



Aalborg Universitet

**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

## **Ungdom på erhvervsuddannelserne**

*delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*

Brown, Rikke; Louw, Arnt Vestergaard; Katznelson, Noemi

*Publication date:*  
2011

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Brown, R., Louw, A. V., & Katznelson, N. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelserne: delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. (1 udg.) Erhvervsskolernes Forlag.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Ungdom på erhvervs- uddannelserne –

## Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber



Rikke Brown  
Arnt Louw Vestergaard  
Noemi Katznelson

Center for Ungdomsforskning,  
DPU, Aarhus Universitet

**Ungdom på  
erhvervsuddannelserne**  
**Delrapport om valg, elever,  
læring og fællesskaber**  
1. udgave, 1. oplag 2011  
© Erhvervsskolernes Forlag  
2011

Grafisk tilrettelæggelse:  
Henrik Stig Møller  
Dtp: Dorte Møller  
Tegninger: Mette Nielsen  
Tryk: Scanprint  
ISBN: 978-87-7082-252-7  
Bestillingsnummer: 111007-1  
Bogen er sat med ITC Legacy  
Bogen er trykt på 115 g Silk

Fotos:  
Thomas Knoop

Mekanisk, fotografisk,  
elektronisk eller anden  
gengivelse af denne bog  
eller dele heraf er ikke tilladt  
ifølge gældende dansk lov om  
ophavsret.  
Alle rettigheder forbeholdes.

Erhvervsskolernes Forlag  
Munkehattan 28  
5220 Odense SØ  
info@ef.dk  
www.ef.dk  
Tlf. +45 63 15 17 00  
Fax +45 63 15 17 28

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

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

# Forord

Denne rapport handler om de mange unge, der befolker erhvervsuddannelserne i Danmark. Den zoomer ind på, hvordan de unge på uddannelserne oplever det at vælge en erhvervsuddannelse, hvilke forventninger de har til uddannelsen når de starter, hvordan de oplever mødet med lærerne og det sociale og faglige læringsmiljø på uddannelserne. Rapporten har med andre ord fokus på dagligdagen og virkeligheden på erhvervsskolerne i undervisningen.

Rapporten er skrevet på baggrund af en omfattende kvalitativ og kvantitativ undersøgelse, som vi er i gang med i Center for Ungdomsforskning. Undersøgelsen bygger på et spørgeskema besvaret af i alt godt 7.000 elever og talrige interviews med elever, lærere og ledere samt observationer fra konkrete undervisningssammenhænge. Der vil senere udkomme endnu en rapport på baggrund af denne undersøgelse.

Undersøgelsen er blevet muliggjort af en umådelig stor velvilje og et ønske om samarbejde fra mange erhvervsskolers side. I alt har 37 skoler således sammen med Undervisningsministeriet finansieret undersøgelsen og har stillet op til seminarer og følgegruppemøder. Det har vi i Center for Ungdomsforskning været meget glade for, da det har været en enestående kilde til viden om feltet. Undersøgelsen laves i samarbejde med Danske Erhvervsskoler - Lederne gennem projektkoordinator Ulla Eriksen. Projektets forskerteam består af videnskabelig medarbejder Rikke Brown, ph.d.-studerende Arnt Louw Vestergaard og lektor Noemi Katznelson, som også er projektleder på projektet. Sidst skal der lyde en stor tak til de unge, der har indvilget i at fortælle om deres uddannelsesliv til særligt Rikke og Arnt, samt til de lærere, ledere og ressourcepersoner, som har stillet deres viden og oplevelser til rådighed for undersøgelsen. Det har været en fornøjelse!

God læselyst  
Noemi Katznelson, Centerleder i Center for Ungdomsforskning,  
Aarhus Universitet  
Februar 2011

# Indhold

|          |                                                                                 |    |                         |    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------|----|
| <b>1</b> | Resultater og anbefalinger . . . . .                                            | 5  | De fraværende . . . . . | 42 |
|          | Valget af erhvervsuddannelse . . . . .                                          | 5  | De usikre . . . . .     | 44 |
|          | Elevprofiler . . . . .                                                          | 7  |                         |    |
|          | Læring og ansvar i den praktiske<br>undervisning . . . . .                      | 8  |                         |    |
|          | Fællesskaber og forskelligheder<br>blandt eleverne . . . . .                    | 10 |                         |    |
| <b>2</b> | Baggrund og formål med<br>undersøgelsen . . . . .                               | 13 |                         |    |
|          | Om eud . . . . .                                                                | 16 |                         |    |
|          | Undersøgelsens design . . . . .                                                 | 18 |                         |    |
|          | Undersøgelsens empiriske grundlag<br>og statistiske analysemetoder . . . . .    | 20 |                         |    |
| <b>3</b> | Valget af en erhvervsuddannelse . . . . .                                       | 21 |                         |    |
|          | Interesser og forventninger . . . . .                                           | 21 |                         |    |
|          | Søgende valgprocesser . . . . .                                                 | 24 |                         |    |
|          | Grundforløbet som<br>"nød-uddannelse" . . . . .                                 | 25 |                         |    |
|          | Hvornår træffer de unge deres valg<br>af uddannelse? . . . . .                  | 28 |                         |    |
|          | Hvem og hvad har betydning for<br>elevernes valg af eud? . . . . .              | 31 |                         |    |
|          | Hvem og hvad påvirker tvivlerne? . . . . .                                      | 34 |                         |    |
| <b>4</b> | Elevprofiler . . . . .                                                          | 37 |                         |    |
|          | De afklarede . . . . .                                                          | 38 |                         |    |
|          | De kritiske . . . . .                                                           | 40 |                         |    |
| <b>5</b> | Læring og ansvar i den praktiske<br>undervisning . . . . .                      | 47 |                         |    |
|          | Læring . . . . .                                                                | 47 |                         |    |
|          | Læring af teori der skal bruges<br>i praksis . . . . .                          | 50 |                         |    |
|          | Faglig formidling . . . . .                                                     | 52 |                         |    |
|          | Den implicitte elev . . . . .                                                   | 56 |                         |    |
|          | Organisering . . . . .                                                          | 58 |                         |    |
|          | Ansvar for læring . . . . .                                                     | 60 |                         |    |
| <b>6</b> | Fællesskaber og forskelligheder blandt<br>eleverne . . . . .                    | 63 |                         |    |
|          | Det rent sociale – venner, fester og<br>ungdomsfællesskaber . . . . .           | 64 |                         |    |
|          | Eud som arena for ungdomskultur . . . . .                                       | 66 |                         |    |
|          | Ungdomskultur eller arbejdsplads-<br>kultur . . . . .                           | 67 |                         |    |
|          | Hvem savner fællesskab? . . . . .                                               | 69 |                         |    |
|          | Især de udsatte elever udelukkes af<br>fællesskabet . . . . .                   | 71 |                         |    |
|          | Det fagligt sociale – gruppearbejde,<br>ad hoc sparring og med-lærere . . . . . | 73 |                         |    |
|          | Kan man hjælpe eleverne til at skabe<br>faglige fællesskaber? . . . . .         | 76 |                         |    |
|          | Litteratur . . . . .                                                            | 77 |                         |    |
|          | Appendiks om dannelsen af de fire<br>elev-profiler . . . . .                    | 79 |                         |    |

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

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

EUD



# Kapitel 1: Resultater og anbefalinger

# 1

Vi vil starte denne rapport med at opsummere undersøgelsens resultater og anbefalinger under overskrifterne:

- *Valget af en erhvervsuddannelse*
- *Elevprofiler*
- *Læring og ansvar i den praktiske undervisning*
- *Fællesskaber og forskelligheder blandt eleverne*

som også er de overskrifter, der går igen i rapporten.

## Valget af en erhvervsuddannelse

- Undersøgelsen viser, at flertallet af de unge på erhvervsuddannelserne (herefter eud) har valgt deres uddannelse for at komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest, og lave det, de er bedst til.
- Mange af de unge på eud er optaget af, hvordan de kan bruge deres uddannelse i fremtiden. For to ud af tre elever er det således vigtigt, at uddannelsen fører til, at de på sigt kan blive selvstændigt erhvervsdrivende. Og for halvdelen af eleverne er det vigtigt, at de kan bruge deres uddannelse til at læse videre bagefter.
- Det merkantile grundforløb<sup>1</sup> (herefter HG) skiller sig ud fra de øvrige erhvervsuddannelser i undersøgelsen ved, at færre har valgt uddannelsen af interesse. Der er også flere af de unge på

<sup>1</sup>Undersøgelsens data er produceret på fire forskellige grundforløb, som tilsammen favner så bredt som muligt i forhold til varighed, faglighed, arbejdsformer og elevsammensætning. Det drejer sig om Bygge og anlæg, Mad til mennesker, Det merkantile grundforløb og Medieproduktion. Se endvidere i kapitel 2 om undersøgelsens empiriske grundlag.

HG, der har valgt uddannelsen, fordi de ikke mente, de kunne klare gymnasiet, eller fordi de skulle vælge en uddannelse. Samlet set er der imidlertid 89 % af de unge på HG, som er tilfredse med deres uddannelse.

- Næsten hver fjerde elev på HG overvejede, om de skulle tage en gymnasial uddannelse, mens det på de tekniske grundforløb er omkring hver tyvende.
- Undersøgelsen viser, at ca. en tredjedel af eleverne var i tvivl, da de skulle vælge uddannelse, og at størstedelen var i tvivl indtil relativt kort tid før, de senest skulle træffe et valg og begynde på en uddannelse. Kun hver sjette vidste inden 9. klasse, hvad de ville.
- Forældre, vejledere og venner spiller en vigtig rolle for eud-elevernes uddannelsesvalg. Og for de elever, som var i tvivl om, hvilken uddannelse de skulle vælge, spiller både forældre, vejledere og venner en endnu større rolle end for de øvrige elever.
- Sammenlignet med elever på blandt andet hhx og htx har eud-elevernes forældre spillet en større rolle i forbindelse med deres valg af uddannelse. Dette kan hænge sammen med et større behov for støtte, idet valget af eud ofte indebærer, at de unge står over for at skulle træffe et egentlig erhvervsvalg.

## Anbefalinger

- *I relation til den elevgruppe på HG, hvor eleverne er meget i tvivl om deres valg, anbefales det at overveje det hensigtsmæssige i, at uddannelsen både skal favne de elever, der har en merkantil interesse, og så de elever, der i overvejende grad vælger HG, fordi de ikke ved, hvad*

*de ellers skal, og fordi uddannelsen ikke stiller de samme boglige krav, som de gymnasiale ungdomsuddannelser gør.*

- *I lyset af at mange unge betragter deres valg af indgang og uddannelse som led i en afsøgningsproces, anbefales det såvel skoler som det politisk-administrative niveau at arbejde med en nuanceret forståelse af frafald, hvor der skelnes mellem frafald til anden uddannelse og frafald til andet end uddannelse.*
- *At valget af uddannelse for en stor andel af de unge i høj grad er en afsøgningsproces, og at en del træffer deres valg af uddannelse og indgang meget sent, giver også anledning til at anbefale både vejledningssystemet og det politiske niveau at overveje, hvornår og hvordan man meningsfyldt sætter ind vejledningsmæssigt, og hvad der kan karakteriseres som resultatet af den gode vejledning.*

## Elevprofiler

- Det er ikke muligt at tale om eud-eleverne under et. Eleverne på eud kommer til uddannelserne med forskellige interesser og drømme om fremtiden, forskellige begrundelser for at vælge eud og følgelig forskellige strategier i mødet med undervisningsrummet på eud.
- På baggrund af spørgeskemadata har vi opdelt eleverne i fire elevprofiler: *De afklarede*, som er aktive og engagerede i undervisningen og har en høj selvtillid i forhold til deres faglige formåen. *De kritiske*, som forholder sig meget kritisk til den erhvervsuddannelse, de har valgt. *De fraværende*, som ofte er fraværende enten mentalt eller fysisk i forhold til deres uddannelse. Og *de usikre*, som på en gang gerne vil uddannelsen og samtidig er meget usikre på deres egen formåen.



## Læring og ansvar i den praktiske undervisning

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

at favne og rumme de til tider meget forskellige elever, som de fire elevprofiler også illustrerer. Fx er der en stor andel især blandt de fraværende elever, men også blandt de usikre og de kritiske, som ikke oplever, at lærerne giver gode tilbagemeldinger på deres arbejde.



### Anbefalinger

- *Såvel lærere, skoler som det politisk-administrative niveau og andre aktører anbefales at tænke i måder at afhjælpe elevernes oplevelse af ventetid i den praktiske undervisning på. Her kan forskellige løsninger supplere hinanden som eksempelvis, at eleverne hjælper hinanden, brug af undervisningsassistenter og flere lærertimer – men også ved organiseringer af læringsrummet, hvor nye former for teknologi er integreret i undervisningen (fx filmoptagelser af en konkret opgave eller detaljerede instruktioner, der indeholder billeder og lyd).*

- *Det anbefales lærerne at have fokus på kommunikationen med eleverne og så vidt som overhovedet muligt sikre sig, at alle eleverne er bevidste om, hvad deres rolle i læringsaktiviteterne er, og hvad de forventes at skulle præstere og producere. Det er vigtigt at gøre introduktioner og anvisninger forståelige for den enkelte elev ud fra hans eller hendes forudsætninger, samt at læreren har ekstra opmærksomhed på de elever, som ikke af sig selv er opsøgende, og som ikke har et forhåndskendskab til en eud. For disse elever især kan bl.a. fagsproget udgøre en væsentlig barriere for at kunne følge og føle sig "hjemme" og velkommen på uddannelsen.*

## Fællesskaber og forskelligheder blandt eleverne

- Næsten to tredjedele af eud-eleverne synes, der er gode sociale aktiviteter som fx fester og caféer på deres grundforløb. Det gælder især eleverne på HG, og det gælder især de yngre elever.
- Der er rigtig god plads til det sociale i eud's praktiske undervisning, da eleverne typisk har rig mulighed for at snakke sammen i de forskellige værksteder, i køkkenet, eller når de sidder ved computerne. 60 % af eleverne bruger hinanden, hvis de synes, noget i undervisningen er svært.
- For de fleste elever på de tekniske grundforløb handler uddannelsen om at få adgang til et fag og et arbejdsfællesskab snarere end at få adgang til et ungdoms- eller uddannelsesfællesskab. HG adskiller sig fra de øvrige uddannelser ved i højere grad at være præget af en ungdoms- og uddannelseskultur frem for en arbejdspladskultur.



- Dobbelt så mange af de ældre elever som af de yngre kan godt lide at arbejde alene. Især de yngre elever er derimod glade for at arbejde i grupper, og gruppearbejdet fungerer da også som et væsentligt udgangspunkt for etableringen af faglige fællesskaber - dvs. fællesskaber, der bygger på og styrker elevernes engagement og interesse i faget. Når de ældre elever søger at undgå gruppearbejdet, er det således ikke bare en undervisningsform, de undsiger, men også en mulig platform for etableringen af faglige fællesskaber.
- Det fagligt sociale i eud kan dog have mere eller mindre organiserede former – fra fælles lektielæsning og ad hoc sparring mellem eleverne i undervisningen til gruppearbejde, fælles udflugter og brug af eleverne som medlærere i undervisningen.

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

## Anbefalinger

- *Det anbefales, at lærere og skoler i deres arbejde med det sociale miljø på uddannelserne forsøger at skabe og dyrke et fællesskab blandt eleverne, der går på tværs af de forskellige elevgrupper. Med andre ord anbefales det, at der arbejdes på at skabe en mere rummelig kultur på uddannelserne, hvor så mange elever som muligt føler sig velkomne og hjemme.*
- *I forlængelse heraf anbefales det skolerne at overveje det hensigtsmæssige i at adskille forskellige elevgrupper, som det bl.a. sker gennem grundforløbspakker. Vi anbefaler at begrænse opdelingen af eleverne ved at fremme arbejdet med inkluderende fællesskaber og læringsformer samt ved at have fokus på de motiverede elevers deltagelsesformer og tilgange til rummelighed, da disse ifølge undersøgelsen kan bidrage til de mere udsatte unges eksklusion fra uddannelserne.*
- *Det anbefales lærere og skoler at overveje, hvordan man kan planlægge og organisere læringsrummet på måder, hvor eleverne i højere grad tilskyndes til at trække på hinandens kompetencer som en form for ”medlærere” – på tværs af elevgrupperne.*

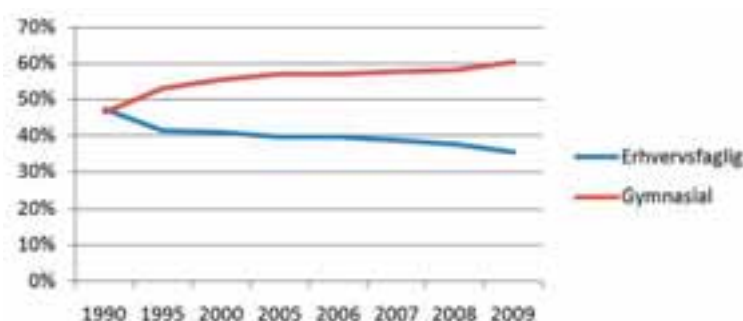


# Kapitel 2: Baggrund og formål med undersøgelsen

# 2

13

Eud optager i dag lidt over hver tredje af en ungdomsårgang fra grundskolen. Nedenstående figur viser overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelserne, og hvordan den har fordelt sig mellem eud og de gymnasiale uddannelser siden 1990.



*Figur 1: Overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelser. Andele af ungdomsårgange, der påbegyndte 9. klasse, som efter grundskolen påbegyndte hhv. en erhvervsfaglig eller en gymnasial uddannelse.*

*Kilde: Undervisningsministeriets profilmodel.*

Som det fremgår, er overgangen fra grundskolen til eud faldende. Der sker dog også en overgang mellem de gymnasiale uddannelser og eud, og af den ungdomsårgang, som påbegyndte 9. klasse i 2009, forventes 51,9 % på et tidspunkt at være på en eud (Undervisningsministeriets profilmodel).

Det er denne elevgruppe og dens uddannelser, der er i fokus i denne første rapport fra et større forskningsprojekt om eud. Rapporten bygger på en omfattende igangværende undersøgelse, hvor opmærksomheden rettes mod et forskningsmæssigt underbelyst felt i relation til eud, nemlig *det pædagogiske møde mellem elever og lærere om et erhvervsfagligt indhold*.

Eud har været gennem en turbulent fase med mange strukturelle forandringer, som derfor naturligt har fyldt meget i debatten og forskningen omkring uddannelserne. Derimod findes der ikke megen aktuell forskning om de pædagogiske realiteter, hvilket vi her vil søge at rette op på. Det er således eud's grundydelse, blikket rettes mod - forstået som de unge og deres møde med pædagogikken, lærerne og det sociale læringsmiljø på eud's grundforløb. Sigtet er at skabe større klarhed over, hvad der sker i selve undervisningsrummet på eud i mødet mellem elever og lærere om et fagligt indhold. Herunder også at afdække, hvad der kendetegner de gode læringsforløb på eud, såvel som de læringsforløb, hvor der er plads til forbedringer.

Der vil i projektet blive lagt stor vægt på elevernes subjektive oplevelse af den daglige virkelighed på erhvervsskolen og i undervisningen, idet det er en væsentlig del af projektet at medvirke til at give erhvervsskolernes lærere og ledelser øget indsigt i og forståelse for netop elevperspektiver. I projektet arbejdes ud fra følgende tre overordnede forskningsmæssige fokuseringer:

- Fokus på elevernes interesser, forestillinger og forudsætninger. Hvad har fået eleverne til at vælge eud? Hvad forventer de af uddannelsen? Hvad forestiller de sig, at de skal bruge uddannelsen til? Og hvad er deres forudsætninger (fx social baggrund og tidligere skoleerfaringer)?
- Fokus på elevernes møde med lærerne og det sociale læringsmiljø på eud. Hvad foregår der konkret i undervisningssituationerne på grundforløbet? Hvordan er indholdet og arbejdet organiseret? Hvilke arbejdsformer møder eleverne? Og hvilken betydning har lærer-/elevrelationerne for elevernes læring og trivsel på uddannelsen?
- Fokus på, om der kan identificeres en særegen pædagogik i eud's grundforløb, og hvad der i givet fald udgør fællestrækene på tværs af de forskellige grundforløb.

I denne rapport sætter vi fokus på udvalgte temaer:

- *Valget af en erhvervsuddannelse*
- *Elevprofiler*
- *Læring og ansvar i den praktiske undervisning*
- *Fællesskaber og forskelligheder blandt eleverne*

I den afsluttende forskningsrapport vil eud's styrker, udfordringer og dilemmaer blive yderligere udfoldet.

## Om eud

Erhvervsuddannelserne i Danmark har lange og stolte traditioner for at producere højt kvalificeret og veluddannet erhvervsfaglig arbejdskraft til opfyldelse af arbejdsmarkedets skiftende behov. En arbejdskraft, som har udgjort og til stadighed udgør en helt central rolle i Danmarks produktion og den samlede samfundsmæssige værdigenerering og dermed Danmarks velfærd. Dermed understreges også det forhold, at erhvervsuddannelserne i særlig grad er knyttet til arbejdsmarkedet og erhvervslivet og dermed også på godt og ondt meget påvirket af samfundsmæssige høj- og lavkonjunkturer.

Den danske erhvervsuddannelsesmodel, vi kender i dag, med formel uddannelse på skole kombineret med praktikforløb i virksomheder (vekseluddannelsesprincippet) er forskellig fra fx både den franske model, der er statslig styret, og den britiske model, der er styret af arbejdsmarkedet (Cort 2010). Denne særlige danske erhvervsuddannelsesmodel er internationalt berømmet for sin involvering af arbejdsmarkedets parter i styringen af uddannelsen og kunne med tildelingen af Carl Bertelsmann-prisen i 1999 officielt betegne sig som *Verdens bedste erhvervsuddannelse*.

I bekendtgørelsen om eud (BEK nr. 901 af 09/07/2010), der udmønter den overordnede gældende lovtekst (LBK nr. 510 af 19/05/2010) står der, at: *Uddannelsen skal bidrage til udvikling af elevens erhvervsfaglige, studieforberedende og personlige kompetencer under hensyn til arbejdsmarkedets behov, faglig mobilitet og elevens behov, hvilket understreger det dobbelte sigte med eud: At uddanne velkvalificeret erhvervsfaglig arbejdskraft, der svarer til arbejdsmarkedets behov, samt bidrage til elevernes almene (ud)dannelse - også med henblik på at forberede til videre uddannelse.*



I dag er eud grupperet under 12 brede faglige indgange, og under hver indgang er der videre grupperinger i forskellige faglige uddannelser. Fx er det under indgangen Bygge og anlæg muligt at vælge 15 forskellige uddannelser lige fra boligmontør over teknisk isolatør til murer. I alt fremkommer der således 105 forskellige erhvervsuddannelser, som varer mellem 1½ og 5½ år.

Elever på eud starter på grundforløbet, der tegner sig for den indledende praksisnære del af eud (hvis man ikke starter uddannelsen i praktik eller i et særligt voksenforløb). Grundforløbet giver den første introduktion til og fornemmelse for faget og skal imødekomme den enkelte elevs ønsker, behov og muligheder med henblik på, at eleven kan fortsætte i et hovedforløb. Grundforløbet varer normalt 20 uger, men kan typisk forlænges op til 60 uger alt afhængigt af den individuelle plan, der lægges med den enkelte

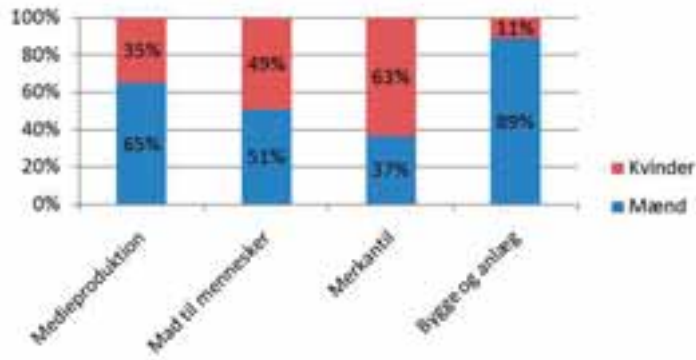
eud-elev, samt hvordan eleven løbende klarer sig på grundforløbet. Der er dog også undtagelser herfra. Blandt andet varer det merkantile grundforløb typisk 76 uger og indgangen Sundhed, omsorg og pædagogik 6 måneder.

## Undersøgelsens design

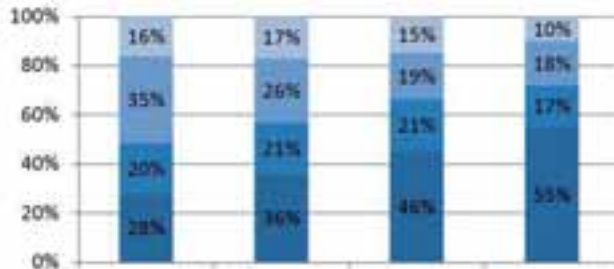
Enhver undersøgelse om eud støder på den udfordring at skulle favne nogle meget forskellige uddannelser under et uden at tabe blikket for nuancer og forskelle. Forskellige erhvervsuddannelser minder imidlertid om hinanden på forskellige parametre. Et parameter, hvor flere uddannelser minder om hinanden, er, at mange har lange faglige traditioner, mens andre retter sig mod relativt nye erhverv. Et andet parameter er, at de fleste af erhvervsuddannelserne har meget praktisk undervisning, mens nogle er mere boglige. Og et tredje parameter er, at det kreative spiller en meget stor rolle på nogle af uddannelserne, mens det på andre i højere grad er (fx håndværksmæssige) færdigheder, der arbejdes med. Endelig er også uddannelsernes varighed og deres elevsammensætning meget forskellig.



I dette forskningsprojekt har vi udvalgt fire forskellige grundforløb, som tilsammen favner så bredt som muligt i forhold til faglighed, arbejdsformer, varighed og elevsammensætning. Det drejer sig om Bygge og anlæg (BA), Mad til mennesker (MTM), Det merkantile grundforløb (HG) og Medieproduktion (MP). Figur 2 og 3 viser elevernes forskellige køns- og alderssammensætning på de fire indgange.



Figur 2: Eleverne på de 4 indgange fordelt på køn og baseret på årgang 2009-2010. Kilde: Uni-C Statistik og Analyse.



Figur 3: Eleverne på de 4 indgange fordelt på alder og baseret på årgang 2009-2010. Kilde: Uni-C Statistik og Analyse.

Bredden i udvælgelsen af de undersøgte indgange skal være med til at sikre en balance i undersøgelsen mellem, hvad der på den ene side gør eud's grundforløb særegne og forskellige, og hvad der på den anden side udgør fællesstræk. Ved at pege på det, som er fælles for eud, og tydeliggøre, hvad der gør forskellene, siger undersøgelsen ikke blot noget om de fire undersøgte indgange, men er relevant for alle 12 indgange, idet de vil kunne genkende problemstillinger hos indgange, de minder om - på de parametre, som har betydning for den pågældende problemstilling.

## Undersøgelsens empiriske grundlag og statistiske analysemetoder

Undersøgelsen bygger på et omfattende empirisk forskningsmateriale bestående af såvel kvantitative som kvalitative data. Konkret drejer det sig om:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets elever på de fire udvalgte indgange gennemført fra oktober til december 2009. Godt og vel 7.000 eud-elever besvarede spørgeskemaet (Samlet svarprocent: 39 %. Svarprocent på de enkelte indgange: BA: 26 %, HG: 44 %, MP: 35 %, MTM: 43 %).
- På baggrund af det statistiske datamateriale og ved hjælp af en korrespondensanalyse og en euklidisk klassificering (*se appendiks om dannelsen af de fire elevprofiler sidst i rapporten*) er der konstrueret fire elevprofiler.
- Interview med 51 elever, 26 lærere og 8 ledere på hvert af de fire grundforløb på to forskellige erhvervsskoler.
- Observationer af undervisning på hvert af de fire grundforløb på 2 forskellige skoler (i alt 16 observationsdage på otte forskellige grundforløbshold) samt efterfølgende workshop med eleverne fra de observerede hold.

# Kapitel 3: Valget af en erhvervsuddannelse

# 3

21

Dette kapitel handler om, hvad det er der trækker eleverne til eud. Både de elever, som altid har vidst, at det var den vej, de skulle, og de elever, som har været mere søgende og i tvivl. Kapitlet belyser elevernes valg af eud ud fra følgende tematikker:

- *Interesser og forventninger*, hvor vi ser på, hvad der havde betydning for de unges valg af deres grundforløb.
- *Hvornår træffer de deres valg af uddannelse?* Som handler om, hvornår de unge beslutter sig for de forskellige grundforløb.
- *Hvem og hvad har betydning for elevernes valg af eud?* Hvor vi ser på betydningen af fx forældre, vejledere og forskellige vejledningsaktiviteter.

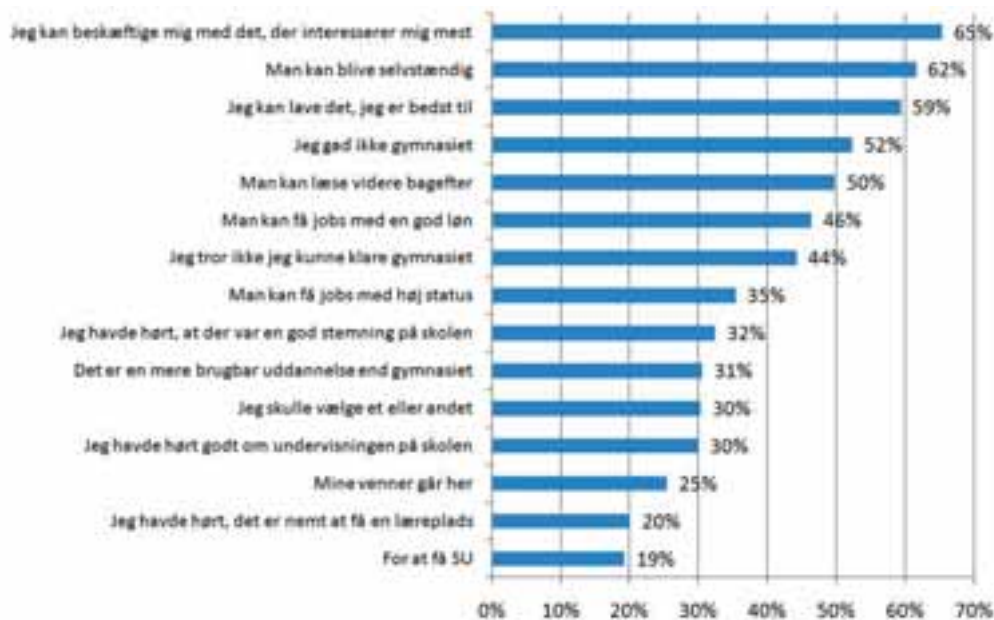
## Interesser og forventninger

Flertallet af de unge, der går på eud, har valgt deres uddannelse for at komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest, og lave det, de er bedst til. Mange af eleverne ligger således på linje med Trine på BA som siger:

*Jeg synes, man skal lave det, man kan lide. Jeg er så gammeldags, at det skal være noget, man holder af. Så vil jeg sgu skide på, om man mangler 500 kroner om måneden altså.*

Eller som Klara på HG formulerer det:

*Jeg vil godt have en uddannelse til butik, så derfor har jeg valgt HG. Noget med tøj eller bøger vil jeg gerne.*



Figur 4: Hvor stor betydning havde følgende, da du valgte indgangen? Andele, som har svaret stor eller nogen betydning.

Men de unge gør sig i høj grad også fremtidsovervejelser, når de vælger eud. For to ud af tre elever var det således vigtigt, at man kan blive selvstændig erhvervsdrivende, og halvdelen af eleverne fremhæver, at det havde betydning for deres valg, at man kan læse videre bagefter (se figur 4). Lis, som går på MTM, er en af dem, der synes, det er vigtigt, at hendes eud giver hende muligheder for at læse videre:

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

Også Mathilde fra BA har gjort sig forskellige overvejelser om, hvordan hun ved hjælp af mere uddannelse kan bevæge sig i forskellige karrieremæssige retninger på baggrund af sin eud.

*Du kan jo også uddanne dig videre til autolakerer og skiltemaler. Og også at tage kurser, det synes jeg også er lækkert, at der er muligheder for. Også bare, hvis man går død i faget – et eller andet som forhindrer, at man kan køre videre.*

Det er ikke helt tilfældigt, at det er to piger, som fortæller, at mulighederne for at læse videre er vigtige for dem. For mens mulighederne for at blive selvstændig har betydning for lidt flere drenge end piger (64 % af drengene mod 59 % af pigerne), har videreuddannelsesmulighederne betydning for flest piger (53 % af pigerne mod 46 % af drengene).

”Og også at tage kurser, det synes jeg også er lækkert, at der er muligheder for.”

## Søgende valgprocesser

For to ud af tre elever på eud's grundforløb er der ingen tvivl om, at en eud er den rette uddannelse for dem. Men det er ikke alle, der vælger eud, som er afklarede med, hvad de vil. En tredjedel har været usikre på deres valg, og især de yngre har været i tvivl. Brian på BA beskriver tvivlerne som følger:

*Der er også mange, der vælger det bare for at prøve at se, hvad det egentlig er at arbejde med træ, og så skal man ikke sidde og lave skolearbejde hele tiden. For at komme ud at arbejde og bruge sin krop i stedet for, tror jeg. Det er i hvert fald derfor, jeg valgte det.*

For disse unge betragtes valget i høj grad som en proces, hvor det handler om at prøve et fag af – og også om at vælge nogle arbejds- og læringstilgange, som adskiller sig fra det, de kender fra grundskolen. Det vil sige tilgange, hvor der er et konkret arbejde involveret, og hvor kroppen bruges mere aktivt i læreprocessen.

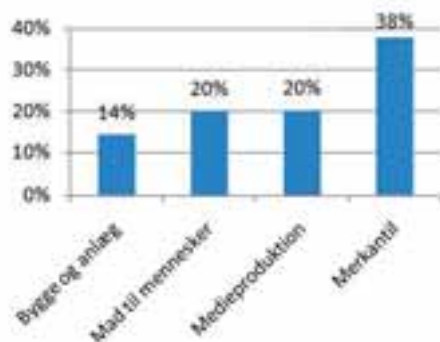


Valget af en eud rummer således for disse unge også et fravalg af uddannelser, der indebærer mere stillesiddende arbejde.

At valget for denne gruppe unge opleves som en afprøvningsproces, er interessant i lyset af den megen fokus der er og har været på at undgå unges frafald fra eud. Undersøgelsen peger i den sammenhæng på, at der er en diskrepans mellem det gennemgående fokus på frafald som noget negativt og så disse unges tilgang til uddannelsesvalget som et, der træffes over tid ved at prøve forskellige fag og grundforløb af. Diskrepansen peger på vigtigheden af at skelne mellem frafald til anden uddannelse og frafald til andet end uddannelse.

## Grundforløbet som ”nøduddannelse”

Dykker man yderligere ned i, hvad der har betydning for de unges valg, og hvorvidt de har været i tvivl om deres valg af uddannelse, viser der sig nogle væsentlige forskelle på de forskellige grundforløb i undersøgelsen. Af den følgende figur fremgår det, at især mange HG-elever giver udtryk for en følelse af tvivl, da de skulle vælge uddannelse:



Figur 5: Andel af elever, som var i tvivl, da de valgte deres indgang.

## ”Jeg skulle have en form for nød-uddannelse”

HG skiller sig ligeledes ud fra de tre andre grundforløb, hvad angår elevernes interesser i relation til valget af uddannelse. 57 % af HG-eleverne har valgt uddannelsen efter interesse mod 80-89 % på de tre tekniske grundforløb. På HG findes også den mindste andel, som har valgt HG, fordi de her kan lave det, de er *bedst til* (52 % på HG mod 68-78 % på de tre tekniske grundforløb). Andelen af eleverne på HG, som hverken er på uddannelsen, fordi det faglige interesserer dem, eller fordi det er det, de er bedst til, udgør 34 %. I antal svarer det til omkring 3.550 af de elever, som gik på HG, da vi gennemførte spørgeskemaundersøgelsen. Men hvorfor har disse unge så valgt at gå på HG?

37 % svarer, at de *skulle vælge et eller andet* (mod 13-21 % på de tre tekniske grundforløb), og 48 % valgte HG, fordi de ikke mente, at de ville kunne klare gymnasiet (mod 21-43 % på de tre tekniske grundforløb). Samlet set tegner undersøgelsen således et billede af, at der på HG findes en væsentlig andel af eleverne, som ikke har den store interesse i det faglige på deres grundforløb, og som desuden – i hvert fald ifølge deres egen opfattelse – er for fagligt svage til gymnasiet og vælger HG ”bare” for at vælge noget. Rasmus på HG formulerer det som følger:

*Det var sådan, jeg havde ikke andet at lave, og så startede jeg hernede, fordi jeg var lidt skoletræt, eller jeg er skoletræt, og så var det her den letteste måde at starte i skole på. Hvis man er lidt skoletræt, og man ikke rigtig gider tage det seriøst og sådan noget, så kan man jo godt starte hernede. Fordi det er jo ikke så mange timer om dagen, man har. Vi har jo fire timer om dagen eller sådan noget.*

Eller som en Ida, også på HG, formulerer det:

*Jeg tror bare, det var, fordi jeg tænkte, jeg skulle have en form for nød-uddannelse. En uddannelse at falde tilbage på, hvis det var.*

Flere af de unge beskriver netop HG med ord som ”nøduddannelse” eller ”back up-uddannelse”, og det tegner således et billede af især HG som værende en uddannelse, en del af de unge vælger, fordi de gerne vil være i gang med en eller anden uddannelse, og ikke fordi HG specifikt appellerer til dem. På HG findes desuden en stor gruppe, som har overvejet en gymnasial uddannelse – først og fremmest på hhx. Af de 38 % på HG, som var i tvivl om valget af uddannelsen, har 60 % overvejet en gymnasial uddannelse. Det vil sige, at næsten hver fjerde elev på HG (23 %) overvejede, om de skulle tage en gymnasial uddannelse. På de tre tekniske grundforløb er det mellem 3 og 6 %. Susanne fortæller her om sine overvejelser i forbindelse med valget af HG:

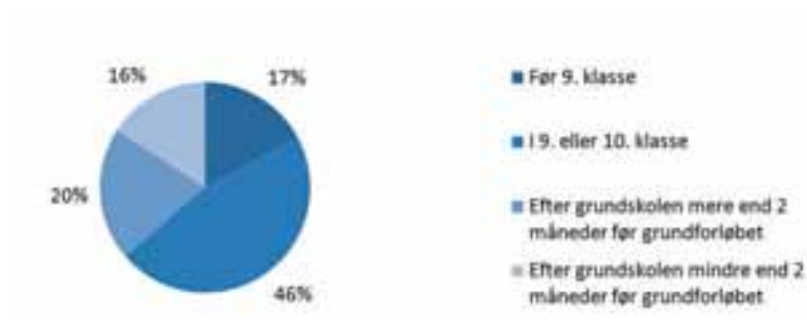
*Jeg overvejede tre ting. Det var HH, og så var det HG Business, og så var det, ja, HG. Mest på grund af niveauerne, for jeg har lidt det der med, at jeg godt kan klare de høje niveauer ... hvis jeg tager en HH, så skal jeg have mere i løn, og det er nogle gange et problem, at så er der nogen, der ikke vil ansætte en.*

Når man ser på den gruppe af elever, som var i tvivl om valget af eud, er andelen, som overvejede at tage en anden eud, derimod størst på BA og MTM, og langt flere af tvivlerne på de tre tekniske grundforløb end på HG har overvejet at arbejde i stedet for at begynde på deres grundforløb. Men idet der er så mange flere tvivlere på HG end på de tre tekniske grundforløb, er andelen, som har overvejet at arbejde eller at tage en anden eud omtrent den samme blandt alle HG’erne som den er blandt alle eleverne på de tekniske forløb. I alt har mellem 4 og 6 % af eleverne på de fire grundforløb overvejet en anden eud, og mellem 6 og 10 % har overvejet at arbejde.

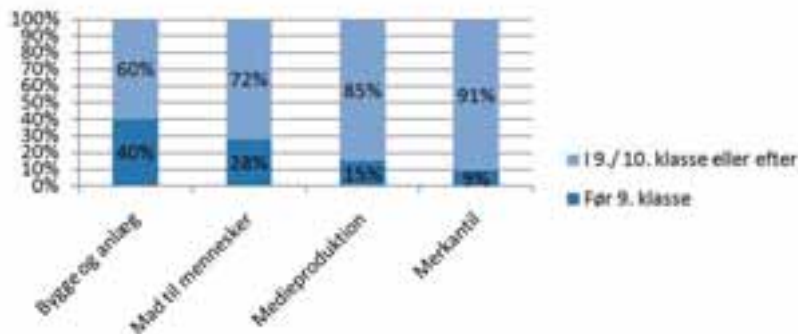
Selvom grundforløbet for en del elever er en ”nøduddannelse”, når de vælger den, er det langt flertallet, som fortæller, at de er blevet tilfredse med uddannelsen (89 % på HG, 92 % på MP, 95 % på MTM og 96 % på BA).

## Hvornår træffer de unge deres valg af uddannelse?

Tæt koblet til de unges grad af afklaring, når de vælger uddannelse, er spørgsmålet om, hvornår de har truffet deres uddannelsesvalg. Hvor mange har, længe før de startede på deres uddannelse, vidst, at det var det, de ville, og været afklaret med det valg? Og for hvor mange af eleverne er valget af fag relativt nyt? Spørgsmålene er ikke mindst interessante i lyset af, hvor man sætter ind vejledningsmæssigt og den megen politiske fokus, der er på at fremskynde og nøde de unge til at træffe tidlige og målrettede uddannelsesvalg. Følgende figurer viser, hvornår de unge har valgt at gå på deres grundforløb. Figur 6 giver et samlet billede, mens figur 7 er opdelt på de fire forskellige grundforløb:



Figur 6: Hvornår besluttede du at starte på indgangen?



Figur 7: Hvornår besluttede du at starte på indgangen?”  
Opdelt på de fire indgange.

Figurene viser først og fremmest, at langt størstedelen af de unge er uafklarede med hensyn til, hvilket grundforløb de ønsker at gå på – eller prøve af – indtil relativt kort før, de står for at skulle vælge og begynde på uddannelsen. Dette gælder i øvrigt i højere grad pigerne end drengene, når det drejer sig om de tekniske uddannelser. Blandt drengene er andelen, som har besluttet sig for et teknisk grundforløb *før* 9. klasse, således større end blandt pigerne. Drengene og pigerne ligner derimod hinanden i forhold til, hvornår de beslutter sig for HG.

Figur 7 viser, at der er markante forskelle mellem grundforløbene. BA er det grundforløb flest elever har valgt længe før, de faktisk startede. Men selv her er der stadig ”kun” tale om 40 % af de unge. For HG’s vedkommende afspejler de mange tvivlere på uddannelsen sig i den meget høje andel, der først træffer deres beslutning om at vælge HG i 9. / 10. klasse eller senere. Og sidst skiller MP sig ud, idet der her er mange ældre elever, der først har valgt uddannelse efter, de har forladt grundskolen.

Brudt yderligere op på tidspunktet for valget har hver tiende elev på BA besluttet sig efter grundskolen og mindre end to måneder før start (ikke vist i figur). På de tre andre grundforløb er det endnu flere, nemlig hver sjette elev, som først besluttede sig højst to måneder inden, grundforløbet begyndte. Et citat fra Brian på BA illustrerer, i hvor høj grad valget for en del af de unge netop er en proces:

*Jeg ville gerne være enten snedker eller tømrer. Jeg var lidt i tvivl, så sad vi oppe i kantinen, og hvad sad vi, 150-200 elever. Så kom der lige sådan et kort foredrag på fem minutter, de præsenterede lærerne - og så siger de: "Tømrerne, gå den vej, snedkerne, gå den vej, malerne derop." Og så blev vi bare delt op på den måde. Og alle mine venner de gik over på tømrerne, og så tænkte jeg: "Jeg lister bare med over." Og så blev jeg tømrer til at starte med. Men så fik jeg så læreplads efterfølgende som snedker, så jeg valgte at skifte over.*



# Hvem og hvad har betydning for elevernes valg af eud?

Ser vi nærmere på, hvem og hvad der har haft betydning for de unges valg af eud, ser tallene samlet for de fire grundforløb ud som i følgende figur:



Figur 8: Hvor stor indflydelse havde følgende, da du valgte indgangen? Andele, som har svaret stor/nogen indflydelse.

Som figuren viser, er det forældre, vejledere og venner, som betyder noget for flest. Astrid på BA formulerer farens betydning:

*Det var min far, der foreslog, at jeg skulle blive maler, fordi jeg har to i familien, der også er malere.*

Sammenlignet med eleverne på de erhvervsrettede gymnasier er det bemærkelsesværdigt, at forældrene har en større betydning for de unge, der vælger eud, end for de unge, der vælger hhx og htx. For hhx' vedkommende gør det sig gældende for 31 % af eleverne (Vestergaard et al. 2010) og for htx' vedkommende for 28 % (Holmegaard og Ulriksen 2008), mens det altså har betydning for 42 % af eleverne på eud. Men også vejledernes betydning er højt placeret for eud-eleverne. Dette stiller spørgsmålstejn ved den antagelse, som ofte har været fremme i debatten omkring vejledernes rolle, nemlig at vejlederne i højere grad vejleder til de gymnasiale uddannelser end til eud. Men at især eud-eleverne bruger både forældre og vejledere i deres valgproces, handler måske også om, at de i højere grad har haft brug for støtte til at træffe valget, end de unge, der vælger en gymnasial uddannelse, har. Som vi vender tilbage til i kapitel 6, indebærer valget af eud således i mange tilfælde, at de unge vælger en ungdomskultur fra til fordel for en arbejdspladskultur, hvilket kan kræve en vis portion mod.

Men det er ikke alene relationerne (til forældre, vejledere og venner), der er med til at præge de unges valg af uddannelse. Også brobygning, besøg på uddannelsen og erhvervspraktik er vigtige brikker i processen omkring de unges valg. Af de 61 % af eleverne, der oplever, at vejlederen kun havde lille eller ingen indflydelse på deres valg af grundforløb, er der næsten en tredjedel (31 %), som svarer, at mindst en af de tre aktiviteter havde stor eller nogen indflydelse. Det vil sige, at vejledningsindsatserne til en vis grad komplementerer hinanden, men der er stadig unge, der ikke er vejledningsmæssigt dækket ind.

Ser vi på vejledningsaktiviteterne, hvor de unge har været inde og snuse til uddannelsen eller været i erhvervspraktik, er der flest, som svarer, at besøg på uddannelsen havde stor eller nogen indflydelse på deres valg. Brobygningsforløb og erhvervspraktik i



folkeskolen havde betydning for lidt færre. Ser vi nærmere på, hvor mange af eleverne der fortæller, at mindst en af de tre aktiviteter havde stor eller nogen indflydelse på deres valg, gælder det 37 % af eud-eleverne.

Dykker vi ned i de forskellige grundforløb, er der imidlertid væsentlige forskelle. På BA oplever over halvdelen (55 %), at mindst en af de tre vejledningsaktiviteter havde indflydelse på deres valg mens det på MTM er 40 %, på HG 32 % og på MP 31 %. Dette giver anledning til overvejelser over, hvorfor denne andel er størst på BA og MTM. Et bud kunne være, at flere af disse elever i forvejen var sporet ind på denne erhvervsretning og derfor blot behøver den sidste bekræftelse af, at det er stedet for dem. Et andet bud kan være, at det har større betydning for disse elevers valg at komme ud og ”forfølge lugten i værkstedet eller køkkenet” og få en fornemmelse af, at der på især disse uddannelser er et konkret arbejde involveret, hvor kroppen bruges mere aktivt i læreprocessen.

Brobygning, besøg på uddannelsen og erhvervspraktik er således i elevernes optik et stærkt supplement til kontakten med vejledere, som Peter på MTM formulerer det:

*Jeg var herude i brobygning for at se, om det var noget, og jeg synes faktisk, at det var ret sjovt, det var kun lige det der teori, der var lidt kedeligt.*

Hvor det at komme ud og få en smagsprøve på uddannelsen eller erhvervet især har betydning for BA- og MTM-eleverne, er det først og fremmest HG'erne, som fortæller, at vejlederne havde indflydelse på deres valg. Faktisk er HG'erne den eneste gruppe, hvor vejledere har større indflydelse på uddannelsesvalget end forældrene. Vejledere havde indflydelse på 44 % af HG'ernes valg, hvor det på BA og MTM gjaldt for 31 % og på MP 24 %. Spørgsmålet er, om det har at gøre med, at mange unge, som ikke ved, hvad de vil, vejledes til HG.

## Hvem og hvad påvirker tvivlerne?

I forhold til de unge, der er i tvivl om deres uddannelsesvalg, er det særligt interessant at se, hvem og hvad der er med til at forme deres valg, for dermed også at få et fingerpeg om, hvor der eventuelt kan sættes ind med henblik på at hjælpe de unge til en hurtigere afklaring. Det er dog (jf. tidligere pointe om uddannelsesvalget som proces) et væsentligt spørgsmål, hvorvidt det overhovedet kan og skal være et formål *i sig selv* at tilskynde de unge til en hurtigere afklaring.

|    | Tvivlerne                            | Ikke tvivlerne                       |
|----|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1  | Forældre (47 %)                      | Forældre (40 %)                      |
| 2  | Vejledere (44 %)                     | Vejledere (37 %)                     |
| 3  | Venner (37 %)                        | Venner (33 %)                        |
| 4  | Lærere i folkeskolen (24 %)          | Besøg på uddannelsen (30 %)          |
| 5  | Informationer fra internettet (24 %) | Informationer fra internettet (27 %) |
| 6  | Besøg på uddannelsen (22 %)          | Fritidsjob (26 %)                    |
| 7  | Andet informationsmateriale (20 %)   | Erhvervspraktik i folkeskolen (25 %) |
| 8  | Fritidsjob (19 %)                    | Brobygningsforløb (24 %)             |
| 9  | Brobygningsforløb (17 %)             | Andet informationsmateriale (23 %)   |
| 10 | Søskende (16 %)                      | Lærere i folkeskolen (20 %)          |

*Tabel 1: Hvor stor indflydelse havde følgende, da du valgte indgangen? Andele i procent, som har svaret stor/nogen indflydelse af henholdsvis tvivlerne og ikke tvivlerne.*

Tabellen viser, at det nære personlige netværk i form af forældre og venner er særligt vigtigt for tvivlernes valg. Men også, at professionelle personer som vejledere og lærere er det. Samme tendens så vi i en undersøgelse af hhx (Vestergaard et al. 2010), og det peger på, at information, oplysning og vejledning også bør rettes mod det nære netværk. Figuren peger også på at konkrete erfaringer som besøg på uddannelsen, fritidsjob, brobygningsforløb og erhvervspraktik virker afklarende. Især blandt de elever, der ikke var i tvivl om valget af deres grundforløb, er der mange som svarer, at sådanne konkrete erfaringer havde betydning for deres valg. Dette kan, som vi tidligere var inde på, også have at gøre med, at disse ikke tvivlere allerede tidligt var sporet ind på uddannelsen og derfor valgte at komme i brobygning på uddannelsen eller erhvervspraktik inden for faget.



# Kapitel 4: Elevprofiler

# 4

37

Eleverne på eud kommer til uddannelserne med forskellige interesser og drømme om fremtiden, forskellige begrundelser for at vælge eud og følgelig forskellige strategier i mødet med undervisningsrummet på eud. Eleverne på eud udgør således en heterogen gruppe. Med henblik på at kunne indfange og illustrere nogle af disse forskelle mellem eleverne har vi konstrueret fire forskellige eud-elevprofiler.

Profilerne er blevet til på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen og bygger således på de unges egne oplevelser af dem selv, deres lærere og uddannelse. Metodisk er profilerne konstrueret ved hjælp af en korrespondensanalyse og en euklidisk klassificering, som er nærmere forklaret i *Appendiks om dannelsen af de fire elevprofiler* sidst i rapporten. Overordnet har vi opdelt eleverne i følgende typer:

- *De afklarede*, som er aktive og engagerede i undervisningen og har en høj selvtillid i forhold til deres faglige formåen (udgør 41 %).
- *De kritiske*, som forholder sig meget kritisk til den erhvervsuddannelse de har valgt (udgør 40 %).
- *De fraværende*, som ofte er fraværende enten mentalt eller fysisk i forhold til deres uddannelse (udgør 11 %).
- *De usikre*, som på en gang gerne vil uddannelsen og samtidig er meget usikre på deres egen formåen (udgør 9 %).

I det følgende vil vi sætte ”kød og blod” på, hvad der kendetegner de fire typer. Først ved en kort beskrivelse af, hvad der kendetegner typerne, når vi ser på spørgeskemadata, og derefter ved,

at typen beskrives med en case. De fire cases er konstrueret på baggrund af både spørgeskemadata og flere interviews og er vel at mærke ikke enkeltpersoners historier. Denne form tjener det formål at gøre forskningsmaterialet levende og nærværende samtidig med, at de unges anonymitet bevares.

## De afklarede

De afklarede elever er ofte aktive og engagerede i undervisningen. De nærer en stor interesse for deres uddannelse og er afklarede sammenlignet med de andre unge på uddannelserne. De har en høj grad af selvtillid i forhold til deres faglige formåen, og hvis der er noget i undervisningen, der er svært for dem, prøver de at læse sig til svaret i en bog eller i deres papirer, og de er ikke bange for at spørge de andre elever, hvis de skulle være i tvivl om noget.

De afklarede er ofte nærværende og aktivt til stede i undervisningen og griber sjældent til at lave andet i undervisningen - såsom at snakke med sidemanden, spille pc eller gå på nettet, hvis noget er svært. Det er også meget almindeligt for disse unge, at de har valgt eud, fordi de kan komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest, og fordi de kan læse videre bagefter. Endelig er gruppen kendetegnet ved en høj andel, som fortæller, at de aldrig er bange for at blive til grin, hvis de siger noget i timen.

De afklarede udgør 2.910 af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen, hvilket svarer til 41 %. Der er nogenlunde lige stor andel af piger og drenge blandt de afklarede. På MP udgør de afklarede den største andel (53 %) sammenlignet med de 3 øvrige grundforløb (38-44 %). En del af forklaringen på, at de afklarede fylder godt på medieproduktion, er, at der er adgangsbegrænsning på

en del af denne indgang. Blandt de afklarede er andelen af ældre elever (over 21 år) større end i de 3 øvrige typer.

## ”Marie” – en topmotiveret elev

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

Marie synes, det er spild af tid at gå på grundforløbet, hvis man ikke passer sine ting. Når hun snakker om sit hold, laver hun en sondring mellem ”os og dem” efter forskelle i engagement. Hun selv tilhører den hårde kerne af seriøse elever, mens mange af de andre, mener hun, bare er på grundforløbet for at hygge sig og for at få SU. I virkeligheden er hun ligeglad, men hun er træt af, at læreren bruger ekstra tid på at sige tingene tyve gange for de elever, der pjækker eller sidder og tjekker Facebook i stedet for at høre efter.

Hun glæder sig altid til at komme i skole, og især synes hun det er fedt, når der er mulighed for at arbejde selvstændigt. I forbindelse med et projekt, de havde, fandt Marie på at spørge læreren, om hun og tre af de andre piger måtte tage på en tur uden for skolen for at få noget faglig inspiration. Læreren var lidt mistroisk, men det var en super tur, og Marie kunne mærke, at de andre piger blev smittet lidt af hendes engagement.

Selvom det faglige selvfølgelig er det vigtigste, kunne Marie godt tænke sig, at skolen gjorde mere i forhold til det sociale. For det er lidt tamt i forhold til, hvad hendes gamle veninder fortæller om gymnasiet. Det er ikke, fordi hun er ensom i skolen. Hun er faktisk altid omkranset af de andre piger - både fordi de synes, hun er god at snakke med om private ting og fordi de trækker meget på hende fagligt.

## De kritiske

De kritiske er netop karakteriseret ved at forholde sig meget kritisk til den uddannelse, de har valgt. Nogle af de kritiske unge nærer endda en massiv mistro til, om uddannelse i det hele taget er noget for dem og noget, de vil kunne få glæde af.

Det kendetegner således de kritiske unge, at mulighederne for at læse videre bagefter ikke har haft nævneværdig betydning for deres valg af eud. Det er også blandt de kritiske, man finder flest, som ikke var drevet af interesse, da de valgte uddannelse. Mange svarer, at det ingen betydning havde, at de på den pågældende uddannelse ville kunne beskæftige sig med det, der interesserer dem mest. De kritiske er ligeledes karakteriseret ved, at det ikke havde nogen særlig betydning for deres valg af eud, at de var bange for ikke at kunne klare en gymnasial uddannelse.

Samlet set er uddannelsesvalget for de kritiske unge ikke bundet op på et klart billede af bestemte uddannelses- og karrieremæssige fremtidsplaner.

Modsat de afklarede fortæller de kritiske da også, at de godt engang i mellem kan finde på at lave noget andet, når de oplever, at noget i undervisningen er svært. En del synes i det hele taget, at det kan være lidt svært at holde sig vågen i undervisningen. Derimod er gruppen kendetegnet ved, at eleverne aldrig eller højst engang imellem er bange for at blive til grin, hvis de siger noget i timen.

De kritiske udgør 2.823 af eleverne, hvilket er 40 %. Der er nogenlunde lige stor andel af de kritiske unge på de 4 grundforløb (39 – 41 %), mens der er en lille overvægt af drenge, der kan betegnes som kritiske (56 % drenge).

## ”Jesper” – en kritisk elev

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

På skolen synes Jesper tit, at de skal sidde og lære noget, han overhovedet ikke kan se, hvad han skal bruge til i det job, han får, hvis han gør uddannelsen færdig. Skal han fx fortælle sine kunder på engelsk om racisme og kongehuset? Og hvorfor skulle de egentlig til prøve i matematik og dansk, da de startede på grundforløbet? Han synes, det er totalt folkeskole igen. Kan det ikke være lige meget, at han ikke kender nogen oldgamle ord, som han aldrig nogensinde vil få brug for i et job?

Jesper er ikke den, der altid afleverer til tiden, men når han har siddet og lavet noget færdigt af tenen før en aflevering, ophidser det ham helt vildt, at dem, som ikke afleverer, bare får to dage mere. Og læreren siger bare, at hun vil se på de opgaver med hårdere øjne og vil ikke diskutere det. Det er ikke fairplay.

Jesper forstår ikke lærernes tankegang, og hvis han spørger to forskellige lærere, får han forskellige svar. Organiseringen på skolen er Jesper også rigtig træt af. Især irriterer det ham, når de møder i skole og får at vide, at læreren er syg. Så kunne man jo have sovet længe. Han bor selv tæt på skolen, men nogle af de andre bor jo ikke bare lige to minutter væk. Tit, når holdet skal være i et lokale, ved læreren ikke engang, hvor de skal hen, og så skal hun først til at rigge op. Det er kaosagtigt. Der er ikke styr på det.

## De fraværende

Denne gruppe elever er karakteriseret ved ofte at være fraværende i forhold til deres uddannelse - enten mentalt eller fysisk. Således er det typisk for dem, at de ofte finder på noget andet at lave, når noget i undervisningen er svært - såsom at snakke med sidemanden, spille pc eller gå på nettet. De fraværende er kendetegnet ved, at de ofte har svært ved at holde sig vågne i undervisningen, og at de kun sjældent eller aldrig forsøger at læse sig til svaret i en bog eller deres papirer, når noget er svært.

De fraværende oplever, at de bedst lærer den teori, de skal bruge i praksis, ved først at prøve sig frem i praksis og så få teorien fortalt bagefter. Og de spørger ofte de andre elever, hvis noget i undervisningen er svært. I forhold til, hvad der havde betydning for de fraværendes valg af eud, fortæller mange, at det kun havde en lille betydning, at de kunne komme til at beskæftige sig med det, der interesserer dem mest, mens det havde stor betydning, at de ikke troede, de ville kunne klare gymnasiet.

De fraværende udgør 805 af eleverne, hvilket er 11 %. MP tegner sig for den mindste andel af fraværende unge (3 %), mens de øvrige 3 grundforløb har mellem 8 og 13 %. Der er en lidt større andel af drenge blandt de fraværende (55 % drenge). Det er ligeledes bemærkelsesværdigt, at 76 % af de fraværende er 18 år eller yngre, mens det er mellem 58 og 67 % af eleverne i de 3 øvrige elev-profiler.

## ”Kenneth” – en fraværende elev

Da Kenneth begyndte på sit grundforløb, startede han med i en periode at være i en særlig klasse, skolen har for elever, der ikke vurderes at være parate til at indgå i de normale klasser. Men ifølge Kenneth lavede de ikke noget, havde ingen lektier for og fik fri klokken 11. Kenneth synes ikke, at han lærte, hvordan det er at gå på skolen rigtigt.

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

Det sociale på uddannelsen er vigtigt for Kenneth, og han synes, det er hyggeligt at sidde nede bag i klassen, hvor de efter hans mening har det sjovere og et bedre sammenhold, end de dengsede enspændere oppe foran har. Når det kommer til fester og fredagscaféer på skolen, er Kenneth dog ikke så ivrig. Han kommer faktisk ikke, for han vil hellere være sammen med sine gamle venner frem for at opholde sig på skolen i sin fritid.

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

Kenneth har rigtig meget fravær, og når han sidder i timerne, drømmer han tit om, at læreren skulle sige, at hele klassen skal ud og spille rundbold eller i skøjtehallen eller bare ud i solen. Slippe ud af det lumre klasselokale og væk fra læreren, som står og snakker og snakker, så Kenneth er ved at falde i søvn. Efter hans mening burde lærerne give klassen fri før tid som belønning, hvis de har arbejdet godt.



## De usikre

Det er kendetegnende for de usikre unge, at de på en gang gerne vil uddannelsen og samtidig er meget usikre på deres egen formåen. De usikre elever er ofte bange for at blive til grin, hvis de siger noget i undervisningen, men de fleste af dem vælger kun sjældent eller en gang i mellem at finde på noget andet at lave eller bliver distraherede, når noget er svært, og spørger også kun en gang imellem de andre elever.

I deres møde med læringsmiljøet på uddannelsen lægger de vægt på, at de bedst lærer den teori, de skal bruge i praksis, ved, at teorien forklares sammen med opgaven. I forhold til deres valg af eud er det meget typisk for de usikre unge, at de ikke mente, de ville kunne klare gymnasiet. For mange af dem var det også af stor betydning for deres valg, at eud giver dem mulighed for at læse videre bagefter. Til gengæld havde det ikke særlig stor betydning, at de ville kunne beskæftige sig med det, som interesserer dem mest.

De usikre udgør 611 af eleverne, hvilket er 9 %. Der er markant større andel af piger (68 %) end drenge (32 %) blandt de usikre elever. MP har den mindste andel af de usikre (3 %), mens HG har den største andel (10 %).

## ”Tina” – en usikker elev

Da Tina skulle vælge en uddannelse efter 10. klasse, ville hun på en måde godt have været i gymnasiet, for hun vil måske gerne læse videre, men hun er sikker på, at kravene i gymnasiet er for høje til, at hun ville kunne klare det. I folkeskolen var hun i erhvervspraktik i en virksomhed inden for det fag, hun vil uddanne sig til på eud, og det var en rigtig god oplevelse. Hun er nemlig normalt meget genert, men lige så snart hun stod der, var det næsten væk. Så var det bare et arbejde.

Hun har altid lavet sine lektier - også i folkeskolen - men hun hader at sige noget i timerne, og når hun skal fremlægge for hele klassen, begynder hun at græde, bare hun tænker på det. På eud har hun lavet en aftale med en af lærerne om, at hun kan nøjes med at holde et oplæg for ham, uden at resten af klassen skal være der. Det går bedre.

Tina kan ikke fordrage, når lærerne ikke forklarer præcist, hvad det er, hun skal, når de selv skal arbejde med noget. Mange af de andre går bare i gang, men Tina vil godt være helt sikker på, at hun ikke laver noget forkert. Allerhelst vil hun have, at læreren holder øje med, at hun gør det hele rigtigt, og forklarer imens.

I folkeskolen havde hun ikke så mange venner, og da hun startede på grundforløbet, kendte hun kun en på skolen. Det er en af hendes lillebrors venner, som går på et af de andre hold, og som kender til nogle problemer, der har været i hendes familie, da hun og broderen voksede op. Det er ikke noget, hun gider snakke med alle mulige om, og der er ingen andre på skolen, der ved det. I perioder kan det stadig gøre hende ked af det, og så kan hun godt finde på at blive derhjemme, fordi hun ikke lige kan overskue at skulle være i skole.

Tina kommer ikke til festerne, eller når der er fredagscafé på skolen. Måske ville hun gøre det, hvis hun kendte nogen af de andre bedre, men det synes hun stadig ikke rigtig, hun gør. Hun føler sig tit ensom i klassen.

En sådan analyse og opdeling af eleverne i forskellige typer, som er blevet præsenteret i dette kapitel, er en analytisk simplificering af virkeligheden, som trækker bestemte forskelle frem, mens andre aspekter og nuancer kommer ud af fokus. I hver af de fire typer er der desuden både elever, der har mange af typens karakteristika, og elever, der har færre. Med andre ord er der tale om glidende overgange mellem de fire grupper, og snittene mellem typerne er konstrueret analytisk. Typerne vil blive inddraget i hæftets øvrige tematikker, hvor det er relevant og kan give anledning til overvejelser.



# Kapitel 5: Læring og ansvar i den praktiske undervisning

# 5

47

Som nævnt indledningsvist er det i overvejende grad de praktiske og anvendelsesorienterede aspekter ved eud, der tiltrækker eleverne. I dette kapitel vil der således blive fokuseret på de læreprocesser og den læring, der finder sted i den praktiske undervisning på grundforløbene. Det gør vi ved at belyse tre forskellige tematikker:

- *Læring*, hvor vi kigger nærmere på selve aktiviteterne med særligt fokus på, når aktiviteterne ser ud til at fungere - når eleverne giver udtryk for, at de lærer noget.
- *Faglig formidling*, hvor det handler om, hvordan lærerne formidler fagligheden, samt hvordan lærerne formidler og klarlægger rammerne for og kravene til elevernes produkter og præstationer.
- *Organisering*, hvor vi sætter fokus på, hvad der helt konkret sker i de praktiske sammenhænge, hvordan aktiviteterne er organiseret, og hvordan de forløber.

## Læring

De undervisningssituationer, der involverer praktisk undervisning, er særegne for langt størstedelen af erhvervsuddannelserne. Mange af disse situationer rummer store læringspotentialer, hvilket

”de har  
respekt for  
ham, fordi  
han kan  
håndværket”

eksempelvis kommer til udtryk i følgende citat, hvor en elev fra BA giver udtryk for at *lære noget*:

*Klaus (lærer) står og underviser i ca. 45 minutter ved en af bænkerne, blandt andet i at stemme rigtigt ud til hjørnerne til en vinduesramme. Klaus gør det hele og viser, hvordan man gør de forskellige ting.*

*Samtale med en elev efterfølgende:*

**Int.:** *Får du noget ud af at stå og se på, at Klaus gør det hele?*

**Elev:** *Ja, meget. Jeg ser, hvordan man skal gøre de forskellige ting, og lurur ham af.*

*(Observation, BA).*

Eleverne fortæller, at de synes godt om Klaus, og de har respekt for ham, fordi han *kan håndværket*. I ovennævnte situation stod der omkring 7-8 elever rundt om arbejdsbænken i de 45 minutter. Eleverne virkede meget opmærksomme, fokuserede hele tiden og fulgte med i hver eneste ting, Klaus viste, og deres engagement og koncentration lyste ud af dem. Det var tydeligt, at der var noget værdifuld læring, som de gerne ville have fat på.

Eksemplet illustrerer et væsentligt element i arbejdet med at styrke elevernes læring og engagement: At læreren tager sig tid. Viser en proces grundigt. Forklarer og giver brugbare råd (fif), og at det er i forhold til en opgave, som eleverne konkret står over for. Eksemplet sætter spot på, *hvordan* man lærer noget – her en bestemt håndværksmæssig færdighed. Og det peger på den centrale og uundværlige rolle, læreren har som den mere vidende fagperson, der giver sig tid til at demonstrere den rigtige brug, den rigtige tilgang, hvorefter eleverne selv kan prøve sig frem.

Næste observationseksempel er hentet fra et HG-forløb i dekoration. Eleverne sidder i forskellige grupper eller enkeltvis. Opgaven går ud på at designe en butik i modelform.

**10:25.** *Eleverne kaster sig alle over deres opgaver og arbejder godt sammen. Jens (lærer) har ikke givet nogen form for introduktion – men det har ikke været nødvendigt. Han går stille og roligt rundt til de forskellige grupper og hjælper. Han er også opmærksom på dem, der ikke spørger om hjælp, og spørger dem, hvordan det går, og om de har brug for hjælp. Ali laver ikke rigtig noget, og Kim virker lidt uden for fællesskabet. Der er stille musik i baggrunden, og i det hele taget er der en hyggelig atmosfære, og stort set alle eleverne virker engagerede, motiverede og flittige. Jens sætter sig hos en pigegruppe: ”Hvad har vi her? Det der, det er bare i orden!”*  
*”Hva ´ har du ikke fået nyt hår?”*

**11:20:** *Der arbejdes stadig flittigt rundt omkring. Eleverne går også og small-talker med hinanden. Timen er ved at slutte. Eleverne går stille og roligt i gang med at rydde op.*

*(Observation, HG).*

Forud for etableringen af dette læringsrum er opgaven blevet formidlet på en måde, så den giver mening for eleverne, og det kombineret med Jens' måde at være opmærksomt til stede på og få samlet op på de elever, der ikke af sig selv gør opmærksom på, om de har brug for hjælp, gør, at læringsrummet emmer af læring, god omgangstone og kreativitet. Jens' sociale kompetencer og evne til at knytte relation til eleverne spiller også en afgørende rolle i kombination med hans faglige kompetencer.

De to eksempler illustrerer typer af koncentreret undervisning og læring, der fungerer, og hvor eleverne er engagerede, koncentrerede og motiverede. Muligheden for at skabe sådanne læringsrum,

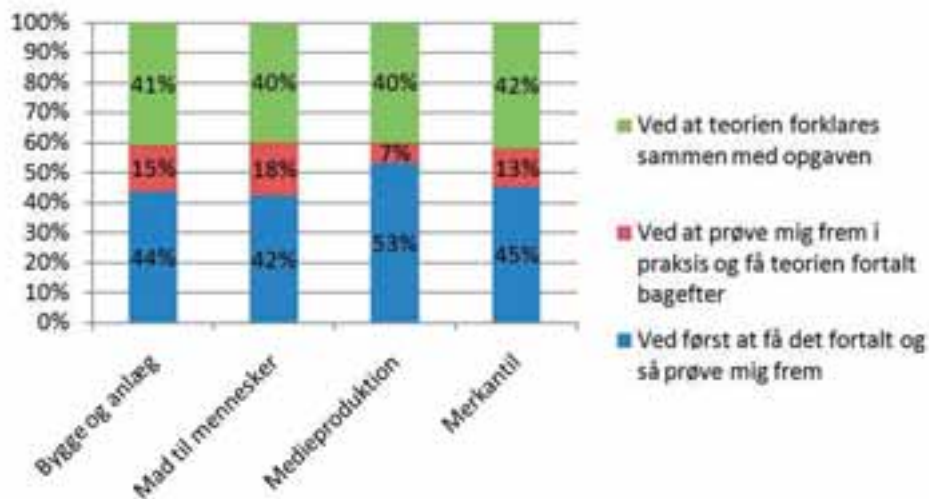
der er rettet mod konkrete praktiske opgaver og aktiviteter, er en af de store styrker ved eud. Lærernes rolle og ansvar i denne sammenhæng kan ikke overdrives. Rent læringsteoretisk handler det om at lægge læringsudfordringerne i *zonen for den nærmeste udvikling* (Vygotsky 1982). Omsat til praksis handler det om, hvordan man kan stille nogle faglige krav, der udfordrer eleverne maksimalt i forhold til netop der, hvor de er. Nogle krav, som udfordrer eleverne læringsmæssigt, men ikke mere, end at de er i stand til at løse opgaverne med råd, vejledning og støtte fra en mere erfaren og dygtigere fagperson, uden at det er for let eller for svært.

### Læring af teori, der skal bruges i praksis

Selvom det er de praktiske aspekter, der er helt centrale for elevernes glæde ved eud – ikke mindst på BA og MTM, hvor to ud af tre elever angiver, at de *meget godt* kan lide, når de arbejder praktisk – skal dette ikke forstås sådan, at eud-eleverne kun er interesserede i de praktiske sider af undervisningen. For næsten alle eud-eleverne er det vigtigt for dem, at deres lærere er gode *både* til det praktiske (96 %) og til teorien (95 %).

I relation til forholdet mellem teori og praksis peger spørgeskemaundersøgelsen på, at eleverne enten foretrækker at blive præsenteret for teorien først og herefter prøve sig frem (mellem 42 % og 53 %) eller, at teorien forklares sammen med en konkret opgave (mellem 40 % og 42 %). Kun mellem 7 % og 18 % foretrækker først at prøve sig frem og derefter at få teorien fortalt (se figur 9).





Figur 9: Hvordan lærer du bedst den teori du skal bruge i praksis?  
Opdelt på indgange.

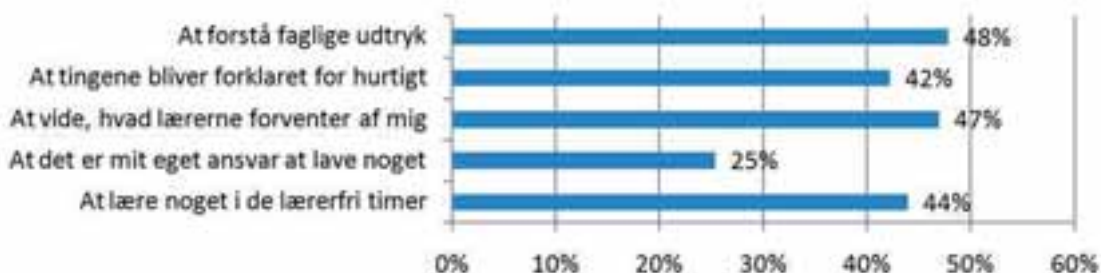
Spørgsmålet er, hvordan man finder denne balance mellem teori og praksis, introduktioner og prøven sig frem i de enkelte situationer. Dette er en udfordring i den konkrete undervisning – også i relation til de forskellige elevprofiler, hvor vi så, at især *de fraværende* oplever, at de bedst lærer den teori de skal bruge i praksis, ved først at prøve sig frem i praksis og så få teorien fortalt bagefter, mens især *de usikre* bedst lærer den teori, de skal bruge i praksis, ved at teorien forklares sammen med opgaven.

## Faglig formidling

Som vi har set, kan eleverne rigtig godt lide, når lærerne demonstrerer, hvordan en proces skal foregå, eller hvordan et værktøj skal anvendes. Når der bliver blandet alt for meget forklaring og faglige termer ind i det, eller det går lidt for stærkt, kan der dog være en risiko for, at eleverne bringes ud af fokus og mister koncentrationen. Dermed er der risiko for, at disse praktiske aktiviteter, som eleverne i udgangspunktet er tiltrukket af, mister deres læringspotentiale og tiltrækningskraft. Tue (BA) fortæller:

*Jeg kan godt lide, når de viser det for en. Men kommer der et fagudtryk, så står du og tænker lidt: "Hvad var det?" - og så hørte du ikke resten. Når de viser det og samtidig bruger fagudtryk og viser, hvad fagudtrykket er, føler jeg, det er lidt bedre.*

Figur 10 viser, at noget af det, som er svært ved at gå på grundforløbet, netop handler om at forstå faglige udtryk. 48 % af eleverne oplever, at det netop er svært ved deres uddannelse, og 42 % synes, at tingene bliver forklaret for hurtigt.



Figur 10. Hvad synes du er svært ved at gå på dit grundforløb? Anede, som har svaret meget svært/ svært/lidt svært.

Det handler dog ikke om, at lærerne *ikke* skal bruge faglige forklaringer eller give faglige introduktioner. Spørgsmålet er i højere grad, *hvordan* disse forklaringer og introduktioner gives, som eksempelvis Tue og Brian fra BA oplever det:

**Brian:** *De kører bare derudad. Man kan dårligt nok få et ord indført nogle gange.*

**Tue:** *Ja, de når lige at køre det igennem, og så er de gået. Før du kan nå at åbne munden, så er de faktisk allerede videre, henne ved det næste hold [ler lidt].*

Eleverne oplever, at mange af lærerne er fagligt dygtige, men for elevernes oplevelse af at lære noget er det væsentligt, at lærerne også evner og tager sig tid til at formidle og forklare på måder, eleverne forstår og kan bruge i det videre arbejde – at der kommunikeres en ordentlig faglig ramme om aktiviteterne:

**Ann (MP):** *Hvis der kommer en lærer hen og lægger et billede og siger: ”Så prøv du og finde ud af og lave det.” Det er jo ikke undervisning. Det er selvstudie.*

**Louise:** *Hvis du så ikke er særlig god til at tegne, lærer man det ikke, fordi der ikke er nogle lærere, der fortæller, hvordan man egentlig bruger de værktøjer, vi har i vores programmer.*

**Ann:** *Altså, nogle lærere, de er garanteret rigtig, rigtig gode til programmerne, og de kan garanteret helt vildt meget – de kan bare ikke lære fra sig, for de har ikke lært at lære fra sig.*

Eleverne på grundforløbet har forskellige forudsætninger og motivationer for at deltage og forstå lærernes introduktion og anvisninger. Det er en af udfordringer ved eud at favne og rumme de til tider meget forskellige elever, som elevprofilerne også illustrerer. Spørgsmålet her er, hvordan introduktioner og anvisninger kan gøres forståelige for den enkelte elev ud fra hans eller hendes deltagerforudsætninger. Hvordan kan man planlægge, organisere og gennemføre undervisningen på måder, der *rammer* de enkelte elever og kommunikere klart og tydeligt til eleverne omkring rammer og krav uden at tage initiativet fra eleverne?

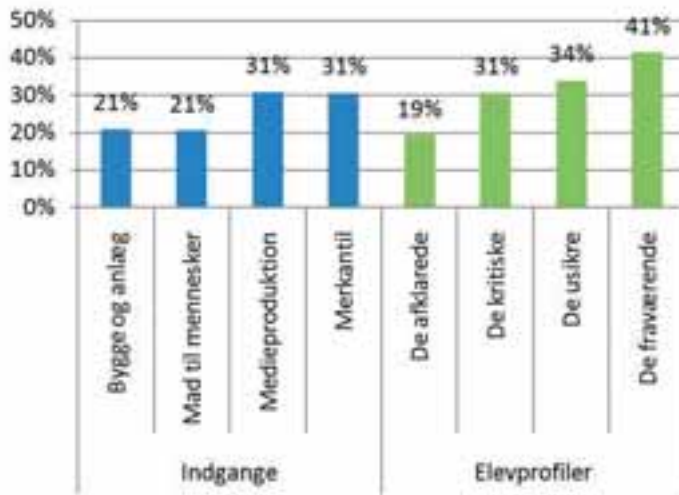
Lærernes rent fagfaglige kompetencer er vigtige, men også deres didaktiske kompetencer er afgørende for elevernes læring på eud. Her er det fx ikke nok at uddybe en forklaring med andre, for eleverne lige så uforståelige ord eller begreber. Samtidig må forklaringer og introduktioner ikke blive alt for lange, for så er der risiko for, at eleverne mister interessen.

***Tine (MTM):*** Jeg finder ham ikke interessant at stå og høre på (læreren). Han brugte jo en hel time på at forklare to retter, vi skulle lave.

***Lis:*** Men det er også utroligt, han ikke kan se på os, at vi ikke gider og stå og høre på det og hellere vil gå i gang.

Udfordringen handler altså om at finde en balance mellem at give ordentlige introduktioner, der ikke er for lange, og at elevdifferentiere. Hvis introduktionerne eller forklaringerne bliver for lange, er der tendens til, at eleverne mister interessen eller taber koncentrationen. Hvis eleverne omvendt kastes ud i processer eller aktiviteter uden at kende rammerne og kravene, er der også risiko for, at de ikke lærer det, der var intentionen, og at de mister fornemmelsen for, hvad det er i forløbet eller undervisningen, de skal hæfte sig ved. Samtidig handler det om at få samlet ordent-

ligt op på elevernes læreprocesser og give gode tilbagemeldinger og evalueringer. Her viser nedenstående figur, at en stor del af særligt *de fraværende*, men også i nogen grad *de usikre* og *de kritiske* elever *ikke* oplever, at lærerne giver gode tilbagemeldinger på deres arbejde. At lærerne giver gode tilbagemeldinger, handler dog selvfølgelig også om elevernes tilgang til og deltagelse i undervisningen. Samlet set peger dette på vigtigheden af, at læreren har ekstra opmærksomhed på de elever, som måske ikke af sig selv efterspørger tilbagemeldinger, og at få disse elever mere motiveret for undervisningen. Som det ligeledes fremgår af tabellen, efterlyser lidt flere af eleverne på MP og HG gode tilbagemeldinger på deres arbejde, end eleverne på BA og MTM gør.



Figur 11: Andele, som angiver, at de fleste lærere ikke giver gode tilbagemeldinger på deres arbejde. Fordelt på indgange og elevprofiler.

## Den implicitte elev

Et andet tema omkring den faglige formidling handler om *den implicitte elev*. Begrebet *den implicitte elev* indfanger det sæt af uudtalte forventninger, der findes til en elev eller studerende. Forventninger findes hos eleven selv, hos lærerne samt i undervisningsformerne og den opbygning, uddannelsen har (Ulriksen 2004). Begrebet giver anledning til at spørge til, hvilken implicit elev lærerne på eud tager udgangspunkt i, når de planlægger undervisningen, og hvordan disse implicitte forventninger kan synliggøres og kommunikeres til eleverne for den måde at gøre det nemmere for dem at afkode undervisningskrav og -forventninger.

Som figur 10 netop viste, synes 47 % af eleverne, at noget af det, som er svært ved at gå på deres grundforløb, er at vide, hvad lærerne forventer af dem, og som citatet herunder peger på, kan uklarhed i kommunikationen omkring elevroller betyde, at eleverne bliver forvirrede over, hvad de skal leve op til og hvad det egentlig er, de skal lære og forventes at præstere, og dermed er der risiko for, at de farer vild i læreprocesserne:

**Klara (HG):** *Vi kom ind og troede, det var almindelig undervisning, det var vi jo vant til. Og så viste det sig, at det var projekt, og det fandt vi først ud af efter en eller to uger eller sådan noget. Hun (læreren) troede, vi tog det som en selvfølge, at vi selv skulle tage initiativ til alle tingene, og at hun faktisk ikke skulle spille lærer. Det var jeg skuffet over.*

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

Spørgsmålet er, om ovennævnte episode kunne have fungeret bedre, hvis læreren havde sikret sig, at alle eleverne var klar over,

hvad deres rolle i aktiviteterne var, og hvad det var forventet, de skulle præstere og producere.

Observationseksemplet herunder er fra MTM. Det handler om vinsmagning og er et godt eksempel på, hvad det gør ved læringsrummet, når der kommunikeres klart og tydeligt til eleverne:

**Susie (lærer):** *Nå, skal vi finde vinen – og når jeg siger ”vi”, forventer jeg, at det ikke kun er mig. Det overrasker mig en lille smule, at I ikke har delt smageskeer ud og er klar til at tage noter. Få de glas på plads og kom ind i kampen!... Er der nogen af jer, der har smagt skovsyre? De smager syrefyldte, og det er den syrefornemmelse, de gerne vil have frem i vinen. Susie fortæller anekdoter og historier om Alsac- vinen og området, hvor man køber vinen osv. og fortsætter: Når I nu får den (vinen) vil jeg gerne have, I begynder at vurdere farven. Prøv at kigge på, om den bliver mørk i farven, eller hvad der sker med farven. Lad os smage på den. Det vil sige: Ind i munden. Luft ind. Gurgel og spyt ud.*

(Observation, MTM)

Susie har en række forventninger til eleverne, som hun ikke lægger skjul på. Kommunikationen er præget af, at Susie styrer, forklarer og fortæller. Eleverne rækker fingrene op med forskellige spørgsmål, som de får anerkendende og uddybende svar på. Eleverne virker reelt interesserede. Læringen og undervisningen er på et højt niveau centreret omkring et erhvervsfagligt indhold. Samtidig udviser Susie en stolthed omkring sit fag, der skinner igennem i alt, hvad hun laver og fortæller. Undervisningen er traditionel klasserumsundervisning med forelæsninger af Susie. Samtidig er det et læringsrum, hvor der står vin på bordet, og læringen omfatter stimulering af smags- og lugtesansen og fortolkning af smag og lugt i erhvervsfaglige termer. Muligheden for at skabe sådanne læringsrum er en kvalitet og styrke ved eud.

## Organisering

I det indledende eksempel i dette kapitel hørte vi om en lærer, Klaus, på BA, som i 45 minutter står ved en arbejdsbænk koncentreret og underviser en gruppe elever. Flere elever fortæller, at den type koncentrerede og eksemplariske læringssituationer hører til sjælenhederne, hvilket giver anledning til at overveje, hvad årsagen er til det. Spørgsmålet er også, om man kan gøre noget i planlægningen og organiseringen af aktiviteterne for at skabe bedre betingelser for netop disse typer af læringsoplevelser, samt hvilke barrierer der eventuelt er for dette.

Næste observationsuddrag er fra BA og sætter spot på organiseringen af læringen i værkstederne. I den konkrete situation skal tre lærere gennemføre undervisning både i snedkerværkstedet, i maskinværkstedet og i afdelingen, hvor et hold elever er i skolepraktik. I samme læringsrum går der altså grundforløbselever, elever i skolepraktik og elever, der er ved at lave deres svendeproeve. Der er tale om en hverdagssituation, som afspejler nogle af de udfordringer, der opstår, når læreren skal hjælpe og guide elever på forskellige niveauer, som er i gang med forskellige aktiviteter. Eksemplet viser den kompleksitet, der er på spil i et læringsmiljø, som det udspiller sig på eud. Oplevelsen hos eleverne bliver hurtigt, at det er svært at få lærernes opmærksomhed og hjælp, som det fremgår i følgende citat:

**8:31:** *Hans (lærer) kommer farende forbi.*

**Elev:** *Hans! ...*

**Hans:** *Ikke nu! Jeg skal lige... (farer videre).*

**Eleven:** *Nå ok (tydelig skuffet – skal nu fortsætte med at vente).*

*2 minutter senere kommer Hans dog og hjælper. Det viser sig, at den plade, eleven skulle til at bruge, var bestemt til et andet formål.*

**Hans:** *Den har jeg sgu lige stået og skåret ud til en kunde!*

*De går begge med pladen.*

**8:40:** *Ingen lærer til stede nu.*

**9:15:** *Stadig ingen lærer til stede.*

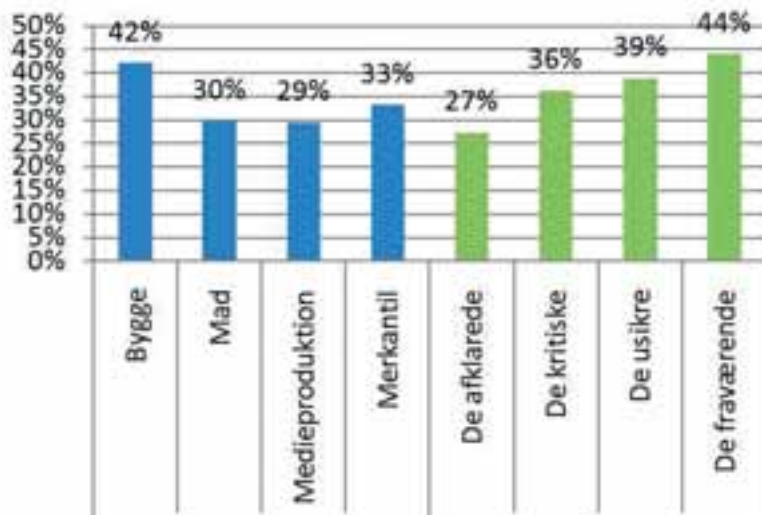
*Samtale med 2 elever, som fortæller mig, at der er megen ventetid på lærerne.*

**Int.:** *Men hvorfor er det, man bremser op og ikke bare går videre og prøver selv?*

**Nikolaj:** *Man ved jo ikke, om det er rigtigt, og hvis man nu laver noget forkert, så skal man jo starte helt forfra.*

*(Observation, BA).*

Observationsuddraget illustrerer, hvordan fraværet af hjælp og støtte fra lærerne for nogle elever betyder, at deres læreproces går i stå, fordi de er usikre på, om de griber opgaven rigtigt an. Og som figur 12 viser, er der tale om en stor andel af eleverne, som oplever, at lærerne er svære at få fat på i den praktiske undervisning. Især på BA samt blandt de elever, der utvivlsomt har mest brug for en nærværende lærer, nemlig de fraværende og de usikre, er der mange, der giver udtryk for, at det er svært at fange lærerens opmærksomhed.



Figur 12: Andele, som angiver, at lærerne ikke er til at få fat på i den praktiske undervisning. Opdelt på indgange og elevprofiler.

Mange af eleverne fortæller ligesom Nikolaj i citatet, at de ikke går videre, fordi de ikke vil komme til at lave en fejl på produktet, som de ikke kan rette op. Det er et kendetegn ved pædagogikken og læringen på eud. Et forkert snit i en vinduesramme eller en forkert ingrediens i madretten kan ødelægge produktet på måder, så det ikke er muligt at rette op. Konsekvensen af en sådan fejl er, at produktet må kasseres, og der skal startes forfra. Det udgør et ekstra pres på eleverne for at være sikre på at gøre det rigtigt, og det er ofte det forhold, der bremser eleverne, når de ikke kan blive forsikrede om, at det, de skal til at gøre, er det rigtige.

## Ansvar for læring

Reform 2000 medførte et mere fleksibelt modulariseret system med brede indgange, og med indførelsen af grundforløbspakkerne kan

skolerne i højere grad skræddersy grundforløb til forskellige elevers individuelle evner og tempi. Desuden blev faste klasser afskaffet til fordel for hold, og løbende optag er en realitet på de fleste erhvervsuddannelser. Disse reformeringer af eud er fra forskelligt hold blevet kritiseret for at være for individualiserende og lægge for meget ansvar på elevernes skuldre, hvilket specielt de svagere elever har svært ved at håndtere (Juul 2005, Koudahl 2005). Det er således et grundvilkår på eud, at man er i stand til at ”hanke op i sig selv” for at få noget ud af de tilbudte læringsrum. Dette er en udfordring for eleverne, og 25 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen angiver da også, at noget af det, der er svært ved at gå på deres grundforløb, er, at det er deres eget ansvar at lære noget, og 44 % svarer, at de synes, det er svært at lære noget i de lærerfrie timer (se figur 10), hvilket nedenstående elevudtalelse også peger på:

**Mathilde (BA):** *Der er meget friarbejde, hvor vi render rundt. Så hvis du vælger at sige, jeg går ned og ryger min tid væk og tager alle de pauser. Du bliver nødt til at hank op i dig selv, for at du ikke skal komme bagud og blive forlænget hele tiden.*

I den forbindelse er det interessant, at 71 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen synes, at det er vigtigt eller meget vigtigt, at lærerne sørger for, at de laver noget. Eleverne efterlyser altså med andre ord, at lærerne er til stede og tager fagligt og pædagogisk ansvar for læringsrummet og læreprocesserne. Det er ikke det samme, som at det ikke (også) er elevernes ansvar, at de lærer noget, men spørgsmålet er, om det *kun* er elevernes ansvar.

Der laves ikke opgørelser af lærer-/elevratioen på eud, da der ikke er stillet krav om detailregistrering af lærernes arbejdstid, men der kan konstateres en stigning af elever på grundforløbene (ca. 7 % stigning fra 2001 til 2008, kilde: Uni-C). Måske er det dette

faktum i sammenhæng med tilkomsten af en række andre lærer-opgaver end undervisning, der har medført indførslen af lærerfri undervisning flere forskellige steder rundt omkring i landet. I lyset af at det er netop det modsatte, eleverne efterlyser, tegner denne tendens et bekymrende billede. Under alle omstændigheder rejser det en række pædagogiske, didaktiske og organisatoriske udfordringer for eud-feltet. Og specielt på grundforløbet, hvor eleverne kan være mere usikre og prøvende over for faget og det at være under erhvervsuddannelse, kan dette dilemma ramme eleverne hårdt. Spørgsmålet er, i hvor høj grad den praktiske undervisning og læring i værkstederne overhovedet kan overlades til eleverne alene. Hvis undervisningen skal give mening for eleverne, kræver det måske ikke blot praksisrelatering, men også, at læreren kan (og er der til at) styre og guide eleverne i deres læreprocesser.



# Kapitel 6: Fællesskaber og forskelligheder blandt eleverne

# 6

63

Dette kapitel stiller skarpt på det sociale miljø i eud's grundforløb. Hvordan oplever eleverne skolens indsats i forhold til det sociale miljø? Hvordan fungerer det sociale på deres grundforløb? Og hvad er eud-elevenes ønsker i forhold til det sociale i undervisningen? Vi zoomer ind på, hvilken rolle forskellige aspekter af det sociale miljø har for forskellige elever - både i forhold til elevprofiler og aldersgrupper og på forskellige grundforløb. Og vi ser nærmere på, hvad det betyder for det sociale, at der er så heterogen en elevgruppe i eud's grundforløb. Kapitlet belyser tre forskellige tematikker:

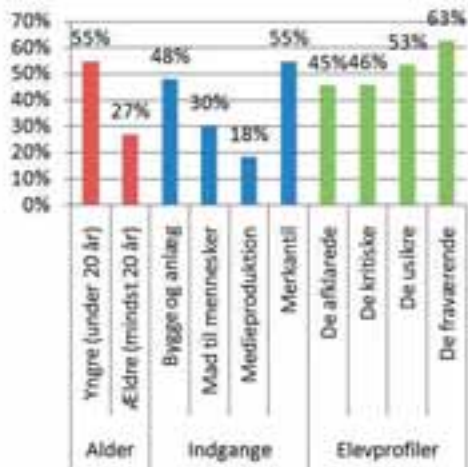
- *Det rent sociale – venner, fester og ungdomsfællesskaber*, hvor vi kigger på betydningen af ikke faglige sociale elementer.
- *Hvem savner fællesskab?* Hvor vi har fokus på, hvad det at indgå i fællesskaber betyder for elevernes oplevelse af at gå på eud.
- *Det fagligt sociale - gruppearbejde, ad hoc sparring og med-lærere.* Hvor vi ser nærmere på der, hvor fællesskaber centrerer sig om noget fagligt.

## Det rent sociale – venner, fester og ungdomsfællesskaber

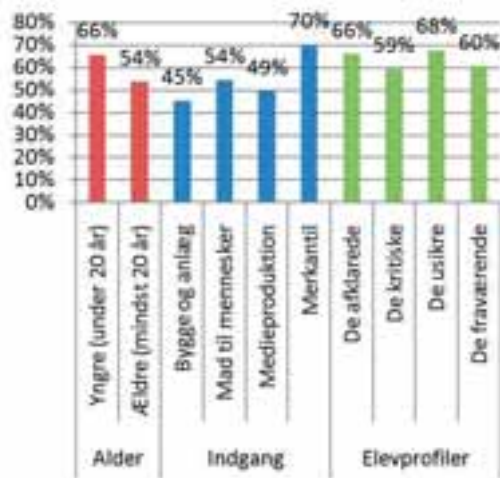
De sociale og faglige aspekter ved en uddannelse hænger ofte tæt sammen for eleverne i hverdagen, og de to dimensioner er da også ofte filtret godt og grundigt sammen. I undersøgelsen her sonderer vi imidlertid mellem *det rent sociale* og *det fagligt sociale* for analytisk at skabe rum for at kunne ”få øje på” forskellige dimensioner i det sociale liv på uddannelserne. *Det rent sociale* henviser i vores forståelse til ting som fester, fredagscaféer og at gå i byen sammen, mens vi med *det fagligt sociale* mener aktiviteter, hvor man er fælles om noget fagligt - fx gruppearbejde, fælles udflugter og fælles lektielæsning (en lignende sontring findes i fx Jensen m.fl. 2009). Sontringen er analytisk og behøver således ikke være helt så skarp i virkeligheden. Eksempelvis kan der sagtens foregå faglige samtaler og diskussioner i fredagscaféen, ligesom der også vil være ikke faglige snakke under gruppearbejdet.

Spørger man eud-eleverne, om der er gode sociale aktiviteter som fx fester og caféer på deres grundforløb, svarer næsten to ud af tre (63 %), at det synes de. Men der er forskel på, hvad og hvor meget det rent sociale betyder for forskellige elever:





Figur 13: Andele, som angiver, at det havde betydning for valg af grundforløb, at deres venner går der. Fordelt på henholdsvis alder, indgange og elevprofiler.



Figur 14: Andele, som er enige i, at der er gode sociale aktiviteter (caféer, fester ol.) på grundforløbet. Fordelt på henholdsvis alder, indgange og elevprofiler.

Figur 13 viser, at venner på uddannelsen har betydning for næsten dobbelt så mange af de yngre eud-elevs valg af grundforløb (55 %) som af de ældres valg (27 %). Zoomer vi ind på det *rent sociale* på uddannelserne som fester, caféer og lignende, er det i højere grad de yngre (66 %) end de ældre (54 %), som oplever, at der er gode muligheder for at deltage i sådanne aktiviteter på deres uddannelse (figur 14). Morten på 18 år, som går på det HG, deltager i både festerne, fredagscaféen og studieturen og fortæller bl.a. begejstret om en studietur til Amsterdam:

*Der havde jeg fest dernede, jeg fyldte 18 år. Det var en fed tur. Jeg synes, det er federe, hvor det er hele skolen end bare klassen. Så lærer man nogle flere mennesker at kende og ikke kun dem, man er i klasse med, altså, det er meget fedt, når man lærer dem uden for klassen at kende.*

## Eud som arena for ungdomskultur

Ungdomsårene indebærer for mange et opbrud fra barndomsmiljøet og en søgen mod nye fællesskaber, hvor de unge kan møde andre mennesker og nye muligheder og på den måde udvikle sig, gøre nye erfaringer og spejle sig i andre (jf. Illeris m.fl. 2009: 53). Og for mange unge udgør ungdomsuddannelserne en central arena for disse søgeprocesser. At Morten fremhæver betydningen af de sociale aktiviteter, der findes på hans skole, hænger måske netop sammen med, at de fungerer som identitetsskabende ungdomsfællesskaber for ham.

For en del af de ældre eud-elever kan det sociale imidlertid godt komme til at fylde for meget. Bente på 35 år fra MTM fortæller, at hun er kommet for at lære noget, og det eneste, hun har haft svært ved på sit grundforløb, er støjen:

*De skal jo køre hinanden af, de der unge mennesker der. Hvem er størst, og hvem er stærkest, og alt det.*

Går vi tættere på de fire elevprofiler i relation til de to spørgsmål fra spørgeskemaet om det rent sociale, er der ikke nævneværdig forskel på, hvor mange der synes, der er gode sociale aktiviteter, men der er stor forskel på andelen, som valgte grundforløb, fordi vennerne gik der. Det gjorde henholdsvis 45 % og 46 % af de afklarede og de kritiske, mens det var 53 % af de usikre og 63 % af de fraværende. At det især er de usikre og de fraværende, som vælger uddannelsen, fordi deres venner går der, vender vi tilbage til.



Ser vi på de fire forskellige grundforløb, er der også markante forskelle. Især HG skiller sig ud med den klart største andel, som synes, at der er gode sociale aktiviteter som fester og caféer, og også med den højeste andel, der har valgt uddannelsen, fordi deres venner går der (hvor BA dog også ligger højt). HG adskiller sig fra de tekniske grundforløb på forskellige måder, som kan være med til at forklare disse forskelle. For det første er der tale om et længere sammenhængende skoleforløb, hvilket kan være motive-rende i forhold til at engagere sig i sociale aktiviteter. At grundforløbet alligevel snart er forbi, er således i vores interviewmateriale et gennemgående argument for *ikke* at deltage i det sociale.

## Ungdomskultur eller arbejdspladskultur

Men grundforløbenes forskellige varighed er ikke den eneste mulige forklaring på, at færre elever på de tekniske forløb end på HG synes, der er gode sociale aktiviteter. En anden forklaring på denne forskel kan være, at det for eleverne på de tekniske grundforløb i høj grad handler om at opnå adgang til et fag og et arbejdsfællesskab via uddannelsen og ikke så meget om at få adgang til et bestemt ungdomsfællesskab (Juul 2005).

Lars fra MTM svarer således på vores spørgsmål, om de ikke selv kan lave nogle arrangementer på skolen: *Så bliver det i vores fritid, det tror jeg ikke, der er så mange, der har lyst til.* Og på BA fortæller Tue, at han er der for at lære noget og ikke for det sociale. Tue fortæller imidlertid også, at eleverne på hans grundforløb har en tradition for at spille fredagsfodbold, hvilket han er rigtig glad for.

*”Hvem er størst, og hvem er stærkest, og alt det.”*

*Det var virkelig en fed oplevelse, fordi man lærte alle folk så godt at kende, og man var ikke bleg for at spørge nogen om hjælp, hvis det var.*

Tue fortæller også, at der på et af de andre BA-forløb på skolen en gang imellem bliver arrangeret fælles morgenmad for eleverne. Sådanne sociale aktiviteter har en anden karakter end fester og fredagscaféer. Det er sådanne sociale aktiviteter, der måske også kunne foregå sammen med kollegaerne på en af de arbejdspladser, eleverne senere kommer ud på, og det er denne type sociale aktiviteter Tue synes hører hjemme på hans grundforløb. Han fortæller godt nok, at han går i byen med nogle af de andre fra sit hold, men understreger, at den slags sociale aktiviteter efter hans mening er noget, man selv må sørge for. Han ser ikke sin uddannelse som arena for sit ungdomsliv.

På HG mødte vi derimod Morten, for hvem det sociale på uddannelsen som tidligere nævnt i høj grad fungerer som et identitetsskabende ungdomsfællesskab. Og vi mødte Susanne, som også ser sin uddannelse som arena for sit ungdomsliv:

**Susanne:** *Vi skulle blande alle handelsskolerne. Man kunne leje en stand-up'er, hvor man bare stod og så det og hyggede sig, og så lavede vi en kæmpe fest bagefter.*

På HG flyder elevernes *ungdomskultur* generelt i højere grad sammen med deres uddannelse, end den typisk gør på de tekniske grundforløb, der mere er præget af en *arbejdspladskultur*. (Denne forskel i elevernes orienteringer så vi også i kapitel 3 om elevernes valg af eud, hvor især elever på de tekniske grundforløb har overvejet at arbejde i stedet for deres eud, mens især HG'erne har overvejet en gymnasial ungdomsuddannelse). Som det følgende citat med Lis og Tine fra MTM er et eksempel på, måler også elever på de tekniske grundforløb dog den sociale kultur på deres

grundforløb med den ungdomskultur, de ser og hører om findes på andre ungdomsuddannelser:

**Lis (MTM):** *Jeg ved godt, det ikke er et gymnasium, men alligevel. Sådan for eksempel når man ser, at de har sådan nogen fester for hele gymnasiet.*

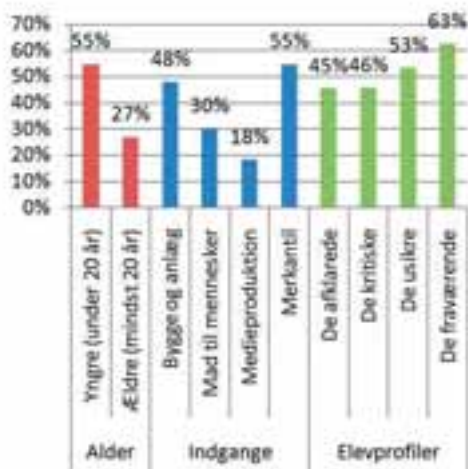
**Tine:** *Ligesom i fredags, hvor de skulle holde galla. Der havde de store røde løbere og sådan noget, og så føler man sig sådan lidt ... Det er lidt fladt.*

Den kultur kan imidlertid være vanskelig at overføre til eud, og spørgsmålet er, om det i det hele taget er ønskeligt. Måske handler udfordringen nærmere om at skabe og værne om sociale fællesskaber, der imødekommer eud-elevenes ønsker og behov, men som i elevernes optik kan matche det sociale på andre ungdomsuddannelser. Det udfolder vi yderligere i det følgende.

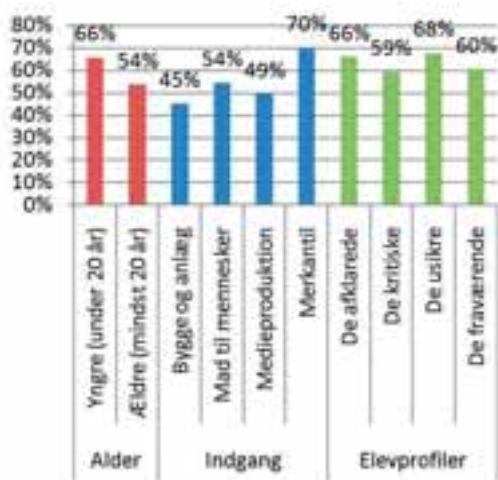
## Hvem savner fællesskab?

Som Tine siger, kan det sociale i eud's grundforløb være "lidt fladt", og i spørgeundersøgelsen angiver 29 %, at de mangler hjælp til at lære de andre elever at kende for at kunne gennemføre deres uddannelse. Også her er der markante forskelle mellem eleverne.

Ser man på alder er der – i og med, at det sociale som nævnt spiller en særlig rolle for de yngre elever – også flere af disse, som oplever at have brug for hjælp til at lære de andre elever at kende. Som figur 15 viser, gælder det 31 % af de yngre mod 23 % af de ældre. Det på trods af, at flest yngre som nævnt oplever, at der er gode muligheder for at deltage i sociale aktiviteter på deres uddannelse.



Figur 15: Jeg har brug for mere hjælp med at lære de andre elever at kende for at gennemføre min uddannelse. Fordelt på alder, indgange og elevprofiler.



Figur 16: Andel, som svarer, at de altid "hjælper og støtter hinanden i min klasse/på mit hold". Fordelt på alder, indgange og elevprofiler.

Det er dog ikke sådan, at ældre elever slet ikke har noget socialt behov på deres grundforløb. Faktisk er der flere af de ældre elever end af de yngre, som fortæller, at de mindst en gang imellem føler sig ensomme i skolen (22 % mod 17 %).

## Især de udsatte elever udelukkes af fællesskabet

I forhold til elevprofilerne er de to figurer interessante i relation til, at vi i forrige afsnit så, at det havde betydning for særligt mange af *de usikres* og *de fraværendes* valg af deres grundforløb, at de havde venner på uddannelsen. Da disse elever valgte deres grundforløb, fyldte det sociale således meget for dem. Inde på grundforløbet vender det imidlertid. Disse elever har således klart en mindre god oplevelse af elevfællesskabet end de afklarede har. Færre af *de usikre* og *de fraværende* synes, klassen hjælper og støtter hinanden, mens flere af dem synes, de har brug for hjælp med at lære de andre elever at kende. Med andre ord: Mange af *de usikre* og *de fraværende* oplever at være uden for fællesskabet på selve uddannelsen, selvom det især er dem, der vælger netop den uddannelse, fordi deres venner går der.

Disse tal er også bemærkelsesværdige i forhold til den myte, der kan være – måske ikke mindst blandt eleverne – at de mindst engagerede elever på de bagerste rækker har det bedste og sjoveste sammenhold. En myte, Rasmus fra HG her italesætter:

*Det er nok os bagi, vi har sådan lidt bedre sammenhold ... dem foran, det er sådan mere enspænderne eller dengser.*

Selvom elever som Rasmus fortæller om det hyggelige og sjove sammenhold på de bagerste rækker – som står i modsætning til *enspænderne* og *dengserne* - peger vores undersøgelse på, at det ikke kun er drenge som Rasmus selv, der **vælger** dette sammenhold, men at de i høj grad udelukkes af de andre mere motiverede elever. Interviewmaterialet er således fyldt med udtalelser, som fortæller om en oplevelse hos mange af eleverne af, at der er en gruppe af elever på deres grundforløb, som ikke gider lave noget, og som alene går på uddannelsen som tidsfordriv, for at få SU



eller lignende. Mange italesætter en sondring mellem *os*, der er motiverede, og *dem*, der ikke er motiverede, og tålmodigheden og tolerancen med *dem*, der ikke er motiverede, kan ofte ligge på et meget lille sted. Astrid fra BA fortæller fx her om sin irritation over en af de andre elever på grundforløbet, som hun oplever ikke hører efter:

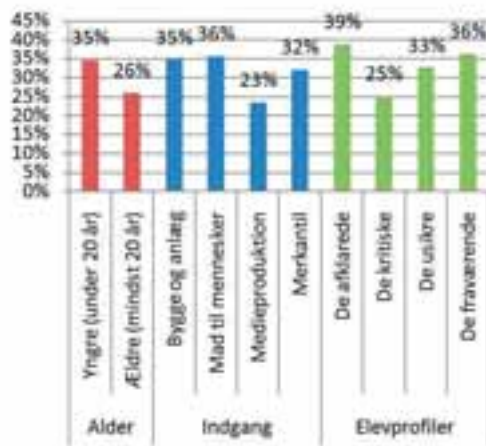
*Der er en, der har meget med at komme og spørge mig, om jeg gider hjælpe ham fx, hvis det er noget, jeg ved, der bliver givet karakter til, så vil jeg ikke hjælpe, fordi det synes jeg, det må de ligesom selv lave. Jeg synes bare, at han skulle tage og selv lytte efter, fordi hvis læreren lige har siddet og sagt det, så er det lidt åndssvagt, hvis han ikke har hørt det.*

Der er færrest af eleverne på HG, som oplever, at de hjælper og støtter hinanden i klassen. Den uddannelseskultur, der præger HG, hvor der som nævnt er flest elever, som synes, der er gode sociale aktiviteter, ser således samtidig ud til at medføre nogle udfordringer i forhold til elevernes oplevelse af inklusion i klassefællesskabet.

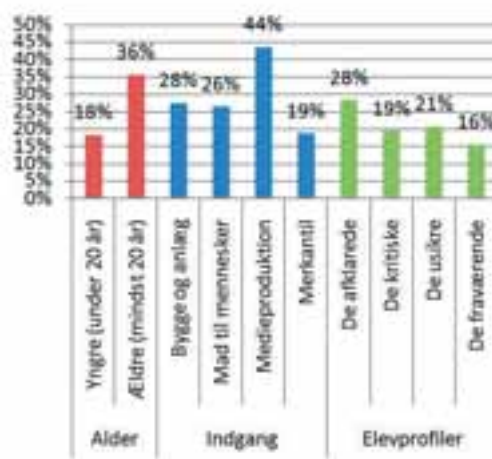
## Det fagligt sociale – gruppearbejde, ad hoc sparring og med-lærere

Sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser er der rigtig god plads til det sociale i eud's praktiske undervisning. Eleverne har typisk rig mulighed for at snakke sammen i de forskellige værksteder, i køkkenet, eller når de sidder ved computerne, og 60 % angiver, at de bruger hinanden, hvis de synes, noget i undervisningen er svært. Men vores undersøgelse viser, at det langt fra altid bliver til mere end det lige at spørge sidemanden – det sociale fællesskab kommer ikke nødvendigvis af sig selv, selvom eleverne spørger hinanden.

Der er næsten lige så mange ældre som yngre elever, der spørger de andre elever om hjælp, når noget i undervisningen er svært (58 % af de ældre og 60 % af de yngre). Men når det handler om mere end bare at spørge hinanden om hjælp, viser der sig dog store forskelle på aldersgrupperne. Dobbelt så mange af de ældre som af de yngre kan meget godt lide at arbejde alene (36 % mod 18 %), mens især de yngre, som figur 17 viser, meget godt kan lide at arbejde i grupper (26 % af de ældre mod 35 % af de yngre).



Figur 17: Andele, som svarer, at de "meget godt kan lide, når vi arbejder i grupper". Fordelt på alder, indgange og elevprofiler.



Figur 18: Andele, som svarer, at de "meget godt kan lide, når jeg arbejder alene". Fordelt på alder, indgange og elevprofiler.

Lena på 24 år fra MP fortæller her, hvordan hun oplever de yngre elever, der går på hendes grundforløb:

*Jeg synes, der er flere af de unge, som fylder en plads, og som egentlig ikke burde være der. Som ikke tager det seriøst nok. De vil jo gerne sidde og pjatte og sådan noget. Og sådan "hi – hi" og fyre og sådan. Vi kan jo egentlig være ligeglade, fordi bare man tænker på sig selv, men man synes jo også, det er irriterende, fordi vi skal jo også lave gruppearbejde, og så gider man altså ikke og sidde med sådan nogen, der bare ikke tager det seriøs".*

Som citatet viser, kan de ældre elevers præference for individuelt arbejde bl.a. hænge sammen med, at de ikke gider den rent

sociale snak, som kan foregå i grupperne (fx om ”fyre og sådan”). Gruppearbejdet er imidlertid potentielt et meget væsentligt udgangspunkt for det faglige fællesskab, og når færre ældre er glade for gruppearbejdet, er det således ikke bare det rent sociale, de undsiger.

I forhold til elevprofilerne skiller især *de kritiske sig* ud ved at udgøre den mindste andel, som meget godt kan lide gruppearbejde (de er i øvrigt også mest kritiske over for at arbejde alene). *De afklarede* er dem, hvor flest er glade for både gruppearbejde og for at arbejde alene, mens *de fraværende* som gruppe er langt gladere for gruppearbejde end for at arbejde alene.

Ser vi på forskellene mellem de fire indgange, er det interessant, at MP er der, hvor flest af eleverne angiver, at de altid eller ofte spørger de andre elever, hvis noget i undervisningen er svært. Mange af eleverne på MP er dog ikke så vilde med gruppearbejde. Markant flere af dem end af eleverne fra de øvrige tre indgange kan meget godt lide at arbejde alene. Dette peger på, at eleverne på MP generelt bruger hinanden mere uformelt, hvilket formentlig skal forstås i lyset af den faglighed, der er på MP, som eleverne i høj grad oplever handler om kreativitet og smag, og at det er undtagelsen snarere end reglen, at der findes et rigtigt svar eller en rigtig løsning. Som Per på MP her fortæller:

*I det her fag, der er jo sådan set ingen facitliste. Og det er jo det, at alle mennesker er forskellige.*

## Kan man hjælpe eleverne til at skabe faglige fællesskaber?

Den uformelle brug af hinanden eleverne imellem kan fungere rigtig godt, og den praktiske undervisning kan være en god ramme for at der opstår elevfællesskaber. Men som nævnt kommer disse ikke altid af sig selv. Spørgsmålet er, om man på frugtbare måder kunne planlægge og organisere læringsrummet og rammerne for aktiviteterne på måder, der fremskynder eleverne til at trække på hinandens kompetencer. Som vist i kapitel 5 peger undersøgelsen på, at mange af eleverne i den praktiske undervisning oplever at stå og vente på lærerne for at få hjælp, men at det ofte er små ting, eleverne er i tvivl om, og som bremser dem i processen.

Måske kunne både elever, der er forskellige steder i grundforløbet, og elever, der er på hovedforløbet og i skolepraktik, i højere grad hjælpe hinanden. I forhold til elevernes læring ville dette styrke de elever, der kunne blive hjulpet hurtigere videre, ligesom der ligger gode læringspotentialer i, at man som elev skal hjælpe en anden elev med en proces, man selv har været igennem. I forhold til det sociale i eud's grundforløb ville en øget tilrettelæggelse af og tilskyndelse til, at eleverne kan fungere som "medlærere", være en måde at arbejde med at hjælpe alle elever til at få skabt de netværksopbyggende elev-elevrelationer, som er så vigtige for fastholdelsen.

Undersøgelsen peger altså på, at der er et potentiale for eud i form af at understøtte elevernes medlærerroller over for hinanden. Udfordringen handler om at få klarhed omkring organiseringen af dette og grænserne for sådanne medlærerroller.

# Litteratur

Börjesson, Mikael (2005): *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. Ak. avh., Disputationsupplaga, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 37, SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala.

Cort, Pia (2010): *Education for all? : Lessons from the reform of the Danish VET programmes*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (nr. 4).

Frederiksen, Jan (2010): *Between Practice and Profession. The relationship between students' social biographies, educational strategies and the demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*. Ph.d.-afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC.

Holmegaard, Henriette Tolstrup og Lars Ulriksen (2008): *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium*. Erhvervsskolernes forlag.

Illeris, Knud; Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.

Jensen, Torben Pilegaard; Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og Sebastian Møller Daugaard (2009): *Unges frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør de "gode skoler"*. AKF Working paper, København, AKF.

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

Koudahl, Peter (2005): *Frafald og fastholdelse i erhvervsuddannelsernes – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriet.

Ulriksen, Lars (2004): *Den implicitte studerende*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3/2004.

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

Vygotsky, L.S. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. Nyt Nordisk.

# Appendiks om dannelsen af de fire elevprofiler

79

De fire elevprofiler (de afklarede, de kritiske, de fraværende og de usikre), som er præsenteret i kapitel 4, er konstrueret på baggrund af data fra spørgeskemaundersøgelsen ved hjælp af en korrespondensanalyse og en euklidisk klassificering. Dette appendiks beskriver konstruktionen af profilerne.

En korrespondensanalyse fungerer ved at vise sammenhænge i data. Det sker konkret ved, at individerne (i denne undersøgelse eleverne) er fordelt på et antal akser. Fordelingen bygger på, at de elever, som har svaret mest lig hinanden på et antal udvalgte spørgsmål (i dette tilfælde ni), kommer til at ligge tæt på hinanden i korrespondensanalysekortene, mens de, hvis svar er mest forskellige, vil ligge længst fra hinanden.

De ni spørgsmål, der ligger til grund for elevprofilerne, kan ses i tabellen nedenfor. Tilsammen indfanger spørgsmålene forskelle mellem eleverne, hvad angår følgende aspekter:

- Begrundelser for at vælge deres eud
- Strategier i undervisningsrummet
- Oplevelser af mødet med læringsmiljøet på grundforløbet

Med baggrund i korrespondensanalysens resultat er lavet en såkaldt euklidisk klassificering. Denne klassificering bygger på de koordinater, individerne har på de akser, som korrespondensanalysen har fundet (det mangedimensionelle rum, som dannes af alle de akser, korrespondensanalysen finder, kaldes *det euklidiske rum*). Princippet er, at man en efter en samler de individer, der i *det euklidiske rum* ligger tættest på hinanden, for til sidst at have samlet alle i en stor gruppe. Når man herefter deler individerne op i et antal typer, går man baglæns i processen og får herved nogle grupper, som i forhold til de udvalgte spørgsmål ligner hinanden så meget som muligt, og hvor forskellene mellem grupperne samtidig er størst mulige (for mere om metoden, se fx Börjesson 2005 og Frederiksen 2010). Den euklidiske klassificering, som vi har lavet i dette tilfælde, består af syv grupper af elever, men nogle af disse minder meget om hinanden og er derfor blevet slået sammen i en kategori, så vi er endt med de fire elevprofiler: De afklarede, de kritiske, de fraværende og de usikre.

I tabellen nedenfor ses, hvad de fire typer har svaret på de ni udvalgte spørgsmål, som typologiseringen er dannet på baggrund af.

|                                                                   |                                                            |                 | De<br>afklarede | De<br>kritiske | De<br>usikre | De<br>fravæ-<br>rende | Alle |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|--------------|-----------------------|------|
| Begrundelser for at vælge sin eud i %                             |                                                            |                 |                 |                |              |                       |      |
| Hvor stor betydning havde følgende, da du valgte dit grundforløb? | Jeg kan beskæftige mig med det, der interesserer mig mest. | Stor betydning  | 51              | 25             | 22           | 16                    | 34   |
|                                                                   |                                                            | Nogen betydning | 35              | 27             | 41           | 29                    | 32   |
|                                                                   |                                                            | Lille betydning | 9               | 23             | 31           | 36                    | 20   |
|                                                                   |                                                            | Ingen betydning | 4               | 25             | 7            | 18                    | 15   |
|                                                                   | Jeg tror ikke jeg kunne klare gymnasiet.                   | Stor betydning  | 28              | 16             | 60           | 43                    | 28   |
|                                                                   |                                                            | Nogen betydning | 12              | 19             | 20           | 20                    | 16   |
|                                                                   |                                                            | Lille betydning | 16              | 19             | 3            | 17                    | 16   |
|                                                                   |                                                            | Ingen betydning | 44              | 46             | 17           | 20                    | 40   |
|                                                                   | Man kan læse videre bagefter.                              | Stor betydning  | 36              | 10             | 35           | 16                    | 23   |
|                                                                   |                                                            | Nogen betydning | 34              | 19             | 27           | 28                    | 27   |
|                                                                   |                                                            | Lille betydning | 13              | 28             | 19           | 22                    | 21   |
|                                                                   |                                                            | Ingen betydning | 16              | 43             | 19           | 34                    | 29   |

|                                                                        |                                                                                          |                 | De afklarede | De kritiske | De usikre | De fraværende | Alle |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|-------------|-----------|---------------|------|
| Strategier i undervisningsrummet i %                                   |                                                                                          |                 |              |             |           |               |      |
| Hvis der er noget i undervisningen, du synes er svært, hvad gør du så? | Spørger de andre elever.                                                                 | Altid           | 19           | 3           | 9         | 22            | 12   |
|                                                                        |                                                                                          | Ofte            | 57           | 35          | 41        | 61            | 47   |
|                                                                        |                                                                                          | En gang imellem | 22           | 46          | 44        | 15            | 33   |
|                                                                        |                                                                                          | Sjældent        | 1            | 11          | 3         | 1             | 5    |
|                                                                        |                                                                                          | Aldrig          | 0            | 6           | 3         | 1             | 3    |
|                                                                        | Prøver at læse mig til svaret i en bog eller mine papirer.                               | Altid           | 28           | 6           | 11        | 7             | 15   |
|                                                                        |                                                                                          | Ofte            | 59           | 30          | 52        | 38            | 44   |
|                                                                        |                                                                                          | En gang imellem | 10           | 48          | 28        | 20            | 28   |
|                                                                        |                                                                                          | Sjældent        | 2            | 11          | 8         | 24            | 9    |
|                                                                        |                                                                                          | Aldrig          | 1            | 6           | 2         | 11            | 4    |
|                                                                        | Finder på noget andet at lave (fx snakker med sidemand, spiller pc eller går på nettet). | Altid           | 3            | 1           | 2         | 14            | 3    |
|                                                                        |                                                                                          | Ofte            | 5            | 6           | 19        | 59            | 13   |
|                                                                        |                                                                                          | En gang imellem | 16           | 45          | 30        | 19            | 29   |
|                                                                        |                                                                                          | Sjældent        | 40           | 28          | 38        | 6             | 31   |
|                                                                        |                                                                                          | Aldrig          | 37           | 20          | 11        | 2             | 24   |

|                                                              |                                                                            |                                                                         | De<br>afklarede | De<br>kritiske | De<br>usikre | De<br>fravæ-<br>rende | Alle |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------------|-----------------------|------|
| Oplevelser af mødet med læringsmiljøet på grundforløbet i %  |                                                                            |                                                                         |                 |                |              |                       |      |
| Hvad synes du er<br>svært ved at gå på dit<br>grundforløb?   | At holde mig vågen i<br>undervisningen.                                    | Meget svært                                                             | 1               | 3              | 5            | 19                    | 4    |
|                                                              |                                                                            | Svært                                                                   | 1               | 5              | 6            | 34                    | 7    |
|                                                              |                                                                            | Lidt svært                                                              | 16              | 28             | 29           | 29                    | 23   |
|                                                              |                                                                            | Ikke svært                                                              | 75              | 54             | 50           | 15                    | 58   |
|                                                              |                                                                            | Ved ikke/ikke<br>relevant                                               | 7               | 10             | 10           | 3                     | 8    |
| Hvor ofte oplever<br>du følgende?                            | Jeg er bange for at<br>blive til grin, hvis jeg<br>siger<br>noget i timen. | Altid                                                                   | 1               | 2              | 33           | 6                     | 5    |
|                                                              |                                                                            | Ofte                                                                    | 1               | 3              | 54           | 6                     | 7    |
|                                                              |                                                                            | En gang imellem                                                         | 17              | 18             | 2            | 25                    | 17   |
|                                                              |                                                                            | Sjældent                                                                | 23              | 29             | 4            | 24                    | 24   |
|                                                              |                                                                            | Aldrig                                                                  | 58              | 48             | 6            | 38                    | 47   |
| Hvordan lærer du bedst den<br>teori du skal bruge i praksis? |                                                                            | Ved først at få<br>det fortalt og så<br>prøve mig frem.                 | 51              | 43             | 37           | 38                    | 45   |
|                                                              |                                                                            | Ved at prøve mig<br>frem i praksis og<br>få teorien fortalt<br>bagefter | 10              | 14             | 7            | 29                    | 14   |
|                                                              |                                                                            | Ved at teorien<br>forklares sam-<br>men med opga-<br>ven.               | 39              | 43             | 56           | 33                    | 41   |