt. Og så besøger vi tit praktikstedet for at følge op på, hvordan det går. Det er også rart at få en tilbagemelding fra praktikstedet om, hvordan det er gået. Vi har lige nu en egu-elev i en børnehaven, som var med SOSU-værkstedet ude i børnehaven og derigennem har fået en egu. (Værkstedslærer, produktionsskole)*

Samtidig bliver det fremhævet, at praktikken ikke kan stå alene men kræver en tydelig opfølgning og refleksion sammen med den unge for at afklare, om forløbet fx har givet et billede af, hvilke kompetencer, hvilken type arbejdsmiljø og hvilke arbejdsrelationer og opgaver den unge er motiveret for og ønsker at sigte efter.

På en af de besøgte produktionsskoler påpeger ledelsen at have positive erfaringer med både KUU og egu som tilbud til unge, der enten har væsentlige udfordringer ved at blive optaget på eller ikke egner sig til en ungdomsuddannelse. Ledelsen påpeger videre, at de positive erfaringer med KUU og egu skyldes et fokuseret og målrettet samarbejde med UU og det lokale ungdomsuddannelsescampus (merkantile ungdomsuddannelser, hf og VUC). I forhold til egu er der eksempelvis nedsat et egu-visitationsudvalg med deltagelse fra bl.a. kommunens to produktionsskoler, der mødes månedligt.

#### 4.1.3.3 Placering af forberedende tilbud i nærheden af ungdomsuddannelsesmiljø

En af de to produktionsskoler i casestudiet peger på, at deres gode resultater i forhold til et højt antal unge, som overgår fra produktionsskolen til efterfølgende ungdomsuddannelse, blandt andet hænger sammen med, at skolen er placeret i umiddelbar nærhed af ungdomsuddannelserne i byen – teknisk skole, handelsskolen og VUC

Dette element er ikke belyst i litteraturstudierne i denne undersøgelse, men erfaringerne fra den besøgte produktionsskole peger på, at en sådan placering af forberedende tilbud påvirker ungegruppen på produktionsskolen og deres videre forløb. For eksempel fremhæver både lærere, ledelse, de unge og samarbejdspartnere, at produktionsskolens fysiske rammer i et campusmiljø bidrager til at styrke den håndholdte indsats over for de unge i overgangen til ungdomsuddannelsen. Ledelsen peger på, at en sådan placering dels gør samarbejdet med uddannelserne lettere, men dels også på, at unge i de forberedende tilbud har et langt bedre kendskab til de forskellige muligheder og opnår en fortrolighed med miljøerne, blandt andet fordi almenundervisningen foregår ude i det nærliggende ungdomsuddannelsesmiljø.

Erfaringerne peger også på, at der ved en nær placering af det forberedende tilbud i forhold til ungdomsuddannelserne er en mulighed for at indgå et tættere samarbejde om de unge. I et sådan samarbejde kan de involverede fagprofessionelle omkring de unge få en direkte adgang til at mødes og drøfte forløb og indhold med hinanden. I den forbindelse fremhæver den besøgte produktionsskoles ledelse og samarbejdspartnere, at der er etableret et samlet center bestående af det kommunale jobcenter og UU-vejledning samt vejledere fra forskellige ungdomsuddannelser. Centeret er placeret i campusmiljøet og bidrager ifølge produktionsskolens ledelse og samarbejdspartnere til at fordre og smidiggøre samarbejdet mellem aktørerne.

Den nære placering kan ligeledes betyde, at de unge ikke oplever ungdomsuddannelserne som et meget fremmed miljø, men i højere grad bliver bekendt med miljøerne undervejs i det forberedende tilbud. For eksempel peger ledelsen fra produktionsskolen på, at de unge på produktionsskolen har lettere ved at deltage i avu-undervisning på VUC, hvis de blot skal gå over i en tilstødende bygning, frem for at transportere sig over en længere afstand.

Et andet udbytte af at placere forberedende tilbud i nærheden af et ungdomsuddannelsesmiljø belyses af en af de besøgte udbydere af avu-forløb, som har valgt at forlægge de eud-forberedende avu-hold til den nærliggende lokale erhvervsskole og den lokale SOSU-skole, med det formål at gøre avu-undervisningen mere praksisnær, anvendelsesorienteret og målrettet et grundforløb på en erhvervsuddannelse. Eksempelvis ved at underviserne i naturfag inddrager undervisningselementer fra et ordinært forløb på erhvervsskolen, så avu-kursisterne får et indblik i undervisningen på et grundforløb. Ledelsen af avu-forløbet og repræsentanter for de to lokale erhvervsskoler påpeger, at det spiller en afgørende rolle for de unges overgang til en erhvervsuddannelse, at de allerede på forhånd kender erhvervsskolemiljøet.

## 4.2 Indhold i forberedende tilbud

I dette afsnit fokuserer vi på, hvilket indhold der er i de besøgte forberedende tilbud, hvilke kompetencer der er fokus på at styrke hos de unge, og hvilken betydning det fokus har for de forskellige målgruppers videre forløb efter det forberedende tilbud.

Af litteraturstudierne fremgår det, at effektiv undervisning er af høj kvalitet. Der bliver i studiet peget på, at undervisning af høj kvalitet for disse målgrupper er undervisning, der både rummer faglige og ikke-faglige komponenter. En af de ikke-faglige komponenter, der nævnes i litteraturen, er, at undervisningen forholder sig til de unges øvrige liv. Litteraturstudierne peger desuden på, at arbejdet med de unges motivation for uddannelse er en central del af en virkningsfuld indsats.

Generelt er det indtrykket fra interview med lærere, ledere og unge, at de unge i de forberedende tilbud har et ønske om at få en ungdomsuddannelse og en varig tilknytning til arbejdsmarkedet. For de unge, der går i de forberedende tilbud, er der imidlertid en række barrierer, der spænder ben for dette ønske. Det er ofte negative erfaringer fra folkeskolen, følelsen af ikke at kunne lære, at være ekskluderet eller stå i et modsætningsforhold til andre unge og lærere, manglende selvtillid, manglende forældreopbakning eller manglende voksenkontakt generelt. For nogle unge er barriererne koblet til psykiske problemer, misbrug og kriminalitet. Det fremgår af casestudierne, at der i de undersøgte forberedende tilbud findes to meget forskellige måder at adressere disse problemstillinger på som en integreret del af arbejdet med at styrke de kompetencer, der er nødvendige, for at de unge kan lykkes med en ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Dette afsnit beskriver disse to hovedtyper af forberedende tilbud.

### 4.2.1 To forskellige typer af forberedende forløb

Det er fremtrædende, at undervisningen og aktiviteterne i de syv besøgte tilbud har til formål at styrke de unges sociale og personlige kompetencer gennem det faglige arbejde. Samtidig tegner de besøgte tilbud sig for to forskellige forløbstyper, som adskiller sig fra hinanden ved, at den almenfaglige undervisning spiller to forskellige roller.

I den ene type forløb er indholdet i tilbuddet bygget op omkring undervisningen i almene fag, og det er herigennem, de unge styrker og udvikler sociale kompetencer. I disse forløb er der ofte en række øvrige ressourcepersoner uden for undervisningen tilknyttet den enkelte unge, som fx mentorer, fastholdelsesmedarbejdere og lignende. Denne type forløb er eksemplificeret i de besøgte avu-forløb og af ungdomsskolens heltidsundervisning.

#### **Almenfaglig undervisning som en vej til at arbejde med personlige og sociale kompetencer**



Kendetegn ved denne type forløb på de besøgte institutioner:

- Henvender sig til unge, der kan motiveres til at deltage i almenfaglig undervisning
- Fokus på almenfaglig undervisning
- Arbejdet med sociale kompetencer integreret i almenfaglig undervisning
- Adskillelse af lærerrolle og øvrige ressourcepersoner, fx mentorer, psykologer og fastholdelsesmedarbejdere
- Retter sig mod overgang til ungdomsuddannelse.

I den anden type forløb spiller de unges arbejde med praksisfaglige aktiviteter hovedrollen, og udvikling af sociale og personlige kompetencer er knyttet til disse praksisfaglige aktiviteter. I denne type forløb har den almenfaglige undervisning en anden rolle, idet den ikke er obligatorisk for den enkelte unge og ikke alle unge i tilbuddet deltager i den. Denne type forløb er eksemplificeret i casestudierne af produktions-skoleforløb og forløb på TAMU. Desuden er det besøgte FVU-løb kendetegnet ved at være almenundervisning, der er koblet til produktions-skoleforløb og dermed en del af forløbene, som de unge har mulighed for at deltage, men som ikke er et obligatorisk element for den enkelte.

### Praksisfaglige aktiviteter som en vej til at arbejde med personlige og sociale kompetencer



Kendetegn ved denne type forløb på de besøgte institutioner:

- Henvender sig til unge uden motivationen for uddannelseslignende aktiviteter
- Fokus på praksisfaglige aktiviteter
- Arbejdet med sociale og personlige kompetencer integreret i praksisfaglige aktiviteter
- Værkstedslærerrollen integrerer en lærerrolle og en mentorrolle
- Almen faglig undervisning er ikke en obligatorisk del af forløbet
- Retter sig mod ungdomsuddannelse og/eller arbejdsmarked.

I det følgende beskrives de indholdsmæssige hovedtræk i de to veje, som de træder frem i de besøgte tilbud, og de forskellige behov hos de unge, som de to typer forløb ser ud til at kunne opfylde.

#### 4.2.2 Almenfaglig undervisning som vej til at arbejde med sociale og personlige kompetencer



I de besøgte avu-tilbud og den besøgte ungdomsskoles heltidsundervisning er forløbene kendetegnet ved at tage afsæt i almenfaglig undervisning. De interviewede lærere og ledelser peger på, at de unge, der er målgruppen for disse forløb, er kendetegnet ved at kunne motiveres til at deltage i undervisningen, når den tilrettelægges, så den tager afsæt i de unges behov. De nye adgangskrav til erhvervsuddannelserne har givet et øget fokus på karakter, og de unge i disse tilbud har en tro på og en drøm om, at de kan opnå adgangskravene til en erhvervsuddannelse på 02 i dansk og matematik. Dette kan både gælde for de helt unge, der er erklæret ikke-uddannelsesparate og ikke opfylder kravene. Og det kan gælde for lidt ældre, der i en periode efter grundskolen har fået øjnene op for, at et forberedende forløb med fokus på almenfagligkompetencer kan være en mulig vej til en ungdomsuddannelse.

De besøgte avu-tilbud samt det besøgte tilbud om ungdomsskolens heltidsundervisning peger begge på, at deres gode resultater med at forberede de unge i tilbuddet på at gå videre i en ungdomsuddannelse hænger tæt sammen med den måde, de arbejder med de unges kompetencer på. I både avu-tilbuddene og i ungdomsskolens heltidsundervisning peger de interviewede lærere og ledere på, at det spiller en stor rolle for de unge i tilbuddene, at undervisningen tager afsæt i det almenfaglige (fx dansk og matematik), og de unge oplever, at de er i gang



med at kvalificere sig til at starte på en ungdomsuddannelse. Det er ikke nødvendigvis det samme, som at de unge på forhånd har plan eller en forestilling om, hvilken uddannelse de forbereder sig til, men det er ikke nødvendigvis det afgørende for denne målgruppe. Af case-studierne fremgår det, at det er det almenfaglige og den oplevelse, de unge har af at kunne mestre og følge med i undervisningen i disse fag, der er det motiverende for dem.

#### 4.2.2.1 Arbejdet med almenfaglige kompetencer

De besøgte avu-tilbud og ungdomsskolens heltidsundervisning lægger vægt på, at de unge derfor møder en undervisning, der udfordrer dem fagligt, uden at det bliver så meget, at de giver op. En lærer i ungdomsskolens heltidsundervisning forklarer:

*Man skal møde dem med faglighed, så de får noget fagligt hele tiden. De har været vandt til at blive underholdt. De respekter fagligheden – også hvis de ikke kan lide den. (Lærer, ungdomsskole)*

For de unge er det imidlertid helt centralt, at lærerne har tid til at hjælpe dem med det faglige på en helt anden måde, end de har været vant til. De unge på ungdomsskolen peger på, at de gennem deres grundskoletid har oplevet ikke at kunne fuldføre et uddannelsesforløb. På ungdomsskolen oplever de, at de får troen på, at de kan fuldføre deres afgangsprøve. En af de unge forklarer:

*Man får selvtilliden tilbage, når man går her. De fortæller en, at man godt kan. Man får en hjælp, som man ikke får i folkeskolen. Til det faglige men også til det hele. (Ung, ungdomsskolen)*

En anden fortæller:

*De (i folkeskolen, red.) sagde, jeg havde nogle vanskeligheder. Da jeg kom her (på ungdomsskolen, red.) var det ikke længere vanskeligheder. Der fik jeg et boost (havde høje forventninger, red.) fra min lærer, som sagde, du kan godt blive det, du vil. Du skal bare være modig og gøre dit arbejde, så kan du sagtens. Det er det, der har hjulpet mig frem. Han sagde, du kan godt det her. De sagde til mig, at jeg fik støtte der, hvor jeg havde behov – og så kunne jeg få lov til at gøre det hele. (Ung, ungdomsskolen)*

En af de interviewede avu-kursister beskriver på lignende vis, hvordan han i folkeskolen ikke troede, han kunne lære noget, men at det, der er motiverende ved undervisningen i avu-forløbet, er, at det giver troen på at kunne lære det almenfaglige og gennemføre afgangseksamen:

*Jeg startede her med engelsk og dansk og fik lidt selvtillid og kunne mærke, at jeg godt kunne med de andre mennesker. Så tog jeg resten af 9. klassen. Jeg troede, jeg var dum i folkeskolen. (Kursist, avu)*

Underviserne i de besøgte avu-tilbud peger på, at de unge ofte er motiveret for det faglige, når de begynder på avu-forløbet og ønsker at komme i gang hurtigt. Der skal fx ikke være for mange aktiviteter i et introforløb, der af de unge ikke opleves som direkte relevante for det faglige forløb. Underviserne peger samtidig på, at hvis de unges motivation skal fastholdes og styrkes, skal undervisningen tilrettelægges, så de unge oplever at kunne mestre de opgaver, de stilles overfor, og deres progression skal gøres tydelig, så de unge oplever, at de rykker sig.

De unges store vægt på, at dagligdagen skal have fokus på almenfaglig undervisning kommer til udtryk ved, at hovedparten af aktiviteterne i disse tilbud foregår i et klasselokale, og indholdet i undervisningen er koblet til de almenfaglige mål, der er for forløbet. Underviserne i disse tilbud peger samtidig på, at de faglige mål ikke kan stå alene for målgruppen. Men at de kan være indgangen til at arbejde med de unges sociale og personlige kompetencer. Dette svarer til de pointer, der fremhæves i litteraturstudiet om, at unge i målgruppen ikke motiveres af aktiviteter, der ensidigt fokuserer på at styrke sociale kompetencer.

#### 4.2.2.2 Styrkelse og udvikling af sociale kompetencer

Samtidig peger de interviewede undervisere på, at de unge i målgruppen for avu og for ungdomsskolens heltidsundervisning ofte har et behov for at styrke deres sociale kompetencer, fx det at arbejde sammen med andre, tage ansvar for en gruppeproces og i det hele taget skabe og indgå i relationer til andre. Underviserne i de besøgte avu-forløb og i ungdomsskolens heltidsundervisning fortæller derfor, at arbejdet med de kompetencer er en central del af tilbuddet, men indgår i en tæt kobling med den almenfaglige undervisning.

De unge i et af avu-tilbuddene fortæller, at læringsmiljøet, ud over at være et fagligt miljø, er karakteriseret ved stærke relationer de unge imellem og mellem de unge og lærere. På ungdomsskolen bliver der arbejdet med at styrke de sociale kompetencer, ved at de unge lærer at hjælpe hinanden og herigennem opbygger et sammenhold. En ung forklarer:

*På en normal folkeskole skal man være fuldt koncentreret med sit eget. Her hjælper vi hinanden, vi snakker sammen. Læreren snakker ikke så meget, det er mere, at man hjælper hinanden. Selve måden man underviser, er den samme som i en folkeskole. Men fællesskabet gør det anderledes. (Ung, ungdomsskole)*

De unge på den besøgte ungdomsskole beskriver, hvordan sammenholdet i heltidsundervisningen er med til at give dem lyst til at komme i skole hver dag.

Underviserne i de to besøgte avu-tilbud peger på, at arbejdet med de sociale kompetencer bliver en del af undervisningen ved at indbygge det i de forskellige opgaver, de unge arbejder med i undervisningen, fx ved at arbejde med forskellige former for gruppedannelse blandt de unge. På et af avu-tilbuddene arbejder underviserne med at styrke de unges samarbejdsevner ved eksempelvis at lave teambuilding-øvelser i undervisningen, igangsætte walk and talk-ture med fagligt indhold og afsætte tid til at italesætte fællesskabet og den generelle trivsel på holdet. En gåtur med et fagligt formål bliver fx brugt som en anledning til at tale med de unge om deres sociale og personlige forhold. Og underviserne peger på, at det netop er den type samtale og den relation, der for mange af de unge gør, at de kan deltage i undervisningen.

Underviserne i de besøgte avu-tilbud bruger en stor del af tiden både i og uden for undervisningen på samtaler med hver enkelte ung. Mange af de unge har fx et meget lille eller intet personligt netværk, flere er meget ensomme og har ikke nogen omkring sig uden for skolen, der kan hjælpe med deres personlige forhold. Arbejdet med at træne og styrke de unges sociale kompetencer betyder også, at mange af lærerne udarbejder klasseregler med den enkelte klasse. Klasseregler fungerer som en tydeliggørelse af forventninger til de unges behandling af hinanden, og understøtter arbejdet med at skabe nogle tætte og respektfulde relationer mellem de unge.

#### **Arbejdet med personlige kompetencer**

Arbejdet med de personlige kompetencer er i de to typer tilbud også i fokus i aktiviteter ved siden af undervisningen. En del af de unge i de to tilbud har behov for at styrke deres selvtilid, at styrke deres tro på sig selv, og der er derfor tilknyttet forskellige typer ressourcepersoner,

som de unge møder uden for undervisningsrummet. Tilknyttede ressourcepersoner er fx mentorer, psykologer, fastholdelsesmedarbejdere og misbrugskonsulenter, som gennem individuelle samtaler med de unge kan være med til at støtte den unge i forhold deres personlige udfordringer og hjælpe dem med at tage hånd om problemstillinger, der har været medvirkende barrierer i forhold til at tage en ungdomsuddannelse.

På den besøgte ungdomsskole er to tidligere elever ansat som mentorer for de nye elever med henblik på også at understøtte deres personlige kompetencer. En af mentorerne forklarer, at han er en slags kontaktperson for de nye elever og understreger, at de både har kontakt med ham i forbindelse med noget skolerelateret, men også i forhold til personlige problemstillinger. Han har tidligere selv været elev på skolen og kan derfor genkende mange af elevernes problemstillinger:

*Jeg har prøvet lidt af hvert. Jeg ved, hvordan det er at være udenfor, hvor der ikke er nogen, der tager kontakt til en. Så derfor gør jeg det. (Tidligere elev, nu ansat på ungdomsskolen)*

På et andet af avu-tilbuddene har man tilknyttet en mentor, som alle de unge i tilbuddet har mulighed for at gøre brug af efter behov. Mentoren er synlig i de unges hverdag, idet mentoren bl.a. deltager i undervisningen og i den forbindelse kan være med til at støtte de unge, der har behov for ekstra opmærksomhed på det personlige plan, således at underviserne i højere grad kan koncentrere sig om undervisningens faglige indhold. Mentoren bidrager til de unges fastholdelse, fx ved at følge op på de unges fremmøde og sende sms'er til unge, der har svært ved at komme op om morgenen. Herudover vurderer underviserne på avu-tilbuddet, at det væsentlige ved mentorens rolle er, at mentoren har tid til den enkelte unge i tilbuddet. De unge i avu-tilbuddet giver udtryk for at være glade for mentorordningen. De nævner eksempelvis, hvordan det altid er muligt at tale med mentoren, når man har personlige og praktiske problemer – og hvordan det altid hjælper at tale med mentoren. Herudover nævner de unge, at mentoren er god til at vise dem, hvem de selv er – og god til at løfte dem op, når de mister modet.

Flere af underviserne i de besøgte avu-tilbud og hos ungdomsskolens heltidsundervisning peger på, at det at "parkere" arbejdet med de personlige kompetencer og problemstillinger uden for klasserummet kan være med til at give den unge ro til at koncentrere sig om det faglige arbejde. På et af avu-tilbuddene giver underviserne udtryk for, at de arbejder for at gøre undervisningslokalet til et frirum, hvor de unge så vidt muligt kan fokusere på den faglige læring og udvikling og forsøge at gøre sig fri fra andre stressende omstændigheder i deres hverdag. I den forbindelse fremhæves det som givtigt at have mentorer tilknyttet avu-forløb, hvilket gør det muligt for underviserne at afgrænse undervisningsopgaven og at skelne mellem det at være underviser og det at være en ressourceperson for den unge.

### 4.2.3 Praksisfaglige aktiviteter som en vej til at arbejde med sociale og personlige kompetencer



De to besøgte produktionsskoler, den besøgte afdeling af TAMU og til dels det besøgte FVU-tilbud peger på, at den elevgruppe, der går i disse forberedende tilbud, er unge, der motiveres og lærer gennem mere praksisfaglige aktiviteter og herigennem også udvikler deres sociale og personlige kompetencer.

For disse tilbud er ungegruppen typisk kendetegnet ved at have mange afbrudte forsøg på at tage en ungdomsuddannelse bag sig. Mange af de unge har ikke en oplevelse af, at de slår til rent fagligt eller oplevelse af, at de har mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i egentlig beskæftigelse. For denne gruppe af unge peger casestudierne på, at vejen til at styrke deres kompetencer og tro på, at det er muligt at gå videre i ungdomsuddannelse eller beskæftigelse går gennem mere konkrete praktiske arbejdsopgaver.

#### 4.2.3.1 Arbejdet med praksisfaglige kompetencer

På en af de besøgte produktionsskoler giver ledelsen udtryk for, at det for de unge i høj grad drejer sig om at opleve, at de overhovedet kan løse en opgave og opnå et færdigt resultat:

*Det er det banale med, om man kan løse en opgave. Om det så er matematik eller en bamse, der skal sys, eller et shelter, der skal bygges. Det er der, vi kan give et vigtigt bidrag. For vi får folk ind, som ikke kan løse en opgave, og som faktisk ikke har løst en opgave. Om det er at støvsuge deres værelse derhjemme, aflevere en stil, lappe deres cykel. (...) Det handler om at løse en opgave, hvad det nu er. Det kan mange af dem ikke. De kender ikke følelsen af at have et resultat, som er færdigt. De kender følelsen af at have afleveret noget møg og få den der selvskuffelse. Hvis eleverne de siger nej, så er det ofte, fordi de ikke tør, og ikke fordi de ikke vil. (Ledelse, Produktionsskole)*

I de besøgte produktionsskoletilbud og i det besøgte TAMU-forløb er indholdet i undervisningen bygget op om arbejdet i en række forskellige værksteder, hvor opgaverne er bestilt af kunder – interne kunder på skolen såvel som eksterne kunder – og de unge, som skal levere et produkt til et aftalt tidspunkt med en aftalt kvalitet. De praktiske opgaver i tilbuddene er meget forskellige og kan fx være at samle og montere krybber til vuggestuer, fremstilling af mad til kantine, vedligeholdelse af grønne arealer, produktion af informationsmateriale/flyers til foreninger, planlægning og gennemførelse af sociale aktiviteter for beboere på plejecentre osv.

Formålet med det praksisfaglige indhold i de forberedende tilbud er at gennemføre nogle arbejdsprocesser, hvor de unge oplever et konkret resultat af deres bidrag til en produktionsproces. De praktiske opgaver er bestilt af kunder, hvilket betyder, at de unge, der deltager i processerne, kommer til at opleve, at det, de fremstiller, kan være årsag til, at kunden/bestilleren sætter pris på det udførte stykke arbejde. Den erfaring – at kunne bidrage til at skabe et produkt/et resultat – er for mange af de unge en ny oplevelse, som kan være stærkt motiverende for at deltage i tilbuddet.

Interview med de unge i disse tilbud viser også, at de selv oplever, at den praksisfaglige arbejde og produktion af varer for kunder er med til at styrke deres selvtillid og oplevelse af at mestre en opgave:

*Det er virkelig dejligt at gå her. Man har mulighed for at lave ting for kunder. I stedet for at lave opgaver, som bliver smidt ud, men at det her bliver brugt, og der er god støtte. (Elev, produktionsskole)*

*Jeg elsker, at vi også er med til kundemøderne. Jeg sidder med kunden og har kontakten, og så kan Pernille (værkstedslæreren, red.) hjælpe. Det er rart, man selv er med, fordi sådan er det i den virkelige verden. (Ung, produktionsskole)*

I de besøgte tilbud lægger ledelse og undervisere stor vægt på, at de unge skal styrke hinandens motivation ved at være med til at skabe noget af betydning for andre – også selv om mange af de unge påbegynder det forberedende forløb med meget dårlige erfaringer med at lykkes med en opgave. Derfor er det også udbredt i disse forberedende forløb, at de unge oplærer hinanden, sådan så erfarne unge får en oplevelse af at kunne give sin læring og erfaring videre til andre. Der er på disse forløb et løbende optag af unge og derfor en løbende tilgang af nye elever, der skal oplæres. En ung i et TAMU fortæller om det at oplære andre:

*Det er så fedt at kunne få lov til at lære andre noget, man selv har lært. Nogle begynder at se op til en. Nogle gange bliver det til venskaber. (Ung, TAMU)*

En værkstedslærer på en af de besøgte produktionsskoler uddyber:

*Jeg tror succeser, det kan ikke understreges nok, nogle elever oplever for første gang, at de er dem, der kan noget og kan vise nye elever til rette og varetage opgaver. Det er simpelthen forløsende, synes jeg. (Værkstedslærer, produktionsskole)*

Formålet med den værkstedsbaserede undervisning på både TAMU og de besøgte produktionsskoler er også, at aktiviteterne skal være så virkelighedstro som muligt for at forberede de unge på det miljø og de arbejdsrutiner, de vil kunne møde på en arbejdsplads. Der bliver i de besøgte tilbud lagt vægt på, at den værkstedsbaserede undervisning ikke står alene, men er en del af en læreproces, hvor de unge i tæt kobling til det praksisfaglige indhold arbejder med deres sociale og personlige kompetencer.

Samtidig er der i de besøgte tilbud et stort fokus på at tydeliggøre læringen i værkstederne over for de unge. Særligt på en af de besøgte produktionsskoler anvender værkstedslærerne nogle kompetencetavler, som er beskrevet i afsnit 4.3.3. Tavlerne markerer med et farvesystem de unges kompetenceniveauer, og det er nemt for de unge at følge med sine fremskridt, både i forhold til faglige og sociale kompetencer.

#### 4.2.3.2 Arbejdet med sociale kompetencer

De interviewede undervisere lægger vægt på, at det praksisfaglige arbejde i værkstederne er tæt koblet til elevernes udvikling af sociale og personlige kompetencer, fx samarbejdsevne, evne til at kommunikere, evne til at aftale arbejdsprocesser med hinanden og mødestabilitet. Underviserne i de besøgte tilbud peger på, at det kræver, at undervisnings- og arbejdsmiljøet i værkstederne dels er meget rummeligt, dvs. hvor regler og rammer kan tilpasses efter de unges behov, og hvor der er tid til løbende at styrke elevernes indbyrdes relationer og samarbejde i forbindelse med arbejdsopgaverne.

De unge har typisk brug for at øve sig mange gange på at deltage i en arbejdsproces eller produktion af et produkt, før de føler sig trygge, og før de mestrer nye måder at forholde sig til både undervisere/autoriteter og andre unge på.

*Når man bliver sat sammen på værkstederne, skal man jo løse diverse opgaver, og det tvinger folk til at arbejde sammen. På den måde kommer man jo i kontakt med de andre på værkstederne. Nede på træværkstedet er vores lærere rimelig gode til at sætte os sammen, især når der kommer nye, sætter de dem sammen med dem, der har gået her lidt længere, så man får erfaring på den måde. (Ung, produktions-skole)*

En anden ung uddyber:

*Jeg snakkede aldrig med folk, og da jeg kom her, der sagde jeg ikke noget de første to uger. Men det har de virkelig hjulpet en med. Man bliver hurtigt sig selv, og man åbner hurtigt mere op herude. Jeg kan bestemt bruge det videre, for jeg ved, at der ikke sker noget ved at åbne sig for andre mennesker. For jo mere man siger, jo mere ser andre, hvem man er. Man behøver ikke være så bange for det. (Ung, produktions-skole)*

Ledere og lærere i de besøgte tilbud lægger, som beskrevet, tidligere vægt på, at udviklingen af nye kompetencer kan understøttes af en frisk start i nye omgivelser og med nye relationer. På den besøgte TAMU-afdeling peger værkstedslærerne desuden på, at nogle unge kan have behov for helt at skifte miljø, og at skolens kostafdeling giver en god mulighed for det. Her kan de unge bo på skolen og dermed etablere helt nye sociale relationer og få en mulighed for at bryde gamle mønstre og uhensigtsmæssige sociale vaner.

*Kostafdelingen er relevant for nogle, der har brug for at komme væk fra noget lige nu – fx eleven, der kommer fra et andet TAMU-center og bliver jagtet af en rocker. Vi har som regel et værelse ledigt. Og hvis de selv vil holde det anonymt, så kan det godt lade sig gøre. Eller det kan også være en elev, der gerne vil komme væk fra mor, der er helt på nakken og har håndteret alt. Så man prøver noget på egne ben. (Underviser, TAMU)*

Underviserne på den besøgte TAMU-afdeling fortæller, at kostafdelingen giver mulighed for at følge op på de unge i endnu højere grad og komme tæt på de udfordringer og problemstillinger, som betyder noget for de unge. De fysiske rammer på skolen – her i forhold til en kostafdeling, hvor de unge kan bo på skolen i en periode – kan på denne måde spille en central rolle for de muligheder, der er i arbejdet med de unges sociale kompetencer.

#### 4.2.3.3 Arbejdet med personlige kompetencer

I disse tilbud, hvor hovedfokus i undervisningsaktiviteterne er på det praksisfaglige, sker arbejdet med de personlige kompetencer både i tilknytning til arbejdet i værkstederne og uden for værkstederne. Både på de besøgte produktions-skoler og på den besøgte TAMU-afdeling fortæller værkstedslærerne, at arbejdet i værkstedet også har fokus på den enkelte unges personlige udfordringer, fx angst, misbrug, depression og manglende selvtillid.

Især på de besøgte produktions-skoler er der truffet et valg om, at værkstedslærerne skal ville turde at gå i dialog med de unge om disse svære udfordringer og hjælpe dem i at arbejde med dem. Det kan fx være ved at gå tæt på de unge i forhold til at spørge til deres personlige forhold. Det kan også være ved at hjælpe dem med at komme op om morgenen, fx ved at

ringe til dem i en periode for at sikre, at de er på vej til skolen. De unge oplever, at værkstedslærerne er der for at hjælpe dem, hvilket støtter dem i at se frem ad:

*De (værkstedslærerne, red.) gør os klar til erhvervslivet på den måde, der er bedst for os. De tør godt at gå ned på vores niveau og vil gerne være i øjenhøjde med os, og de ser ikke ned på os eller træder på os. De tager hånd om os, hjælper os og giver os ansvar. De vil så gerne høre på vores problemer, de vil så gerne hjælpe os frem og ikke tilbage igen til dårlige vaner eller miljøer, vi har været i. De rager ikke op i vores fortid, de fokuserer på "det er nu, du er her, du skal hjælpes videre, og vi er her for dig". (Ung, produktionsskolen)*

Samtidig peger værkstedslærerne på, at det er vigtigt, at der er nogle specialister tilknyttet det forberedende tilbud, som kan tage over og hjælpe de unge i forhold til trivsel og personlige kompetencer. Derfor er der i de besøgte tilbud tilknyttet en række forskellige ressourcepersoner, som kan hjælpe de unge ud over det, der er muligt inden for værkstedets rammer. Mentorordninger er udbredte – både som ordning, der styres fra kommunalt hold, dvs. at de unge kan have en mentor tilknyttet, inden de begynder på det forberedende tilbud, som fortsætter, mens den unge er i det forberedende tilbud. Desuden er der forskellige former for mentorordninger i tilbuddene. Mentorerne er typisk ikke specialister med en konkret specialistfaglig baggrund men professionelle med en lyst til at tale med de unge om svære problemstillinger og påtage sig et ansvar for at hjælpe de unge med at få fat på den rigtige specialist, hvis det er nødvendigt.

Derudover er der i tilbuddene adgang til misbrugsbehandling, psykologhjælp og støtte fra socialrådgivere for at sikre, at de unge i videst muligt omfang også får arbejdet med og behandlet de personlige problemstillinger, som har været med til at spænde ben for ambitionen om at gennemføre en ungdomsuddannelse eller indgå på arbejdsmarkedet.

#### 4.2.3.4 Arbejdet med de almenfaglige kompetencer

I disse tilbud, hvor der lægges vægt på det praksisfaglige arbejde, er der i første omgang mindre fokus på udvikling af de almenfaglige kompetencer hos de unge. Vurderingen blandt ledelse og lærere i tilbuddene er, at arbejdet med de almenfaglige kompetencer først kan påbegyndes, når de unge har en styrket selvtillid og tro på, at det vil være muligt for dem at tilegne sig viden og arbejde med de almene fag. Det er den tro, selvtillid og erfaring, som først skal opbygges gennem den praksisbaserede værkstedsundervisning.

På de to besøgte produktionsskoler og i den besøgte TAMU-afdeling bliver alle de unge tilbudt og opfordret til at deltage undervisning i almene fag, især dansk og matematik. Selvom værkstedslærerne i høj grad har fokus på at motivere de unge til at styrke deres almenfaglige kompetencer, lægger lederne i disse tilbud vægt på, at undervisningen i almene fag er frivillig. Undervisningen i almene fag foregår i disse tilbud uden for værkstedet, enten i et andet lokale på skolen eller på VUC, AOF eller hos andre udbydere af FVU og avu.

En af besøgte produktionsskoler har indgået en aftale med kommunen om, at de unge kan føres op til eksamen af produktionsskolen. Det betyder, at forberedelse til afgangsprøven og træk af emne til eksamen foregår i skoleværkstedet på produktionsskolen, mens selve prøvesituationen finder sted på den lokale folkeskole. Ledelsen på produktionsskolen understreger, at der er gode erfaringer med den model, fordi de unge er mindre utrygge ved eksamenssituationen, når den er forberedt i de vante omgivelser.

Det besøgte FVU-tilbud står for danskundervisningen for de unge på den lokale produktionsskole. Og her er indgået en aftale om, at undervisningen er placeret på produktionsskolen for

at minimere de unges miljøskift og støtte op om, at rammerne er så trygge og velkendte for de unge som muligt.

På en af de besøgte produktionsskoler foregår almenundervisningen, som nævnt i afsnit 4.1.3 på det lokale campus for ungdomsuddannelser, som er placeret i umiddelbar nærhed af produktionsskolen. Her fremhæver ledelsen på produktionsskolen, at den nære placering betyder, at de unge ikke oplever ungdomsuddannelserne som et fremmed miljø, men at de i højere grad bliver bekendt med miljøerne undervejs i det forberedende tilbud.

Det, at almenundervisningen er frivillig, betyder også, at der er nogle unge i disse forberedende tilbud, der ikke arbejder formelt med at styrke de almene kompetencer med henblik på en eksamen eller dokumentation for et opnået niveau. Men der bliver i de besøgte tilbud lagt vægt på, at det praktiske arbejde og fremstilling af produkter fx kan være med til at forbedre de unges læseniveau eller matematiske niveau, idet dette i forskellig grad integreres i de praktiske arbejde.

#### 4.2.4 Vejledning

Set på tværs af de syv cases, dvs. på tværs af de to hovedtyper af forløb, er der et meget stort fokus på at vejlede de unge i forløbene i forhold til valg af ungdomsuddannelse eller valg af branche i forhold til beskæftigelse. I alle syv besøgte tilbud er der fokus på vejledning, fra de unge påbegynder det forberedende forløb, og der er flere af tilbuddene, hvor de interviewede aktører peger på, at vejledningen er et af de mest betydningsfulde elementer i forhold til at støtte de unges videre overgang til uddannelse eller arbejdsmarkedet.

Vejledningen i de besøgte forberedende tilbud foregår som individuel vejledning af den enkelte unge, men der er forskel på, i hvilken grad vejledningen er en integreret del af de faglige aktiviteter i forløbet, eller om den foregår uden for det faglige og uden for undervisningen, hvilket belyses nedenfor.

##### 4.2.4.1 Vejledning i værkstedet

De to besøgte produktionsskoler har valgt at gøre vejledningen af de unge til en del af arbejdet i værkstederne. På begge produktionsskoler er det valgt, at værkstedslærerne står for vejledningen af de unge med afsæt i de relationer, der skabes mellem værkstedslærerne og de unge i værkstederne. På begge de besøgte produktionsskoler oplever lærerne store fordele ved den organisering af vejledningen. Det vurderes eksempelvis at være en fordel, at vejledningen kan bestå af mange løbende samtaler med den enkelte elev. Herudover gør de løbende samtaler det lettere at hjælpe de unge med at lægge en plan for det videre forløb og understøtte en tro hos den unge på, at planen kan lykkes. Desuden giver lærerne på den ene produktionsskole udtryk for, at hvis vejledningen skulle ligge hos en særskilt vejleder, ville det være en meget stor opgave, at overlevere værkstedslærerens viden om den unge til anden vejleder.

Arbejdet i værkstedet kan i sig selv være med til at afklare, om den pågældende branche er noget for den unge. Både værkstedslærere og de unge på en af produktionsskolerne peger på, at aktiviteterne i undervisningen kan træne de unge i at indgå i en arbejdsform og en kultur, de kan møde på arbejdsmarkedet inden for de forskellige brancher. På samme måde kan arbejdet i værkstederne også være med til at afklare, hvis en branche alligevel ikke er det rigtige valg. En elev, der er blevet afklaret gennem sit produktionsskoleforløb, fortæller:

*Da jeg kom her, vidste jeg ikke, hvad jeg skulle. Jeg var i praktik, men det skulle jeg ikke, de jobs var ikke mig. Min lærer har været der hele vejen igennem, og så har jeg været til matematik på campus og aftenskole. Hun har hjulpet med det hele. Nu ved jeg, at jeg skal være socialrådgiver. Jeg skal have min 9. klasse og 10. klasse*



*og så hf. Nu har jeg en indre ro og kan begynde at planlægge mit liv.* (Elev, produktionsskole)

Formålet med vejledningen på produktionsskolerne er løbende at drøfte de unges forudsætninger, læring og (nye) kompetencer for at afdække, hvilke uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder der vil være relevante valg for den unge. Det betyder, at der undervejs i produktionsskoleforløbet fx også bliver taget stilling til, om det vil være relevant, at den unge i stedet påbegynder egu-forløb, som i høj grad består af virksomhedsforlagte praktikperioder, der kvalificerer den unge til arbejdsmarkedet.

De besøgte produktionsskoler og TAMU peger på, at en tæt og realistisk vejledning af de unge i valg af branche har en afgørende betydning for at opnå en høj overgangsfrekvens til enten ungdomsuddannelse eller arbejdsmarkedet.

#### 4.2.4.2 Vejledning uden for undervisningen

I de øvrige besøgte tilbud er vejledning af de unge i højere grad adskilt fra de konkrete faglige aktiviteter. Her har de unge typisk samtaler med en vejleder, som de ikke møder i undervisningen, og som de primært opbygger en relation til gennem jævnlige vejledningssamtaler.

I de besøgte avu-tilbud har de unge løbende samtaler med en studievejleder uden for undervisningen. I opstarten af tilbuddet har alle de unge en samtale med en vejleder. Fokus for samtalen er at afdække, hvad den unge vil med sin deltagelse i tilbuddet, herunder hvilke planer og drømme den unge har for det videre forløb efter avu. Både studievejledere og undervisere peger på, at samtalen har til formål at drøfte, hvilke fremtidsmuligheder der er. En af de unge i avu-tilbuddet forklarer:

*De (vejlederne, red.) er interesseret i, hvad vi vil i fremtiden og lytter. Og så giver de en feedback i forhold til, om det er realistisk. De siger fx, nu skal du passe på, at du ikke knækker nakken på det. Så kan de hjælpe en med at lave nogle delmål.*  
(Ung, avu)

Det, der ser ud til at virke, er, at vejledningen giver den unge en klar viden om, hvordan avu-forløbet er et skridt på vejen til en ungdomsuddannelse. I samtalen bliver der i første omgang ikke lagt vægt på, om fremtidsdrømmene i vejlederens optik er realistiske. Det er imidlertid centralt, at den unge i de løbende samtaler også får nogle realistiske delmål at arbejde med, hvilket også betyder, at det bliver tydeligt, at nogle af de drømme, de har om fremtiden, ikke er realistiske. En lærer i avu-tilbuddet uddyber:

*Selvfølgelig arbejder vi med, at drømme er en vigtig del af livet. Men i forhold til andetsprog arbejder vi meget med at justere de her forventninger og selvovervurderinger, men ikke ved at slå dem i hovedet, men ved at arbejde med et forløb eller at lave en form for evaluering, som giver dem en oplevelse af, om de kan noget af det, vi har arbejdet med. Der skal trøstes meget. Man kommer og tænker, at inden jul, så er jeg på hf og næste år på universitetet, så vi skal også holde hånden under, når det ikke lykkes.* (Lærer, avu-forløb)

### 4.3 Metoder og værktøjer

Dette afsnit beskriver den viden, der er indhentet gennem casestudiet om de pædagogiske og didaktiske metoder og værktøjer, der bedst understøtter læring hos de unge uden ungdomsuddannelse, som et supplement til den viden, der er beskrevet i litteraturstudiet.

Det fremgår af casebesøgene, at de succesfulde indsatser for unge uden ungdomsuddannelse går på flere ben og fx består af en differentieret undervisning, der er rettet mod de behov, der findes hos den sammensatte gruppe af unge i tilbuddene, og indsatser, der understøtter, at undervisningen foregår på små hold med få unge. Desuden er der i de besøgte cases et fokus på, at læringsmiljøerne skal være anerkendende over for de unge, og der skal være fokus på at sikre, at målene med undervisningen er tydelige og meningsfulde for de unge, herunder at de peger mod et videre mål uden for det forberedende tilbud.

Disse elementer udfoldes i de næste afsnit og har store ligheder med de elementer, der er fremhævet i de forudgående litteraturstudier.

#### 4.3.1 Ressourcesyn på de unge

I de besøgte forberedende tilbud bliver der lagt meget stor vægt på, at undervisernes tilgang til de unge skal være præget af et resourcesyn. Det betyder mere konkret, at underviserne og hele undervisningsmiljøet skal signalere en stærk tro på, at det forberedende tilbud vil være med til at løfte de unge og understøtte, at de kommer videre i ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

Udgangspunktet i de besøgte forberedende forløb er, at alle de unge kan lære, hvis de bliver mødt med den rette tilgang. For mange af de unge, der er i de forberedende tilbud, kan en sådan tilgang understøtte en oplevelse af at mestre nogle opgaver, som de ikke tidligere har troet, de var i stand til – og det peger de involverede aktører, både undervisere og ledelser, på er centralt for de unges lyst og motivation til at deltage i forløbet.

På den besøgte ungdomsskole beskriver lederne, at det er helt centralt, at underviserne kan se de unges ressourcer og potentialer. Flere af de unge har gennem deres forudgående grundskoletid fået at vide, at der er mange ting, de ikke kan. Det betyder, at lærerne fokuserer på at give de unge ros, når noget lykkes for dem, så de langsomt selv begynder at få et blik for deres egne styrker.

På et af avu-tilbuddene giver underviserne udtryk for det vigtige i at fokusere på, hvad de unge er gode til og hjælpe dem med at samle på deres succesoplevelser. I den forbindelse nævner to unge følgende omkring underviserne i avu-tilbuddet:

*Ung 1: De formår at samle en op, hvis man mister modet. Hvis man siger, 'det her kan jeg bare ikke finde ud af'. Så siger de 'fint – vi sætter os ned og tager det bare helt fra basis af, og så kører vi op'.*

*Ung 2: De er meget gode til at finde de ting, som man er god til. (...) De er gode til at samle os op og finde ud af, hvor det er henne, at vi er gode fagligt. Og så motiverer de en derfra.*

(Unge, avu-tilbud)

Ledelsesmæssigt bliver der i de besøgte tilbud lagt meget stor vægt på at rekruttere det, som betegnes som de "rigtige" undervisere. Med det menes undervisere, der har stor lyst til at arbejde med målgruppen – og ofte bliver der lagt vægt på at ansætte undervisere og ressourcepersoner, der har erfaring med målgruppen fra tidligere. Der er blandt de besøgte institutioner eksempler på, at der i højere grad bliver lagt vægt på dette aspekt end på kommende underviseres engagement end i den mere specifikke fag-faglighed.

På de besøgte produktionsskoler peger ledelsen på, at det er en forudsætning, at værkstedslærerne opfatter sig selv som produktionsskolelærer og ikke identificerer dem selv som en konkret fagperson, fx som smed. Herved forstås, at man som produktionsskolelærer har en faglig baggrund, der udgør det stabile fundament, men at det afgørende er evnen til at kunne formidle et fag og rumme det pædagogiske element omkring de unge. Det er således ikke nok, at værkstedslærerne er dygtige til det konkrete værkstedsfag i sig selv, de skal i lige så høj grad kunne varetage vejledningen af de unge.

Det at "ville de unge" bliver i interviewene med undervisere på de forberedende tilbud særligt udfoldet som en lyst til at engagere sig i de unge ud over den egentlig faglige undervisning, dvs. at have en lyst og kompetencer til at bygge en relation til de unge, der går videre end det faglige, og som har til formål at undersøge, hvilke barrierer den enkelte elev oplever i forhold til at deltage i undervisningen og påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Flere af lærerne peger på, at opgaven langt hen ad vejen har en meget socialpædagogisk karakter.

Samtidig går det igen på tværs af de besøgte tilbud, at et ressourcensyn på de unge ikke opstår af sig selv, men forudsætter et tæt samarbejde lærerne imellem og mellem lærer og ledelse. Samarbejdet handler dels om at skabe og vedligeholde en indstilling til arbejdet med de udsatte unge, som beror på en overbevisning om, at tilbuddet kan være med til at rykke de unge og styrke deres kompetencer. Samtidig peger interviewene på, at et samarbejde mellem lærerne skal have et stærkt fokus på at dele praksiserfaringer og viden om de unge, fx i forhold til at løse konflikter, at styrke de unges trivsel og til at have samtaler med de unge om, hvad der skal ske efter det forberedende forløb.

#### 4.3.2 Trygt læringsmiljø

Litteraturstudiet peger på, at det er afgørende for de unges læreprocesser, at der er et trygt læringsmiljø, der dels består af gode relationer mellem lærer og de unge og mellem de unge. Der er i alle de besøgte tilbud et særligt fokus på at skabe disse gode relationer, og i interviewene fremhæver de unge de gode og nære relationer som et af de bedste aspekter ved at gå i det forberedende tilbud.

*Ung 1: Fællesskabet her på VUC er det, der er vigtigt for os alle sammen. Det skaber en struktur i dagligdagen, og det er det, man mangler, når man har givet op. Det er det, man har brug for. Og en god lærer er en, der stråler ud og viser, at hun kan lide sit arbejde.*

*Ung 2: Det er meget vigtigt, at lærerne er imødekommende. Hvis de ikke er det, har man ikke lysten til at gøre noget. Så er det bare ligesom de andre steder, vi har været. Hvis vi trænger til ekstra hjælp, skal de være åbne. Det giver os tillid til, at de kan lide det, de snakker om og gerne vil ud med det. Man skaber sådan et lærer og elev forhold.*

*(Unge, avu-tilbud)*

Flere af de unge fremhæver også, at relationen til underviserne i de forberedende tilbud adskiller fra de lærerrelationer, de tidligere har haft, ved at underviserne i højere grad er der for dem, snarere end at sende de unges problemstillinger videre til andre ressourcepersoner i systemet. En elev på en produktionsskole fortæller:

*I folkeskolen er lærerne der også, men det er primært det faglige, de prøver at hjælpe med. Her får du et andet bånd til lærerne. De hjælper dig, og du er selv velkommen til at komme med forslag. Man får et meget tæt bånd. Man kan virkelig fortælle dem alt. De har jo tavshedspligt. Jeg har haft problemer med familie, hvor*

*jeg snakker med dem. Man føler, at man kan fortælle ting, uden man skal være bange for, at det kommer videre. I folkeskolen, hvis jeg havde problemer der, så skulle det videre til den ene og den anden, før man kunne finde ud af, hvad man så skulle. (Ung, produktionsskole)*

Som det fremgår af citaterne, er relationerne til lærerne helt central for de unge i tilbuddene. I flere af de besøgte tilbud foregår undervisningen og aktiviteterne på hold med meget få unge, eller på hold, hvor der gøres brug af tolærerordninger. I de tilbud, der har en meget lav lærer/elevratio fremhæver ledelsen, at den valgte ratio er forudsætningen for, at underviserne har tid nok til at være i dialog med hver enkelt ung og opbygge en god og konstruktiv relation.

Det fremgår af interview med ledere og lærere på de besøgte produktionsskoler, at når værkstederne er små, får lærerne mulighed for at se og yde den nødvendige indsats til de enkelte unge. Ifølge ledelsen på en af de besøgte produktionsskoler ville lærerne drukne i opgaven, hvis holdene var større. Ledelsen på produktionsskolen uddyber:

*Somme tider har vi skoleinspektører (fra grundskolen, red.), der giver op på elever og beder os at hjælpe dem videre med 9. klasse. (...) Vi har ikke tryllestøv, vi kan drysse udover, men vi kan gøre os umage med relationerne og på at have en fordeling, altså en lærer-elevratio, der gør, at vi er meget tæt på. (Ledelse, produktionsskole)*

På det besøgte FVU-tilbud beskriver både lærere og de unge vigtigheden af, at undervisningen foregår i små hold. De unge fortæller, at FVU-holdets størrelse på maks. 12 unge giver underviseren tid til at give dem den hjælp, de har brug for. For lærerne betyder det meget, at de har tid til at komme rundt til alle de unge på holdet. Derudover forklarer lærerne, at de med de små hold har mulighed for at målrette undervisningen efter holdets sammensætning af unge.

Ud over gode relationer til underviserne peger de unge på, at det er vigtigt for dem, at der er et godt miljø og gode relationerne mellem dem på holdet. Gode relationer mellem de unge kan desuden understøttes af, at opgaverne og aktiviteterne i undervisningen skal løses i fællesskab. Flere steder forklarer underviserne, at det er vigtigt at rammesætte og styre, hvordan de unge sammensættes i grupper, og hvordan de løser opgaver i fællesskab.

I de forberedende forløb er der desuden typisk en løbende opstart og afslutning af de unge, hvilket betyder, at de unges fællesskab hele tiden bliver forandret, og der i undervisningen skal skabes gode strukturer for løbende at inkludere nye unge i tilbuddet. Flere steder organiseres aktiviteterne, så de unge, der har været i forløbet i et stykke tid, får til opgave at oplære nye elever. Sidemandoplæringen spiller på denne måde en vigtig rolle i arbejdet med at skabe et undervisningsmiljø præget af gode relationer mellem de unge på holdet:

*Der er altid god stemning. Vi får et godt bånd til hinanden, os elever. Det er rart at være her. Selvom vi i køkkenet har meget pres for tiden, og vi har deadline for tingene. Vi mærker presset men er gode til at få hjulpet hinanden igennem det. Vi har lige fået nogle nye, og selvom vi ikke har snakket meget sammen, så fungerer det rigtig godt. Vi er gode til at hjælpe hinanden med det, vi hver især har problemer med. (Ung, produktionsskole)*

Der er på de besøgte institutioner mange eksempler på, at relationerne mellem de unge og mellem lærerne og de unge bliver fremhævet som afsættet for hele det læringsmæssige arbejde. Særligt peger interview med de unge på, at nogle unge oplever disse former for gode og anerkendende relationer for første gang i deres liv. Relationerne i værksteder og i klas-

serne kan fx være ramme for, at de unge kan overvinde nogle af de socialt relaterede udfordringer, der har forhindret dem i at komme videre i en ungdomsuddannelse. En ung illustrerer dette ved at fremhæve, hvordan en god relation til en værkstedslærer har været medvirkende til, at han har overvundet en præstationsangst, som, han har oplevet, gjorde det umuligt at deltage i undervisning og i andre sociale aktiviteter, inden han kom på produktionsskolen:

*På træværkstedet har jeg fået selvtillid og gåpåmod af at gå dernede, fordi vores lærer har været så fantastisk. Vores lærer er god til, at hvis du laver en fejl, så gør han det sjovt. Man lærer, at det er okay at lave en fejl. Det er vigtigt, fordi ellers kan præstationsangsten slå en helt ned i gulvet. Sådan har jeg haft det meget i mit liv. Bare det med, at ens lærer styrker ens selvtillid, og man lærer det er ok at begå fejl, det kan hjælpe mig meget videre i livet. (Ung, produktionsskole)*

Ledelsen på skolen uddyber, at det at turde lave fejl og opleve, at der er et læringspotentiale i det, er en helt nødvendig forudsætning for at gå videre i ungdomsuddannelse. Og hvis den unge skal bevæge sig derhen, hvor de ikke er bange for at blive at drillet eller skældt ud for at gøre noget forkert, er det centralt, at undervisningsmiljøet og de sociale relationer i meget høj grad understøtter det.

### 4.3.3 Fokus på synlig progression og motivation

I litteraturstudiet fremhæves det, at en differentieret undervisning med synlige læringsmål, der tager afsæt i den enkelte unges behov er nødvendig, hvis de unge i målgruppen skal få et tilstrækkeligt læringsmæssigt udbytte af et forberedende forløb.

Samtidig er der i tilbuddene et fokus på at synliggøre de unges læring over for de øvrige unge og synliggøre, hvordan de bedst kan arbejde med at tilegne sig det faglige indhold i undervisningen.

#### 4.3.3.1 Læringsmål, feedback og fokus på progression

Det er kendetegnene for flere af de besøgte tilbud, at der er særligt fokus på, at de unge får differentierede opgaver med tydelige læringsmål. Det store behov, for at læringsmålene er synlige, bliver af flere af de interviewede lærere begrundet med, at de unge løbende ved, hvorfor de skal arbejde med de givne opgaver, og de vil gerne kunne se, at det, de arbejder med, er relevant for deres forløb og eventuelt for en kommende ungdomsuddannelse eller et kommende job.

Arbejdet med at tydeliggøre meningen med aktiviteterne i de forberedende forløb over for de unge kommer fx til udtryk på den besøgte TAMU-afdeling, hvor der i forbindelse med alle opgaver til de unge bliver beskrevet, hvad det er, de skal opnå. Der er et stort fokus på at koble de praktiske opgaver i TAMU-forløbet til nogle mere overordnede læringsmål, som bliver meningsfulde for de unge, idet de oplever, at undervisningen skal kvalificere dem til at kunne indgå i et ufaglært job efterfølgende.

Inden for byggeområdet er en almindelig opgave på den besøgte TAMU-afdeling fx at vedligeholde og renholde et antal rasteplasser ved motorvejen. Underviserne lægger vægt på, at de unge ved, at en opgave, der fx består i at samle affald op og slå græs, har til formål at træne kompetencer i samarbejde, at arbejde under tidspres og træne mødestabilitet.

På de besøgte institutioner er der i forlængelse af en meget differentieret undervisning fokus på, at de unge skal have en individuel, løbende feedback på deres udbytte af undervisning og deres progression. For den store del af de unge, der har meget dårlige erfaringer fra deres

tidligere skolegang, betyder det rigtig meget, at det bliver tydeliggjort, hvad de rent faktisk får ud af at deltage i det forberedende tilbud. En underviser i et af de besøgte avu-forløb peger på, at målgruppen har et særligt behov for individuel opmærksomhed:

*Det griber om sig, fordi nogle af eleverne er kun med, når vi har den form for kontakt. For hvem er det, der sidder på disse hold? Det er jo folk, som ikke kunne sidde kollektivt i folkeskolen og få en besked. Vi skriver og gentager beskeder og fortæller det helt individuelt. (Underviser, avu)*

Avu-underviserne i dette tilbud vurderer, at en tydelig opsamling af de unges udbytte kan også have til formål løbende at gentage læringsudbyttet, så de unge i højere grad husker det eller får samlet op, hvis de har været fraværende fra undervisningen:

*Underviser 1: Efter hver undervisningsseance der evaluerer vi, så alle er bevidste om, hvad vi laver og hvorfor. Sådan så de selv kan formulere efter to til tre lektioner, hvad vi har lavet, og hvad får vi ud af det.*

*Underviser 2: Jeg tænker også lidt, et skridt frem og to tilbage. Vi kan godt slutte undervisningen med at evaluere, gerne på forskellige måder. Det er jo ikke altid alle elever, der var med i sidste lektion, så der kan det være godt at tale om og samle op, så de andre kommer med. Dem, som er stabile, får så mulighed for at udfolde sig og genfortælle. Gentagelsen af tingene er vigtigt.*

(Underviser, avu)

På en af de besøgte produktionsskoler er der gode erfaringer med at tydeliggøre de unges kompetencer og progression på en kompetencetavle, som er hængt op i de enkelte værksteder. Tavlerne rummer en oversigt over de kompetencer, der er særligt i fokus i de enkelte værksteder, herunder både faglige og sociale kompetencer. Markeringen af de unges læring sker efter et progressionssystem, hvor en kompetence i en begyndelsesfase markeres med rød. Når den unge bliver kompetent, markeres kompetencen med gult, mens grøn angiver et ekspert-niveau. Det er forskelligt fra værksted til værksted, om de unge selv angiver deres kompetenceniveau, eller om underviseren er ansvarlig for at angive niveauet på kompetencetavlen. De interviewede undervisere fortæller, at kompetencetavler har krævet en tilvænningsperiode, fordi de så tydeligt udstiller de enkelte unge.

De unge selv peger på, at de er glade for at vide, hvor de ligger og har en god ramme for at tale med deres værkstedslærer om forløbet:

*Tavlerne gør, at man kan se det i hverdagen. Man kan gå hen til læreren og sige "den der, den kunne jeg godt tænke mig at få ændret". Det vil de også gerne have, at man kommer og siger. Før kunne vi ikke følge med i det. Inde til RKA-samtalerne kunne de vise det på computeren, men det er ikke det samme. Det er meget bedre nu, når man kan se det i hverdagen. Så har man bare lyst til at rykke sig lidt mere, for nu kan man se det. (Ung, produktionsskole)*

Værkstedslærerne peger desuden på, at arbejdet med kompetencetavlerne er et godt grundlag for at beskrive de kompetencer, eleverne har tilegnet gennem produktionsskoleforløbet, når de i slutningen af forløbet skal udarbejde et kompetencebevis.

#### 4.3.3.2 Konsekvenspædagogik som en metode til at styrke motivation

I den besøgte TAMU-afdeling anvendes en pædagogik over for eleverne, der består af en standardiseret feedback til eleverne, når de ikke arbejder hensigtsmæssigt med en opgave. De

unge får hver især en tydelig beskrivelse af, hvilke krav underviserne stiller til opgaveløsningen, inden de går i gang – og herefter får de en gradvis advarsel ad flere omgange, hvis de ikke lever op til forventningerne om fx mødestabilitet, samarbejde eller kvalitet i opgaveløsningen. Advarslerne kaldes en "appel", en "anmodning" og et "påbud". Underviserne lægger vægt på, at de gradvise advarsler består i konkrete anvisninger på, hvordan den unge kan leve op til forventningerne. Eleverne kan som sidste konsekvens opsiges fra det værksted, de er tilknyttet, hvis de ikke overholder de aftaler, der bliver indgået med lærerne.

Ved en opsigelse, stopper eleven med at deltage i aktiviteter i det værksted, han/hun er tilknyttet og skal derefter kontakte skolens uddannelseskoordinator for at drøfte baggrunden for opsigelsen og indgå en fremadrettet aftale om ændringer i adfærd, styrket fremmøde eller lignende. Herefter skal eleven ansøge om genansættelse i værkstedet eller søge om at deltage i et andet af skolens værksteder. Underviserne lægger stor vægt på, at eleverne er motiverede for at deltage i TAMU-forløbet, og de peger på, at den dialog eleverne har med værkstedsunderviserne, når de genansættes, medvirker til, at de bliver mere vedholdende og motiverede for at deltage i aktiviteterne i værkstedet. Desuden peger undervisere og elever på, at muligheden for at trække dele af elevernes løn er et virkningsfuldt redskab i arbejdet med at understøtte elevernes vedholdenhed og motivation. De interviewede elever oplever, at både de gradvise advarsler og risikoen for at blive trukket i løn har en stor betydning for, at de møder op og deltager i undervisningen. Denne form for motivationsredskab er ligeledes berørt i den internationale forskningskortlægning.

Underviserne i TAMU-forløbene lægger meget vægt på, at de praktiserer en fælles metode, og at de derigennem har nogle helt konkrete redskaber at trække på i undervisningen. Ledelsen i TAMU-forløbet vurderer, at jævnlige møder i undervisergruppen er et nødvendigt redskab, som ledelsesmæssigt skal prioriteres:

*Jeg har medarbejdermøder fire dage om ugen, hvor vi mødes en time og drøfter pædagogiske udfordringer i forhold til vores metoder. Det kan være en faglærer, der siger, nu har jeg prøvet det og det i forhold til en elev, og hvor de andre byder ind. Det, vil jeg sige, er uundværligt for at holde den røde tråd og det pædagogisk holdningsmæssige i forhold til den pædagogik, vi arbejder på baggrund af. På den måde sikrer vi, at det er VORES elever og ikke den enkelte faglærers elev. (Leder, TAMU)*

Elever i TAMU-forløbene peger selv på, at de anvendte pædagogiske metoder kan være hårde, men at metoden er med til at understøtte, at de deltager i det forberedende tilbud – og at den er med til at forberede dem til det arbejdsmarked, de skal ud i efterfølgende.

#### 4.3.4 Anvendelsesorienteret og praksisnær undervisning

Litteraturstudierne peger på, at anvendelsesorienteret og praksisnær undervisning kan være med til at motivere og understøtte læring hos målgruppen for de forberedende forløb.

Undervisningen i de besøgte forberedende tilbud er i forskellig grad tilrettelagt, så den er anvendelsesorienteret og praksisnær. Som beskrevet i afsnit 4.2. er det særligt i de besøgte produktionsskoleforløb og TAMU-forløb, der er fokus på, at de unge skal møde undervisning og aktiviteter, der er relateret til en praksis, som de kan møde senere på arbejdsmarkedet eller mere generelt i deres liv.

På en af de besøgte produktionsskoler fremhæver både lærere, ledelse og de unge, at tilstedeværelsen af en kunde har stor betydning for produktionens relevans. At produkterne anvendes, styrker de unges oplevelse af og tro på, at de kan bidrage og være med til at gøre en forskel. Tilstedeværelsen af en kunde bidrager ligeledes til at give produktionen mere realistiske og virkelighedstro rammer. Det medfører, at rammerne for de enkelte værksteder varierer.

På produktionsskolens videoværksted er der eksempelvis i nogle tilfælde opgaver, som de unge skal gennemføre om aftenen på grund af opgavens karakter.

De unge på produktionsskolen fremhæver selv følgende:

*Ung 1: Det er virkelig dejligt at gå her. Man får muligheden for at lave ting for kunder i stedet for, at man sidder i en skole og laver opgaver, som man ved bliver smidt i en skraldespand. Det er ikke særligt motiverende. Her der ved man, at det bliver brugt. Det er rigtig rart.*

*Ung 2: Man finder ud af, at man dur til noget. Og man finder ud af, at man god til noget, når man kommer her. De hjælper en med at komme ordentligt i gang. Man får ikke bare den der med, at du er dum, fordi du ikke kan læse. Vi kan faktisk godt bruges til noget, fordi vi laver noget til kunder, der bliver glade og betaler. Og er glade, når de går ud af døren. Det er rart.*

(Unge, produktionsskole)

I det besøgte FVU-tilbud er der fokus på at koble den almene undervisning til et mere praksisrelateret arbejdet i produktionsskolens værksteder. Ledelsen på produktionsskolen, der samarbejder med et FVU-tilbud, forklarer, at samarbejdet betyder, at de unge på produktionsskolen kan modtage FVU-undervisning i halvdelen af dagen, mens den anden halvdel af dagen består af værkstedsundervisning. Dagen er således delt mellem grundfagsteori og værkstedarbejde. Underviserne i FVU-tilbuddet peger dog på, at de har mulighed for at inddrage arbejdet i værkstederne i FVU-undervisningen. De unge skal fx arbejde i teams om madlavning, hvor de skal lære at koordinere arbejdet med en ret og fx regne ud, hvor meget mad man skal bruge. Eller de unge skal beskrive et job, de ønsker, og reflektere over, hvad der skal til, for at kvalificere sig til jobbet. Her skal de blandt andet selv opsøge viden, fx ved at gå ind på uddannelsesguidens hjemmeside.

De unge, der modtager FVU-undervisning i produktionsskoleregi, fortæller, at den fleksible tilrettelæggelse af FVU-undervisningen og samspillet mellem værkstedsarbejde og faglig undervisning passer godt til dem, fordi de har behov for en vekslen mellem aktivt og stillesiddende arbejde. En af de unge modtager desuden ordblindeundervisning to aftener om ugen som en del af FVU-tilbuddet. Her kommer en FVU-underviser på produktionsskolen og underviser seks unge i læsning og stavning, hvorefter de unge har mulighed for at blive og spise aftensmad på skolen. På den måde bliver FVU-undervisningen flettet ind i deres værkstedsforløb. De unge peger på, at det er vigtigt for dem, at de også har mulighed for at modtage faglig undervisning, der kan give dem forudsætninger til at få 02 i karakter i dansk og matematik.

#### 4.3.5 Flexibilitet i tilbuddet

Et af de elementer, der ikke er fremhævet i litteraturstudierne, men som er fremtrædende i flere af de besøgte forberedende tilbud, er behovet for et meget fleksibelt tilbud, som kan tage højde for de behov, de unge kan have i forskellige perioder i forhold til fravær, eller behov for kortere dage. Særligt peger flere af de besøgte tilbud på, at der i en opstartsperiode kan være behov for, at nogle unge begynder langsomt og ikke nødvendigvis deltager i tilbuddet alle ugens dage. Nogle af de mest udsatte unge kan have meget svært ved at deltage i aktiviteter og være sammen med mange andre mennesker i lange perioder ad gangen.

Ledelsen på en af de besøgte produktionsskoler fremhæver, at de har gode erfaringer med at tilrettelægge hverdagen, så der er klare rammer og regler, men at der samtidig er plads til at



behandle alle unge individuelt. På produktionsskolen er der således fokus på, at der ikke nødvendigvis gælder de samme rammer og regler for alle. Nedenfor giver en af produktionsskolens unge udtryk for hvad denne form for fleksibilitet betyder:

*Har jeg haft en lortedag, så har vi lavet nogle specielle aftaler med, at jeg godt kunne få lov til at gå ud og bare lige tage fem minutters luft. Og det er måske ikke alle, der ville kunne det. Men det var det, der ville gøre, at jeg kunne arbejde den næste halve time. Og det er rigtig rart, at alle ikke bare skal behandles 100 pct. ens. Det er rigtig dejligt. (Ung, produktionsskole)*

På den besøgte TAMU-afdeling er princippet om at kunne afskedige de unge også et redskab, der kan give nogle unge en pause, hvis de fx har behov for at behandle et misbrug eller tage hånd om større psykiske problemstillinger i et andet regi end på uddannelsen. Det kan fx være de unge, der i en periode overgår i et behandlingsforløb, men så efterfølgende vender tilbage TAMU-tilbuddet igen.

## 4.4 Sammenfatning af viden fra casestudierne

I dette kapitel har vi fremlagt en række konkrete eksempler på, hvordan effektfulde værktøjer, metoder og indhold kan se ud i de forberedende tilbud og i overgangene mellem grundskole, forberedende forløb og uddannelser. De udvalgte institutioner har gode resultater i forhold til de unges overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, og de fremhævede praksisser er et udtryk for institutionernes vurdering af, hvad der skal til for at styrke målgruppens overgang fra det forberedende forløb.

De udvalgte pointer perspektiverer fundene i de foregående litteraturstudier ved at fremhæve, hvad der er centralt i arbejdet med målgruppen i en dansk kontekst.

### 4.4.1 Forskellige unge har gavn af forskellige tilgange til styrkelsen af deres kompetencer

Indholdet i de forberedende forløb er på tværs af de besøgte cases kendetegnet ved, at de unge arbejder med at styrke deres sociale og personlige kompetencer som en del af tilbuddet. Det sker dog på forskellige måder i tilbuddene. De udvalgte forløb, som indgår i casestudierne, repræsenterer to forskellige tilgange til at styrke de unges overgang til ungdomsuddannelse og arbejdsmarked.

I den ene type forberedende tilbud er indholdet bygget op omkring undervisningen i almene fag som dansk og matematik. Arbejdet med de unges sociale og personlige kompetencer sker med afsæt i den almene undervisning og med tilknytning af øvrige ressourcepersoner, herunder vejledere, i og uden for undervisningen. Denne type forløb henvender sig til unge, der umiddelbart kan motiveres til at deltage i almenfaglig undervisning. Det er særligt avu-forløb og ungdomsskolens heltidsundervisning, der i casestudiet repræsenterer denne type forberedende forløb, og de inddragede institutioner peger på, at de gode resultater med hensyn til overgang hænger sammen med, at undervisningen er tilrettelagt, så de unge oplever, at de er i gang med at kvalificere sig til at tage en ungdomsuddannelse ved at blive dygtige til de almene fag, samtidig med at undervisningen integrerer arbejdet med de unges ikke-faglige kompetencer.

I den anden type forberedende tilbud er indholdet kendetegnet ved at tage afsæt i praksisfaglige aktiviteter i egentlige værksteder og arbejdet med de unges sociale og personlige kompetencer er knyttet tæt til det praksisfaglige arbejde. Undervisning i almene fag er i denne type forløb valgfri for de unge. Denne type forløb henvender sig til unge, der har ikke er motiverede

for uddannelsesaktiviteter, der minder om de almene uddannelser og den grundskole, de tidligere har gået i. Det er særligt de inddragede produktionsskoleforløb og forløb på træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser, der i casestudiet repræsenterer denne type forberedende tilbud. Desuden er det inddragede FVU-tilbud kendetegnet ved at være et element i produktionskoleforløb og tydeliggør den rolle, som undervisningen i almen fag spiller i denne type forløb. De inddragede institutioner peger på, at de gode resultater med hensyn til overgange hænger sammen med, at de praktiske aktiviteter gør, at de unge overhovedet bliver motiverede for at tage en ungdomsuddannelse eller indgå på arbejdsmarkedet. Samtidig er der i de besøgte produktionsskoleforløb tiltag, der har til formål at gøre almenundervisningen tilgængelig for denne målgruppe, fx ved at almenundervisningen foregår på produktionsskolen, og at der er støtte til at gå til eksamen.

#### 4.4.2 Motivation for læring i de forberedende forløb

På tværs af de besøgte tilbud fremhæves en række værktøjer og metoder, som er virksomme i forhold til at styrke de unges motivation og læring. Helt overordnet er der i de besøgte tilbud fokus på at skabe nogle trygge læringsmiljøer, som er kendetegnet ved stærke fællesskaber og tætte personlige relationer til underviserne. På flere af de besøgte tilbud gøres der desuden brug af små læringsmiljøer med tæt lærerkontakt, enten ved at få unge er tilknyttet den enkelte lærer eller der gøres brug af tolærerordninger.

Et dominerende fokus i de besøgte forløb er at styrke de unges motivation for læring. Der er blandt den meget differentierede målgruppe for de forberedende forløb forskellige behov for at understøtte denne motivation. Men i et tværgående perspektiv træder det frem, at de unge har behov for at opleve, at de kan noget og har succes med det, de laver i det forberedende forløb. Derfor bliver det også fremhævet i flere tilbud, at undervisningen skal være meget differentieret og hele tiden synliggøre over for de unge, at de kan noget, og at de lærer noget. Desuden skal tilbuddene kunne tilrettelægges, så de unges behov for fleksibilitet kan imødekommes. Det drejer sig fx om, at nogle unge kan have behov for en langsom opstartsfasen. Nogle af de mest udsatte unge kan have meget svært ved at deltage i sociale aktiviteter og har behov for at træne dette som en del af det forberedende forløb.

Der er fokus på at støtte de unge i at få en plan for det videre forløb, der er meningsfuld, og som medvirker til, at det forberedende tilbud ikke står alene, men bliver oplevet som et element i en plan og en afklaring af, hvad der skal ske efter det forberedende tilbud.

Det står frem i casebesøgene, at de redskaber og værktøjer, der anvendes i undervisningen og aktiviteterne i tilbuddet, må tage afsæt i, at underviserne har et resourcesyn på de unge i tilbuddet. Et sådan syn forudsætter et tæt samarbejde lærerne imellem og mellem lærer og ledelse om at skabe og vedligeholde dette syn. Lærerne på de besøgte institutioner har fokus på at dele praksiserfaringer og viden om de unge, fx i forhold til metoder i undervisningen, at styrke de unges trivsel og til at have samtaler med de unge om, hvad der skal ske efter det forberedende forløb.

#### 4.4.3 Håndholdte overgang og reduceret fagrække

For nogle af de mest sårbare unge er der behov for en håndholdt overlevering i overgangene mellem de forskellige tilbud, dvs. processer, hvor en mentor eller en kontaktperson fra kommunen følger den unge ind i et nyt tilbud og hjælper i opstartsfasen med at overlevere nødvendig viden om den unge og om tilbuddet. En håndholdt overlevering kan være med til at tydeliggøre relevansen af et tilbud og sammenhængen i den unges forløb. Der er i casestudiet eksempler på at håndholdt overlevering sker for unge, der er i kommunalt regi, enten fordi de er faldet fra en ungdomsuddannelse, eller fordi de ikke er begyndt på en ungdomsuddannelse. Men der

indgår ingen eksempler på, at unge fra folkeskolen bliver håndholdt overleverede til et forbedende tilbud.

Desuden peger casestudiet på, at en reduceret fagrække i udskolingen, som det gør sig gældende i ungdomsskolens heltidsundervisning kan være med til at styrke overgangen for de unge i målgruppen, der har behov for at deltage i undervisningen i et andet tempo end i den almindelige udskoling. Dette giver også mulighed for i langt højere grad at fokusere på de sociale og personlige behov hos målgruppen.

## 5 Metode

I nærværende kapitel gennemgås den metodiske tilgang for hver af de tre dele i delopgave 2:

- Hvad ved vi fra danske studier? – Litteraturstudie
- Hvad kan vi lære fra den internationale forskning? – Forskningskortlægning
- Hvad er god praksis i Danmark? – Casestudier

### 5.1 Hvad ved vi fra danske studier? – Litteraturstudie

Projektet er indledt med et overblik over, hvilken viden der allerede findes, og hvor der er videnshuller i forhold til de tre hovedtemaer i delopgave 2: 1) Viden om overgange, 2) Viden om indhold i forberedende forløb og 3) Effekfulde metoder og tilgange i de forberedende forløb. Dette indledende overblik er blevet anvendt til at kvalificere og skærpe fokus for den internationale forskningskortlægning og casestudierne, så disse elementer bedst muligt uddyber og supplerer den eksisterende danske viden inden for de tre temaer.

Studierne er identificeret på baggrund af forskningsinstitutionernes egen viden, input fra ekspertgruppen og netværk samt via en hjemmesidesøgning hos de øvrige danske forskningsinstitutioner og konsulenthuse, som besidder viden og kompetencer inden for genstandsfeltet. Litteraturstudiet er baseret på konsulentrappoter, ministerielle redegørelser og evalueringer af diverse forsøgsprojekter med fokus at forbedre fagligt og socialt udfordrede unges læring og tilknytning til uddannelsessystemet. Kendetegnen for den inkluderede litteratur er, at det er såkaldt "grå" litteratur, hvilket betyder, at den ikke er blevet publiceret i videnskabelige tidsskrifter.

I gennemgangen af litteratur er prioriteret litteraturreviews og forskningskortlægninger med henblik på at udarbejde et litteraturstudie, der så vidt muligt bygger videre på det eksisterende vidensgrundlag. Studier og evalueringer er desuden valgt ud fra, at der er redegjort for det metodiske grundlag for resultaterne, og at de kvalitetsmæssigt, så vidt muligt, lever op til gængse videnskabelige standarder inden for henholdsvis den kvantitative og/eller kvalitative forskningsverden. Endvidere er studierne blevet valgt ud fra deres indholdsmæssige relevans for undersøgelsesspørgsmålene samt deres volumen i forhold til undersøgelsesdesign, fx er studier med kilde- og metodetriangulering prioriteret frem for mindre studier.

Alle studier er blevet underlagt en kondensering, hvor ud fra analysen er gennemført.

### 5.2 Hvad kan vi lære fra den danske og internationale peer reviewed forskning? – Forskningskortlægning

#### 5.2.1 Inklusions- og eksklusionskriterier for den internationale forskningskortlægning

Den internationale og danske kortlægning af peer reviewed studier bygger på en række inklusions- og eksklusionskriterier, som vi gennemgår i dette afsnit.

#### 5.2.1.1 Databaser

Vi søger udelukkende engelsksprogede studier i ERIC-databasen (Education Resource Information Center), som er den største internationale database på uddannelsesområdet. Vi laver efterfølgende en særskilt søgning på bibliotek.dk og forskningsdatabasen.dk for publicerede studier på dansk. Nordisk litteratur er inddraget i det omfang, at vores søgning i ERIC og i de to danske databaser genererede studier fra en nordisk kontekst. Den relativt stramme tids- og budgetramme har ikke gjort det muligt at foretage en særskilt søgning i nordiske databaser eller at foretage søgninger på andre fremmedsprog end engelsk.

#### 5.2.1.2 Periode og Lande

For mest mulig relevans fokuserer vi alene på studier fra og med år 2006-2016. Vi har valgt at inddrage de seneste ti års publicerede studier ud fra et aktualitetskriterium, hvor studierne bygger på eksisterende viden og samtidig giver mulighed for at bringe den nyeste viden inden for området frem i lyset. Vi ekskluderer dog ikke eksisterende forskningsoversigter og meta-analyser, der er publiceret i perioden, men som delvist bygger på resultater fra studier, der er ældre end 2005. I forhold til geografi fokuserer vi på OECD- eller EU-lande for overførbare til en dansk kontekst.

#### 5.2.1.3 Resultatmål

Vi inkluderer studier, hvor minimum ét af de følgende resultatmål indgår: optag på/overgang til en ungdomsuddannelse, fastholdelse/frafald på uddannelsen, social- og kognitive kompetencer, faglige præstationer og interesse, gennemførelse og beskæftigelse. Vi ekskluderer hermed studier, hvor der ikke måles på de unge, men fx kun på undervisere. Der er tre dominerende resultatmål for programmerne: Forebygge frafald (fastholdelse/gennemførelse), fremme personlige kompetencer og at få unge tilbage på sporet, der ikke er i beskæftigelse eller i uddannelse ((gen)optag).

#### 5.2.1.4 Forskningsdesign og metode

Jævnfør tilbuddet foretages ikke en stringent kvalitetsvurdering på baggrund af studierne design og metode. I sidste ende har vi dog begrænset os til at genbeskrive peer reviewed studier, hvor der er en konkret indsats- eller programbeskrivelse, og hvor forskningsdesignet som minimum indeholder resultater fra en sammenligning af en indsats- og en kontrolgruppe. Det er et valg, som vi har foretaget for at imødekomme opgavens opdrag, hvilket var at identificere praksisser, der er *virkningsfulde* i forhold til at skaffe de unge videre i uddannelse eller beskæftigelse.

Denne fokusering er også sket med henvisning til, at det er svært at lave policy alene baseret på beskrivende studier (Almlund 2011). Vores udgangspunkt har derfor været at inddrage studier, der både har en relevant indsatsbeskrivelse og viser, at en indsats/et program virker for denne specifikke målgruppe af unge. Kvaliteten af evalueringen har ikke været et særskilt fokus/kriterium. Relevanskriteriet har vægtet højere end kvalitetskriteriet.

#### 5.2.1.5 Lokation, timing og aktører

Vi har ikke foretaget nogen begrænsninger med hensyn til, hvor de enkelte indsatser kan foregå, og hvem der er de centrale aktører i implementering af de enkelte metoder og tiltag. Det vil sige, at de enkelte indsatser kan foregå på uddannelsesinstitutioner (enten faciliteret af institutionerne selv eller af andre), i lokalmiljøet eller delvist på virksomheder. Vi inkluderer studier, som udfolder sig i, hvad der svarer til udskolingen i en dansk kontekst, ved grundsko-

leafslutning men før studiestart på ungdomsuddannelse, og efter påbegyndt ungdomsuddannelse eller efter afbrudt ungdomsuddannelse. Langt de fleste af vores inkluderede studier foregår i en ungdomsuddannelse. Nogle studier fokuserer også særligt på de unge, der ikke er i uddannelses eller i arbejde (NEET-gruppen).

#### 5.2.1.6 Målgruppe

I søgnings- og screeningsprocessen har vi taget udgangspunkt i målgruppen af unge for opdraget. Målgruppen har således været omdrejningspunkt for vores søgning. Vi ser på programmer og indsatser rettet mod unge i alderen cirka 16 til 25 år, som er i risiko for ikke at komme i gang med eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Modtagere af programmet er den unge individuelt, en mindre gruppe af unge, undervisere, studievejledere mv. Studiernes målgrupper varierer ikke kun på alder og klassetrin men også i forhold til, hvilke unge programmerne er rettet imod. Der er typisk tale om tre forskellige målgrupper i de gennemgåede studier:

1. Gruppen af unge, der har afbrudt et uddannelsesforløb og dermed skal reintegreres i uddannelsessystemet ((gen)optag).
2. Gruppen af unge, der står i fare for ikke at færdiggøre en uddannelse. Der er lidt varierende definitioner på frafald, men der er typisk tale om udsatte og sårbare unge, der både har vanskeligt ved at lære på grund af fx manglende læsekompetencer, unge der har vanskeligt ved at se nytten af at gå i skole/tage en uddannelse, fx på grund af manglende opbakning fra familien, eller unge, der af helbredsmæssige årsager har svært ved at deltage eller møde op til undervisning, fx på grund af misbrug eller psykiske udfordringer (fastholdelse/frafald).
3. Gruppen af unge, der ikke får gjort deres skole/studie færdigt (gennemførelse).

I forbindelse med søgeprocessen har vi endvidere valgt at ekskludere de indsatser, der er rettet mod meget specifikke målgrupper, så som helt særlige indsatser rettet mod unge mødre. Vi har i stedet fremhævet de indsatser og programmer, hvor vi har vurderet, at de beskrevne værktøjer og metoder kan anvendes på forskellige grupper af unge. For en samlet liste over vores eksklusionskriterier se bilag 3.

### 5.2.2 Litteratursøgningsprocessen

Nedenfor gennemgås litteratursøgningsprocessen. Søgningens mål har været at identificere relevante studier, der fokuserer på programmer over for unge i eller mellem ungdomsuddannelser fra dels international forskning, dels danske kilder. Søgningen er tænkt og udført så specifikt som muligt i forhold til de tids- og budgetmæssige rammer samt opgavens karakter. Grundet opgavens tidsbegrænsning, søger vi alene på emneord i databaserne, ikke på fritekstord. Generelt giver det færre men mere relevante hits. Det kan altså være en metode til at skære åbenlys irrelevant litteratur fra. Vi kombinerer emneord med fritekstord til at "trimme" søgningen yderligere. Særligt i de to danske databaser har denne fremgangsmåde betydet, at antallet af danske studier har været begrænset.

Vores søgning generede dansk litteratur, men ved gennemgangen af dette, ekskluderede vi studier enten i henhold til kriteriet for en klar indsatsbeskrivelse, der evalueres, eller fordi det ikke kunne bidrage med viden i forhold til de tre temaer for den specifikke målgruppe af unge for opdraget.

Vi har suppleret litteratursøgningen med referencer fra interne eksperter og gennemgang af litteraturlister af primært eksisterende forskningsoversigter (såkaldt snowballing).

Søgestrategien for databaserne er baseret på tre tilgange:

- En uddannelsessøgning kombineret med en række begreber for ungegruppen
- En søgning med fokus på overgangen til, fastholdelse på og frafald fra ungdomsuddannelse
- En søgning med fokus på de unges motivation, sociale kompetencer og robusthed i forhold til uddannelse.

#### 5.2.2.1 Søgeresultater

I alt identificerede vi 2.449 potentielle referencer i databasesøgningen, hvoraf 87 blev udelukket på grund af dubletter. Efter første niveau-screening på titel og resumé blev 2.253 ekskluderet, og vi fremskaffede de resterende 109 referencer til anden niveau-screening (fuldtekst-screening). Ud over at vi i screeningsprocessen har fokuseret på studier med en konkret indsatsbeskrivelse, og at studierne anvender et af de opstillede resultatmål, har vi i sidste ende også udvalgt studierne ud fra, om de kunne være relevante for en dansk kontekst, og om studierne peger på en positiv effekt for indsatsen. Ud af de 109 studier, der blev fuldtekst-screenet, inkluderede vi 61 studier, hvoraf 10 studier er udvalgt som illustrative eksempler på virkningsfulde programmer.

#### 5.2.2.2 Screeningsproces

Screeningen blev foretaget af en seniorforsker og en videnskabelig assistent. På første niveau blev screeningsprocessen foretaget ved hjælp af resumé og titel for at udelukke studier, som var åbenlyst irrelevante. Studier, der blev inkluderet på første niveau af screeningen, blev hentet i fuld tekst og derefter screenet af det samme team. I alle tilfælde, hvor der har været tvivl om studiets relevans, er studiet blevet vurderet i fællesskab. Indledningsvist foretog vi en pilotsøgning i ERIC for at få en fornemmelse af, hvor meget litteratur der fandtes inden for området. Det gav et resultat på 1.316 studier, der alle blev screenet på resume og titel. For at fokusere på ungegruppen søgte vi på "at risk students", "continuation students", "dropouts", "late adolescents", "young adults" og "youth programs". I forhold til overgang, fastholdelse og frafald søgte vi på "transitional programs", "dropout prevention" og "High School Equivalency Programs". Desuden søgte vi på "resiliens", "self-efficacy" og "empowerment".

Ud over at give en fornemmelse af omfanget af litteratur gav pilotsøgningen en fornemmelse af, hvilke temaer der primært udspiller sig inden for området. Det gav anledning til at fokusere på pilotsøgningen, der var bredt funderet på de tre tilgange, vi har beskrevet indledningsvist i afsnittet. Det skete ved at kombinere de 1.316 studier med en begrænsning omkring program-evaluering. På den måde efterlever fokuseringen eksklusionskriteriet om at udelukke studier, der ikke indeholder en evaluering af et program eller en indsats. I screeningsprocessen opstod behovet for at lave en søgning særligt på målgruppen "Continuation students" for yderligere at garantere, at søgningen rammer den gruppe unge, der svarer til de unge, det drejer sig om, i en dansk kontekst. Dernæst foretog vi en søgning på motivation i forhold til uddannelsesniveau/type og ungegruppe. Vi anvendte søgetermerne "motivation", "achievement need", "learning motivation", "reading motivation", "self motivation" og "student motivation".

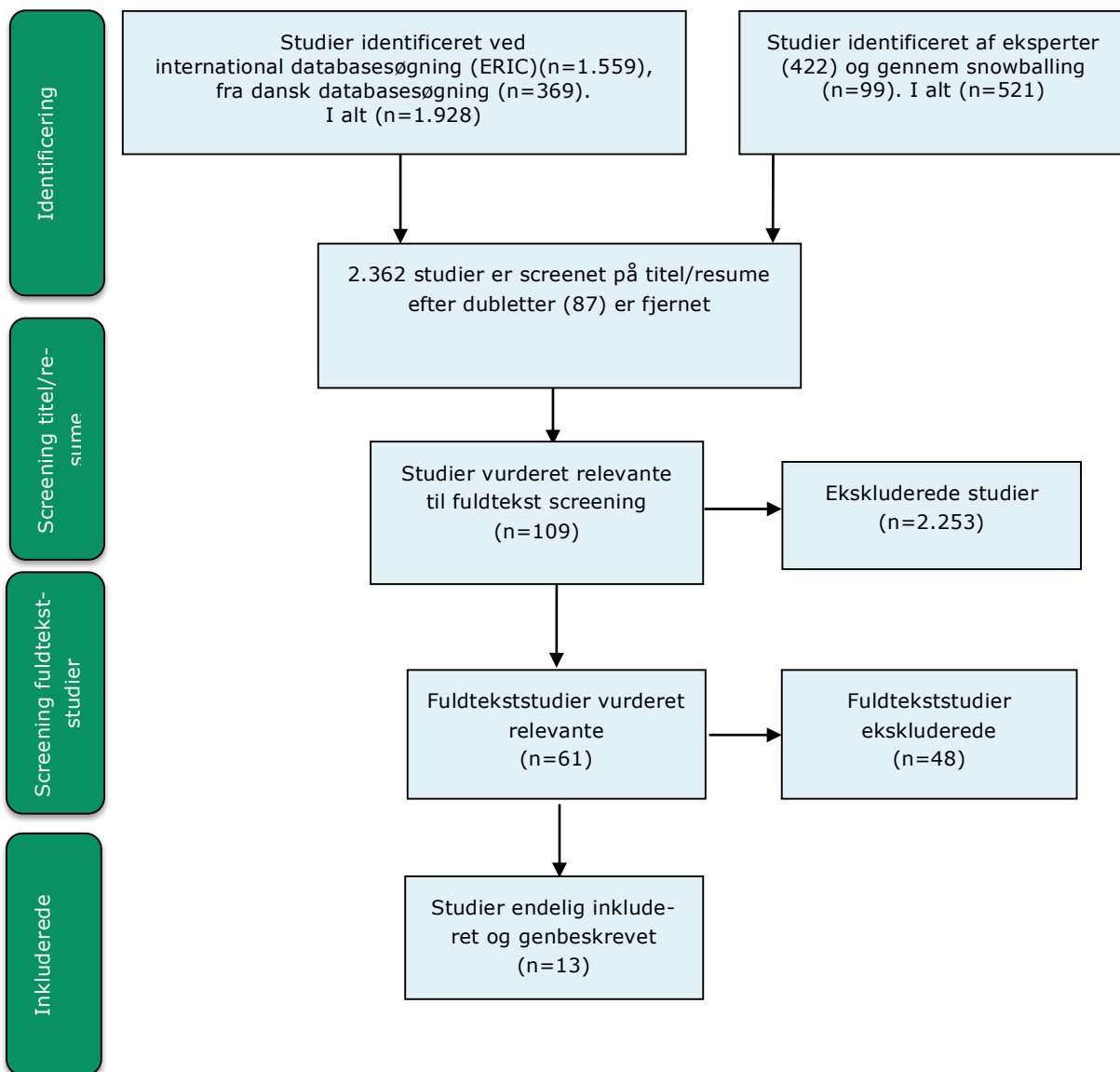
I de danske databaser søgte vi på "produktionsskole", "almen voksenuddannelse", "brobygning", "overgang", "livsduelighed" og "resiliens". I de tilfælde det var muligt, søgte vi på emneord, men ellers benyttede vi fritekstssøgning. Søgningen var fokuseret på baggrund af vores inklusions- og eksklusionskriterier (årstal, engelsk/dansk sproget, peer reviewed eller tidskriftsartikler). Søgetermerne blev blandt andet udpeget ud fra en hurtig desk research med udgangspunkt i udvalgte danske publikationer, der fremgik af tilbudsmaterialet. Søgningerne gav næsten 370 studier, men langt de fleste var åbenlyst irrelevante. Eksempelvis genererede brobygning mange studier, der handlede om byggekonstruktioner og kun ganske få, der handlede om uddannelse. Når vi kombinerede vores søgeord med uddannelse eller unge, reducerede

des antal studier til 120 studier, hvoraf langt de fleste studier blev ekskluderet, fordi målgruppen var grundskoleelever. Under 10 studier var både relevante og tilgængelige (på den tid, vi havde til rådighed) i forhold til fuldtekst-screening. Ingen af de 10 studier vurderes relevante i forhold til genbeskrivelse, da der ikke var tale om en egentlig evaluering af bestemte former for værktøjer eller tilgange.

Vi har af en ekspert modtaget to forskningsoversigter (Wilson et al. 2011; Lazowski et al. 2016) og har afsøgt deres litteraturlister for relevant litteratur (snowball-søgning). Det gav 99 studier, der er screenet på titel/resume. En stor del af studierne er desuden fuldtekst screenet, og flere studier udgør de eksempler, vi har genbeskrevet. En ekspert udpegede desuden en pulje på 420 studier identificeret via en international databasesøgning i ERIC omkring livsduelighed, der kunne være særligt relevant i forhold til temaet "Indhold". I denne søgning har man bl.a. anvendt søgetermer som "resiliens", "youth", "well-being", "social competences", "life-skills" og "non-cognitive skills". Vi fokuserede puljen ved at anvende vores inklusions- og eksklusionskriterier. Det resulterede i 58 studier, der blev screenet på resume og titel. I alt 19 studier gik videre til fuldtekst-screening, hvor 9 studier ikke var tilgængelige. Ud af de 10 studier, der blev fuldtekstscreenet, fandt vi ikke nogle af dem relevante for vores temaer og ekskluderede derfor også disse.



### 5.3 Flowchart – diagram over søgnings- og screeningsprocessen for den internationale forskningsgennemgang



## 5.4 Hvad er god praksis i Danmark? Casestudier

I undersøgelsen indgår casestudier på syv institutioner, der udbyder forberedende tilbud, dvs. tilbud til unge, der ikke har en ungdomsuddannelse. Formålet med casestudierne er at supplere litteraturstudie og forskningskortlægning ved at udpege de værktøjer, metoder og indholdsdimensioner, som anvendes på institutioner, der er effektfulde i forhold til at få målgruppen videre i uddannelse og arbejde.

### 5.4.1 Udvalgelse af typer af tilbud og institutioner

De typer forberedende tilbud, der er inddraget i casestudiet, er udvalgt, så de illustrerer bredden af forberedende tilbud i Danmark. Den endelige fastlæggelse af, hvilke typer tilbud der indgår i casestudiet, er foretaget af ekspertgruppen for bedre veje til ungdomsuddannelse. Det drejer sig om produktionsskoler, almen voksenundervisning (avu), forberedende voksenundervisning (FVU), træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU) og ungdomsskolens hel-tidsundervisning. I studierne på de udvalgte produktionsskoler har der desuden været fokus på erhvervsgrunduddannelsen (egu) og den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU) i det omfang, det har været muligt.

De syv institutioner, der indgår i casestudierne, er udvalgt, fordi de har gode resultater med hensyn til elevernes overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, når der kontrolleres for elevernes sociale baggrund. Som grundlag for denne udvælgelse ligger foreløbige resultater af en analyse foretaget af Deloitte. Analysen er endnu ikke offentliggjort. De typer af tilbud, hvor analyser af overgangsfrekvenser ikke var tilgængelige, er tilbuddene udvalgt, fordi de har været blandt de institutioner, som centrale aktører i MBUL har udpeget som institutioner med en god praksis.

Den endelige udvælgelse af de syv institutioner er foretaget af EVA på baggrund af et screeningsinterview med ledelsen på de institutioner, der i første omgang blev udvalgt inden for hver type. Screeningsinterviewene havde til formål at afklare, om der på institutionen var eksempler på praksis, som var forankret bredt på skolen i lærergruppen, og som ledelsen vurderede havde betydning for de gode resultater med overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

De udvalgte institutioner, der indgår i casestudierne er:

- Produktionsskolen Datariet
- Favrskov Produktionsskole
- Hf og VUC Fredericia (avu-tilbud)
- VUC Roskilde (avu-tilbud)
- AOF Center Sydjylland (FVU-tilbud)
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), afdeling Aalborg.

## 5.5 Besøg og interview på de udvalgte institutioner

Casestudierne bygger på besøg og interview med ledere, lærere/pædagogisk personale og elever på de udvalgte institutioner. Herudover er der for hvert tilbud gennemført interview med de vigtigste samarbejdspartnere, fx UU, jobcenter og ungdomsuddannelsesinstitutioner. Interviewene i hvert casestudie svarede samlet på følgende undersøgelsesspørgsmål i relation til de gode resultater for udslusning:

- Hvad gør institutionerne, herunder hvilke særlige undervisnings- og vejledningstilbud har de, hvilke værktøjer anvender de, hvilke forløb igangsætter de med deres elever mv.?
- Hvordan gør institutionerne det, herunder hvilke særlige pædagogiske og didaktiske metoder anvender de, hvilke særlige indholdselementer findes i forløbene, hvilke kompetenceudviklingstiltag igangsætter de mv.?
- Hvem samarbejder institutionerne med, herunder med andre aktører eksempelvis andre uddannelsesinstitutioner, virksomheder, kommuner m.fl.?
- Hvordan virker/opleves de konkrete indsatser af de involverede elever?

Hvert casestudie bestod af dagsbesøg på den udvalgte institution. Først blev de lokale rammer, undervisningslokaler, værksteder og øvrige faciliteter fremvist af repræsentanter fra skolen og nogle af de unge i tilbuddene. Herefter blev der gennemført interview med ledelsesgruppen (1½ time), interview med tre til seks lærere/pædagogisk personale i tilbuddet (1½ time), interview med fire til otte elever i tilbuddet, eller som netop havde afsluttet tilbuddet (1 time). Desuden blev der gennemført enkeltinterview med de vigtigste samarbejdspartnere, herunder fx ungdommens uddannelsesvejledning, jobcenter og ungdomsuddannelser.

Casebesøgene er gennemført i et samarbejde mellem EVA og KORA.

## 5.6 Analyse af datamateriale

For hvert casestudie har EVA udarbejdet en kort beskrivelse af praksis på den besøgte institution. Casebeskrivelserne er struktureret efter de tre hovedtemaer i undersøgelsen:

- Overgange
- Indhold i det forberedende tilbud
- Metoder og værktøjer i det forberedende tilbud.

Desuden er hovedpointer med hensyn til ledelse og kvalitetssikring i det forberedende tilbud opsamlet sidst i casebeskrivelsen. De enkelte casebeskrivelser er efter udarbejdelse godkendt af de besøgte institutioner som en validering af de forhold, der er fremhævet i beskrivelsen. De syv casebeskrivelser findes i bilag 1.

På tværs af de enkelte cases har EVA foretaget en analyse af temaer og mønstre i de forberedende tilbud med gode resultater. Kapitel 4 fremdrager hovedfund i den tværgående analyse, som er suppleret med konkrete eksempler fra de besøgte tilbud. Eksemplerne uddyber, hvordan institutionerne i Danmark arbejder med de udvalgte temaer, og hvilke værktøjer, metoder og indholdselementer, aktørerne peger på, understøtter de forskellige målgruppers faglige progression og overgang til ungdomsuddannelse og beskæftigelse.

# Litteraturliste A: Hvad ved vi fra danske studier

- Antropologerne 2015, *Indsats omkring uddannelsesparathed i folkeskolens udskoling. En kvalitativ undersøgelse af praktikernes perspektiver ift. at få flere unge hurtigere videre i ungdomsuddannelse. Samarbejde mellem Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune og Antropologerne ApS*, Antropologerne, København.
- Bøg, M., Dietrichson, J. & Højmark Pedersen, U. 2016, *København Akademi*. *Evaluering af en læringsindsats for drenge i 8. klasse med faglige udfordringer og uudnyttet potentiale*, SFI, København.
- Damvad 2013, *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (AVU). Udarbejdet af for Dea, Lederforeningen for VUC og VUC Videnscenter*, Damvad, København.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Klint-Jørgensen, A.M. 2015, *Skolerettede indsætter for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese (SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:07)*, SFI, København.
- Dyssegaard, C.B., Bondebjerg, A., Sommersel, H.B. & Vestergaard, S. 2015, *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU Aarhus Universitet, København.
- Epinion 2015, *Desk research af danske studier om restgruppen. Afrapportering (for Rådet for Ungdomsuddannelser, Undervisningsministeriet)*, Epinion, København & Aarhus.
- EVA 2016a, *Effekten af kommunale 10.-klassetilbud - placeret i tilknytning til en folkeskole for skoleårene 2008/09-2012/13*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2016b, *Linjer og hold i udskolingen*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2016c, *Uddannelsesparat? De første erfaringer fra arbejdet med ikke-uddannelsesparate i folkeskolen*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2015, *Skolers arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse*, EVA.5 Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2014a, *Forberedende tilbud til ungdomsuddannelse - FoU-projekt*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2014b, *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC. Fokus på avu og hf-enkeltfag*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2011, *Evaluering af forsøg med erhvervsklasser*, EVA, København.
- Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.M., Rosholm, M. & Svarer, M. 2015, *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde - Evaluering af brobygning til uddannelse*, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Hansen, G.F., Strøm, S.H. & Schütter, L.T. (eds) 2014, *HF og VUC - målgrupper, pædagogik og udvikling*, Systime, Aarhus.
- Højholdt, A., Arndal, L., Blaabjerg, B. & Højmark, U. 2015, *På kanten af skolen*, Det Kriminalpræventive Råd, København.

- Hutters, C. & Lundby, A. 2014, *Læring der rykker. Læring, motivation og deltagelse - set fra elever og studerendes perspektiv*, CEFU, Aalborg Universitet i regi af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium, København.
- Jensen, T.P. 2013, *Om læringsmiljøet i en fleksuddannelse*, KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Katznelson, N., Murning, S. & Pless, M. 2009, *Vejen mod de 95 procent (Del 1-2)*, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Katznelson, N. & Pless, M. 2008, *Unge veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*, 2nd edn, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Lagoni, K., Lavaud, M., Fjordside, S. & Warming, H. 2014, *Litteraturreview om udsatte børn og unge. Gennemført i forbindelse med første del af forsknings- og udviklingsprojektet: "Det 'særlige' som potentiel ressource - en visionær tilgang til arbejdet med udsatte børn og unge"*, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Larsen, J., Duch, H. & Day, B. 2014, *Forbedrede overgange til erhvervsuddannelser. Et inspirationshæfte fra projektet: Forbedrede overgange fra grundskole og produktionsskole til erhvervsuddannelser. FoU-projekt*, VIA University College og erhvervsskolerne Tech College Aalborg, Tradium, SOSU Randers, SOSU Aarhus, Learnmark, Teknisk Skole Silkeborg, SOSU Silkeborg, Handelsskolen Silkeborg, U.st.
- Louw, A. & Pless, M. 2015, *Øget overgang til eud efter avu - tværgående analyser af VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstønet undervisning på avu*, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Olesen, E. & Slottved, M. 2015, *Følgeforskning af UPGRADE-forløb. En undersøgelse af forbedrende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*, KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Poulsen, B.K., Thomsen, R., Buhl, R. & Hagmayer, I.A. 2016, *Udsyn i Udskolingen*, KL og Danmarks Lærerforening, København.
- Rambøll 2016, *Evaluering af fastholdelsestaskforce: Effektanalyse af motivationspædagogik*, Rambøll, København.
- Zolkoski, S.M. & Bullock, L.M. 2012, "Resilience in children and youth: A review", *Children and Youth Services Review*, vol. 34, no. 12, pp. 2295-2303.

# Litteraturliste B: Hvad kan vi lære af den internationale forskning?

- Almlund, Mathilde.e.a. 2011, *Personality Psychology and economics*, NBER Working Paper No. 16822.
- Connell, James P.e.a. 2009, *First Things First: Theory, Research and Practice*, Institute for Research and Reform in Education.
- Cowen, Georgina & Burgess, Marianne 2009, *Key Stage 4 Engagement Programme Evaluation*, York Consulting.
- Cuddapah, Jennifer L.e.a. 2008, *A Professional Development School--Sponsored Summer Program for At-Risk Secondary Students*, NASSP Bulletin, Vol. 92, No. 4.
- Dearden, L.e.a. 2015, *Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates*, University of Wisconsin Press, Board of Regents of the University of Wisconsin.
- Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø 2015, *Arbejdsmiljø og helbred i Danmark 2014*.
- Dietrichson, J.e.a. forthcoming, *Academic Interventions for Elementary and Middle School students with low socioeconomic status*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dietrichson, J.e.a. 2015, *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund: en systematisk forskningskortlægning og syntese*, SFI, København.
- Durlak, Joseph A.e.a. 2011, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, Society for Research in Child Development, 82:1, pp. 405-432.
- Felner, Robert D.e.a. 2007, "Creating Small Learning Communities: Lessons From the Project on High-Performing Learning Communities About "What Works" in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts", *Educational Psychologist* 42(4):209-221.
- Foley, A.e.a. 2007, *Evaluation of New Century High Schools: Profile of an Initiative to Create and Sustain Small, Successful High Schools (Final Report)*. Policy Studies Associates, Inc.
- Franklin, C.e.a. 2007, *The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for drop-out prevention and retrieval*; *Children and Schools*, 29:3, pp. 133-144.
- Gehlbach, H.e.a. 2015, *Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher-student relationships and academic achievement*. *Journal of Educational Psychology*. Forthcoming.
- Harris, Mary Beth & Franklin, Cynthia 2009, *Helping Adolescent Mothers to Achieve in School: An Evaluation of the Taking Charge Group Intervention*, National Association of Social Workers.

- Jahnukainen, Markku & Helander, Jaakko 2007, *Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland*, *European Journal of Special Needs Education*, 22:4, 471-482.
- Johnson, Valerie L.e.a. 2008, *Effects of an Integrated Prevention Program on Urban Youth Transitioning into High School*, *Journal of Applied School Psychology*, 24:2, 225-246.
- Kahne, Joseph E.e.a. 2008, *Small High Schools on a Larger Scale: The Impact of School Conversions in Chicago*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30:3, 281-315.
- Kahne, Joseph E.e.a. 2006, *Small high schools on a larger scale: The first three years of the Chicago High School Redesign Initiative*, Consortium on Chicago school research at the University of Chicago.
- Kemple, J. J., & Snipes, J. C. (2000). *Career Academies: Impacts on students' engagement and performance in high school*. New York, NY: MDRC.
- Kemple, J., & Willner, C. 2008, *Career Academies: Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*, New York: MDRC.
- Lazowski, Rory A. & Hulleman, Chris S. 2016, *Motivation Interventions in Educations: A Meta-Analytic Review*, *Review of Educational Research*, vol. 86, no. 2, pp. 602-640.
- Maynard, Brandy 2014, *Effects of Check & Connect on Attendance, Behavior, and Academics: A Randomized Effectiveness Trial*, Society for Research on Educational Effectiveness.
- Montgomery, Glade T. & Hirth, Marilyn A. 2011, *Freshman Transition for At-Risk Students: Living with HEART*, *NASSP Bulletin*, 95(4) 245 -265.
- OECD 2014, *Education at a Glance 2014: Highlights*, OECD Publishing, Paris.
- Quint, Janet 2006, *Meeting five critical challenges in high school reform – lessons from research on three reform models*, Building knowledge to improve social policy MDRC.
- Randolph, Karen A. & Johnson, Jeanette L. 2008, *School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research*, National Association of Social Workers.
- Reschly, Amy L. 2010, *Reading and School Completion: Critical Connections and Matthew Effects*. *Reading & Writing Quarterly*, 26:67-90.
- Rodríguez-Planas, Núria 2010, *Mentoring, Educational Services, and Economic Incentives: Longer-Term Evidence on Risky Behaviors from a Randomized Trial*, IZA Discussion Paper, No. 4968.
- Schirm, Allen.e.a. 2006, *The Quantum Opportunity Program Demonstration: Final Impacts*, Mathematica Policy Research NJ. Princeton.
- Smith, Joshua S.e.a. 2008, *Student and Stakeholder Perceptions of the Transition to High School*, The University of North Carolina Press.
- Snipes, Jason C.e.a. 2006, *Striving for Student Success. The Effect of Project GRAD on High School Student Outcomes in Three Urban School Districts*, MDRC.
- Somers, Cheryl L.e.a. 2009, *A Study of High School Dropout Prevention and At-Risk Ninth Graders' Role Models and Motivations for School Completion*, Wayne State University.

- Tanner, E.e.a. 2009a, Activity Agreement Pilots Quantitative Evaluation. National Centre for Social Research, DCSF-RR096.
- Tanner, E.e.a. 2009b, Activity Agreement Pilots Quantitative Evaluation, National Centre for Social Research.
- Test, David.e.a. 2009, Evidence-Based Secondary Transition Practices for Enhancing School Completion, *Exceptionality*, 17:1, 16-19.
- Waller, Katherine S.e.a. 2010, *Establishing a School-Based Mentoring Program for Youth who are transitioning from a secure facility*, Georgia State University.
- What Works Clearinghouse 2007, Dropout Prevention. Topic Report, U.S Department of Education.
- What Works Clearinghouse 2009a, YouthBuild, Intervention Report, U.S Department of Education.
- What Works Clearinghouse 2009b, The Quantum Opportunity program, Intervention Report, U.S Department of Education.
- What Works Clearinghouse 2015a, Check and Connect, Intervention report, U.S Department of Education.
- What Works Clearinghouse 2015b, Career Academies, U.S Department of Education.
- Wilson, Sandra Jo.e.a. 2011, Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth, Campbell Systematic Review.



# Bilag 1 Caseprofiler

I dette bilag findes en uddybende beskrivelse af de syv besøgte institutioner, som indgår som casestudier i denne undersøgelse. Beskrivelserne lægger særlig vægt på at præsentere værktøjer, metoder og indhold i tilbuddet og overgangene til og fra tilbuddet i sammenhæng.

De inddragede institutioner er:

- Produktionsskolen Datariet, Vejle
- Favrskov Produktionsskole
- VUC Roskilde (avu)
- Hf og VUC Fredericia (avu)
- Ungdomsskolen i Høje Taastrup Kommune (Ungdomsskolens heltidsundervisning)
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU), Afdeling Aalborg
- AOF Center Sydjylland (FVU)

## Produktionsskolen Datariet, Vejle

### 1. Baggrundoplysninger

Et produktionsskoleforløb er et produktionsbaseret uddannelsesforløb for unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse og ikke har forudsætninger for at påbegynde en. Et produktionsskoleforløb skal styrke deltagerens personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på det almindelige arbejdsmarked, herunder til beskæftigelse i fleksjob, i skånejob eller lignende. Forløbene tilrettelægges med særligt henblik på, at deltagerne opnår kvalifikationer, der kan føre til gennemførelse af en erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse. Et produktionsskoleforløb kan vare op til et år med en mulighed for forlængelse, hvis eleven har behov for det i forhold til at blive klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse. Derudover udbyder skolen den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU) og erhvervsgrunduddannelse (egu). Under produktionsskoleopholdet har eleven mulighed for at deltage i anden undervisning, der kan forbedre elevens kundskaber i fag som dansk, matematik mv. Det er undervisningsforløb, der er købt hos Campus Vejle.

Der er to produktionsskoler i Vejle: Datariet og Vejle Produktions- og Udviklingscenter (VPU). De to produktionsskoler har to forskellige profiler. Mens VPU udbyder de mere klassiske håndværksmæssige værksteder, udbyder Datariet specialiserede it-værksteder og kreative værksteder. Datariet har ti værksteder: IT, Grafisk, Digital Design, Design, Video, Mad og Service, Sceneteknik, Trend-design, Madværkstedet og Foto.

Datariet har én afdeling og er placeret centralt i Vejle med gode offentlige transportmuligheder. Fysisk er Datariet placeret i et uddannelsespræget miljø tæt på bl.a. Campus Vejle og Syddansk Erhvervsskole. Skolens elever kommer ikke kun fra Vejle Kommune, men også fra de omkringliggende kommuner.

På besøgstidspunktet har Datariet ca. 90 elever. Der er tale om en meget bred målgruppe af elever med meget forskellige behov. Overordnet kan eleverne dog siges at være kendetegnet ved, at de har behov for ro og overblik i livet. De føler sig pressede på forskellige livsarenaer og har behov for uddannelsesmæssig afklaring og kompetenceudvikling af faglige, sociale og personlige forhold. Herudover har eleverne typisk flere afbrudte ungdomsuddannelser bag sig.

## 2. Overgang til og fra tilbuddet

Eleverne visiteres gennem Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Der kommer både elever direkte fra folkeskolen og senere i deres forløb. Viceforstanderen står for indskrivning, udskrivning og koordinering. Når der kommer nye elever på Datariet, sker det med en overlevering fra UU. Men uanset informationen i overleveringen består kernen i at lære eleven at kende igennem arbejdet på værkstederne. Ved behov screenes udvalgte elever med PSP-screening<sup>12</sup> i dansk og matematik. Danskscreeningen screener både for basale, færdighedsmæssige og funktionelle vanskeligheder, mens matematikscreeningen overvejende screener for basale vanskeligheder og i mindre grad på færdighedsniveau.

Datariet afholder ugentlige informationsmøder for interesserede unge og eventuelt deres forældre. Informationsmødet består af fælles information om produktionsskolen, rundvisning på værkstederne og individuel samtale med viceforstanderen. Ved den individuelle samtale sætter viceforstanderen rammerne for et forløb på produktionsskolen og taler med den unge om, at formålet med forløbet er afklaring hen imod et nyt mål. Viceforstanderen italesætter, at den unge skal gå aktivt ind i forløbet, at der er et forpligtende fællesskab på værkstederne, og at alle har et fælles ansvar for undervisningen og produktionen på værkstederne.

Datariet har som udgangspunkt vejledningspligten, men i relevante tilfælde samarbejder Datariet og UU i forhold til den løbende sparring og informationsudveksling omkring de unge, der eksempelvis står i svære afklaringsituationer eller i muligt frafald. Ved frafald er der en aftale om, at produktionsskolen kontakter UU, så der kan samles op på den unge med det samme. Dernæst samarbejder Datariet og UU i forhold til den håndholdte indsats over for de unge. UU tager eksempelvis selv unge og deres forældre med på produktionsskolen og giver en hurtig rundvisning. Både lærere og ledelse på Datariet fremhæver, at samarbejdet med UU er rigtig godt. Lærere og ledelse oplever, at UU meget gerne vil samarbejdet; ser Datariet som et reelt alternativt til andre forløb og som et vigtigt værktøj, der bruges aktivt. UU fremhæver, at Datariet lykkes med en pædagogik, der rummer alle elever, og hvor eleverne selv udvikler en rummelighed til gavn for deres videre færd. Ledelsen oplever desuden, at alle Datariets samarbejdspartnere taler positivt om Datariet.

På Datariet er den absolutte første prioritet udslusning til uddannelse, hvilket ledelse og lærere italesætter over for eleverne. Hvis eleven ønsker beskæftigelse, accepteres det – men i så fald udfordrer ledelse og lærere eleven på, hvordan vedkommende senere hen forestiller sig at uddanne sig.

For både overgangen til og overgangen fra Datariet fremhæver lærere, ledelse, elever og samarbejdspartnere produktionsskolens fysiske rammer i et campusmiljø som noget positivt. For det første styrker de fysiske rammer den håndholdte indsats over for eleven, da det er nemt at følge eleverne til studievejledning, undervisning mv., hvis der er behov for det. For det andet fører de fysiske rammer til, at der ofte kommer tidligere elever på besøg, hvilket er med til at vise produktionsskoleeleverne, at det kan lykkes at komme videre i uddannelsessystemet. For det tredje er der på Campus Vejle etableret et Study Support Center, som er et samarbejde mellem Vejle Kommune (medarbejdere fra jobcenter og UU), Campus Vejle og Syddansk Erhvervsskole. Formålet med centeret er at sikre én indgang for unge, der har behov for støtte eller vejledning for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. På centeret er derfor samlet en del af de instanser, som de unge typisk vil have kontakt til forud for valg af, undervejs i eller ved omvalg af ungdomsuddannelse. På centret kan den unge bl.a. blive vejledt om økonomiske ydelser, SU, afklaring af kompetencer, uddannelsesvalg, handicapkompenserende

---

<sup>12</sup> I forbindelse med det såkaldte "Produktionsskoleprojekt" i 2014 (et samarbejde mellem Taleinstituttet, skoleforvaltningen i Aalborg Kommune og flere produktionsskoler fordelt i hele landet om hurtig afklaring og hurtig målrettet indsats) blev PSP-screeningen udviklet som hjælp til at identificere elever med vanskeligheder i dansk eller matematik.

ordninger og praktikpladser. Både Datariet, UU, jobcentret og Campus Vejle oplever, at etableringen og placeringen af Study Support Center understøtter og smidiggør samarbejdet mellem aktørerne til gavn for de unge.

Datariet og samarbejdspartnere har positive erfaringer med både KUU og egu som følge af et fokuseret og målrettet samarbejde. Hvad angår egu er der skabt en øget opmærksomhed omkring uddannelsestilbuddet, bl.a. ved at nedsætte et egu-visitationsudvalg med deltagelse fra kommunens to produktionsskoler, der mødes månedligt. De interviewede vurderer, at egu særligt egner sig til elever, der umiddelbart ikke vil kunne tage en ungdomsuddannelse, men som er brancheafklarede og klar til indgå på et arbejdsmarked.

For KUU er der etableret samarbejdet "KUU Trekanten", hvor Billund, Kolding, Fredericia, Vejle og Middelfart Kommuner er repræsenteret. På trods af at KUU er et nyt tilbud, oplever Datariet, UU og Campus Vejle, at der er fokus på at skabe opmærksomhed omkring tilbuddet. De interviewede vurderer, at KUU særligt egner sig til elever, der som udgangspunkt gerne vil skolen, men som eksempelvis har udfordringer med at leve op til adgangskravene på erhvervsuddannelserne. Målgruppen for KUU er ofte elever, der har gået på produktionsskole, men som stadig ikke er helt klar til en ungdomsuddannelse.

### **3. Indhold i tilbuddet**

På Datariet er der ca. 10-11 elever på hvert værksted. Ledelsen prioriterer at have få elever pr. værkstedslærer, da den daglige relation på værkstedet er vigtig for opbygningen af relationer og udvikling af den unge.

Ledelse, lærere og elever oplever, at skolens fysiske rammer er med til at understøtte formålet på produktionsskolen. Skolen er indrettet med et stort fællesrum som centrum, hvor der bl.a. serveres gratis morgenmad og spises frokost. Skolens værksteder støder alle op til det store fællesrum, kun adskilt af glasvægge. Både elever, ledere og undervisere fremhæver, at det meget åbne miljø med glasvægge bidrager til en følelse af åbenhed og af at tilhøre et større fællesskab.

Værkstederne fokuserer på en produktion for en ekstern kunde. Både lærere, ledelse og elever på Datariet fremhæver vigtigheden af kunden for oplevelsen af produktionens relevans. At produkterne anvendes styrker elevernes oplevelse af og tro på, at de kan bidrage og være med til at gøre en forskel. Tilstedeværelsen af en ekstern kunde bidrager ligeledes til at give produktionen mere realistiske og virkelighedstro rammer. Det medfører, at rammerne for de enkelte værksteder varierer. I videoværkstedet er der eksempelvis i nogle tilfælde opgaver, som eleverne skal gennemføre om aftenen på grund af opgavens karakter. I den sammenhæng spiller elevernes skoleydelse en afgørende rolle i forhold til Datariets pædagogiske praksis. Skoleydelsen skaber sammenhæng mellem elevernes aktive deltagelse i produktionen og den udbetalte løn – altså arbejdsmarkedslignende vilkår.

På værkstederne træner eleverne at være en del af en gruppe og et meningsfuldt fællesskab. For mange elever er der behov for en længerevarende periode til at opbygge relationer og faglige færdigheder. Derfor er det på Datariet som udgangspunkt ikke muligt at skifte værksted undervejs. Det oplever både lærere og ledelse som særligt positivt af flere årsager. For det første fordi det træner elevens vedholdenhed og stabilitet. Både ledelse og lærere vurderer, at de to kompetencer er vigtige for at kunne gennemføre en uddannelse. For det andet fordi det er med til sikre, at elever ikke kan gemme sig på det ene værksted og så rykke videre til det næste. Og for det tredje fordi der er mulighed for at etablere en mere forpligtende og langsigtet vejledningsproces.

På Datariet er vejledningen af eleverne en central del af arbejdet i værkstederne. Vejledningsopgaven er placeret hos den enkelte værkstedslærer. Ledelsen fremhæver, at organiseringen er valgt ud fra to centrale overbevisninger om, at relationer skabes på værkstederne, og at produktion, personlig udvikling og sociale kompetencer hænger sammen. Lærerne oplever store fordele ved organiseringen. For det første vurderer lærerne, at vejledningen kan tages løbende og i forbindelse med produktionen – særligt for de elever, der kan have modstand over for personlig udvikling. For det andet oplever lærerne, at en anden organisering ville være forbundet med store mængder overlevering af viden til anden vejleder. Endelig fremhæver eleverne, at de er glade for kun at skulle forholde sig til én person på produktionsskolen. Eleverne giver ligeledes udtryk for at føle sig tæt knyttet til deres værkstedslærer, hvilket har stor betydning for elevens fremmøde og motivation.

På Datariet tilbydes eleverne at deltage i almenundervisning, der styrker deres grundlæggende færdigheder i dansk og matematik. Undervisningen varetages af og foregår på Campus Vejle, der ligger på den anden side af Boulevarden. Undervisningen planlægges i samråd med Campus Vejle som et intensivt deltids forløb af fem-seks ugers varighed. Ud over almenundervisning foregår der dagligt afledt undervisning på værkstederne i direkte relation til produktionen.

Supplerende til værkstedsundervisningen har skolen et tæt samarbejde med de kommunale misbrugskonsulenter og SPOR 18. SPOR 18 er et kommunalt tilbud til unge med mistrivsel og mentale helbredsproblemer, fx angst, depression, ensomhed, adfærdsforstyrrelser og spørgsmål om seksuel sundhed. Målet er at mindske sygefravær, frafald på uddannelser og dermed også tab af netværk. SPOR 18 yder derudover sparring til konkrete elevforløb. Misbrugskonsulenterne er på skolen hver anden uge og holder fire gange årligt oplæg om et udvalgt tema. Desuden kan eleverne få op til 15 timers individuel rådgivning. Når der er nye elever på værkstederne, kommer misbrugskonsulentene gerne rundt og hilser på. Lærerne og ledelsen oplever, at samarbejdet med misbrugskonsulenterne er væsentligt, idet de ikke selv har tilstrækkelige redskaber til at gå ind i misbrugsrelaterede problemstillinger. Endelig inddrages misbrugskonsulenterne også i forbindelse med opkvalificering af lærere og ledere.

Værkstedslæreren afholder mindst hver tredje måned individuelle samtaler med deres elever. Her anvender læreren forløbsplanen til at gøre status over elevernes forløb og følge op på elevens faglige, personlige og sociale mål. Det er i forbindelse med disse samtaler og den løbende vejledning på værkstederne, at værkstedslæreren og eleven i samarbejde finder ud af, hvad elevens plan skal være. Det er ligeledes i et samarbejde, at læreren og eleven finder ud af, hvornår eleven er klar til at skulle videre. Herudover udgør forløbsplanerne samlingen af relevant information og dokumenterer elevens forløb. En fredag om måneden er afsat til "elevopfølgning", hvor eleverne indkaldes til individuelle samtaler og opfølgning på mål og delmål i forhold til forløbsplanen.

Eleverne fremhæver selv, at de på Datariet oplever sammenhold, støtte og en god stemning. De beskriver, at man kan være sig selv og samtidig være en del af et fællesskab. På skolen oplever eleverne, at de kan grine med andre, og at man ikke dømmes hinanden på tøj og udseende. Herudover oplever eleverne en følelse af, at de kan noget.

#### **4. Metoder og tilgange**

På Datariet er der gode erfaringer med en tilrettelæggelse af hverdagen, der tager udgangspunkt i tydelige og klare rammer og regler. Dagene har høj grad af struktur og indledes med morgenmøde på værkstederne efterfulgt af fælles morgenmad for hele skolen. Herefter følger arbejdet på værkstedet. Til trods for fokus på struktur, rammer, tydelighed og regler er der plads til at behandle alle elever individuelt.

Den pædagogiske tilgang på Datariet tager udgangspunkt i en helhedsorienteret tilgang med fokus på den enkelte elev og elevernes store grad af forskellighed. Ledelsen fremhæver i den forbindelse, at det er det faglige produktionsfællesskab, som Datariet profilerer sig på, men at den pædagogiske hovedopgave er vejledning og afklaring af den unge. Det udførte arbejde på værkstederne er således ikke et mål i sig selv, men derimod et redskab til at nå personlige mål og komme i uddannelse. Kernen af den helhedsorienterede indsats er vejledningen på værkstederne ved værkstedslæreren. Det opleves som nødvendigt med den helhedsorienterede indsats, idet skolen har en større gruppe af elever, som føler en stor afstand til resten af samfundet, og som eksempelvis ikke er engagerede i foreningsliv eller andet fællesskab efter skoletiden. Den helhedsorienterede indsats sikrer, at der tages hånd om individuelle problemstillinger, der kan stå i vejen for elevens fokus på uddannelse. De interviewede ungdomsuddannelser peger på, at arbejdet på Datariet forbereder eleverne til videre uddannelse grundet den helhedsorienterede tilgang til eleven.

I forlængelse af den helhedsorienterede indsats står relationsskabelse centralt hos Datariet. Værkstedslæreren udgør en central del af det sociale netværk, som en del af de unge måske aldrig tidligere har haft. Relationen er kendetegnet ved, at læreren altid har et resourcesyn i dialogen med eleven. Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at lærerne tager udgangspunkt i, hvad eleven er god til, hvornår eleven har udviklet sig og hjælper eleven til at kunne se og samle på egne succesoplevelser. Lærerne har desuden fokus på at støtte relationer eleverne imellem, eksempelvis ved at gøre brug af sidemandsoplæring. Herigennem bliver de erfarne elever mere bevidste om deres egen viden og kunnen, hvilket er med til at opbygge deres selvtillid.

## **5. Ledelse og kvalitetssikring af elevernes udbytte af tilbuddet**

Den daglige ledelse varetages af en forstander og en viceforstander. Forstanderen tager sig af den generelle udvikling på produktionsskolen, fx om opgaverne matcher elevernes behov. På baggrund af sin rolle som koordinerende vejleder tager viceforstanderen sig af sparringen med og koordineringen i forhold til værkstedslærerne. Ledelsen understreger vigtigheden af at være tilgængelig for lærerne med sparring og hjælp, når de har behov for det – og særligt da det kan være meget energikrævende for værkstedslærerne at være i en pædagogisk praksis med unge, som kan have store sociale og personlige problemer.

Det stiller krav til den løbende og daglige sparring, at vejledningen ligger i værkstederne – både værkstedslærerne imellem, men også med den koordinerende vejleder. Værkstedslæreren inddrager den koordinerende vejleder i situationer, hvor værkstedslæreren enten ikke kan stå alene med situationen eller har behov for at drøfte en situation. Den koordinerende vejleder kan bidrage med pædagogisk overblik samt indgående viden om andre tilbud, fx KUU og egu. Ud over den løbende sparring afholdes ugentlige lærermøder og månedlige personalemøder, hvor pædagogiske og vejledningsmæssige forhold behandles. En gang om måneden afholdes "elevsparring", hvor personalegruppen opdeles i to grupper. Under ledelse af forstander og viceforstander gives gensidig sparring i forhold til eleverne og den pædagogiske og vejledningsmæssige indsats.

Lærerne oplever, at deres vigtigste kompetencer er at være åbne, tydelige, nærværende og nysgerrige på eleverne. Hertil kommer, at man skal turde rumme eleverne og høre på dem. Mange af lærerne har en faglært baggrund og nogle kombineret med en lærerbaggrund. Fra ledelsens side forventes der en lyst til at arbejde med elevernes personlige udvikling, men der er ikke forventninger om formelle vejlederkompetencer hos værkstedslærerne. Ledelsen sikrer, at værkstedslærerne opnår de nødvendige vejlederkompetencer.

### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på Datariet på, at de gode resultater hænger sammen med, at ledelse og lærere fra forløbets start har fokus på, at der skal være et mål med og en plan for elevens forløb på produktionsskolen. Herved tydeliggøres det for eleven, at forløbet på produktionsskolen er et skridt i den unges samlede vej mod uddannelse. Dernæst hænger de gode resultater sammen med, at ledelse og lærere ser vejledning som produktionsskolens helt centrale opgave. Hertil kommer, at vejledningen er tæt knyttet til den unges forløb og foregår i værkstederne ud fra en helhedsorienteret og relationsbaseret tilgang.

Overordnet set skaber Datariet en helt anden ramme for elevens faglige, personlige og sociale udvikling. Der skabes et rum, hvor der er ro omkring elevens udvikling, og hvor eleven oplever at være en del af et fællesskab og en produktion, som de kan bidrage til. Produktionen er således med til at opbygge elevernes personlige og faglige selvtillid.

## Favrskov Produktionsskole

### **1. Baggrundoplysninger om det forberedende forløb**

Et produktionsskoleforløb er et produktionsbaseret uddannelsesforløb for unge under 25 år, der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse og ikke har forudsætninger for at påbegynde en. Et produktionsskoleforløb skal styrke deltagerens personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på det almindelige arbejdsmarked, herunder til beskæftigelse i fleksjob, i skånejob eller lignende. Forløbene tilrettelægges med særligt henblik på, at deltagerne opnår kvalifikationer, der kan føre til gennemførelse af en erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse. Et produktionsskoleforløb kan vare op til et år med mulighed for forlængelse, hvis eleven har behov for det i forhold til at blive klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse. Derudover har Favrskov Produktionsskole elever, der er i gang med en kombineret ungdomsuddannelse (KUU), der kvalificerer til arbejdsmarkedet som erhvervsassistent og samtidig er adgangsgivende til en ungdomsuddannelse.

Favrskov Produktionsskole har tre afdelinger, hvoraf to ligger i Ulstrup og en i Hadsten. Produktionsskolen tilbyder forløb i otte forskellige værksteder: Træ, Metal, Køkken, Design, Mekaniker, Grafisk, SOSU og et Skoleværksted.

På besøgstidspunktet var ca. 70 elever indskrevet på skolens tre afdelinger, heraf omkring 10 elever i den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU). Eleverne på Favrskov Produktionsskole er kendetegnet ved at have mange afbrudte forsøg på at tage en ungdomsuddannelse bag sig og ofte være meget uafklarede med, hvad de vil i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Desuden var der på besøgstidspunktet mange elever fra specialklasser i produktionsskoletilbuddet. Disse elever skal ofte visiteres videre til fx STU.

### **2. Overgang til og fra Favrskov Produktionsskole**

Eleverne visiteres af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) til produktionsskolen, og det sker på baggrund af vejledernes indgående kendskab til skolen og dens værkstedstilbud. Det lokale UU-center har en tæt dialog med produktionsskolen ved halvårlige dialogmøder med UU og jobcentret. Repræsentanter fra UU kommer tit på besøg på skolen – fx ved nyansættelser i UU – så de lærer produktionsskolen at kende.

Nogle af skolens elever har allerede deltaget i for-besøg i 8., 9. eller 10. klasse eller har været på besøg sammen med en UU-vejleder. Ved sådanne for-besøg bliver interesserede grundskoleelever præsenteret for, hvad et produktionsskoletilbud er, hvilke værksteder der er på Favrskov Produktionsskole, og de får desuden viden om, at produktionsskolen kan hjælpe med at bestå folkeskolens afgangsprøve. Jobcentret peger desuden på, at det er en fordel for mange af de kommende elever, at opstart på produktionsskolen er en enkel og kortvarig proces, der gør, at eleverne kan begynde, dagen efter de er visiteret.

Når eleverne begynder på produktionsskolen, er der ikke nødvendigvis overlevering af en stor mængde skriftlig information. Visitationen fra UU kan være ganske kort. Men ved behov overleverer UU mundtlig information til produktionsskolen om elevernes forudsætninger og tidligere forløb. Samtidig lægger underviserne på produktionsskolen vægt på, at de unge skal have mulighed for at få en frisk start, og at eleverne skal have mulighed for at vise, hvem de er, og hvad de kan, uden at undervisernes opfattelse på forhånd er præget/formet af elevens tidligere erfaringer og forløb.

Når eleverne begynder på skolen, har de en samtale med en værkstedslærer, der starter en forløbsplan for eleven med de oplysninger, som bliver drøftet i samtalen. Værkstedslæreren har eventuelt mundtligt fået overleveret de oplysninger fra UU, der er afgørende for elevens forløb, fx om eleven er ordblind og derfor har brug for, at en it-rygsæk registreres i forløbsplanen. Lærerne indhenter løbende i forløbet viden ind om den unge, hvis der er behov for det, fx ved at kontakte elevernes forældre.

Overgangen fra produktionsskoleforløbet sker som opstart på en ungdomsuddannelse, en udslusning til egu eller til den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU). Selvom overgang til uddannelse er det primære fokus på produktionsskolen, overgår nogle elever til beskæftigelse eller kontanthjælp. Der er også flere af produktionsskolens elever, der overgår til STU undervejs i forløbet. Ved udslusning tilrettelægges en proces, der tager højde for den enkeltes behov. Udslusning kan fx bestå i, at værkstedslæreren fra produktionsskolen følger den unge over i den kommende uddannelse, hjælper med at købe arbejdstøj eller afprøver transportmulighederne til den nye institution eller virksomhed.

I forhold til de meritgivende kombinationsforløb, som nogle produktionsskoleelever deltager i ved overgang til en erhvervsuddannelse, har Favrskov Produktionsskole indgået en aftale med Produktionsskolerne i Aarhus og et netværk med UU Aarhus og Samsø og erhvervsskolerne i Aarhus om sammen at stille elever til kombinationsforløbene. Uden den aftale ville der ifølge ledelsen ikke være volumen nok til at tilrettelægge kombinationsforløb.

### **3. Indhold i forløbene på Favrskov Produktionsskole**

På Favrskov Produktionsskole er der ca. otte elever pr. værkstedslærer. Alle eleverne er tilknyttet et værksted, hvor aktiviteterne er produktionsbaserede, hvilket betyder, at de tager afsæt i et produkt, som fremstilles, eller en aktivitet, som gennemføres for en kunde. Kunderne er i denne sammenhæng såvel eksterne som skolens interne medarbejdere. I køkkenet laves den mad, som skolens elever spiser til morgenmad og frokost hver dag; i træværkstedet produceres fx en række shelters, som er bestilt af Favrskov Kommune, og i SOSU-værkstedet besøger eleverne bl.a. det lokale ældrecenter, hvor de står for sociale aktiviteter med de ældre på centret.

I det praktiske arbejde i værkstederne er der indledningsvis fokus på, at eleverne får øje på nogle ressourcer hos dem selv, som de ikke vidste, de havde, og nogle erfaringer med at gennemføre konkrete opgaver. Værkstedslærerne og eleverne selv peger særligt på, at det, at opgaverne er bestilt af andre og skal leve op til nogle fastlagte kvalitetskrav, er med til at

styrke elevernes tro på, at de kan noget. Mange af eleverne har meget dårlige erfaringer med sig fra tidligere uddannelser og har ofte mistet troen på, at de kan lære og udvikle sig.

Lærerne peger på, at det er gennem det praktiske arbejde i værkstederne, at de kan opbygge en relation til eleverne, der kan understøtte arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer. Værkstedslærerne har løbende mange samtaler med eleverne, som er det redskab, de lægger vægt på, virker i forhold til at hjælpe eleverne med at lægge en plan for det videre forløb og understøtte en tro hos eleven på, at planen kan lykkes. Lærerne beskriver formålet med arbejdet i værksteder som at "rydde stenene væk fra vejen". Heri ligger en opmærksomhed på, hvilke barrierer den enkelte oplever i forhold til at gennemføre fx den ungdomsuddannelse, som kan være elevens plan, og som måske har været forsøgt flere gange.

De elever, der går på produktionsskolen, har meget forskellige behov for at blive klædt på til deres videre forløb. Ledelsen peger på, at elever, der kommer direkte fra folkeskolen, ofte er på produktionsskolen for at kvalificere sig til at begynde på en erhvervsuddannelse. Disse elever har i højere eller mindre grad fokus på at opnå de adgangskrav på to i dansk og matematik, der gælder for erhvervsuddannelser – og at de kan opnå dem på en anden måde end i grundskolen – gennem et mere varieret forløb med mange praktiske opgaver. En anden gruppe af elever har mange afbrudte forsøg bag sig. Ledelsen peger på, at denne gruppe har brug for at få ro til at komme sig over deres tidligere forløb og – i hvert fald i første omgang – har mindre fokus på at opnå adgang til en ungdomsuddannelse.

Værkstederne kan være med til at afklare, hvilken retning den unge drømmer om at gå i forbindelse med videre uddannelse eller direkte overgang til beskæftigelse. Både værkstedslærere og elever peger på, at aktiviteterne i undervisningen kan træne eleverne i at indgå i en arbejdsform og en kultur, de kan møde på arbejdsmarkedet inden for de forskellige brancher. Men arbejdet i værkstederne er ikke nødvendigvis afklarende i forhold til elevernes valg af uddannelse eller branche. Arbejdet i værksteder kan være med til at styrke elevernes personlige og sociale kompetencer mere generelt, fx hvad angår mødestabilitet, kapaciteten til at håndtere at lave fejl, evnen til at arbejde sammen med andre og til at være sammen med skolens øvrige elever i forbindelse med pauser og efter undervisningen.

Det faglige arbejde med konkrete opgaver bliver i nogle af værkstederne suppleret med noget af det undervisningsmateriale, som bliver brugt på grundforløbet i erhvervsuddannelserne. En af de værkstedslærere, der anvender eud-undervisningsmateriale, fremhæver, at det kan være med til at forberede eleverne på det fagsprog, de vil møde i erhvervsuddannelsen, men at det også kan være forberedende i forhold til typer af opgaver, de vil møde senere. Der er flere eksempler på elever, der har været i kontakt med skolen, efter de er påbegyndt en erhvervsuddannelse og har fortalt, at de var godt forberedte på det, de kom til at møde, og at det havde været en god hjælp i den svære overgang til ungdomsuddannelse.

Ud over arbejdet i værkstederne tilbydes alle elever undervisning i almene fag – dansk og matematik. Det er frivilligt, om eleven deltager i almenundervisningen, som foregår separat uden for arbejdet i værkstederne. Undervisningen er tilrettelagt individuelt, og eleverne kan arbejde med de almene fag på et tværgående hold eller kan tage arbejdet med tilbage til deres værksted, hvor værkstedslæreren også kan være behjælpelig med opgaver og hjemmearbejde. Værkstedslærerne fortæller, at trygheden er vigtig for mange af eleverne, og det kan være vanskeligt at deltage på et almenhold med elever, de kender mindre godt.

Produktionsskolen har indgået en aftale med Favrskov Kommune om, at eleverne kan føres op til eksamen af Favrskov Produktionsskole, hvilket betyder, at forberedelse til afgangsprøven og træk af emne til eksamen foregår i skoleværkstedet på produktionsskolen, mens selve prø-



vesituationen finder sted på den lokale folkeskole. Ledelsen understreger, at der er gode erfaringer med den model, fordi eleverne er mindre utrygge ved eksamenssituationen, når den er forberedt i de vante omgivelser. Alle de elever, der gik til prøverne sidste år, bestod dem.

Ud over de tætte relationer til værkstedslærerne på skolen har produktionsskolen et samarbejde med psykologer i Hadsten Kommune, hvor alle 16-25 årige har mulighed for psykologsamtale efter behov. Og der er desuden et tæt samarbejde med de kommunale misbrugskon-sulenter, som har deres gang i huset. Det er ledelsens vurdering, at elevernes behov for at tale med de eksterne ressourcepersoner er meget svingende, men at de inddrages, når behovet er der.

#### **4. Metoder og tilgange i forløbene på Favrskov Produktionsskole**

Den produktionsbaserede pædagogik står centralt i arbejdet med eleverne. Værkstedslærerne understreger, at de råder over en vifte forskellige redskaber til at styrke elevernes motivation og udbytte af forløbet på produktionsskolen, men fremhæver, at det mest virkningsfulde er at skabe et undervisnings- og arbejdsmiljø, hvor eleverne oplever, at de bidrager, og at de er savnet, når de ikke er der.

Samtidig gør værkstedslærerne brug af en udbredt grad af fleksibilitet og individuel tilrettelæggelse knyttet til en tydelig struktur og ramme om aktiviteterne. Der er fx regler for eleverne, der betyder, at de skal møde på skolen inden kl. 9 om morgenen, hvis de ikke er sygemeldte. Hvis eleverne ikke er til stede, bliver de kontaktede af en værkstedslærer, der har mulighed for at indgå en aftale om et andet mødetidspunkt den pågældende dag, hvis værkstedslæreren med sit kendskab til eleven skønner, at der behov for det. Det kan ifølge lærerne og ledelsen være med til at give eleverne en dag med nogle aktiviteter, der støtter dem socialt og personligt, i stedet for en dag præget af manglende struktur, aktivitet og rammer. Samtidig er der mulighed for at trække i elevernes ydelse, hvis der er for meget fravær. Værkstedslærerne og eleverne peger på, at muligheden for at blive trukket i løn virker præventivt i forhold til unødigt fravær.

Fleksibiliteten er desuden suppleret med en differentieret indsats, der betyder, at alle opgaver både i værkstedet og i almenundervisningen er tilpasset den enkelte elev. Den meget differentierede indsats er ifølge ledelsen og lærerne mulig, fordi værkstedslærerne er sammen med eleverne 32 timer om ugen og kun har relativt få elever i hvert værksted. Den udbredte differentiering betyder desuden, at værkstedslærerne har fokus på at lære eleverne, at der er forskel på de faglige krav, der stilles til den enkelte, og nogle elever fx skal lave mindre eller noget andet end andre elever.

Der gøres desuden brug af korte praktikforløb for elever, der har et ønske om at afklare, om en konkret branche kan være relevant i et videre perspektiv. I forbindelse med brug af praktik understreger værkstedslærerne, at et forløb i en virksomhed i lige høj grad har til formål at afklare, hvad en elev gerne vil, som hvad det er, eleven ikke vil eller ikke egner sig til. På den måde kan et praktikforløb også være med til at knuse nogle drømme hos eleverne, hvilket værkstedslærerne har stort fokus på at håndtere med de unge ved at fortsætte dialogen og afsøgningen af, hvad der i stedet vil være et relevant valg. Da det kan være en stor overvindelse for eleverne at skulle i praktik, lægger værkstedslærerne vægt på, at det kun er et redskab, der anvendes, når eller hvis eleven er klar til det. Der er desuden mulighed for at oprette egu-forløb for elever, der har fået mere mod på at indgå i en branche, og som har de grundlæggende forudsætninger for at indgå i arbejdet på en arbejdsplads, herunder kunne møde frem 37 timer om ugen.

Vejledningen af eleverne forgår i værkstederne, hvor det hovedsageligt er værkstedslærerne, som varetager den. Derudover er der mulighed for at henvende sig til skolens koordinerende

vejleder, hvis værkstedslæreren er i tvivl om elevens videre forløb. Den koordinerende vejleder kan desuden hjælpe eleverne med nogle af de praktiske forhold, som kan være en barriere, fx oprettelse af NemID, Ungdomskort (transport), betaling af skat osv. Det er også den koordinerende vejleder, der initierer egu-forløb.

## **5. Ledelse og kvalitetssikring af elevernes udbytte af tilbuddet**

Værkstedslærerne har en individuel samtale med alle eleverne en gang om måneden om deres udbytte af produktionsskoleforløbet, og hvilke planer og ønsker de har for det videre forløb efter produktionsskolen. Samtalerne kaldes RKA-samtaler (realkompetenceafklaring) og tager afsæt i de forudsætninger, eleverne har for at gå på skolen, og den læring og de kompetencer eleven tilegner sig undervejs. Samtalen baseres på løbende registreringer af elevernes læring, som værkstedslærerne lægger ind i den elektroniske elevplatform Nordplaner – en platform, der anvendes af halvdelen af produktionsskolerne. Registreringer og noter fra samtaler med eleverne gemmes i platformen og gør det muligt at følge deres udvikling gennem produktionsskoleforløbet på tværs af de værksteder, som de har været tilknyttet undervejs. Underviserne peger på, at Nordplaner er et tilgængeligt redskab og et godt grundlag for at skabe en systematik i opsamlingen af elevernes læring og i dialogen med eleverne om, hvad der skal ske, når de afslutter produktionsskoleforløbet.

Ud over de månedlige samtaler lægger eleverne stor vægt på, at deres kompetenceudvikling synliggøres på store kompetencetavler i de enkelte værksteder. Tavlerne rummer en oversigt over de kompetencer, der er særligt i fokus i de enkelte værksteder, herunder både faglige og sociale kompetencer. Markeringen af elevernes læring sker efter et progressionssystem, hvor en kompetence i en begyndelsesfase markeres med rød. Når eleven bliver kompetent, markeres kompetencen med gult, mens grøn angiver et ekspertniveau. Desuden anvendes en blå farve til at angive, at eleven både er kompetent og praktisk og kan redegøre for teorien om emnet. Det er forskelligt fra værksted til værksted, om eleverne selv angiver deres kompetenceniveau, eller om underviseren er ansvarlig for at angive niveauet på kompetencetavlen. De interviewede undervisere fortæller, at kompetencetavler har krævet en tilvænningsperiode, fordi de så tydeligt udstiller de enkelte elever, men at tavlerne nu er et godt og uundværligt redskab i arbejdet med at synliggøre og tale med eleverne om deres læring.

### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på Favrskov Produktionsskole på, at skolens gode resultater i forhold til elevernes overgang til uddannelse eller beskæftigelse hænger sammen med, at ledelse og lærere fra forløbets start har fokus på, at formålet med produktionsskoleforløbet er at finde ud af, hvad den unge skal bagefter. Det ser ud til at være særligt betydningsfuldt for elevernes læringsudbytte, at de indgår i meget nære relationer med værkstedslærerne, samtidig med at de indgår i produktionsbaserede aktiviteter med henblik på at fremstille et produkt for en kunde.

Det, at værkstedslærerne taler med eleverne om deres læring og perspektiverer til videre uddannelses- og jobmuligheder, peger både ledelse, lærere og elever på, er afgørende for, at eleverne opnår de nødvendige kompetencer og en tro på, at det er muligt at overgå til enten uddannelse eller beskæftigelse.

# Almen voksenundervisning (avu) på VUC Roskilde

## 1. Baggrundsoplysninger om det forberedende forløb

Almen voksenuddannelse (avu) er enkeltfagsundervisning for voksne i almene fag på et grundlæggende niveau. Avu er målrettet alle, der er fyldt 18 år og har behov for at opnå nogle grundlæggende kompetencer i fx dansk og matematik, men de fleste kursister er mellem 20 og 25 år, hvoraf mange har anden etnisk baggrund end dansk. Fagene kan afsluttes med en prøve, og en kursist kan erhverve sig en almen forberedelseseksamen ved at bestå prøverne på en række nærmere definerede fag. Prøverne på G-niveau har samme værdi som de afsluttende prøver i folkeskolens 9. klasse og kan give adgang til en ungdomsuddannelse.

Avu-undervisningen udbydes som enkeltfag af 45-180 timers varighed, men tilrettelægges typisk som halvårs eller helårs forløb. Et samlet forløb kan vare op til to år afhængig af, hvor mange fag og hvilke niveauer kursisten ønsker at opnå. Der er deltagerbetaling for et avu-forløb, men kursister kan søge om tilskud til dele af betalingen. Et avu-forløb kan rumme fem forskellige niveauer fra basisniveau (under 9. klasseniveau) op til D-niveau, som er lidt over 10. klasseniveau.

Den besøgte institutions hovedafdeling, der danner grundlag for denne casebeskrivelse af VUC Roskilde, tilbyder ud over avu også Forberedende Voksenundervisning (FVU), hf-enkeltfag, 2-årig hf samt ordblindeundervisning. På VUC Roskilde tilrettelægges avu-undervisningen hovedsagelig som holdundervisning, men kan også tages som fjernundervisning (e-learning). Der findes flere forskellige profiler på de udbudte avu-forløb, herunder forløb der kaldes "Klar til hf", "Springbræt til hf" og "Klar til eud".

Avu-undervisningen på Roskildeafdelingen foregår p.t. primært i en samlet fløj af skolens bygninger på grund af ombygning, men kursisterne deler udeareal, kantine, studieværksted og studievejledning med de øvrige tilbud på VUC Roskilde.

## 2. Overgang til og fra avu på VUC Roskilde

Unge, der ønsker at gennemføre et eller flere fag inden for avu-rammen, henvender sig til skolen for at blive niveauvurderet og optaget på skolen. De unge, der påbegynder et avu-forløb på VUC Roskilde, har typisk mange afbrudte ungdomsuddannelser bag sig. Flere af kursisterne fortæller, at deres UU-vejleder har opfordret dem til at tage de nødvendige faglige niveauer for at kunne komme videre i en ungdomsuddannelse. UU-vejlederne tager i flere tilfælde kontakt til skolen for at informere om de kursister, der ønsker at begynde på avu.

Inden opstarten på VUC har alle kursister en samtale med en vejleder. Fokus for samtalen er at afdække, hvad kursisten vil med sin deltagelse i tilbuddet, dvs. hvilke planer og drømme kursisten har for det videre forløb efter avu. Både studievejledere og undervisere peger på, at samtalen dels har til formål at drøfte, hvilke fremtidsmuligheder der er, dels at give de kommende kursister blod på tanden. I samtalen bliver der i første omgang ikke lagt vægt på, om fremtidsdrømmene er realistiske i vejlederens optik, men mere på at kursisten har klar viden om, at avu-forløbet er et skridt på vejen til mere uddannelse – enten gymnasial uddannelse eller erhvervsuddannelse.

På avu-forløbene på VUC Roskilde går også nogle kursister, der som en del af et projekt i Roskilde Jobcenter har tilknyttet en mentor, som fysisk følger kursisterne ind på skolen, er tilstede i de første samtaler med studievejlederen, støtter kursistens valg af fag og fx gør opmærksom på muligheden for en reduceret fagrække. De kursister, der påbegynder avu-forløbet ad denne vej, er unge, der har behov for en håndholdt overlevering, dvs. unge der

oplever en stor barriere mod at begynde på et avu-forløb, og som Jobcenteret har vurderet, kan hjælpes bedre af en kommunal mentor.

Kursisternes overgang fra avu-forløbet består hovedsagelig i vejledning, som sammen lægger en plan for det videre forløb. Der er i avu-forløbet tilbud til kursister om brobygning til ungdomsuddannelserne, men ledelsen fortæller, at kun meget få kursister takker ja til dette. Studievejlederne holder desuden løbende møder med de aftagende ungdomsuddannelsesinstitutioner for at styrke deres kendskab til indholdet i uddannelserne og dermed styrke vejledningen af kursisterne.

En del kursister på avu i Roskilde påbegynder hf på VUC Roskilde, når de har afsluttet avu-forløbet. Ledelse og lærere peger på, at overgangen til hf for mange af kursisterne er helt naturlig – også fordi der i avu-forløbet er flere aktiviteter på tværs af de uddannelser, og kursisterne derved er meget bekendt med både kursister og undervisere på hf, inden de begynder.

### **3. Indhold i avu på VUC Roskilde**

Underviserne oplever, at kursisterne er motiveret for det faglige, når de begynder på avu-forløbet og ønsker at komme i gang hurtigt. Der skal ikke være for mange aktiviteter i et introforløb, der af kursisterne ikke opleves som direkte relevante for det faglige forløb.

Avu-kursisterne fortæller, at de forventer, at læringsmiljøet er et fagligt miljø, hvor fagene (dansk, matematik, engelsk osv.) er i centrum. Kursisterne fortæller samtidig, at læringsmiljøet er karakteriseret ved stærke relationer mellem kursister og lærere. Underviserne forklarer, at et sådan miljø skabes igennem aktiviteter, der umiddelbart er faglige, men også rummer en lang række socialt udviklende elementer som samarbejdsøvelser, fælles gåture uden for skolen og lignende. En gåtur til en faglig destination bliver brugt som en anledning til at tale med kursisterne om deres sociale og personlige forhold. Og underviserne peger på, at det netop er den type samtale og den relation, der for mange af kursisterne gør, at de kan deltage i undervisningen. Det betyder fx, at kursisternes introforløb, når de begynder på avu-forløbet, har det faglige som omdrejningspunkt, men samtidig er der fokus på at skabe et stærkt klassefællesskab. På skolen findes fx et fælles inspirationskatalog til aktiviteter i introperioden, som den enkelte underviser kan lade sig inspirere af – men underviserne planlægger introforløbene med afsæt i de pågældende kursisters behov.

Underviserne peger på, at arbejdet med at skabe god relationer til kursisterne er i centrum af deres undervisningsopgave. Kursisterne har et stort behov for at udvikle en god relation til underviserne, blive set og opleve, at de kan følge med i undervisningen og lære noget nyt. Underviserne bruger en stor del af tiden både i og uden for undervisningen på samtaler med hver enkelte kursist. Mange af kursisterne har fx et meget lille eller intet personligt netværk, og flere er meget ensomme og har ikke nogle omkring sig uden for skolen, der kan hjælpe med de personlige forhold. Kursisterne fortæller, at de på VUC Roskilde har mødt nogle lærere, der på en anden måde, end de har oplevet tidligere, har tid til at tale med dem, respekterer dem og ikke bliver sure.

Underviserne lægger stor vægt på, at kursisterne lærer at samarbejde med hinanden – både med henblik på at kunne indgå i et studiemiljø på en ungdomsuddannelse og for at kunne indgå i samarbejdet på en arbejdsplads. Flere undervisere peger på, at de tydeliggør over for kursisterne, at kravet om samarbejde handler om at forberede dem bedst muligt på det, der venter efter avu – både et studieliv og et arbejdsliv. Desuden benyttes tolærerordning for at sikre, at kursisterne får tilstrækkelig opmærksomhed i løbet af undervisningen og kan få instruktioner og feedback på deres arbejde.

Arbejdet med at træne og styrke kursisternes sociale kompetencer betyder også, at mange af lærerne udarbejder et sæt klasseregler med den enkelte klasse. Klasseregler fungerer som en tydeliggørelse af forventninger til kursisternes behandling af hinanden.

Som en begyndelse af undervisningen screenes alle elever i alle fag. Screeningen viser kursisternes faglige niveau. Lærerne har gode erfaringer med at begynde undervisningen på et lidt lavere niveau, end det kursisterne kommer med. Underviserne peger på, at det giver kursisterne en indledende oplevelse af at kunne noget fagligt – og at det er centralt for opbygningen af kursisternes motivation til at gennemføre avu-forløbet. Desuden lægger underviserne vægt på, at mange kursister har behov for at få gentaget stoffet mange gange, hvilket betyder, at stoffet samles op flere gange i købt af undervisningen. For eksempel er fagsprog og vanskelige termer særligt vigtige at gentage mange gange, så kursisterne lærer at anvende dem i praksis.

På VUC Roskilde har man desuden valgt en stor grad af fleksibilitet i forhold til, hvilket niveau kursisten undervises på. Skemaerne er tilrettelagt, så lektioner i de enkelte fag samtidig ligger på tværs af niveauer. Det betyder, at kursister, der undervejs i forløbet får behov for fx at følge danskfaget på et højere eller lavere niveau, har mulighed for at skifte hold, uden at resten af skemaet skal brydes op. Desuden tilbydes de kursister, der har behov for ordblindeundervisning, denne uden for den øvrige undervisningstid.

#### **4. Metoder og tilgange**

It spiller en stor rolle i undervisningen. Alle kursister har mulighed for at låne en computer af VUC Roskilde, som de kan anvende i undervisningen. Både undervisere og kursister peger på, at computerbaseret undervisning kan være med til at give kursisterne struktur på deres dag, deres faglige arbejde og den feedback, de får fra underviserne. Flere af de interviewede lærere har gode erfaringer med at lægge film ud til kursisterne, som de ser på forhånd inden undervisningen. Den form for materiale kan være mere motiverende for nogle af kursisterne end at forberede en lang tekst til undervisningen.

Underviserne peger på, at indholdet og målene i de enkelte fag og niveauer er detaljeret beskrevet i bekendtgørelse og undervisningsvejledning, men at undervisningen i høj grad skal tilrette den konkrete kursistgruppe på de enkelte hold. Det betyder, at underviserne gør brug af en bred palet af forskellige opgavetyper og undervisningsformer. Det betyder også, at ikke alle kursister arbejder på samme måde med et stof. Undervisningsdifferentiering betyder, at kursisterne også lærer, at ikke alle er ens, og at det er meningsfuldt at gøre undervisningsmæssig forskel.

Underviserne gør desuden brug af metoder, der lægger sig op ad "synlig læring" og "systematisk undervisningsevaluering". Flere undervisere fortæller, at de efter hver undervisningsgang eller hvert forløb evaluerer med kursisterne og samler op på, hvad de har fået ud af dagens arbejde. Desuden afholder underviserne systematisk kursistsamtaler to gange om året med feedback til hver kursist. Skolen har et fælles inspirationskatalog for kursistsamtaler med gode råd til gennemførelse af samtalerne, så de er med til at støtte kursisternes egne refleksioner over deres udbytte af undervisningen og det videre forløb efter avu.

Underviserne ved af erfaring, at avu-kursisterne har brug for en tæt opfølgning og et klart billede af, at de rykker sig fagligt. Den faglige feedback er samtidig ikke begrænset til kun at foregå i undervisningen. Alle de interviewede lærere lægger stor vægt på, at de er tilgængelige i forbindelse med undervisningen, og at kursisterne kan få feedback, når de har brug for det. Flere undervisere fortæller, at de ofte taler med kursister i deres pausetid, og det netop er den umiddelbare og nemme kontakt til lærerne, som kursisterne lægger størst vægt på i forhold til deres faglige udbytte af avu-forløb.

Som supplement til den daglige relation mellem kursister og undervisere har kursister med særlige behov mulighed for at få fem timers støttetid, fx fra en mentor, og skolen har tilknyttet en fastholdelsesmedarbejder, som opsøger kursisterne direkte på skolen, kontakter dem på sms og ringer for at følge op på deres trivsel. Desuden er der oprettet en miniborgerservice i avu-afdelingen på skolen, hvor en socialrådgiver ansat på VUC Roskilde sidder ved et bord på gangen, lettilgængelig for kursisterne. Her kan de få støtte og spørge om en lang række praktiske forhold i forbindelse med kommunen, fx boligstøtte, breve fra det offentlige, skat, SU, oprettelse af NemID osv. Både ledelsen og underviserne peger på, at mange støttefunktioner rundt om kursisterne er medvirkende til, at så mange gennemfører deres forløb og kommer videre i en ungdomsuddannelse.

## **5. Ledelse og kvalitetssikring af kursisternes udbytte af tilbuddet**

Underviserne beskriver deres kollegiale samarbejde, som tæt. Der er en udbredt tradition for at dele mange undervisningsmaterialer med hinanden og de får og giver løbende sparring til hinanden. Underviserne vurderer, at den sparring de får fra og giver til deres kolleger sammen med en bred erfaring har en afgørende betydning for, at de kan levere en undervisning, der også i praksis tager afsæt i den differentierede kursistgruppe, og deres behov for at styrke de personlige og sociale kompetencer igennem det faglige arbejde i fagene.

Lederne for avu understøtter undervisernes praksis ved fx løbende at observere undervisningen fulgt op af en MUS-samtale med hver enkelt underviser. Ledelsen peger på, observationerne og den efterfølgende dialog som et af de mest virkningsfulde værktøjer til at understøtte en god undervisning og sikre at alle lærere oplever, at der er positiv opmærksomhed og respekt om det arbejde de udfører som undervisere. Ledelsen peger også på, at de ved ansættelse af nye undervisere lægger stor vægt på at de har erfaring med unge og voksne, og udviser et stort engagement for at påtage sig den omfattende opgave at styrke kursisterne kompetencer langt ud over det rent faglige.

### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på VUC Roskilde på, at de gode resultater i forhold til at styrke kursisternes overgang til ungdomsuddannelse og arbejdsmarked hænger sammen med, at der skabes et fagligt miljø med et stærkt resourcesyn på kursisterne. Underviserne har dels en bred erfaring og værktøjskasse i forhold til at differentiere undervisningen. Der er desuden – både gennem underviserne og de øvrige ressourcpersoner som vejledere, mentorer og fastholdelsesmedarbejdere – en tæt opsøgende indsats i forhold til den enkelte kursist med fokus på at styrke de sociale og personlige kompetencer og støtte dem i de øvrige forhold i deres tilværelse, som ellers kan være modarbejdende i forhold til at gennemføre avu.

Desuden medvirker en løbende vejledningsindsats til, at kursisterne afslutter avu-forløbet med en plan for det videre forløb.

# Almen voksenundervisning (avu) på hf og VUC Fredericia

## 1. Baggrundsoplysninger om det forberedende forløb

Almen voksenuddannelse (avu) er enkeltfagsundervisning for voksne i almene fag på et grundlæggende niveau. Avu er målrettet alle, der er fyldt 18 år og har behov for at opnå nogle grundlæggende kompetencer i fx dansk og matematik, men de fleste kursister er mellem 20 og 25 år, hvoraf mange har anden etnisk baggrund end dansk. Fagene kan afsluttes med en prøve, og en kursist kan erhverve sig en almen forberedelseseksamen ved at bestå prøverne i en række nærmere definerede fag. Prøverne på G-niveau har samme værdi som de afsluttende prøver i folkeskolens 9. klasse og kan give adgang til en ungdomsuddannelse.

Avu-undervisningen udbydes som enkeltfag af 45-180 timers varighed, men tilrettelægges typisk som halvårs eller helårs forløb. Et samlet forløb kan vare op til to år afhængig af, hvor mange fag og hvilke niveauer kursisten ønsker at opnå. Der er deltagerbetaling for et avu-forløb, men kursister kan søge om tilskud til dele af betalingen. Et avu-forløb kan rumme fem forskellige niveauer fra basisniveau (under 9. klasseniveau) op til D-niveau, som er lidt over 10. klasseniveau.

Den besøgte institution, der danner grundlag for denne casebeskrivelse, er VUC Fredericia. VUC Fredericia tilbyder som en del af deres avu også Forberedende voksenundervisning (FVU) og Ordblindeundervisning (OBU). VUC Fredericia er fysisk beliggende i et campusmiljø med korte afstande til resten af IBC Fredericia med merkantile erhvervsuddannelser, SOSU-skolen Fredericia med de sociale og sundhedsfaglige erhvervsuddannelser samt EUC Lillebælt (EUC) med tekniske erhvervsuddannelser.

VUC Fredericia udbyder tre forskellige former for avu-undervisning:

1. Ordinære avu-hold (9. og 10. klasse) er beliggende på VUC Fredericia.
2. Studieforbereende avu-hold (STF) er beliggende på VUC Fredericia. Målgruppen hertil er unge, som generelt skal/kan studieforbedres.
3. Eud-forberedende avu-hold (EUDF) er beliggende enten på EUC Lillebælt eller SOSU-skolen Fredericia og afvikles i samarbejde med lærere fra både VUC og EUC/SOSU. Forløbet er målrettet overgangen til en erhvervsuddannelse og er særligt tilrettelagt for de kursister, som mangler 02 i dansk/matematik.

Ved casebesøget på VUC Fredericia var der særligt fokus på STF og EUDF, idet det er disse forløb, som skolen har særligt gode erfaringer med i forhold til at sikre kursisternes overgang til ungdomsuddannelse.

## 2. Overgang til og fra tilbuddet

Når nye kursister ønsker at starte på STF eller EUDF, gennemfører en uddannelseskonsulent en obligatorisk visitationssamtale med vedkommende. Formålet med samtalen er at skabe en relation til kursisten og få et indblik i kursistens baggrund. Ved samtalen spørger uddannelseskonsulent ind til kursistens skolegang indtil nu, planer for livet mv., hvorfra uddannelseskonsulent kan spore sig ind på, hvilken type forløb kursisten skal tilbydes. Uddannelseskonsulent orienterer den kommende kursist om, hvilke forventninger og krav der er til vedkommende i forbindelse med forløbet.

For STF bliver kursisten screenet i dansk, matematik og engelsk i forbindelse med visitationssamtalen. For EUDF bliver kursister konsekvent screenet i matematik, mens det konkret vurderes, hvorvidt der er behov for at screene kursisten i øvrige fag. At der konsekvent screenes

i matematik skyldes, at VUC har erfaringer med, at størstedelen af kursisterne ikke kan præstere 02 i matematik. Viser det sig, at kursisten er i målgruppen for FVU-matematik, deltager kursisten i FVU-undervisning ud over det ordinære eud-forløb, hvilket er integreret i skema-lægningen.

De første 14 dage på STF er kursistens indslusningsforløb. Efter endt indslusningsforløb indkalder mentor og teamleder kursisten til en samtale. Forud for samtalen udfylder mentor, teamleder (sammen med resten af teamet ved et teammøde) og kursisten et forventnings-skema, hvor kursisten bedømmes/bedømmer sig selv. På baggrund heraf drøfter mentor, teamleder og kursist det videre forløb. Hvis kursisten ikke skal fortsætte på STF, inviterer mentor/teamleder UU og/eller socialrådgiver fra kommunen til et tværfagligt udslusningsmøde, hvor kursisten hjælpes videre til et andet forløb.

VUC Fredericia samarbejder særligt med UU-vejledningen, jobcentret og de kommunale sagsbehandlere. Efter behov er det muligt at inddrage psykologer, eksterne mentorer, bo-støttekontaktpersoner og misbrugskonsulenter. Det vurderes af både undervisere, mentorer, ledelse og UU, at samarbejdet mellem VUC Fredericia og UU har stor betydning for både den enkelte kursists visitation til det forberedende tilbud og for efterværnet for kursisterne.

Man har fra VUC Fredericias side fokus på at skabe så gode overleveringer af viden som muligt, så kursisterne ikke skal opleve, at de starter forfra, når de skifter til en ny aktør. I forbindelse med udslusning har mentor og eventuelt teamleder et møde med en mulig kommende uddannelse. Her er formålet at få drøftet kursistens udfordringer og potentialer. UU oplever ligeledes, at mentorrollen på VUC spiller en vigtig rolle i forhold til at sikre gode overgange både til og fra det forberedende tilbud.

### **3. Indhold i tilbuddet**

På STF er der løbende optag hver 14. dag. Ledelsen vurderer, at det er nødvendigt med løbende optag, da de unge falder fra ungdomsuddannelserne og har behov for at blive optaget løbende på de forberedende forløb. På holdene går derfor kursister, som er meget forskellige steder i deres faglige og personlige udvikling, hvorfor undervisningen i høj grad differentieres. På EUDF og de ordinære avu-hold er der løbende optag frem til ca. midten af september, hvorefter der kun undtagelsesvis optages elever.

For EUDF er det overordnede mål, at kursisterne opnår adgangskravene på erhvervsuddannelserne (02 i dansk og matematik), mens der for STF i højere grad er fokus på at styrke kursistens faglighed og generelle motivation for videre uddannelse.

For STF og EUDF er underviserne enige om, at der altid er et fagligt mål for kursisterne, men at et fagligt mål aldrig kan stå alene for denne målgruppe. Målgruppen på de forberedende forløb har ofte haft dårlige skole- og læringserfaringer samt oplevet svag forældreopbakning og netværksdannelse generelt. Der er derfor behov for at kombinere kursisternes faglige mål med udvikling af kursistens sociale og personlige kompetencer.

Ledelse og undervisere oplever, at kursisterne generelt har meget forskellige behov, når det kommer til udviklingen af deres personlige og sociale kompetencer. Underviserne fremhæver, at de arbejder med kursisternes sociale og personlige kompetencer ved at tage tid til den enkelte kursist, da den enkelte i høj grad har behov for at føle sig set og anerkendt. Specifikt vurderer underviserne, at kursisterne har behov for styrke deres selvtillid, hvilket eksempelvis gøres ved at lære dem, at det er helt okay at fejle, og ved at hjælpe dem med at finde ud af, hvad de er gode til. Kursisterne giver udtryk for, at underviserne netop er gode til at rose og fokusere på kursistens succeser. Desuden nævner kursisterne, at underviserne viser, at de tror



på kursisterne, hvilket er med til at styrke kursistens tro på sig selv. Endelig arbejder underviserne med at styrke kursisternes evne til at samarbejde, fx ved at lave teambuilding-øvelser i undervisningen, walk-and-talk og italesætte fællesskabet og trivslen på holdet.

Endelig har man på både STF og EUDF faget "Introducerende undervisning", hvor underviserne arbejder med kursisternes almene samfundsmæssige dannelse samt deres personlige og sociale kompetencer, fx ved at fokusere på kompetencer som samarbejde, tillid og relationer. På STF har underviserne eksempelvis introduceret kursisterne for personlighedstyper og derigennem arbejdet med forståelsen for hinandens forskelligheder og samspillet i en klasse.

Ledelsen og underviserne oplever, at relationer er afgørende for, om kursisten lærer noget. Underviserne arbejder på en god relation til kursisterne ved at være anerkendende og imødekommende, når kursisterne giver udtryk for at have svært ved opgaver eller andet, ligesom underviserne prioriterer, at der altid skal være tid og overskud til at forklare opgaverne på nye måder. Underviserne giver desuden udtryk for at have fokus på at inddrage kursisterne i tilrettelæggelsen af undervisningen, således at kursisterne oplever, at de bliver set og hørt, eksempelvis ved løbende at lade kursisterne evaluere enkelte lektioner og samlede undervisningsforløb. Kursisterne oplever ikke, at der er nogen, der bliver tabt, som de gjorde i folkeskolen, og tidligere kursister fremhæver, at flere fortsat har kontakt til deres mentor og/eller underviser.

Ledelsen vurderer, at ca. 15 % af deres kursister har brug mere tid end de øvrige kursister på avu-forløbene. Ledelse og undervisere har erfaret, at det er væsentligt, at denne målgruppe ikke "køres over" med faglighed. Avu-fagenes bekendtgørelser og målsætninger er ikke kun vejen frem for disse kursister, da de i højere grad end de øvrige kursister på avu mangler troen på, at de er i stand til at lære og kan lykkes fagligt.

Til STF er der tilknyttet en mentor på fuldtid, mens mentoren på EUDF er tilknyttet 16 timer om ugen. Alle kursister har mulighed for at gøre brug af mentoren efter behov. Mentoren er synlig i kursisternes hverdag, idet vedkommende bl.a. deltager i undervisningen og i den forbindelse kan være med til at spotte kursister, der har behov for ekstra opmærksomhed på det personlige plan. Herved kan underviseren i højere grad koncentrere sig om undervisningens faglige indhold. Mentoren bidrager til kursisternes fastholdelse, fx ved at følge op på kursisternes fremmøde og sende sms'er til dem, der har svært ved at komme op om morgenen. Herudover vurderer underviserne, at det væsentlige ved mentorens rolle er, at vedkommende har tid til den enkelte kursist, når kursisten har behov for at blive lyttet til eller hjulpet lidt på vej. Én af mentorerne giver i den forbindelse selv udtryk for, at hendes dage aldrig er fuldt planlagt på forhånd, da hendes opgave er at stå til rådighed for kursisterne. Endelig bidrager mentoren også til kursisternes uddannelsesmæssige afklaring, fx gennem samtaler med kursisterne om brug af uddannelsesguiden og ved at sende kursisterne videre til vejledning hos UU.

Kursisterne giver udtryk for at være glade for mentorordningen. De nævner eksempelvis, hvordan det altid er muligt at tale med mentoren, når man har personlige og praktiske problemer – og hvordan det altid hjælper at tale med mentoren. Herudover nævner kursisterne, at mentoren er god til at vise dem, hvem de selv er – og er god til at løfte dem op, når de mister modet. Kursisterne peger derfor også på, at det er vigtigt, at VUC holder fast i mentorordningen, da støtten har gjort en stor forskel i deres forløb og for deres tro på, at det kan lykkes at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Som nævnt ovenfor har underviserne fokus på kursisternes udvikling af personlige og sociale kompetencer side om side med udviklingen af kursistens faglige kompetencer. Men underviserne giver ligeledes udtryk for, at de arbejder for at gøre undervisningslokalet til et frirum, hvor kursisten så vidt muligt kan fokusere på den faglige læring og udvikling og forsøge at gøre

sig fri fra andre stressende omstændigheder i deres hverdag. Det er også derfor, at der skelnes imellem rollen som underviser og rollen som mentor i forløbene.

#### **4. Metoder og tilgange**

Den pædagogiske tilgang til kursisterne tager for det første udgangspunkt i struktur og rutiner. Ledelsen og underviserne har erfaret, at det med denne målgruppe drejer sig om at skabe en struktureret ramme for undervisningen, som kursisterne kan genkende og blive trygge i gennemvante rammer og rutiner. Underviserne arbejder med behovet for klare rammer og struktur ved at starte hver lektion med at skrive mål for lektionens undervisning og dagsorden op på tavlen samt gennemgå dagens program. Desuden udarbejder undervisere og kursister på de enkelte hold fælles klasserumsregler, der beskriver den ønskelige adfærd fra kursisterne og kursisterne imellem.

For det andet fremhæver ledelsen og underviserne, at målgruppen i høj grad har behov for afvekslende undervisning, særligt for kursisterne på STF. Underviseren afveksler undervisningsformen ved at skifte mellem oplæg (maksimalt 20 minutter), gruppe-/selvstændigt arbejde, kreative opgaver, mundtlige oplæg, skriftlige opgaver, fælles opsamlinger og fysisk bevægelse (fx walk-and-talk). Herudover peger underviserne på, at det er vigtigt for kursisterne at fremhæve relevansen af undervisningen, fx at forklare hvordan procentregning kan bruges til at udregne prisen på nedsatte varer i butikkerne. Kursisterne giver udtryk for, at den afvekslende undervisning er motiverende og med til at løfte kursistens deltagelse i undervisningen.

For det tredje har underviserne på STF gode erfaringer med tolærerordningen, således at der er to undervisere til ca. 40 kursister. Kursisterne oplever, at denne organisering gør, at det altid er muligt at få hjælp, og at de derfor ikke har følt sig besværlige, når de har efterspurgt hjælpen. På EUDF er holdstørrelsen noget mindre, hvorfor der ikke er gjort brug af tolærerordning.

For det fjerde har ledelsen i forhold til EUDF indgået en partnerskabsaftale med henholdsvis EUC Lillebælt og SOSU-skolen Fredericia, således at undervisningen på EUDF finder sted enten på EUC eller SOSU-skolen frem for på VUC. Formålet med samarbejdet er, at undervisningen skal være praksisnær, anvendelsesorienteret og målrettet et grundforløb på en erhvervsuddannelse – eksempelvis ved at underviserne i naturfag inddrager undervisningselementer fra et ordinært forløb på EUC, således at kursisterne får et indblik i, hvad undervisningen på et grundforløb indebærer. På EUC vurderer man det væsentligt, at undervisningen på EUDF ligner og er realistisk i forhold til undervisningen på EUC, idet kursisterne kan være mere sårbare og derfor har behov for en høj grad af genkendelighed i forbindelse med overgange. Ledelsen på VUC og EUC oplever desuden, at det afgørende ved samarbejdet er, at kursisterne kan indgå i og blive trygge ved de erhvervsskolemiljøer, som de efterfølgende forventes at søge ind på.

#### **5. Ledelse og kvalitetssikring af kursisternes udbytte af tilbuddet**

VUC Fredericia har løbende evalueringer med kursisterne, de enkelte hold og VUC-uddannelserne som helhed. Evalueringerne danner grundlag for justering, optimering og udvikling af fagligheden, studiemiljøet og undervisningen.

Evalueringen med de enkelte kursister tager udgangspunkt i de individuelle mål (personlige, sociale og faglige), som alle kursister beskriver ved deres visitationssamtale. Kursisten gennemfører individuelle samtaler med underviseren minimum én gang i løbet af et forløb – og oftest flere gange. Samtalerne drejer sig om studieaktivitet, faglig progression og trivsel. Herudover sikres kursisternes progression og studieaktivitet gennem et løbende tæt samarbejde mellem underviser, mentor og studievejledning, ligesom den enkelte kursist alt efter behov kan have løbende samtaler med mentor.

Lærerteamet omkring STF har udarbejdet en erfaringshåndbog, der indeholder informationer om organisering, formål, didaktik, optag, faglige elementer, evaluering og afrunding. De øvrige teams på VUC er i gang med at udarbejde en lignende håndbog både for de ordinære avu-forløb og for EUDF. Det fælles afsæt, som håndbogen bidrager til, er dels med til at støtte tilrettelæggelsen af undervisningen, dels med til at skabe grundlag for undervisernes refleksioner over egen praksis i de enkelte teams. Håndbogen fungerer desuden som introduktion til nye undervisere.

### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på VUC Fredericia på, at de gode resultater hænger sammen med, at underviserne arbejder med de sociale og personlige kompetencer gennem det faglige. Og at underviserne samtidig har fokus på at adskille det faglige rum fra det personlige rum, således at kursisterne gives en pause fra personlige problemstillinger, hvor de kan fokusere på egen læring. Underviserne har desuden en bred redskabskasse i forhold til at sikre en differentieret og afvekslende undervisning.

Dernæst hænger de gode resultater sammen med den synlige, opsøgende og nærværende mentorrolle, som eleverne kan gøre brug af efter behov. Mentorrollen har således væsentlig betydning for både kursisternes fastholdelse samt overgangen til og fra tilbuddet. Hertil kommer overleveringen af viden fra uddannelseskoordinatorerne til relevante undervisere ved kursistens opstart – samt mentorens og eventuelt teamlederens overlevering af viden til relevante aktører ved kursistens udslusning.

Endelig peger casebesøget på gode erfaringer med at gennemføre EUDF som forlagt undervisning på EUC Lillebælt og SOSU-skolen Fredericia. Herved bliver kursisterne gennem en praksisnær og anvendelsesorienteret tilgang i undervisningen trykke ved de rammer, som de efterfølgende forventes at søge ind i. Det ses som et væsentligt bidrag til at støtte kursisten i overgangen fra avu til en ungdomsuddannelse.

## Ungdomsskolens heltidsundervisning, Ungdomsskolen i Høje Taastrup Kommune

### **1. Baggrundoplysninger om det forberedende forløb**

Ungdomsskolens heltidsundervisning er et undervisningstilbud, der er rettet mod elever på folkeskolens ældste klassetrin, som har haft det vanskeligt i folkeskolen. Undervisningen skal stå mål med undervisningen i folkeskolen. Undervisningen sigter mod at kvalificere eleverne til at bestå afgangseksamen i dansk, engelsk og matematik og dermed at klæde dem på til at kunne fortsætte på en ungdomsuddannelse.

Et ungdomsskoleforløb har en individuel varighed, som typisk forløber fra et halvt til to år. Ud over undervisning i dansk, matematik og engelsk har eleverne mulighed for at deltage i aktiviteter af sportslig, kreativ, håndværksmæssig eller social karakter. Ungdomsskoleforløbet afsluttes med folkeskolens prøver, og eleverne får et prøvebevis.

Ungdomsskolens heltidsundervisning henvender sig til unge mellem 13 og 18 år, der af både sociale, personlige og faglige årsager ikke kan gennemføre grundskolen. På Ungdomsskolen i Høje Taastrup Kommune er eleverne kendetegnet ved, at de ofte har en række skift mellem forskellige grundskoler bag sig. De fleste elever på ungdomsskolen har personlige og sociale

udfordringer, som fx er relaterede til mobning, eksklusion i grundskolen, fraværende forældre eller psykiatriske diagnoser såsom ADHD og autisme.

De unge, som modtager heltidsundervisning på den besøgte ungdomsskole, der danner afsæt for denne casebeskrivelse, er bosiddende i Høje Taastrup Kommune. Der er plads til 30 unge i heltidsundervisningen, som har løbende optag. Eleverne har mulighed for at gå op til folkeskolens afgangsprøve hvert halve år. Hver lærer har op til seks primære elever tilknyttet.

Forsøgsvis har ungdomsskolen gennem projektmidler igangsat forløbet Katapult+, som henvender sig til en målgruppe, der er over 18 år, ikke i gang med en ungdomsuddannelse og ikke lever op til adgangskravene. Rammerne for Katapult+ giver mulighed for at arbejde med de unge over 18 år i ungdomsskoleregi.

## **2. Overgang til og fra ungdomsskolens heltidsundervisning**

De unge bliver henvist enten direkte fra deres grundskole eller fra kommunens sagsbehandlere – oftest efter en række skoleskift. Derudover er der flere unge, som bliver opmærksomme på tilbuddet, fordi de har ældre søskende, der har gået på skolen.

Når eleverne har bestået folkeskolens afgangsprøver på ungdomsskolen, forsøger skolen at indsluse dem på en ungdomsuddannelse eller i et kommunalt 10. klasses tilbud. I overgangen fra heltidsundervisning til ungdomsuddannelse har lærerne og ledelsen fokus på at sikre, at den unge får et tilhørsforhold til den nye skole inden skolestart. Det betyder fx, at eleverne kan tage med en lærer fra ungdomsskolen hen og se den nye skole inden start. Ud over de obligatoriske 9. klasses brobygningsforløb er der tilbud om særligt tilrettelagte brobygningsforløb i heltidsundervisningen. Disse forløb består dels af en introdag med en lærer på uddannelsen, dels af en periode, hvor den enkelte elev selv er ude på en ungdomsuddannelse og deltager i udvalgte aktiviteter. Forløbet kan vare op til 16 uger med tre dage på den udvalgte ungdomsuddannelse.

Samtidig følger ungdomsskolen de enkelte elever ind i ungdomsuddannelserne i et såkaldt 'efterværn' med en håndholdt overlevering til ungdomsuddannelserne. Både skolens lærere og nogle tidligere elever, der er ansat som mentorer, har løbende kontakt til de tidligere elever, efter at de er stoppet i heltidsundervisningen, fx via fælles transport de første uger og derefter pr. sms. En række tidligere elever kommer desuden forbi en gang imellem, efter at de har afsluttet forløbet, fordi de har brug for råd og vejledning fra de voksne, som de har opbygget relationer til på ungdomsskolen.

UU-vejledningen peger på, at når de unge overgår fra heltidsundervisning til ungdomsuddannelse, er den store udfordring at undgå, at de falder fra. Der kan være stor forskel på det undervisningsmiljø, som eleverne på ungdomsskolen har været vant til, fx små grupper af elever med mange voksne omkring sig, mens der på en ungdomsuddannelse er et markant anderledes undervisningsmiljø. Både ledelse og lærere på ungdomsskolen fremhæver, at samarbejdet med UU-vejledningen spiller en væsentlig rolle i elevernes overgang til ungdomsuddannelse. UU-vejlederen, der er tilknyttet ungdomsskolen, lærer de unge at kende gennem samtaler og vejlederens ugentlige gang på skolen og arrangerer ud over de beskrevne brobygningsforløb også særlige praktikforløb for den unge i samarbejde med ungdomsskolen. Ledelsen peger på, at samarbejdet mellem lærerne og vejlederne styrker vejledningen af eleverne hen imod et relevant uddannelsesvalg.

## **3. Indhold i tilbuddet**

I heltidsundervisningen på Ungdomsskolen i Høje Taastrup Kommune er der fokus på at styrke elevernes almene faglige kompetencer inden for dansk, matematik og engelsk, så de kan bestå

folkeskolens afgangsprøve. Det er centralt for lærerne at vurdere, hvor den enkelte elev har brug for støtte og tilrettelægge undervisningen ud fra den enkelte elevs forudsætninger.

Lærerne lægger vægt på, at heltidsundervisningen skal markere en frisk start for den unge. Derfor er det afgørende, at heltidsundervisningen fysisk foregår et andet sted end på de folkeskoler, som eleverne har oplevet ikke at kunne passe i.

Derudover har heltidsundervisningen fokus på, at alle elever skal opleve at blive set hver dag. For læreren handler det om at finde ud af, hvor den unge har brug for støtte. For eleverne handler det om at opleve, at der er voksne, som er engagerede i deres læring, og at de derfor ikke blot kan blive væk fra undervisningen. Eleverne giver udtryk for, at det bedste ved tilbudet er, at lærerne har tid. Det drejer sig både om tid til at forklare det faglige stof, tid til at lytte til elevens personlige udfordringer og om tid til at løse sociale konflikter. Derudover fremhæver eleverne, at det er vigtigt for dem, at lærerne ikke skælder ud eller bliver sure. Eleverne oplever at blive set og hørt, hvilket har betydning for, at de opbygger et fagligt og socialt selvværd.

Det er centralt, at eleverne allerede i starten af deres forløb i heltidsundervisningen oplever at få succesoplevelser. Det betyder bl.a., at lærerne underviser i genkendeligt stof de første måneder, eleverne er på skolen. Derudover peger ledelsen på, at det i opstarten af nye elever er vigtigt at opfange, hvad der skal til, for at eleverne løser en opgave. Det løbende optag af nye elever er med til at styrke behovet for at tilrettelægge det faglige niveau i undervisningen ud fra den enkelte elev.

En vigtigt element i heltidsundervisningen på ungdomsskolen er at skabe ro omkring eleverne. Det sker i praksis fx ved at have en genkendelig struktur for dagene. Eleverne møder på skolen mellem kl. 8.00 og 8.30, giver hånd til en af lærerne eller lederne og siger godmorgen, spiser morgenmad og samtaler med hinanden og lærerne. Ikke-fremmødte elever bliver kontaktet pr. sms. Derefter er der morgensamling, hvor eleverne angiver 'dagens temperatur', dvs. hvor godt de har det på en skala fra 1-10. Det betyder, at lærerne ved, om der er nogle af eleverne, de skal være særligt opmærksomme på at få snakket med i løbet af dagen. Herefter gennemgår lærerne dagens program for at sikre, at alle elever ved, hvad de skal og hvornår. Om formiddagen er der undervisning i dansk, matematik og engelsk. Om eftermiddagen er der oftest mere aktive aktiviteter som fx volleyball eller andre former for sport.

#### **4. Metoder og tilgange**

Skolens opgave er at klæde de unge på med minimum 02 i karakter, således at de kan komme ind på en ungdomsuddannelse. Eleverne har selv et stort fokus på faglighed, hvilket betyder, at det er vigtigt for dem, at aktiviteterne er faglige. Lærerne lægger derfor vægt på, at eleverne møder en undervisning, der udfordrer dem fagligt, uden at det får dem ud af balance.

Den pædagogiske tilgang tager afsæt i relationsarbejde, som bliver anset for at være en forudsætning for, at de unge tager imod undervisningen. Både lærere og ledelse vurderer, at opbygningen af en stærk relation mellem lærer og elever gør, at eleverne bliver på skolen. Det indebærer, at lærerne er tilgængelige for eleverne i pauserne og prioriterer at have samtaler med eleverne, når disse har brug for det. Lærerne peger på, at tålmodighed er en væsentlig faktor i forhold til at opbygge en stærk kontakt med eleverne. Både ledelsen og lærerne anser rummelighed og et fokus på at møde den enkelte elev i øjenhøjde som afgørende elementer for heltidsundervisningens praksis.

I forhold til relationsarbejdet har lærerne desuden fokus på at tale med eleverne om, hvad de drømmer om og herefter tegne nogle mål sammen med eleverne. Derudover handler relations-

arbejdet om nærvær og forpligtelse. Som en kommunal sagsbehandler forklarer, har ungdomsskolen en nærhed, der gør, at eleven oplever sit fremmøde som forpligtende. Møder man ikke op til undervisningen, bliver man kontaktet af en lærer. Lærerne på skolen møder de unge på en anden måde end lærerne i grundskolerne. Der bliver lavet individuelt tilpassede forløb for de unge, som gør, at de unge undgår at falde fra. Ungdomsskolen har også en frihed i forhold til muligheden for at tilbyde en reduceret fagrække.

Lærerne og ledelsen forklarer, at heltidsundervisningen handler om at skabe et læringsfællesskab. Det indebærer bl.a., at undervisningen kan rumme de unge både fagligt, pædagogisk og didaktisk. Lærerne understreger, at det er afgørende, at man går på to ben – dels fagligt og dels pædagogisk-didaktisk. Brug af iPad i undervisningen bliver fremhævet som et værktøj til at skabe undervisning, der tager højde for den enkelte elev. Brugen af quizprogrammet Kahoot via iPad bliver omtalt som et konkret eksempel på at give elever, der ikke trives i det store rum, mulighed for at lære i det lille rum. Lærerne peger desuden på, at det i den enkelte læringssituation ofte handler om at få eleverne til at slappe af. Mange af eleverne er bange for at fejle eller at være forkerte. Lærerne giver derfor tydeligt og ofte udtryk for, at de tror på, at eleven kan løse en given opgave.

Ledelsen har bl.a. ansat to tidligere elever på skolen som mentorer for de nye elever til at understøtte den helhedsorienterede indsats. Mentorerne fungerer som rollemodeller for eleverne, fx ved at dele ud af deres erfaringer med selv at være kommet videre. De bidrager til at opbygge en forpligtende relation mellem skole og elev ved at følge op om elevens fremmøde, hjælpe eleven med praktiske forhold og blive ved med at motivere eleven til uddannelse.

Eleverne i heltidsundervisningen tilbydes desuden at komme i praktik i en virksomhed. Praktikken har til formål både at give eleverne oplevelsen af at kunne bidrage på en arbejdsplads og at komme tættere på et egentligt ungdomsuddannelsesvalg – og dermed i praksis få et mål med at tage en uddannelse. Lærerne og eleverne peger på, at det er motiverende at afprøve sig selv i en autentisk og praksisnær sammenhæng. Samtidig fungerer praktikken som et led i en afklaring af uddannelsesvalg. Et praktikforløb kan både være med til at understøtte et uddannelsesvalg eller tydeliggøre, hvad der ikke vil være et relevant valg for eleven.

Lærerne og ledelsen peger desuden på, at det er vigtigt at have fokus på den unges sociale miljø uden for skolen, dvs. se eleven i et helhedsorienteret perspektiv. Det er centralt, at elevens omgivelser bakker op om elevens uddannelsesforløb. Derfor prioriterer lærerne og ledelsen en tæt forældrekontakt. En gang om måneden ringer lærerne eller ledelsen til forældrene for at fortælle, hvordan det går med eleven. Her lægger de særligt vægt på at fortælle om det, der går godt, og det udbytte den enkelte elev har af at være i heltidsundervisningen. Det betyder, at forældrene ikke blot bliver inddraget i forbindelse med den unges manglende fremmøde eller konflikter, men også ved succeshistorier. Derudover opbygger skolen en relation til forældrene gennem fx forældremøder og konsultationer. Lærerne og lederne oplever, at arbejdet med at opbygge en relation til forældrene fører til, at forældrene også kommer til skolen med andre ting, der har betydning for elevens dagligdag.

## **5. Ledelse og kvalitetssikring af elevernes udbytte af tilbuddet**

På daglige lærermøder drøfter lærerne dagens udfordringer sammen med ledelsen. Lærerne understreger, at den tætte kollegiale sparring er et centralt element i arbejdet med at sikre et fokus på elevernes læring. På møderne drøfter de udfordringer, der har været i løbet af dagen. Dermed sikrer lærerne og ledelsen en fælles tilgang og et fælles ståsted i forhold til arbejdet med eleverne. Ledelsen er tæt på lærerne og har selv baggrund inden for lærerfaget. Det betyder, at de kan give lærerne konkret sparring på faglige såvel som pædagogiske og didaktiske udfordringer.

### **Opsamling**

Samlet set peger besøget i Høje Taastrup Kommunes Ungdomsskole på, at de virksomme pædagogikker i heltidsundervisningen i høj grad består af et stærkt fokus på, at eleverne kan udvikle de faglige kompetencer, der skal til for at færdiggøre folkeskolens afgangsprøve. Forudsætningen for at kunne arbejde med de faglige aktiviteter er, at eleverne udvikler sociale og personlige kompetencer.

Lærerne arbejder med det ved at opbygge nogle meget tætte relationer til eleverne og deres forældre ved at styrke elevernes tro på, at det kan lykkes at påbegynde en ungdomsuddannelse, fx ved at anvende tidligere elever som mentorer og rollemodeller for eleverne. Desuden har ungdomsskolen etableret et 'efterværn', som bidrager til at støtte de unge i overgangen til en ungdomsuddannelse.

## TAMU – Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser, Afdeling Aalborg

### **1. Baggrundoplysninger om det forberedende forløb**

Formålet med et uddannelsesforløb på Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU) er at kvalificere unge uden arbejdsmarkedstilknytning med henblik på at styrke deres mulighed for beskæftigelse. Forløbene afsluttes med et TAMU-bevis, som angiver de kursusbeviser inden for AMU-lovgivningen, som eleven har opnået, samt de yderligere opnåede faglige, personlige og sociale kompetencer. Et TAMU-forløb varer minimum 34 uger og består af fem fastlagte faser i et individuelt tilrettelagt forløb. Der er løbende optag på uddannelsen, hvilket også betyder, at der hver uge er elever, der afslutter uddannelsen.

De unge, der optages på TAMU, er i aldersgruppen 18-30 år. De har ofte en række uddannelsesforløb bag sig, fx produktionsskoleforløb og afbrudte erhvervsuddannelser. Personer, som optages i TAMU, har sociale og personlige udfordringer, der fx giver sig udtryk i vanskeligheder med misbrug, kriminalitet og psykiatriske diagnoser som ADHD.

Der findes kun én institution, der udbyder TAMU, nemlig Træningsskolen. Skolen består af et fælles sekretariat og seks forskellige afdelinger med hver en daglig leder. Den besøgte afdeling, der danner grundlag for denne casebeskrivelse, er afdelingen i Aalborg.

Eleverne på afdelingen er primært fra Aalborg og omegn, men der går også elever på afdelingen fra andre landsdele. Disse elever bor typisk på skolens kostafdeling, som har plads til 25-30 kostelever. Afdelingen i Aalborg har en kapacitet på lidt over 60 elever.

### **2. Overgang til og fra tilbuddet**

Eleverne på TAMU starter typisk med at deltage i et informationsmøde på skolen. De unge i målgruppen for en TAMU-uddannelse gøres ofte opmærksom på informationsmødet gennem en sagsbehandler i jobcentret, en UU-vejleder eller en person fra kriminalforsorgen. Nogle af de interviewede elever fortæller også, at de fx hørte om TAMU gennem venner og derfor i første omgang mødte op til informationsmøde på eget initiativ.

Når en ung ønsker at begynde på TAMU-centret i Aalborg, afklarer en uddannelseskonsulent på skolen ved en eller flere individuelle samtaler med den unge, om de er inden for den relevante målgruppe. Ved samtalen beskriver den unge sin baggrund og de begivenheder, der kan have relevans for målgruppeafklaring. Det er både tidligere afbrudte uddannelser og øvrige hændelser, der har betydning for elevens situation og forudsætninger.

Når en ung visiteres til TAMU-uddannelsen, lægger skolen særlig vægt på den unges lyst og vilje til at deltage i uddannelsen. Ved overgang til uddannelsen modtager skolen ingen skriftlig information om den enkelte unge, hverken fra kommunale instanser eller tidligere skoletilbud. Både ledelse og lærere fremhæver i interviewene, at skolens manglende kendskab til den enkeltes forudgående historik er en vigtig præmis for, at den unge kan "begynde på en frisk". Underviserne oplever, at de uden den baggrundsviden om eleverne har et godt udgangspunkt for at tale med dem om, hvad de drømmer om og gerne vil have ud af TAMU-forløbet. Underviserne lægger især vægt på, at deres faglige forventninger til eleverne ikke begrænses af en viden om det forløb, som eleverne har haft forud for TAMU.

Når en elev starter på et TAMU-forløb, gennemføres en kompetenceafklaring. Afklaringen finder sted i centrets værksteder og har til formål at afklare, hvorvidt den unge har en tilstrækkelig vilje til at gennemføre TAMU-uddannelsen.

De interviewede samarbejdspartner fra Aalborg Kommunes jobcenter peger på, at de har en vigtig rolle i forhold til at gøre unge i målgruppen opmærksomme på TAMU. Her peger repræsentanter fra jobcentret på, at det er særligt betydningsfuldt, at TAMU jævnligt har en repræsentant fra TAMU-centret tilstede i jobcentret. Det har dels den funktion, at sagsbehandlerne bliver gjort opmærksomme på tilbuddet, dels kan konkrete temaer og problemstillinger nemmere løses, når der er umiddelbar mulighed for at tage en snak i forbindelse med TAMU-repræsentantens besøg i Ungehuset.

Ved overgang fra TAMU-uddannelsen til arbejdsmarkedet bliver den unge trænet i at lave ansøgninger og gå til en jobsamtale.

Ledelsen peger på, at der er et tæt samarbejde mellem TAMU og en lang række virksomheder, som har behov for ufaglært arbejdskraft. Så der er både mulighed for, at de unge opnår ansættelse i en virksomhed efter TAMU-forløbet ved selv at søge, men der er også mulighed for, at den unge indgår en aftale med en virksomhed gennem en af skolens kontakter. Derfor peger ledelsen på, at der på TAMU reelt er jobgaranti for de unge, der gennemfører forløbet.

### **3. Indhold i tilbuddet**

Et forløb på TAMU består af en række faser, der tilsammen har til formål at styrke de unges kompetencer til at indgå på arbejdsmarkedet. Forløbene har samlet en varighed af ca. 34 uger og består af følgende fem faser:

1. Indslusning og kompetenceafklaring (4 uger)
2. Prøvetid, hvor eleven afprøver forskellige praktiske værksteder med henblik på at afklare, inden for hvilken branche uddannelsesforløbet skal foregå (6 uger)
3. Første brancheperiode, hvor eleven arbejder inden for et af de brancheområder, TAMU tilbyder (10 uger)
4. Anden brancheperiode, hvor eleven arbejder inden for det samme område som i første brancheperiode eller inden for et andet område (10 uger)
5. Udslusning til arbejdsmarkedet (maksimalt 4 uger)



Det faglige fokus i aktiviteterne er, at eleverne opnår formelle kompetencer gennem AMU-systemet. Desuden skal forløbet give de unge erfaringer med at indgå i et arbejdsfællesskab og understøtte, at de får de nødvendige kompetencer til at kunne arbejde i en virksomhed. Aktiviteterne i forløbene foregår i en række praktiske værksteder. I TAMU, Afdeling Aalborg findes værksteder inden for fem forskellige områder: Træ, Metal, Byg, Rengøring og Køkken, hvor eleverne fx kan opnå hygiejnebevis, svejsekursus, førstehjælpskursus, truckkursus og andre branchespecifikke certifikatkurser.

Arbejdet med de faglige kompetencemål inden for AMU-kurserne indføres gradvist i elevernes forløb afhængig af elevens forudsætninger og progression. Underviserne planlægger aktiviteterne for eleverne med særlig fokus på, at de hver især oplever at mestre en opgave. Det betyder også, at når eleverne går i gang med en opgave, får de samtidig en klar beskrivelse af, hvad der skal læres i forbindelse med den.

Inden for byggeområdet er en almindelig opgave fx at vedligeholde og renholde et antal rastepladser ved motorvejen. Underviserne lægger vægt på, at eleverne ved, at en opgave, der fx består i at samle affald op og slå græs, har til formål at træne kompetencer i samarbejde, at arbejde under tidspres, træne mødestabilitet og fastholdelse i arbejdet.

Der er i forløbet fokus på, at de unge oplever, at de kan noget, og at der er noget, de er gode til. Eleverne fortæller, at TAMU-forløbet har givet dem en faglig selvtillid, som de ikke tidligere har haft. Særligt det at arbejde i team, det at have gode relationer til både undervisere og de øvrige elever og det at kommunikere, så ingen misforstår hinanden, er noget af det, eleverne især peger på som et udbytte af forløbet.

Aktiviteterne bliver organiseret, sådan så de elever, der har været i forløbet i et stykke tid, får til opgave at oplære nye elever. Med et løbende optag af elever er der hele tiden nye elever, som skal sættes ind i de enkelte arbejdsopgaver. Stoltheden over at kunne lære noget fra sig til andre er noget af det, eleverne lægger særlig stor vægt på, samtidig med at mange også oplever en stor udfordring i at skulle tage overordnet ansvar for andre elever og deres indsats. Dette er typisk nyt for eleverne. Men underviserne lægger stor vægt på, at eleverne skal kunne løfte et fælles ansvar, fordi det er en central kompetence i arbejdsmarkedssammenhæng.

Alle de opgaver, som eleverne løser, er opgaver, der løses for kunder på markedsvilkår. Det er hovedsageligt for eksterne kunder, men kan også være opgaver, der er bestilt internt på skolen, fx vedligeholdelsesopgaver og kantinedrift. Det betyder, at eleverne træner deres kompetencer i at levere et bestilt produkt eller en bestilt service til et aftalt tidspunkt og med den aftalte kvalitet. Eleverne peger på, at de synes, det kan være hårdt at arbejde under tidspres, men at det samtidig betyder meget for dem at levere en indsats, som andre har brug for og sætter pris på, når den er gennemført.

Der er særligt fokus på at styrke elevernes motivation hver især til at deltage og bidrage med en aftalt og konkret indsats i et arbejdsfællesskab med andre elever. Og der er derudover fokus på, at eleverne kan tage sig af sig selv i den forstand, at de er velsoignerede og møder op i rent tøj.

Både elever, lærere og ledelse påpeger, at skolens kostafdeling er central i forhold til målgruppen. Kostafdelingen giver elever, der har behov for det, mulighed for at komme væk fra et miljø, eller giver hjemløse elever mulighed for en bolig, hvilket de peger på, kan være afgørende for udbyttet af et TAMU-forløb.

Supplerende til værkstedsundervisningen trækker skolen fx på misbrugskonsulenter, som kan introducere muligheden for misbrugsbehandling, ligesom skolen kan opfordre eleverne til fx at

arbejde med læsekompetencer i AOF-regi (som FVU-forløb). Både undervisere og uddannelseskoordinatorer opfordrer de elever, der har et behov for læsetræning, misbrugsbehandling eller psykologisk behandling, til at tage imod tilbuddene. Men deltagelsen er frivillig, og ledelsen vurderer, at elevernes udbytte af de forskellige supplerende tilbud hænger tæt sammen med, at eleverne aktivt vælger det selv.

#### **4. Metoder og tilgange**

Den pædagogiske tilgang tager afsæt i det, der i TAMU-loven benævnes konsekvenspædagogik. Det betyder bl.a., at der er mulighed for at afskedige elever fra de værksteder, de er tilknyttet. De unge får en tydelig beskrivelse af, hvilke krav underviserne stiller til opgaveløsning – og en gradvis advarsel ad flere omgange, hvis de ikke lever op til forventningerne, kaldet en "appel", en "anmodning" og et "påbud". Underviserne lægger vægt på, at der i den gradvise advarsel er konkrete anvisninger på, hvordan den unge kan leve op til forventninger om mødestabilitet, samarbejde og kvalitet i opgaveløsningen. Eleverne opsiges fra det værksted, de er tilknyttet, hvis de ikke overholder de aftaler, der bliver indgået med lærerne.

Ved en opsigelse stopper eleven med at deltage i aktiviteter i det værksted, han/hun er tilknyttet, og skal derefter kontakte skolens uddannelseskoordinator for at drøfte baggrunden for opsigelsen og indgå en fremadrettet aftale om ændringer i adfærd, styrket fremmøde og lignende. Herefter skal eleven ansøge om genansættelse i værkstedet eller søge om at deltage i et andet af skolens værksteder. Underviserne lægger stor vægt på, at eleverne er motiverede for at deltage i TAMU-forløbet, og de peger på, at den dialog, som eleverne har med værkstedsunderviserne, når de genansættes, medvirker til, at eleverne bliver mere vedholdende og motiverede for at deltage i aktiviteterne i værkstedet. Desuden peger undervisere og elever på, at muligheden for at fratække dele af elevernes løn er et virkningsfuldt redskab i arbejdet med at understøtte elevernes vedholdenhed og motivation. De interviewede elever oplever, at risikoen for at blive trukket i løn har en stor betydning for, at de møder op til undervisningen.

Formålet med at anvende afskedigelse og økonomiske sanktioner er at give eleverne erfaringer med at indgå i en egentlig ansættelsesrelation efter TAMU-forløbet. Underviserne peger på, at eleverne ved at blive opsagt får en meget konkret indsigt i, hvilket klima de kan møde på arbejdsmarkedet. Eleverne peger i interviewene på, at det er frustrerende at blive opsagt fra et værksted, men at de samtidig oplever, at risikoen for at blive opsagt gør en forskel for deres motivation og udbytte af arbejdet i værkstederne.

På TAMU registreres elevernes aktivitet dagligt i elevernes personlige uddannelsesbog for herigennem at synliggøre, hvor langt de er i deres forløb. Efter den første brancheperiode – typisk når eleverne har været i forløbet i 20 uger – udarbejdes en handlingsplan. I planen beskrives elevens udbytte af forløbet, og hvilke brancher og områder eleven sigter mod. Ledelsen og underviserne peger på, at uddannelsesbogen og handlingsplanen er vigtige redskaber til at give eleverne en klar fornemmelse af, hvad de i sidste ende skal have ud af forløbet.

#### **5. Ledelse og kvalitetssikring af elevernes udbytte af tilbuddet**

Den daglige ledelse af TAMU Afdeling Aalborg varetages af en afdelingsleder med personaleansvar for alle ansatte i afdelingen. Afdelingslederen har ingen opgaver i forhold til skolens økonomi og kan derfor fokusere på den pædagogiske ledelse. Det betyder, at ledelsesopgaven hovedsagelig handler om at udvikle og styrke den konsekvenspædagogiske tilgang hos undervisere og uddannelseskoordinatorer.

På fire ugentlige medarbejdermøder i afdelingen drøfter alle ansatte de pædagogiske metoder. Undervisere, koordinatorer og ledelse sparrer med hinanden og giver hinanden gode råd til håndtering af konkrete situationer.

Underviserne fortæller, at medarbejdermøderne er vigtige for at vedligeholde og udvikle den fælles tilgang til eleverne, for udveksling af undervisningsmaterialer og for udvikling af den konsekvenspædagogiske tilgang og et stærkt ressourcensyn på eleverne. De fremhæver, at møderne fx er et godt forum til at diskutere, hvordan man i praksis ikke fastlåser eleverne i en negativ position, men vedbliver at give eleverne troen på, at de kan komme videre og kan få et udbytte af TAMU-forløbet.

Skolen lægger særlig vægt på at ansætte fagligt velkvalificerede håndværkere for at sikre stærke faglige kompetencer i værkstederne. Derudover har alle undervisere og koordinatore en diplomuddannelse i pædagogik. Ledelsen understreger desuden, at den pædagogiske tilgang bedst læres i praksis på TAMU og ikke er en tilgang, som en pædagogisk uddannelse i sig selv kan bidrage med.

### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på TAMU Afdeling Aalborg på, at de gode resultater i forhold til at styrke elevernes vej til arbejdsmarkedet hænger sammen med, at læringsaktiviteterne tilrettelægges inden for en arbejdsmarkedslignende ramme i form af ansættelse og afskedigelse af eleverne med trinvisse advarsler, risiko for tab af økonomisk bonus og et stærkt fokus på mødestabilitet og kollektiv forpligtigelser i de praktiske værksteder. Tilgangen til denne målgruppe med mange afbrudte uddannelsesforsøg og store sociale og personlige udfordringer er præget af et ressourcensyn på den enkelte elev, der konkret betyder, at aktiviteterne tilrettelægges, så der i alle sammenhænge er tydelige mål og forventninger til eleverne.

## Forberedende voksenundervisning (FVU) på AOF Center Sydjylland

### **1. Baggrundsoplysninger om det forberedende forløb**

Forberedende voksenundervisning (FVU) er et tilbud til alle over 18 år, der ønsker at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder i dansk og matematisk. Et samlet FVU-forløb i læsning består af fire trin, mens et samlet FVU-forløb i matematik består af to trin. Kursisterne vælger selv, hvilke trin de tager, efter vejledning af institutionen. Alle FVU-forløb afsluttes med en prøve. Det er frivilligt, om man vil tage prøven. En bestået danskprøve på trin 4 og en bestået matematikprøve på trin 2 giver formel adgang til en ungdomsuddannelse.

Den besøgte institution, der danner grundlag for denne casebeskrivelse, er AOF Center Sydjylland i Esbjerg. I beskrivelsen er der lagt særlig vægt på det FVU-tilbud, som AOF Center Sydjylland udbyder for produktionsskoleelever på Esbjerg Produktionsskole. De kursister, der omtales i beskrivelsen, er henvist til FVU via produktionsskolen.

### **2. Overgang til og fra FVU på produktionsskolen**

Når de unge på produktionsskolen ønsker at deltage i FVU-undervisningen, foretager FVU-underviserne en indledende samtale med kursisten. Fokus for samtalen er at skabe en indledende kontakt til den unge og finde ud af, om det er FVU, som den unge skal starte på. Dernæst foretages en vejledende læsetest af eleven. Testen har til formål at vise, hvilket trin den unge skal indplaceres på, og om eleven eventuelt skal deltage i ordblindeundervisning.

Den videre vejledning af den unge efter FVU-forløbet foregår i produktionsskoleregi med henblik på at afklare den unges videre forløb i ungdomsuddannelse og beskæftigelse. Ledelsen af AOF peger på, at det er helt centralt med en helhedsorienteret indsats i forhold til de unge. Produktionsskolen, UU-vejledningen, jobcentret og AOF arbejder sammen om den enkelte unge, så denne ikke falder mellem to stole. Hvis den unge af en eller anden årsag stopper, så er der en tæt koordinering i forhold til det videre forløb, så den unge ikke efterlades i et 'tomrum', indtil jobcentret eller en anden myndighed kommer på banen.

### **3. Indhold i FVU på Esbjerg AOF**

Et FVU-forløb i dansk (læsning, stavning og skriftlig fremstilling) tilbydes på fire trin: På trin 1 får kursisten de nødvendige basale færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. På trin 2 får kursisten genopfrisket sine færdigheder inden for læsning og skrivning og udvikler nye færdigheder. På trin 3 får kursisten forbedret sit kendskab til dansk grammatik og lærer nyt om, hvordan denne viden skal bruges i forbindelse med læsning og skrivning af forskellige tekster. På trin 4 udvikler kursisten nye skriftsproglige færdigheder og andre teknikker, som er nyttige i forhold til arbejde eller uddannelse. Trin 4 svarer til bestået dansk på G-niveau, dvs. 9. klasse niveau med karakteren 02.

FVU-matematik er undervisning i talforståelse, regning og basale matematiske begreber. Et FVU-forløb i matematik tilbydes på to trin. Målet med undervisningen er, at kursisten får mulighed for at afklare, forbedre og supplere sine færdigheder i regning og matematik. Undervisningen skal sikre, at kursisten bliver bedre til arbejde med og forstå informationer m.m., der indeholder matematik.

FVU-undervisning udbudt til produktionsskoleelever foregår på produktionsskolen. Samarbejdet med produktionsskolen er etableret i begyndelsen af 2016 og indebærer, at de unge på produktionsskolen har mulighed for at modtage undervisning på et FVU-forløb i dansk og matematik. FVU-lærerne fra AOF Center Sydjylland underviser de produktionsskoleelever, der har behov for at styrke deres færdigheder inden for dansk og matematik. De unge er typisk på produktionsskolen i seks til otte måneder. Hvis de unge har brug for at få løftet deres faglige kompetencer, bliver de tilbudt et FVU-forløb. Nogle af de produktionsskoleelever, der modtager FVU-undervisning, er under 18 år. De må gerne modtage undervisningen, men må først gå til FVU-eksamen, når de er fyldt 18 år.

Ledelsen på AOF Esbjerg peger på, at samarbejdet med produktionsskolen gør det muligt at tilgodese de enkelte FVU-kursisters behov i et helhedsorienteret perspektiv ved fx at anvende materiale fra produktionsskolen i FVU-undervisningen. Det helhedsorienterede perspektiv består i, at kursisterne får støtte til personlige problemstillinger og får arbejdet med sociale kompetencer. Produktionsskoleeleverne kombinerer FVU-forløbet med arbejdet i produktionsskolens værksteder. Det giver en bedre og mere praksisnær ramme i forhold til at skabe læring og overgang til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse, end hvis de unge modtog undervisningen på AOF-centret.

Ved at lægge FVU-undervisningen i produktionsskolens fysiske rammer skabes en helhedsorientering i forløbet, der virker til afklaring af de unges boglige og faglige forudsætninger og kompetencebehov. Inden for den første uge af elevens tid på produktionsskolen igangsætter eleven en forløbsplan med produktionsskolens vejleder, som tager afsæt i den unges personlige og faglige forudsætninger.

Helhedsorienteringen handler altså om samspillet og samarbejdet mellem FVU og produktionsskolen. Hvor selve FVU-tilbuddet handler om at styrke de unges almenfaglige kompetencer, er styrkelsen af de sociale kompetencer i højere grad i fokus i produktionsskoleforløbet, hvor kursisterne også stifter bekendtskab med forskellige brancherettede områder. Ledelsen peger

på, at samarbejdet med produktionsskolen har til hensigt at sikre, at produktionsskoleeleverne får almene kompetencer, samtidig med at de gennem produktionsskoleforløbet er en del af et praksisrettet læringsmiljø.

Blandt kursisterne er oplevelsen, at det er af stor betydning, at FVU-forløbet er en del af deres produktionsskoleforløb. At FVU-undervisningen foregår på produktionsskolen, betyder for kursisterne, at undervisning sker på et velkendt sted med trygge rammer. Kursisterne oplever, at der bliver der taget hånd om dem på produktionsskolen i forhold til ikke blot faglige, men også sociale problemstillinger. Samtidig giver deres deltagelse i et FVU-forløb det muligt for dem at tage deres afgangseksamen. De produktionsskoleelever, der modtager FVU-undervisning, fortæller desuden, at FVU-holdets størrelse på maksimalt 12 kursister giver underviseren tid til at give dem den hjælp, de har brug for.

Kursisterne fortæller, at den fleksible tilrettelæggelse af FVU-undervisningen og samspillet mellem værkstedsarbejde og faglig undervisning passer godt til dem, fordi de har behov for en vekslen mellem aktivt og stillesiddende arbejde. Nogle kursister modtager desuden ordblindeundervisning to aftener om ugen. Her kommer en FVU-underviser på produktionsskolen og underviser dem i læsning og stavning, hvorefter kursisterne har mulighed for at blive og spise aftensmad på skolen.

#### **4. Metoder og tilgange**

I den pædagogik, der anvendes på FVU-forløb på produktionsskolen, arbejder underviserne med at skabe en kultur rettet mod at klæde kursisterne på til at kunne italesætte deres faglige udfordringer og løse dem i fællesskab. Det betyder, at der er fokus på at tydeliggøre, hvilke faglige udfordringer den enkelte skal arbejde med, og at kursisterne hjælper hinanden. Underviserne forklarer, at det centrale er, at kursisterne bliver bevidste om deres faglige forudsætninger. Kursisterne er selv optagede af, at undervisningen skal føre til, at de skal op til en prøve, og at de kender kravene til prøven.

Praksisrettet undervisning er et centralt element i FVU-undervisningen. Kursisterne skal fx arbejde i teams om madlavning, hvor de skal lære at koordinere arbejdet med en ret og fx regne ud, hvor meget mål man skal bruge. FVU-underviserne har mulighed for at inddrage produktionsskolens rammer i undervisningen, fx i forhold til at låne produktionsskolens køkken til at arbejde med det almenfaglige i kombination med praktiske opgaver. Ledelsen og FVU-underviserne peger på, at en praksisrettet undervisning øger FVU-kursisternes motivation for læring.

Derudover er der fra ledelsens side fokus på, at de undervisningsmaterialer, der anvendes, er målrettet unge i forberedende forløb og fx ikke folkeskoleelever på mellemtrinnet. Ledelsen forklarer, at det er centralt, at det faglige stof er målrettet FVU-elevgruppens behov og hverdag for at motivere eleven. Det betyder, at materialerne i højere grad målrettes unge, der skal finde fodfæste på arbejdsmarkedet.

Underviserne arbejder med differentieret undervisning, da kursisterne på de enkelte FVU-hold ofte er på forskellige trin. Gennem de løbende samtaler aftaler underviseren med kursisten, hvilke opgaver der skal arbejdes med. Det betyder, at kursisterne ofte selv ved, hvilke opgaver de skal gå i gang med. For underviseren indebærer den differentierede undervisning, at de tilrettelægger opgaver, der kan løses på forskellige trin. Så kursisterne arbejder fælles med opgaverne, samtidig med at de er målrettet den enkeltes trin.

iPads og computere indgår i undervisningen til at understøtte læring hos kursister, der har behov for de støtteprogrammer, som digitale hjælpemidler giver. De interviewede lærere har

fx gode erfaringer med programmet CD-ord, som lærerne bl.a. har været på kursus i. Programmet bliver både anvendt i ordblindeundervisningen og efter behov i den almene FVU-undervisning.

Underviser peger desuden på, at de lægger meget vægt på at skabe en positiv stemning, hvor der er plads til humor.

### **5. Ledelse og kvalitetssikring af kursisternes udbytte af tilbuddet**

Underviserne følger kursisternes læring ved løbende at evaluere på den enkeltes progression i undervisningen. Derudover fremhæver de kollegial sparring som et væsentlig element i hverdagen. Underviserne har fælles forberedelse to timer om måneden, men det er mere den løbende, uformelle sparring, de fremhæver som virkningsfuld. De deler undervisningsmaterialer med hinanden og gør løbende brug af hinandens erfaringer i forhold til, hvordan man håndterer kursisterne og deres faglige udfordringer.

Ledelsen arbejder med at sikre kvaliteten af tilbuddet ved hjælp af dokumentation og evaluering for at tydeliggøre resultaterne i forhold til undervisningens kvalitet og arbejdet med at sikre, at de unge kommer videre i uddannelsessystemet. Kursisterne udfylder jævnligt tilfredshedsmålinger, som indgår i et systematisk arbejde med at justere og udvikle kvaliteten af undervisningen.

Fremadrettet har ledelsen fokus på at udvikle branchepakker som undervisningsmateriale for at styrke arbejdsmarkedsperspektivet i undervisningen. Tanken er fx at udvikle en SOSU-branchepakke, pædagogpakke eller håndværksmæssig pakke, der giver kursisterne mulighed for at vælge en retning i deres FVU-undervisning og afprøve deres forudsætninger og interesse inden for et mere specifikt fagligt område.

#### **Opsamling**

Samlet set peger casebesøget på AOF Esbjerg på, at der er gode erfaringer med at styrke produktionsskoleelevernes almenfaglige kompetencer gennem FVU-forløb ved at tilrettelægge en differentieret undervisning, der favner de forskellige kursisters faglige, sociale og personlige behov.

Det tætte samarbejde med produktionsskolen gør, at almenundervisningen kan foregå i et praksisnært miljø, hvor der kan skabes forløb, som også inddrager udfordringer, behov og erfaringer i værkstedet på produktionsskolen. Desuden gør de små holdstørrelser det muligt for kursisterne at have en tæt lærerkontakt, og der er særligt støttende rammer i form af ordblindeundervisning. Kombinationen mellem værkstedsundervisning og FVU-undervisning medvirker til at fastholde de unge i FVU-tilbuddet, bl.a. fordi der er mulighed for vekslende arbejdsformer i undervisningen.

## Bilag 2 Tre centrale internationale forskningsoversigter

I dette bilag resumerer vi tre centrale forskningsoversigter om henholdsvis fastholdelsesstrategier, motivationsstrategier og strategier for at fremme unges sociale og emotionelle udvikling.

### Dropout prevention and Intervention programs: Effects on School completion and Dropout among School aged Children and Youth<sup>13</sup>

#### **Programbeskrivelse**

Reviewet opsummerer eksisterende viden om effekten af forebyggelsesprogrammer og interventioner med det formål at reducere frafald og fremme gennemførelse af skole blandt de unge i grundskole og ungdomsuddannelse<sup>14</sup>. Målgruppen varierer derfor fra 4-18 år. Dog inkluderes unge op til 22 år, såfremt der er fokus på at gennemføre high school (eller en anden form for secondary school). Reviewet kategoriserer programmerne i fire forskellige typer: 1) programmer, der ændrer på selve strukturen på skolerne, herunder små klassekvotienter og bedre ung/lærer-ratio, 2) arbejdsmarkedsrelateret uddannelse inkl. erhvervsrettede kurser og erhvervs-/beskæftigelsesrettet praktikforløb, 3) supplerende undervisning, hvilket involverer ekstra undervisning og vejledning, lektiehjælp og understøttende undervisning, samt 4) særlige programmer for teenageforældre inkl. multiservicepakker, kontrol med deltagelsen og økonomiske incitament. Reviewet peger på flere forhold, der kan have betydning for effekten: lokation, længden på programmet i uger, indsatsen opgjort i timer over for den enkelte elev, implementeringskvaliteten samt køn og etnicitet.

#### **Virkning af programmer**

Alle programmer har en stor og signifikant betydning for indsatsgruppens dropouts. De overordnede resultater fra reviewet viser, at programmer leveret i klasseværelset eller i flere forskellige lokationer har større effekt end de andre lokationer. Implementeringseffekten har betydning for effekten. Jo højere kvalitet, desto større effekt. Til gengæld har køn og etnicitet ingen betydning for effekten, ligesom programmets længde og frekvens heller ikke har betydning. Forfatterne bag reviewet anbefaler, at man vælger det program, som er muligt at gennemføre i høj kvalitet. Det giver de bedste resultater. Det vil sige, hvor medarbejdere og strukturerne gør det muligt at gennemføre programmet, snarere end at vælge et program, blot fordi det er populært og nytænkende. Det ser ud til, at bare det, at man har et program, der har fokus på de potentielle dropouts, har en effekt.

---

<sup>13</sup> Wilson 2011.

<sup>14</sup> I amerikansk kontekst svarende til K-12, dvs. fra pre-k til 12th grade.

## Motivation Interventions in Education, A Meta-analytic Review<sup>15</sup>

### Programbeskrivelse

Forskningsoversigten undersøger, hvilken effekt programmer med udgangspunkt i motivationsteori har på tre forskellige resultatmål (resultater, adfærd og unges selvrapportering i forhold til motivation og engagement). Der er tale om en metaanalyse, som skal dokumentere, om det at arbejde med de unges motivation har en effekt. Motivationsteoriene skelner overordnet mellem indre motivation, dvs. at arbejde med de unges egen internaliserede motivation, og ydre motivation – altså motivation skabt af ydre omstændigheder, fx økonomiske incitamenter. I reviewet arbejdes der primært med den indre motivation forstået som sammenhængen mellem psykologiske mekanismer og motivation til uddannelse. Forfatterne opregner 15 forskellige motivationsteorier til uddannelse, som alle er blevet testet via interventioner med kontrolgrupper. De 15 teorier involverer: 1) de unges følelser i forhold til at præstere fx eksamensangst eller manglende kontrol og tro på sig selv, 2) at sætte mål for læreprocessen, 3) at de unge lærer af andres erfaringer, 4) værdien af forventninger – at nyttiggøre akademisk materiale, 5) målsætningsteorier, 6) teorier om at blive klogere ved at klare udfordringer, 7) at fremme de unges engagement i et tema/fag ved at tilbyde stimulerende undervisning, 8) de unges behov for dygtiggørelse, 9) at skabe sammenhæng mellem de unges fremtidige jeg og deres skoleengagement, 10) opbygning af de unges egen integritet gennem bevidsthed om egne vigtige værdier, 11) at skabe sammenhæng mellem de unges værdier og adfærd, 12) at give de unge mere indflydelse og kontrol med deres læring, 13) at overbevise de unge om, at de sagtens kan gennemføre de specifikke fag/opgaver, 14) at de unge lærer at opbygge sociale forbindelser med andre, og 15) at lærerne udøver undervisning, der i højere grad relaterer til de unges hverdag.

### Virkning af programmet

Samtlige programmer har fra moderat til store positive effekter på de tre resultatmål, når man sammenligner indsatsgruppen med kontrolgruppen. Heraf udledes, at programmer, der tager udgangspunkt i motivationsteori, kan gøre en signifikant forskel i forhold til indlæring, adfærd og de unges egen oplevelse af motivation. Metaanalysen viser, at motivationsteorier virker og kan være med til at forbedre de unges resultater på alle niveauer. Analysen viser desuden, at det er vigtigt at udføre sådanne interventionsstudier for netop at få denne viden. I forhold til implementering er alle programmerne billige.

---

<sup>15</sup> Lazowski & Hulleman 2016.



# The Impact on Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions<sup>16</sup>

## Programbeskrivelse

Forskningsoversigten opsummerer viden fra en række indsatser, som alle understøtter børn og unges sociale og emotionelle læring (SEL). Børn og unges sociale og emotionelle læring beskrives her som fem indbyrdes forbundne sæt af personlighedstræk eller kompetencer: selvbevidsthed, selvforvaltning (self-management), social bevidsthed, relationskompetencer og ansvarlig beslutningstagen. De fem former for kompetencer ligger i øvrigt meget tæt op af den psykologiske litteratur om de fem centrale personlighedstræk, jf. kapitel 4. Målgruppen i forskningsoversigten spænder fra børn i børnehavealderen til unge i high school. Der er tale om universelle indsatser, som kan anvendes på en bredere gruppe af unge og ikke alene en specifik målgruppe.

I en uddannelsesmæssig sammenhæng anvender SEL-programmerne i store træk to koordinerede uddannelsesstrategier. Den første strategi handler om at undervise og hermed hjælpe børn og unge i at opbygge og anvende deres sociale og emotionelle kompetencer, som er passende til den pågældende kontekst. Gennem systematisk undervisning og praktiske øvelser kan eksempelvis sociale kompetencer tillæres og bidrage til eksempelvis at forebygge konkrete former for problemadfærd såsom vold, misbrug eller vredesudbrud. Den anden strategi handler om at fremme de unges social-emotionelle udvikling gennem etableringen af trygge og omsorgsfulde læringsmiljøer. Initiativerne involverer eksempelvis jævnaldrende unge eller familien og bygger på en styrkelse af klasseledelse eller undervisningspraksis. Tilsammen har de to strategier til formål at fremme de unges personlige og relationelle ressourcer, så de unge føler sig værdsat, oplever en stigende indre motivation og udvikler et sæt sociale og emotionelle kompetencer, der kan bringes i spil for at skabe bedre faglige resultater, sundere livsstil og medborgeransvar (citizenship).

## Virkning af program

Forskningsoversigten gennemgår 213 indsatser, der alle er implementeret på en uddannelsesinstitution og fokuserer på følgende seks resultatmål: Sociale og emotionelle kompetencer, Holdning til sig selv og til andre, Positiv social adfærd, Håndtering af problemer, Emotionel tilstand og Faglige præstationer. Forskningsoversigten viser, at indsatserne har signifikant positive effekter på målrettede social-emotionelle kompetencer og børn og unges holdninger til sig selv, andre og skolen. Desuden fremmer indsatserne børn og unges adfærdsmæssige tilpasning i form af en øget prosocial adfærd og reducerede adfærdsproblemer. Børn og unge viser endvidere, at de har forbedret deres faglige præstationer i form af restresultater og karakterer. Forfatterne konkluderer endvidere, at indsatser med fokus på social og emotionel læring har effekt på forskellige alderstrin.

En af forfatternes hypoteser er, om programmerne kan implementeres effektivt på en uddannelsesinstitution af lærere frem for af eksterne. Generelt viser forskningsoversigten, at indsatser i højere grad har succes, hvis de udføres af lærerne i klasselokalet (classroom-by-teacher programs) frem for af eksterne. Indsatser udført af lærerne er i øvrigt effektive i forhold til alle seks resultatmål, hvorimod indsatser ikke kunne påvise nogen effekt på *faglige* præstationer, hvis indsatserne blev udført af eksterne. Forfatterne konkluderer på baggrund heraf, at arbejdet med at udvikle sociale og emotionelle kompetencer hos børn og unge kan indgå i skolernes daglige praksis.

---

<sup>16</sup> Durlak 2011.

Forfatterne opsummerer også en række forklaringer på, *hvorfor* indsatser, der fokuserer på social og emotionel læring, i sidste ende bidrager til bedre faglige præstationer:

Det individuelle niveau

- Unge, der er mere selvbevidste om og har mere tillid til egne muligheder for at lære nyt materiale, vil lægge mere energi i egen læring og er mere vedholdende i læringssituationen
- Unge med høje forventninger til egne præstationer har mere selvdisciplin, er mere motiverede for egen læring og er bedre til at organisere deres arbejdsopgaver
- Unge, der anvender problemløsningsteknikker til at overvinde forskellige former for udfordringer, er bedre til at tage "de rigtige" beslutninger og får generelt bedre karakterer.

Det kollektive niveau/sociale miljø

- Forventninger til den enkeltes præstationer og støtte i læringssituationen fører til bedre præstationer
- Nære relationer mellem lærer-ung understøtter den unges faglige engagement
- Brugen af engagerende læringstilgange såsom proaktiv klasseledelse og *cooperative learning* skaber bedre faglige præstationer
- Trygge rammer understøtter læring.

Forskningsoversigtens metaanalyser underbygger endvidere, at de indsatser, der anvender 'SAFE'-retningslinjer i udviklingen af den enkelte indsats, har mere succes med at skabe positive resultater end de, der ikke gør. SAFE-retningslinjerne står for:

- Indsatsen er opbygget i **Sekvenser**: Indsatsen anvender et koordineret og sammenhængende sæt af aktiviteter for at opnå det pågældende resultatmål
- **Aktive læringsformer**: De unge får mulighed for at lære gennem at arbejde med og øve sig på de nye færdigheder. Det kan fx være i form af rollespil
- **Fokuseret læring**: Den enkelte indsats indeholder som minimum en programkomponent til at udvikle de unges sociale og personlige kompetencer
- Klare og **Eksplícitte** færdigheder er fokus for indsatsen: Den enkelte indsats eller det enkelte program handler specifikt om at udvikle særlige sociale eller emotionelle kompetencer frem for at fokusere på mere generelle udviklingsmål (frem for eksempelvis mere motivationsfremmende initiativer).

En sidste og væsentlig pointe fra forskningsoversigten er, at jo større kompleksitet af den enkelte indsats – dvs. hvor mange forskellige niveauer indsatsen ændrer praksis – desto større risiko er der for, at indsatsen har mindre succes, fordi det øger risikoen for implementeringsvanskeligheder.

## Bilag 3 Eksklusionskriterier i den internationale forskningsgennemgang

I dette bilag giver vi et kort overblik af de eksklusionskriterier, som vi har anvendt i forbindelse med gennemgangen af den internationale forskningslitteratur. Vi har anvendt følgende eksklusionskriterier:

- Beskrivende studier uden en intervention. Eksempelvis studier, der beskriver de unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse
  - Beskrivelser af forskellige former for risikofaktorer
  - Programmer rettet mod bestemte målgrupper:
    - Etnicitet (latinoer, sorte, 'Native Americans')
    - Ungdomskriminelle (unge, der er eller har været i fængsel eller er "småkriminelle")
    - Unge i bander (vold, våben og bandekriminalitet)
    - Unge forældre
    - Misbrug (alkohol, stoffer)
    - Homoseksuelle
    - Unge fra plejefamilier
    - Unge, der har været udsat for misbrug eller seksuelle overgreb
    - Unge med diagnoser, er ustabile mentalt, har været indlagt på grund af diagnose (ADHD, autisme, depressioner)
    - Unge med manglende intellektuelle færdigheder, fx i læsning og skrivning
    - Programmer til at fremme de unges valg af science
    - Programmer til at fremme sundhed eller engagement i civilsamfundet
  - Programmer, hvor evalueringen alene består af de unges egne vurderinger af programmet
  - Programmer, hvor evalueringen består af lærernes vurderinger af de unge
- Programmer, hvor evalueringen består af forældrenes vurderinger af programmet