

VEJE TIL UNGDOMS- UDDANNELSE 2

KVALITATIVE INTERVIEW MED SKOLELEDERE, LÆRERE, ELEVER
OG UU-VEJLEDERE



11:40

LAILA DREYER ESPERSEN
MISJA EIBERG
DINES ANDERSEN

11:40

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 2

KVALITATIVE INTERVIEW MED SKOLELEDERE, LÆRERE,
ELEVER OG UU-VEJLEDERE

LAILA DREYER ESPERSEN
MISJA EIBERG
DINES ANDERSEN

KØBENHAVN 2011
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 2. KVALITATIVE INTERVIEW MED
SKOLELEDERE, LÆRERE, ELEVER OG UU-VEJLEDERE

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk
Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:
Anna Vadgaard, H.C. Andersen Skolen, Odense
Palle Rasmussen, Aalborg Universitet
Per Bredholt Frederiksen, Undervisningsministeriet
Rune Hejlskov Schjerbeck, Uddannelsesstyrelsen

ISSN: 1396-1810
e-ISBN: 978-87-7119-060-1

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Hedda Bank
Netpublikation

© 2011 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.
Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's
publikationer, bedes sendt til centret.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	INDLEDNING OG METODE	19
	Undersøgelsens datamateriale	21
	Metode og tilgang til analysen	22
	Udvælgelseskriterier	23
	Beskrivelser af de otte skoler	26
2	SKOLEKULTUR OG SKOLEVÆRDIER	33
	Tre diskurser om skolens kerneopgave	33
	Skoleledernes syn på skolens kerneopgaver	34
	Ledelseskultur og visioner i forhold til udskoling	40
	Fælles pædagogiske metoder i skolerne	45
	Forældrebaggrund og forældresamarbejde	49
	Skoleledernes oplevelse af udfordringer i udskoling	55

3	LÆRERNES ARBEJDE MED UDSKOLING OG OVERGANG TIL UNGDOMSUDDANNELSE	63
	Lærernes overvejelser omkring faglige krav og elevernes faglighed	63
	Indsatser rettet mod at sikre elevernes faglighed	71
	Lærernes arbejde med at gøre eleverne klar til at forlade folkeskolen	78
	Lærernes oplevelse af udfordringer i udskolingen	85
4	UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING OG ANDRE UDSKOLINGSINDSATSER	91
	UU-vejledning	91
	Udskolingsindsatser	92
	10. klasse	110
	UU-vejledernes oplevelse af udfordringer i forbindelse med overgangen til ungdomsuddannelse	119
5	ELEVERNES PERSPEKTIV	123
	Overvejelser vedrørende valg af uddannelse	123
	Elevernes holdning til udskolingen	128
	Forventninger til ungdomsuddannelsen	137
6	SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVER	141
	Tre diskurser	142
	Faglighed i centrum – men på forskellig måde	144
	Midler til at møde de faglige udfordringer med	145
	UU og andre udskolingsindsatser	146
	10. klasse – på flere måder	148
	Ønskes: flere tilbud	150
	De unges egne begrundelser	151
	Eget valg efter råd fra familien	153
	Elevernes holdning til udskolingen	153
	Individuel UU-vejledning	155

Andre udskolingsindsatser	156
Forventningerne til ungdomsuddannelsen	157
Perspektivering	158
LITTERATUR	161
SFI-RAPPORTER SIDEN 2010	163

FORORD

Regeringen har sat som uddannelsespolitisk mål, at 95 pct. af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Når unge sidst i grundskoleforløbet beslutter, om de vil gå i gang med en ungdomsuddannelse, spiller flere forhold end lyst og evner ind. Folkeskolen sætter sit præg på eleverne og kan derfor ikke sige sig fri for at have en vis indflydelse på, om de unge får en uddannelse. Folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse er imidlertid et underbelyst emne.

Rapporten er den anden og sidste delrapport fra et samlet projekt. I den første rapport (Veje til ungdomsuddannelse 1) blev succesfulde skoler, som havde flere elever end forventet, der efter en årrække gennemfører en ungdomsuddannelse, identificeret ved hjælp af statistiske analyser. Med afsæt i disse analyser er otte skoler udvalgt, og ved hjælp af kvalitative metoder er det undersøgt, hvad disse skoler konkret gør, for at eleverne er rustede til at påbegynde og gennemføre deres ungdomsuddannelse.

Til undersøgelsen er tilknyttet en følgegruppe (se kolofonen), som takkes for fagligt bidrag til undersøgelsen. Rapporten er desuden læst og kommenteret af Niels Ploug, direktør for personstatistik ved Danmarks Statistik, som også takkes for nyttige råd og kommentarer. Undersøgelsen er bestilt og finansieret af formandskabet for Skolerådet. Forsker, cand.scient.soc., ph.d. Laila Dreyer Espersen har sammen med

stud.psych. Misja Eiberg stået for udvælgelse af og kontakt til skoler, udformning af interviewguide, indsamling af dokumenter og gennemførelse af de forskellige former for interview. Videnskabelig assistent, cand.scient.pol. Anders Posselt Langhede har bistået i interviewfasen. Rapporten er skrevet af Laila Dreyer Espersen og Misja Eiberg. Projektleder, seniorforsker Dines Andersen har bidraget ved den endelige gennemskrivning.

København, oktober 2011
Jørgen Søndergaard

RESUMÉ

DET ER IKKE SÅ ENKELT

Dette er den anden og sidste delrapport i et samlet projekt om overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Første delrapport, *Vejle til ungdomsuddannelse 1*, udpegede folkeskoler, der havde større eller mindre succes med hensyn til at få deres elever til at fortsætte i en ungdomsuddannelse. Det skete med korrektion for forskelle i elevsammensætningen.

Delrapport 2 tager udgangspunkt i dybtgående, kvalitative interview med skoleledere, lærere, og UU-vejledere, nuværende og tidligere elever på et mindre antal (otte) strategisk udvalgte skoler. I rapporten undersøger vi, *hvorfor* nogle skoler er bedre end andre til at få deres elever til at tage en ungdomsuddannelse. Resultatet af vores undersøgelse er overraskende, da den forholdsvis klare forbindelse mellem skolepraksis og succesrate, der lå som en forudsætning for projektets design, har vist sig ikke at holde.

I stedet for at præcisere den statistiske analyses resultater kom den kvalitative analyse således til at bringe nye temaer i spil. Noget af det mere opløftende har været, at projektet har fået sat lys på skolernes pædagogiske selvforståelse, som synes at udgøre et væsentligt bidrag til forståelse af skolens handlemuligheder i en række situationer.

TRE DISKURSER

Skolernes selvforståelse træder frem i skikkelse af forskellige pædagogiske diskurser, som sætter rammer for, hvilke handlemuligheder der er på den enkelte skole, men som også må ses som en funktion af bestemte forhold omkring skolen. Således bliver selvforståelsen både formet af ydre forhold og bidrager til at forme eleverne fagligt og holdningsmæssigt.

Rapporten afdækker tre forskellige overordnede diskurser om folkeskolens kerneopgave. En meget central diskurs, som tages i brug på de otte skoler, er en *faglig diskurs*, der tager udgangspunkt i det, man kan kalde *det borgerlige dannelsesideal*. En væsentlig del af denne diskurs er ideen om, at folkeskolen først og fremmest er et rum for faglig læring. Denne forståelse for folkeskolens vigtigste opgave er også en meget central samfundsmæssig diskurs, der såvel i den almindelige daglige samtale som på det politisk-administrative niveau italesættes i stort omfang. Den ses også tydeligt i folkeskolens dagligdag, hvor man mærker de stigende krav til lærerne om øget faglighed og øgede krav til evalueringer i form af eksamener og diverse test, som tages i brug på forskellige klassetrin. De skoler, der i undersøgelsen i særlig grad taler inden for denne diskurs, lægger i høj grad vægt på de klassiske faglige skoledyder, og de har et relativt uproblematisk forhold til de stigende faglige krav til eleverne.

En anden fremtrædende diskurs er en *lighedspædagogisk diskurs*, som tager udgangspunkt i ideen om folkeskolen som formidler af *det almene demokratiske dannelsesideal*. Inden for denne diskurs er overvejelser om elevernes personlige og sociale udvikling samt deres aktive deltagelse i et demokratisk samfund et centralt omdrejningspunkt. De skoler, der tænker inden for rammerne af denne diskurs, lægger i særlig grad vægt på at udvikle elevernes demokratiske, personlige og kreative kompetencer. Skabelse af fællesskab, kreativ udfoldelse og samarbejde er tre vigtige elementer i denne diskurs.

Kompensationsdiskursen er en tredje diskurs blandt skolerne i materialet. Skoler, der taler inden for denne, ser det som en af deres væsentligste opgaver at kompensere eleverne for den utilstrækkelighed, de på forskellig vis har med hjemmefra, og som i nogen grad udgør en barriere mod elevernes tilegnelse af faglige færdigheder. Indlæring af sociale færdigheder bliver således et centralt tema på disse skoler.

Diskurserne skal ses som en slags overordnet ramme, der har hjulpet os til at se skolernes forskellighed. Det vil være en overfortolk-

ning at placere den enkelte skole udelukkende inden for én af de tre diskurser. Tværtimod forholder alle otte skoler sig på den ene eller anden måde til alle tre diskurser, når de beskriver og forklarer forskellige elementer i deres samlede praksis på udskolingsområdet. Der er ingen skoler, som ikke lægger vægt på det faglige indhold. Og dog registrerer vi en tydelig forskel i betoningen af de forskellige elementer. Diskurserne fungerer på den måde som idealtypiske kategorier, der kan bruges til at analysere skolernes forskellighed med.

Tre af skolerne kan karakteriseres som overvejende præget af den faglige diskurs, mens to skoler er stærkt præget af den lighedspædagogiske diskurs. Endelig er de tre sidste skoler stærkt påvirkede af den kompensatoriske diskurs. I sig selv er antallet ikke afgørende, og det siger slet ikke noget om, hvor meget den enkelte type fylder i det samlede skolebillede. Men det er nok ikke helt tilfældigt, at de privilegerede skoler med relativt få elever med en ressourcervag baggrund alle indskrives i enten den faglige eller den lighedspædagogiske diskurs, mens skolerne, som præges af den kompensatoriske diskurs, alle har forholdsvis mange elever med en ressourcervag baggrund, ofte med en anden etnisk baggrund end dansk. Den enkelte skole synes med andre ord ikke at være helt frit stillet i valget af, hvilken diskurs der skal have forrang. Den skal give mening for den pågældende skole, og her synes elevgrundlaget at spille en afgørende rolle. Hvor den lighedspædagogiske diskurs forekommer at være en mulighed, der kan vælges i stedet for den klassiske faglighed, synes den kompensatoriske diskurs snarere at være en forståelse, der kommer på tale, fordi den klassiske faglighed forekommer så svær at leve op til, mens en lighedspædagogisk praksis slet ikke synes at komme på tale som en mulighed.

FAGLIGHED TALER ALLE OM – MEN PÅ FORSKELLIGE MÅDER

Alle folkeskoler virker under det samme regelsæt og har den samme værktøjskasse til rådighed. Alligevel er der som nævnt forskel på, hvilken virkelighed skolerne befinder sig i, og hvordan man lokalt vælger at takle situationen. Overordnet set taler alle skoler om faglighed, men de gør det ikke helt på samme måde. På nogle privilegerede skoler, hvor *den faglige diskurs* står meget stærkt og uproblematisk, har tilgangen til de faglige mål et skær af selvfølgelighed. Det forventes, at de fleste elever skal videre til en gymnasial uddannelse, og niveauet indrettes derefter. På andre skoler, som også har relativt få elever med en svag social baggrund, sættes fag-

ligheden under debat, idet man her breder begrebet ud til også at gælde demokratiske og kreative kompetencer. Man italesætter det som et fokus på ”det hele barn”. Denne *ligheds*pedagogiske diskurs får dermed karakter af et kritisk modspil til den klassiske (snævre) faglighed. På disse skoler opleves de skærpede faglige mål ikke som vanskelige at opfylde. Det gør de til gengæld på den sidste type skoler med en kompensatorisk diskurs, fordi deres udgangspunkt er, at de fleste elever *ikke* kan honorere de faglige krav i trinmålene. Enhver skærpelse af dem ses derfor som nytteløs. Alligevel kæmper lærerne videre for at gøre det bedst muligt.

VÆRKTØJSKASSEN OG DE FAGLIGE UDFORDRINGER

Den store variation i faglige færdigheder kalder på *undervisningsdifferentiering* og *holddeling*. Nogle lærere føler et pres, fordi de ikke i tilstrækkeligt omfang magter at differentiere undervisningen inden for klassens rammer. Jo større spænd mellem de bedste og svageste elever, jo mere føler lærerne sig udfordret. Her kommer holddeling så ind i billedet. Målet er at skabe mere homogene elevgrupper, og principperne for opdeling kan både være sociale (fx pige- og drengehold) og faglige (så alle på hvert hold står nogenlunde lige fagligt set). Selvom der er ulemper ved holddeling, ses det som et værktøj, der anvendt periodevis rummer mulighed for at skabe øget faglig læring.

En anden måde at støtte elevernes faglige kompetencer er gennem *fagdage*, der giver eleverne mulighed for at fordybe sig i enkelte fag på en måde, som ikke lader sig gøre på en almindelig lektionsopdelt skoledag, samtidig med at lærerne får mulighed for at variere deres undervisningsmetoder og derved fange flere elever ind. Fagdage praktiseres på de fleste skoler, men navnlig på heldagsskoler.

En *heldagskole* med ekstra timer eller andre tilbud (fx lektiehjælp) til eleverne kræver flere ressourcer. Det vil typisk forudsætte, at skolen har nogle særlige belastninger i elevgrundlaget. For eksempel mange tosprogede elever, som har brug for flere timer i dansksprogede miljøer eller for at blive skærmet mod krav om andre aktiviteter (fx pasning af mindre søskende) end lektielæsning, som truer deres faglige udbytte af skolegangen.

VIDERE TIL EN UNGDOMSUDDANNELSE

De sidste år i folkeskolen rettes blikket mere og mere mod det, der skal ske efter folkeskolen. Overgangen er ikke lige let for alle. Uddannelsesvejledningen i de ældste klasser er i højere grad end tidligere blevet målrettet de unge, som har svært ved at starte på en ungdomsuddannelse. Det er der generelt set tilfredshed med blandt ungdommens uddannelsesvejledere (her efter UU-vejledere), som kan tage forskellige midler i brug, fx *introduktionskurser* i 8. klasse. Formålet er at præsentere eleverne for en eller flere uddannelsesinstitutioner. En anden mulighed er *brobygning* i 9. klasse, hvor eleven i en kortere periode kan følge undervisningen på en ungdomsuddannelse. Introduktionskurser og brobygning anvendes flittigst på skoler, hvor mange elever har svært ved at finde deres rette plads.

Den praktiske afvikling af disse aktiviteter falder ikke altid i god jord hos *lærerne*. Indimellem oplever de, at aktiviteten ikke er godt nok forberedt af de modtagende uddannelsessteder. Når forløbene desuden er spredt over mange uger, giver det en ujævn rytme, fordi der hele tiden er elever, som er kommet bagud i forhold til den løbende undervisning. Det ville være en fordel, hvis brobygningen kunne koncentreres til få udvalgte uger.

Eleverne udarbejder en personlig *uddannelsesplan*, som UU-vejlederne er glade for, fordi den fungerer som et værktøj for vejlederen til at lære eleverne at kende. Lærere og elever har sværere ved at forstå, hvad uddannelsesplanernes egentlige funktion er, og de er i tvivl om, hvad planen bliver brugt til af ungdomsuddannelsesstederne. Bruger de den til at afgøre optagelsen af nye elever og til at forholde sig til den enkelte elevs vanskeligheder og styrker? Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt uddannelsesplanen som redskab fungerer godt nok.

Der er bred enighed om, at *praktikeforløb* på en arbejdsplads kan være meget givtigt især for elever, der er skoletrætte, og som trænger til at prøve kræfter med en anden hverdag. Men forløbet skal være tilpasset den enkelte og ikke ende med, at den unge blot hænger tøj på bøjler en uge i den lokale tøjbutik.

Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (UEA) er et af de timeløse fag, som forudsættes at indgå i undervisningen i de obligatoriske fag, når det er relevant. UU-vejlederne ser UEA som en god mulighed for at give eleverne basale kundskaber, der sætter dem i stand til at træffe valg i forhold til deres uddannelsesmæssige fremtid. Men de oplever, at

tidspressede lærere lægger for meget af ansvaret omkring UEA over på deres skuldre. Det underbygges indirekte af lærere, der bekræfter, at UEA ikke har særlig høj prioriteret i deres bevidsthed, da de først og fremmest bruger deres kræfter på de obligatoriske fag.

10. KLASSE – PÅ FLERE MÅDER

Omkring halvdelen af en årgang vælger at tage 10. klasse med, før de går videre til en ungdomsuddannelse. Fravalg af 10. klasse sker typisk for at gå direkte til en gymnasial uddannelse.

Motiverne til at tage et år i 10. klasse er forskellige, og det afspejler sig i den måde, man rundt omkring har valgt at drive dette skoleår på. En del elever, som ikke føler sig helt klar til at begynde på en ungdomsuddannelse, har brug for *et fagligt løft*. Andre er *uafklarede* med hensyn til, hvilken uddannelse der passer til dem, og endelig har en del unge brug for en *pause* til at modnes i, før de igen tager fat på at uddanne sig.

Mange kommuner har samlet alle deres 10. klasses-elever på en enkelt eller få skoler. Her kan elevsammensætningen være anderledes end på de første ni klassetrin. Der er skoler, som overvejende rekrutterer deres elever fra privilegerede områder og i samklang hermed prioriterer de klassisk faglige skoledyder, fordi hovedopgaven ses som at løfte eleverne i 10. klasse fagligt, så også de kan komme i gang med en (gymnasial) uddannelse. Når disse skoler i 10. klasse skal modtage elever fra et større og socialt set ganske anderledes område, føler de sig voldsomt udfordrede på selvforståelsen, fordi det ikke længere er så selvfølgeligt, at eleverne søger et klassisk fagligt udbytte af undervisningen.

Skoler med mange stærke elever, som følger en lighedspædagogisk diskurs, taler også om 10. klasse som et fagligt valg, men lægger vægt på en mere dannelsesorienteret tilgang. Inden for denne diskurs handler 10. klasse ikke kun om faglig overbygning, men lige så meget om modning og refleksion over mulighederne i valg af ungdomsuddannelse. 10. klasse bliver således forstået som et vigtigt element i overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelse, der menes at sikre en mere succesfuld videre færd i uddannelsessystemet. I denne forbindelse opfattes efterskolerne som et attraktivt alternativ til det kommunale tilbud, hvor der i højere grad fokuseres på den personlige udvikling.

Skoler med mange ressourcetsvage elever vil ofte opfordre deres elever med de ringeste faglige kundskaber til at tage 10. klasse, fordi 10. klasse opleves af lærergrupperne i udskolingen som den eneste mulighed

for de elever, der ikke har kvalifikationer til at komme videre i det traditionelle ungdomsuddannelsessystem.

FLERE TILBUD

Når UU-vejlederne konfronteres med de svagt funderede og ikke-umotiverede unge, står de med en oplevelse af, at der mangler tilbud til de elever, skolerne vurderer som ikke-uddannelsesparate. De politiske udmeldinger i *Ungepakke 2* er, at der skal tilbydes indsatser, der kan medvirke til at skubbe til en udvikling, som senere vil gøre den unge i stand til at tage en ungdomsuddannelse. En af disse indsatser er naturligvis 10. klasse. Den store udfordring er imidlertid en vis bredde, sådan at der reelt er mulighed for, at de unge kan finde et tilbud, der kan hjælpe dem videre. Flere UU-vejledere giver udtryk for, at højskoleophold eller lignende kunne være en mulighed, fordi det som oftest er elevernes sociale og personlige udgangspunkt, der virker bremsende i forhold til at kunne starte på en ungdomsuddannelse.

En udfordring, der gør sig særligt gældende på skolerne med mange ressourcetsvage elever, består i at øge vidensniveauet om og kendskabet til uddannelsessystemet hos *forældrene*. På disse skoler er forældrene ofte meget fastlåste i deres opfattelse af, hvilke uddannelser der er attraktive, og hvilke der ikke er det. UU-vejlederne mener, at der generelt blandt de tosprogede forældre er en holdning til, at deres børn skal tage en gymnasial uddannelse. Desværre står de faglige kompetencer hos de unge ikke altid mål med deres egne og forældrenes uddannelsesambitioner, hvilket kan give anledning til mange frustrationer.

DET SIGER DE UNGE

Folkeskoleelever, som tænker på at tage i 10. klasse lokalt, begrundet det med, at de har behov for et år mere, hvor de kan *modnes og få et fagligt boost*. Et andet argument er, at de vil opnå en endelig *afklaring* af, hvilken retning deres uddannelse skal tage. Det er begrundelser, som går på tværs af skolernes præstationsniveau, elevgrundlag og geografiske beliggenhed.

De elever, der sigter mod en efterskole, argumenterer lidt anderledes. De har særligt fokus på at få et afbræk fra det faglige og et socialt pusterum, inden de igen skal tilbage på skolebænken. Således taler de inden for de samme diskurser som lærerne og argumenterer enten med en faglig udvikling eller med en personlig modenhedsproces.

Mange elever, der vil på efterskole, har allerede besluttet sig for derefter at tage en gymnasial uddannelse. Elever, der skal starte i den kommunale 10. klasse, er mere uafklarede om, hvad de skal derefter. Det antyder, at gruppen af elever, der tager en 10. klasse på efterskole, er mere fremtidsrettede og mere ressourcestærke end de elever, der vælger den kommunale 10. klasse.

Nogle elever vælger i højere grad *udelukkelsesmetoden* til at finde frem til, hvad de skal efter folkeskolen. De har fx valgt at starte på en erhvervsuddannelse, fordi de er trætte af skolen og ikke har lyst til en gymnasial uddannelse. De trænger til at prøve noget andet end den form for undervisning, de nu har haft tæt på gennem mange år.

Andre taler om, at der kræves bestemte faglige kompetencer i bestemte uddannelsesmæssige sammenhænge, og hvis de ikke oplever at besidde disse faglige kompetencer, søger de andetsteds hen.

Endelig lægger nogle elever (ofte dem, der vælger STX) vægt på *at holde alle døre åbne*. De har endnu ikke besluttet sig for, hvad der skal ske fremadrettet, og derfor går de efter den type ungdomsuddannelse, der i det lange løb kan give dem de fleste muligheder.

DET ER MIT EGET VALG

Det er velkendt, at *familie og slægt* yder en vigtig hjælp og støtte, når eleverne i udskolingen gør sig klar til at spore sig ind på den fremtidige ungdomsuddannelse. Nogle oplever forældrenes engagement temmelig direkte som råd og vejledning om, hvad de mener ville være det rigtige valg for den unge. Det er især registreret blandt elever på skoler med mange ressourcetsvage elever.

For unge på de privilegerede skoler med få ressourcetsvage elever er forældrenes forventninger mere implicite. Eleverne får i højere grad en fornemmelse af, at de selv skal gøre et valg, samtidig med at der stadigvæk ligger nogle udtalte forventninger til dem, der først tydeliggøres i det øjeblik, eleverne bryder med dem.

FAGLIGHED OG SELVSTÆNDIGHED

En del elever taler om at blive mere selvstændige og om at blive taget alvorligt og blive betragtet som voksne mennesker i det sidste år i folkeskolen og om at få en viden om samfundet og de sociale spilleregler, der gælder der. De giver således udtryk for at være klar til selv at bære en

større del af ansvaret og til at gøre sig klar til at forlade folkeskolen. Flere af dem, som nu er i gang med gymnasiet og kan se tilbage på overgangen hertil, beklager, at de fagligt set ikke var godt nok forberedt. De må kæmpe hårdere nu for at hænge på. For andre, som nu er i gang med en erhvervsuddannelse, er det en glæde at være sluppet for den boglige tradition, som folkeskolen er bærer af. De føler glæden ved at lære på en anden måde og ved, at undervisningen er gjort mere praktisk. For nogle har det betydet, at deres karakterniveau er steget, hvilket også styrker deres lyst til at lære.

Netop oplevelsen af at blive taget alvorligt og at skulle tage ansvar for egne handlinger er en central og positiv del af deres liv som studerende. De har i stort tal haft en oplevelse af, at de bliver taget alvorligt på deres nye uddannelsessted. Et ønske, som udskolings eleverne netop ser frem til at få opfyldt. Rapporten har sat spørgsmålstejn ved, om der findes enkle forklaringer på, hvorfor nogle skoler opnår bedre resultater end andre med hensyn til at få deres elever til at starte på en ungdomsuddannelse – når der vel at mærke er korrigeret for den forskellige elevsammensætning.

Undersøgelsen bygger på kvalitative interview på otte skoler. En fortsat udforskning af temaet ”skolens selvforståelse” bør også inddrage kvantitative data, således at de forskellige former for selvforståelse, hvis de da kan genkendes ude i den praktiske skoleverden, kan blive talt og vejret. Hvilket omfang optræder de i? Og hvad betyder de for folkeskolens udvikling?

INDLEDNING OG METODE

Denne rapport er baseret på en kvalitativ interviewundersøgelse af udskolingspraksis på otte forskellige folkeskoler. Rapporten er anden delrapport og den kvalitative efterfølger til SFI-rapporten *Veje til ungdomsuddannelse 1. Folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*, der udkom i 2010. Begge undersøgelser er iværksat af Formandskabet for Skolerådet og har som formål at analysere folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. De skal ses som et led i regeringens bestræbelse på at leve op til målsætningen om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse senest 25 år efter, at de har forladt 9. klasse.

Delrapport 1 er en registerbaseret undersøgelse. Undersøgelsen dokumenterer, at skoler, der præsterer højt i forhold til at få mange elever til at starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse, i særlig grad findes i udkants- og landkommuner. Undersøgelsen viser også, at skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk og skoler med høj andel af elever med ufaglærte mødre hverken er over- eller underrepræsenterede blandt de 20 pct. bedst præsterende skoler. Endvidere dokumenterer undersøgelsen, at skoler med høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk og skoler med høj andel af ufaglærte mødre viser sig at være underrepræsenterede blandt de 20 pct.

lavest præsterende skoler. Ligeledes viser undersøgelsen, at de dårligst præsterende skoler primært ligger i kommuner, der hverken er by- eller landkommuner, men placerer sig mellem disse.

Der er en del forskning, som omhandler overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. En del af forskningen ser på ungdomsuddannelsernes praksis og de barrierer, der ligger inden for rammerne af ungdomsuddannelsessystemet i den vanskelige overgang mellem folkeskole og ungdomsuddannelse (Juul & Koudahl, 2009; Laursen & Rasmussen, 2009)). En stor del af forskningen har desuden haft et eksplicit ungeperspektiv og set på, hvilke barrierer den enkelte unge selv føler er centrale i overgangen (Pless & Katznelson, 2006 og 2007). Flere undersøgelser har dog også fokuseret på, hvordan forhold, der ligger inden for rammerne af folkeskolen, kan være medvirkende til at støtte eller begrænse eleverne i deres skolemæssige præstationer (Fink-Jensen m.fl., 2004; Jensen & Jensen, 2005; Mehlbye, 2010; Mehlbye & Ringsmose, 2004). Men i det omfang, der er undersøgelser, som ser på folkeskolens arbejde med udskoling og overgang til ungdomsuddannelse, er det hovedsageligt gjort med udgangspunkt i, hvordan eleverne præsterer skolefagligt; altså med andre ord, hvad der karakteriserer skoler, der har et højt karaktergennemsnit for deres elevgruppe. I både den kvantitative og kvalitative delundersøgelse i *Vejle til ungdomsuddannelse* har vi valgt at koncentrere os om skoler, der enten præsterer højt eller lavt (men ikke gennemsnitligt) i forhold til antal elever, der starter på og gennemfører en ungdomsuddannelse.

I denne kvalitative delrapport ønsker vi at komme tættere på de forskellige virkeligheder, der gemmer sig bag de kvantitative konklusioner fra delrapport 1. Vi ønsker således at se på, hvad det er for praksisser, udfordringer og overvejelser, der gør sig gældende på skolerne i arbejdet med at gøre eleverne klar og med at hjælpe dem til at vælge den rette ungdomsuddannelse.

I denne kvalitative delundersøgelse tager vi udgangspunkt i det datamateriale, som den kvantitative delundersøgelse producerede. Her analyserede man sig frem til et mål for skolekvalitet; altså antal elever, der starter på og gennemfører en ungdomsuddannelse, hvor der er taget højde for faktorer, som ligger uden for skolernes indflydelse. De faktorer, der bliver taget højde for, ligger inden for følgende fem kategorier: individuelle elevkarakteristika, familieforhold, forældrenes socioøkonomiske status, kommunale forhold og elevsammensætning (se Jensen &

Nielsen, 2010 for en nærmere redegørelse for, hvilke faktorer der anvendes i beregningen af skolekvalitetsmålet). I denne kvalitative delundersøgelse arbejder vi videre med dette datamateriale og dette mål for skolekvalitet. Vi ser således på udskolingspraksis på skoler, der er kendetegnet ved at sende mange henholdsvis få elever videre til en ungdomsuddannelse i forhold til, hvad man kunne forvente, når man har taget højde for faktorer, der ligger uden for skolens indflydelse, såsom skolens elevsammensætning og forskellige kommunale forhold. Formålet med denne delundersøgelse er at afdække, om der er en forskel på, hvordan disse skoler varetager udskolingsarbejdet, og i så fald hvordan denne forskel kommer til udtryk.

UNDERSØGELSENS DATAMATERIALE

Rapportens primære metode er interview. Vi har gennemført både gruppeinterview og individuelle interview. Interviewene er gennemført dels med forskellige aktører på otte forskellige folkeskoler, dels med fem repræsentanter for to forskellige slags ungdomsuddannelser: den gymnasiale uddannelse og erhvervsuddannelsen. Repræsentanterne for ungdomsuddannelserne er interviewet indledningsvist for at indsamle viden om, hvordan centrale aktører inden for ungdomsuddannelserne oplever overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Interviewene fungerer således som baggrundsmateriale og bliver ikke analyseret direkte i rapporten.

De otte folkeskoler er udvalgt sådan, at de fire af skolerne får flere elever videre i en ungdomsuddannelse end forventet ud fra elevsammensætning og kommunale forhold, mens de andre fire skoler får færre elever videre end forventet ud fra elevsammensætning og kommunale forhold (der redegøres nærmere for de øvrige kriterier for udvælgelsen af skolerne i nedenstående afsnit).

På hver af de otte skoler har vi gennemført interview med skoleledelsen. På seks af skolerne lavede vi et individuelt interview med skolelederen. På én skole deltog også skolens viceskoleleder, og på en anden skole deltog også skolens pædagogiske leder sammen med skoleleder og viceskoleleder.

På alle otte skoler har vi også gennemført gruppeinterview med lærere. Vi valgte at tale med lærere, som havde en del erfaring med at

undervise i udskoling. I alt har vi interviewet 35 lærere, med fire til fem lærere i hvert gruppeinterview.

Ligeledes har vi gennemført gruppeinterview med nuværende og tidligere elever fra de otte skoler. For de nuværende elevers vedkommende valgte vi, at de skulle gå på udskolingens ældste klassetrin, hvilket vil sige 8. eller 9. klasse. Langt de fleste af eleverne gik i 9. klasse, idet 43 elever gik i 9. klasse, mens syv elever gik i 8. klasse. Samlet set har vi interviewet 50 elever, typisk med seks til syv elever i hvert interview. Hvad angår de tidligere elever, har vi interviewet 20 elever, som nu er i gang med en ungdomsuddannelse, og som tidligere har gået på én af de otte skoler i undersøgelsen. Endelig har vi gennemført individuelle interview med otte UU-vejledere på de deltagende skoler.

Ud over interview med de forskellige aktører inden for og uden for de otte folkeskoler har vi inddraget forskellige typer af supplerende datamateriale. Vi har om skolerne hentet oplysninger, der var tilgængelige på deres hjemmesider, og vi har læst kommunale kvalitetsrapporter samt forskellige kommunale skolepolitikker, i det omfang sådanne har eksisteret. Disse typer af information indgår som baggrundsmateriale til rapporten og analyseres ikke særskilt.

METODE OG TILGANG TIL ANALYSEN

Interview er vores overordnede og gennemgående metodiske valg i denne rapport. Vi veksler mellem semistrukturerede individuelle interview og semistrukturerede gruppeinterview. Vekslingen mellem de to typer af interview bunder dels i nogle metodiske overvejelser, dels i nogle pragmatiske hensyn. For nogle aktørers vedkommende var individuelle interview det oplagte valg, fordi de var de eneste på skolerne med deres særlige funktion. Dette gjaldt fx for skoleledere og UU-vejledere. Disse personer har en meget unik viden i kraft af at være alene i deres særlige position i organisationen, og denne viden lod sig bedst udforske gennem det individuelle interview, hvor vi kunne komme i dybden med informantens særlige viden på feltet. I vores oprindelige undersøgelsesdesign havde vi valgt, at de tidligere elever fra de otte skoler skulle interviewes i grupper. Men det viste sig, at netop denne gruppe informanter var meget svære at komme i kontakt med, og derfor ændrede vi vores design, sådan at vi i stedet tog udgangspunkt i individuelle interview, som vi gennemførte

som telefoninterview for at gøre det så nemt som muligt for de unge at deltage.

Lærere og elever på de otte skoler interviewede vi i grupper, fordi vi mente, at de temaer, vi var interesseret i, med fordel kunne afdækkes i en gruppesammenhæng. En fordel ved et gruppeinterview er, at deltagerne i interviewet kan bruge hinandens udsagn som inspiration til at skabe konsensus eller til at give hinanden modspil (Frey & Fontana, 1991). En inspiration, som vi som forskere uden den praktiske indsigt i feltet ikke ville kunne give i samme omfang. En ulempe kan dog også være, at den sociale kontrol mellem deltagere, som tilhører samme arbejdsplads, forhindrer dem i at åbne op for mere kontroversielle holdninger, der afviger fra den mere generelle holdning i gruppen. Eftersom de temaer, vi ville afdække i interviewene, ikke gav anledning til at komme ind på meget personlige områder hos de enkelte deltagere, oplevede vi ikke risikoen for social kontrol som et stort problem i gruppeinterviewene med lærere og elever. En anden ulempe kan være, at gruppen domineres af en enkelt person, som ”forfører” de øvrige til at bakke op om synspunkter, de under andre vilkår ikke ville have tilsluttet sig.

I vores behandling af interviewmaterialet har vi brugt databehandlingsprogrammet NVivo. Kodningen er i programmet udviklet på baggrund af de forskellige temaer og spørgsmål, som lå i vores interviewguide, og på baggrund af de temaer, som efterfølgende har vist sig i den konkrete empiri.

I rapporten indgår der mange citater fra de forskellige aktører. I forbindelse med disse skal det for det første nævnes, at alle informanter og deltagende skoler er anonymiseret på forskellig vis. Det kan være gennem at udskifte stednavne, ved at sløre markante sociale forhold ved skolerne eller ved at ændre på andre genkendelige faktorer ved skolerne. For det andet skal det nævnes, at vi for læsevenlighedens skyld har tilrettet citaterne til skriftsprog. Det betyder, at vi fx udelader halve sætninger og gentagelser, og at vi retter forkert ordstilling mv. Når vi udelader længere passager i et citat, markeres dette med [...].

UDVÆLGELSESKRITERIER

I undersøgelsen indgår otte folkeskoler, som er valgt ud fra en række kriterier. Det første kriterium var, at der skulle vælges fire *skoler, der præ-*

sterer højt i forhold til at få deres elever til at vælge en ungdomsuddannelse, når der er taget højde for deres elevmæssige sammensætning og kommunale forhold, samt fire skoler, der præsterer lavt i forhold til samme parametre. Det andet kriterium var, at de højt og lavt præsterende skoler skulle kunne parres med hensyn til antal elever og geografisk område. Konkret har vi udvalgt to højt og to lavt præsterende skoler, der er placeret i en by- eller forstadskommune, samt to højt og to lavt præsterende skoler fra de øvrige kommuner, som her kaldes provinskommuner.

TABEL 1.1

Oversigt over de otte udvalgte skoler og de kriterier, de opfylder.

	Andel elever, der går i gang med en ungdomsuddannelse		Andel elever med ressourcevag baggrund		Kommunetype	
	Høj	Lav	Høj	Lav	Provins	By/forstad
Skole 1	X		X		X	
Skole 2		X	X		X	
Skole 3	X			X	X	
Skole 4		X		X	X	
Skole 5	X		X			X
Skole 6		X	X			X
Skole 7	X			X		X
Skole 8		X		X		X

Det tredje kriterium var, at der blandt de otte skoler skulle være repræsenteret fire skoler med en høj andel af *elever med anden etnisk baggrund end dansk* og *elever med ufaglærte mødre*. Hvad angår definitionen af en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk og elever med ufaglærte mødre, har vi valgt at tage udgangspunkt i datamaterialet og analyserne fra delundersøgelse 1. Her kom man frem til, at skoler, der har 10 pct. eller flere elever med anden etnisk baggrund end dansk, har en høj andel set i forhold til hele undersøgelsespopulationen. Ligesådan kom man frem til, at skoler, der har 28 pct. eller flere elever med ufaglærte mødre, har en høj andel i forhold til hele undersøgelsespopulationen. Vi har valgt at lægge de to karakteristika sammen, sådan at vi udvælger fire skoler, der både har en høj andel elever med anden etnisk baggrund end dansk og samtidig har en høj andel elever med ufaglærte mødre. Denne gruppe har vi valgt at kalde ”skoler med mange elever med en ressourcevag baggrund”.

Tabel 1.1 giver en oversigt over de otte skoler og de kriterier, de hver især opfylder. Skolerne kan kobles som fire par, som er tilnærmelsesvist sammenlignelige med hensyn til skolens størrelse, geografisk område og elevsammensætning, men som adskiller sig på præstationsniveau (se tabel 1.2). Med udtrykket ”høj belastningsgrad” menes, at andelen af elever med ressourcesvag baggrund er høj.

TABEL 1.2

Oversigt over skolernes sammenlignelighed.

Skole 1 og skole 2	Høj belastningsgrad og provinskommune
Skole 3 og skole 4	Lav belastningsgrad og provinskommune
Skole 5 og skole 6	Høj belastningsgrad og by- eller forstandskommune
Skole 7 og skole 8	Lav belastningsgrad og by- eller forstadskommune

På baggrund af den statistiske analyse i delundersøgelse 1 og med udgangspunkt i ovenstående udvælgelseskriterier har vi til denne undersøgelse skabt en bruttopulje på 22 skoler, som alle passer med de opstillede udvælgelseskriterier. Denne pulje har dannet grundlag for den endelige udvælgelse af de otte skoler til undersøgelsen. Bruttopuljen er en delmængde af de skoler, der i den kvantitative undersøgelse placerede sig blandt de 100 højest og de 100 lavest præsterende, når der blev taget højde for deres elevsammensætning og kommunale forhold. En fordeling, der svarer til de skoler, der placerer sig blandt de 10 pct. højest og lavest scorende med hensyn til, om skolernes elever påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter afslutningen af 9. eller 10. klasse.¹

For at kunne placere de kandiderende skoler fra bruttopuljen i en af de otte kategorier inddelt efter geografisk sammenlignelighed har der været foretaget en vurdering af, om den kommune, den pågældende skole ligger i, kan betegnes som en provins- eller en by-/forstadskom-

1. Vi har i udvælgelsen af skoler også lagt vægt på, at skolerne præsterer nogenlunde ensartet hen over de forskellige mål for skolekvalitet, som delundersøgelse 1 fremkom med. Det vil sige, at ud over eksempelvis at præstere blandt de 10 pct. bedste skoler, hvad angår andelen af elever, der starter på ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, så skal skolen også præstere blandt de 20 pct. bedste, hvad angår andelen af elever, der har gennemført en ungdomsuddannelse 5 år efter endt 9. klasse, og hvad angår andelen af elever, der 5 år efter 9. klasse har gennemført eller er i gang med en ungdomsuddannelse.

mune. Den geografiske sammenlignelighed mellem to skoler beror således både på sammenlignelig kommunal og lokal karakteristik.

Et sidste vigtigt kriterium for, om to skoler kan betragtes som sammenlignelige, er selve skolens størrelse. Derfor har vi også taget hensyn til skolestørrelsen, når sammenligningsgrundlaget mellem to skoler er blevet vurderet.

Samlet set er der taget højde for nedenstående kriterier som sammenligningsgrundlag mellem to skoler.

1. Andelen af ressourcetsvage elever
2. Kommunetype
3. Skolens geografiske placering i kommunen (urbankode)
4. Skolestørrelse.

BESKRIVELSER AF DE OTTE SKOLER

I det følgende er de otte udvalgte skoler individuelt beskrevet for at give læseren indsigt i skolernes centrale karakteristika og elevgrundlag. Beskrivelserne er udformet på baggrund af faktuelle oplysninger om skolerne, data om skolens elevsammensætning og skoleledernes egne beretninger. Beskrivelserne indeholder bl.a. information om skolernes geografiske placering, præstationsniveau, lærerstab og skolekultur. Dog er væsentlige oplysninger sløret for at bevare skolernes anonymitet i undersøgelsen. Endvidere skal det bemærkes, at informationer om elevernes sociale baggrund er indsamlet i årene 2002-2008 i forbindelse med målingen af de enkelte skolers skolekvalitet i det kvantitative projekt *Vej til ungdomsuddannelse 1*, og at der på nogle skoler i tiden efter målingen er sket en udvikling af elevgrundlaget. Et væsentligt aspekt af dette er, at andelen af tosprogede elever på flere skoler er steget siden den kvantitative dataindsamling og frem til skoleåret 2010/11, hvor vi påbegynder den kvalitative interviewundersøgelse. Nogle skoler står derfor i dag over for større udfordringer med elevernes sociale sammensætning, end det fremkommer af de oplyste procentsatser fra den kvantitative undersøgelse. Ligeledes har nogle skoler bl.a. haft ledelseskift, pædagogiske og/eller faglige tiltag i perioden mellem den kvantitative og kvalitative dataindsamling, hvilket betyder, at disse forandringer ikke afspejles i det kvantitative mål for skolens skolekvalitet i *Vej til ungdomsuddannelse 1*.

SKOLE 1

Skole 1 er præget af et meget socialt varieret lokalmiljø i en provinskommune, der i nogen grad er præget af alment boligbyggeri, men primært af bymiljø og parcelhuskvarterer. Skolelederen fortæller, at der op gennem 1990'erne på den ene side skete et socialt løft af skolens elevgrundlag, da det blev mere populært for ressourcestærke familier at flytte til byens ejerlejligheder og parcelhuskvarterer, men at der på den anden side også kom flere socialt udsatte familier og familier med anden etnisk baggrund end dansk til byens almene boligområde. Dette har resulteret i et meget blandet elevgrundlag, og skolen har 12 pct. tosprogede elever og 39 pct. ufaglærte mødre. Skole 1 har et relativt lavt antal tosprogede i forhold til dens sammenligningsskole, der har 51 pct., men er på alle øvrige punkter sammenlignelig med skole 2. Den skole, vi først havde udvalgt til undersøgelsen, og som matchede bedre i forhold til andel tosprogede, ønskede ikke at deltage, og skole 1 var derefter den samlet mest sammenligningsværdige skole, jf. de tidligere beskrevne udvælgelseskriterier. Skole 1 er højt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet (dvs. at få elever til at påbegynde en ungdomsuddannelse) og har knap 550 elever fra 0.-9. klasse. Den er afdelingsopdelt i tre trin med tre spor, der i udskolingen bliver til to spor. Skolen har hverken modtageklasser eller specialklasserække. Skolen har valgt ikke at arbejde med begrebet tosprogsundervisning, men tilbyder derimod særundervisning til alle børn, der synes at have et behov for ekstra undervisning uanset modersmål. Der er endvidere et tæt samarbejde med den lokale imam og planer om at udbyde arabisk som valgfag. Lærerkollegiet på skole 1 har de seneste år været præget af udskiftning grundet et generationsskifte i lærergruppen, og skolen har derfor relativt mange unge lærere og derudover en klar overvægt af mandlige lærere. Skolelederen på skole 1 er uddannet lærer og underviste lokalt i mange år. Siden har skolelederen arbejdet i 10.-klasse-centeret og i skoleforvaltningen, inden han blev leder af skole 1 for ca. 10 år siden.

SKOLE 2

Skole 2 ligger i et socialt blandet skoledistrikt i en provinskommune med både alment boligbyggeri og parcelhus- og villakvarterer. Skoleledelsen fortæller dog, at skolen i større og større omfang henter sit elevgrundlag i den mere socialt belastede del af skoledistriktet, og i takt med at andelen af ressourcetsvage elever på skolen stiger, fravælger de ressourcestærke

forældre skolen. Ledelsen oplever ligeledes, at andelen af tosprogede elever i skoledistriktet er kraftigt stigende. Andelen af tosprogede elever er på interviewtidspunktet på 51 pct. Derudover har 41 pct. ufaglærte mødre. For at imødekomme den voksende sociale belastning af elevgruppen foreslog skoleledelsen selv for relativt nylig at omdanne skolen til heldagsskole for i højere grad at kunne støtte særligt de mest socialt udsatte børn både fagligt og socialt, således at bl.a. morgenmadsordning og lektiehjælp hver dag blev en del af skolens praksis. Skolen er ydermere begyndt at arbejde med LP-modellen² som fælles pædagogisk værktøj inden for det sidste år. Skole 2 er lavt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet (at få eleverne til at starte på en ungdomsuddannelse) og har knap 350 elever. Den er indrettet med specialklasserække, to normalklasser fra 0.-9. klasse samt 10.-klasse-center. Skolen er endvidere afdelingsopdelt i tre trin med indskoling, mellemtrin og udskoling. Ifølge ledelsen har der de seneste år været et generationsskifte i lærergruppen, som derfor er præget af mange unge og nyuddannede lærere, men generelt oplever skoleledelsen stabilitet i lærerkollegiet. Skolen har endvidere haft samme skoleleder i mere end 15 år.

SKOLE 3

Skole 3 ligger i et område i en provinskommune bestående primært af parcelhuskvarterer, og elevernes forældrebaggrund beskrives primært som middelklasse med differentieret uddannelsesniveau. I skoledistriktet ligger også byens eneste mindre almene boligområde, som tilfører skolen en elevgruppe, der beskrives som mere socioøkonomisk udsat end skolens øvrige elever. Skole 3 er højt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet. Ud af skolens ca. 460 elever er 8 pct. tosprogede, og 20 pct. af eleverne har ufaglærte mødre. Skolen er en åbenplanskole, og skolelederen fortæller, at dette stiller særlige krav til lærerfællesskabet og engagementet i lærerteams, da ingen underviser i lukkede klasseværelser. Skolelederen beskriver i denne sammenhæng, at lærergruppen gennem årene har udviklet en særlig fælleskultur, og skolen er derfor ikke interesseret i at blive pålagt fælles pædagogiske værktøjer som eksempelvis LP-modellen, som er ved at blive implementeret på mange af kommunens øvrige skoler. Skole 3 har endvidere tradition for kreativitet og drama, som på

2. LP-modellen præsenteres i kapitel 2 (se afsnittet: Fælles pædagogiske metoder i skolerne).

trods af nedskæringer holdes i hævd af engagerede lærere. Skolen er tosporet og huser 0.-9. klasse, endvidere er skolen afdelingsopdelt, og lærergruppen arbejder meget i årgangsteams i de enkelte afdelinger. Lærergruppen er blandet aldersmæssigt, men mange lærere har ifølge ledelsen været ansat på skolen i mange år. Skolens viceleder er på tidspunktet for den kvalitative dataindsamling konstitueret som skoleleder og har siddet på posten i 1 år. Den tidligere leder sad på posten i 12 år, og den konstituerede leder har været viceleder på skolen i samme periode. Den konstituerede skoleleder understreger, at det har været meget vigtigt for skolen at ansætte en ny leder, der ville bære den kreative åbenplans-skolekultur videre.

SKOLE 4

Skole 4 ligger i oplandet til en mellemstor provinsby. Tidligere var området præget af landsbrugsfamilier, men skolelederen fortæller, at meget landbrug nu er nedlagt, og skoledistriktet består derfor primært af relativt billige parcelhuskvarterer. Forældregruppen beskrives generelt som middelklasse med korte og mellemlange uddannelser, og skolelederen fortæller, at der generelt hverken er mange forældre med lange videregående uddannelser eller forældre, som står helt uden for arbejdsmarkedet. Skolelederen beskriver endvidere, at gymnasiale uddannelser ikke er det mest almindelige uddannelsesvalg blandt skolens elever, men at mange efter folkeskolen kommer i lære eller i korte uddannelsesforløb. Skolelederen fortæller ydermere, at skolen er en stærk institution i lokalsamfundet, som bl.a. huser mange fritidsaktiviteter for eleverne. Skolen har normalklasser fra 0.-9. klasse med to spor og specialklasserække. Skolen er lavt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet (og rummer ca. 470 elever, hvoraf 0,5 pct. er tosprogede, og 18 pct. af eleverne har ufaglærte mødre). Skolelederen er gennem sin tidligere arbejdsplads uddannet i LP-modellen og har iværksat uddannelsesforløb i brug af denne model for alle skolens lærere og forestiller sig, at skolen skal være etableret som LP-skole inden for få år. Lærerkollegiet på skole 4 består særligt i udskoling af erfarne lærere, og skolen står over for et generationsskifte i lærergruppen de kommende år. Skolens nuværende leder har været ansat under 1 år, mens vicelederen har været ansat i 14 år og før det har været lærer på skolen.

SKOLE 5

Skole 5 ligger i et ikke særligt velstillet byområde. Sådant har situationen været gennem en årrække, og i skoledistriktet ligger et beboelsesområde, som regeringen i 2010 udpegede som social ghetto. Skolen har et mere blandet socialt segment end skole 6, som den sammenlignes med, men skolen lider ifølge skoleledelsen under det friskolevalg, der i højere og højere grad får områdets ressourcestærke etniske danske familier til at fravælge skolen. Skolelederen fortæller endvidere, at mange af eleverne har en meget uddannelsesfremmed baggrund, og ud af skolens knap 400 elever er 61 pct. tosprogede, og 39 pct. af eleverne har ufaglærte mødre. Mange elever har sproglige og faglige vanskeligheder, og skolen har derfor særlig fokus på læsning og udvikling af elevernes sproglige forståelse. Skole 5 præsterer højt i forhold til målet for skolekvalitet. Skolen er tosporet fra 0.-9. klasse, men ledelsen beretter om et faldende elevtal i udskolingen, hvor der sker et øget frafald. Skolen er afdelingsopdelt i 3 trin og har ligeledes en række tilknyttede specialinstanser som specialcenter, integrationsvejleder og sprogcenter. Skolelederen planlægger det kommende år at indlede brugen af LP-modellen som fælles pædagogisk redskab for lærerkollegiet i alle afdelinger. Skolen har et generelt erfarent lærerkollegium, og mange af lærerne har været ansat på skole 5 i mange år. Skolen står derfor over for et kommende generationsskifte i lærergruppen. Skolelederen har, inden sine mere end 15 år på posten som skoleleder, været lærer på skolen.

SKOLE 6

Skole 6 ligger i en by-/forstadskommune i et af de beboelsesområder i Danmark, som regeringen i 2010 udpegede som social ghetto. Kvarteret er ifølge skolens ledelse præget af mange tosprogede, flygtninge og familier, der står uden for arbejdsmarkedet. Skolen henter hele sit elevgrundlag i dette boligområde. Skolen er lavt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet. Af skolens knap 350 elever er 76 pct. tosprogede, og 41 pct. af eleverne har ufaglærte mødre. Skoleledelsen beretter, at mange elever har sociale problemer, og mange mangler basale sproglige og sociale færdigheder, når de starter i folkeskolen. Skolen blev derfor for relativt nylig omdannet til heldagsskole med henblik på i højere grad at kunne understøtte børnenes sociale, faglige og sproglige udvikling gennem mere undervisning og større tilknytning til skolen. Skole 6 er afdelingsopdelt i tre afdelinger og har både modtageklasser, specialklasserække

samt to spor med normalklasser fra 0.-9. klasse med enkelte klassetrin som enkelt spor i udskolingen, hvor der ligesom på skole 5 er et større frafald end i de øvrige klasser. Derudover har skolen en række specialcentre og specielfunktioner tilknyttet, bl.a. en integrationskonsulent og en skolesocialrådgiver. Skolens lærerkollegium rummer også flere pædagoger og specialpædagoger. Ifølge skolens ledelse består lærergruppen af relativt unge lærere og har, ud over en mindre fast gruppe, været præget af stor udskiftning de seneste år. På skole 6 har man på grund af skolens elevsammensætning valgt at have en delt ledelsesfunktion med bl.a. en skoleleder og henholdsvis en pædagogisk og socialpædagogisk leder. Skolelederen har bestridt posten i fire år.

SKOLE 7

Skole 7 ligger i et forstads kvarter primært med villa- og parcelhusområder, og skoledistriktet har ifølge skolelederen social spredning, men uddannelsesbaggrunden hos forældregruppen ligger generelt højere end landsgennemsnittet, og der er især en overvægt af forældre, der arbejder i det private erhvervsliv. Skolelederen beskriver forældregruppen som engagerede i deres børns uddannelse og som havende en traditionel tilgang til skolen samt en præference for boglige uddannelser. Skole 7 har for få år siden fået et 10.-klasses-center, som modtager elever fra mere socialt udsatte boligområder i de omkringliggende kommuner, og det har ifølge skolelederen tilført skolen en ny elevgruppe, som rummer flere socialt belastede unge og flere tosprogede elever, end hvad der ellers er i skoledistriktet. Skolen arbejder derfor, i samarbejde med den kommunale skoleforvaltning, med at udarbejde en 10.-klasses-model, der i højere grad målretter 10. klasse. Skolen er højt præsterende i forhold til målet for skolekvalitet. Af skolens ca. 700 elever er der samlet set 10 pct. tosprogede elever, og 16 pct. har ufaglærte mødre. Skolen har tre normalklassespør og ingen specialklasserække. Skole 7 har de seneste år været præget af ustabil ledelse og har inden for 5 år haft fire forskellige ledere. Skolens nuværende leder mener derfor, at det er en skole, hvor nogle udviklinger har været gået i stå, og at der vil ske nogle forandringer i den kommende tid. For eksempel er skolen den eneste skole i undersøgelsen, der på tidspunktet for den kvalitative dataindsamling ikke er opdelt i afdelinger, og der er truffet en ledelsesmæssig beslutning om at afdelingsopdele skolen i kommende skoleår. Skolelederen beskriver lærerkol-

legiet som meget stabilt, hvor en stor del af de erfarne lærere har været ansat på skole 7, siden de var nyuddannede.

SKOLE 8

Skole 8 ligger i et beboelsesområde i en by-/forstadskommune, der ifølge skolelederen udelukkende består af dyrere ejerboliger, og skolelederen fortæller, at det derfor generelt er veluddannede og veletablerede familier, der bor i skoledistriktet. Skolelederen beskriver forældrene som ambitiøse på deres børns vegne og forventningsfulde angående børnenes videre uddannelsesforløb, hvor boglige uddannelser favoriseres. Skole 8 har indtil for få år siden hentet hele sit elevgrundlag i eget skoledistrikt, men oplever på samme måde som skole 7, at skolens relativt nye 10.-klasser-center tilfører elever fra andre folkeskoler i omkringliggende, mere udsatte boligområder, som er baggrunden for en voksende gruppe elever med sociale og faglige problematikker. I forhold til målet for skolekvalitet er skole 8 lavt præsterende. Samlet set har skolen 4 pct. tosprogede elever, og 9 pct. elever med ufaglærte mødre. Skolen er afdelingsopdelt i tre trin og har tre spor på hvert klassetrin. Skolen huser samlet set ca. 700 elever, og skolelederen fortæller, at skolen tilstræber at være en rummelig skole, der på grund af sin størrelse også kan optage en større procentdel børn med særlige behov, end mange andre skoler har mulighed for, herunder bl.a. børn med ADHD og autismeproblematikker. Skolen har ingen specialklasserække, men en række gruppetilbud for disse elevgrupper. Skolen har ligeledes et internt tilbud, hvor elever i længere og kortere perioder kan få individuelt tilrettede undervisningstilbud, hvis de af forskellige årsager har svært ved at indgå i klassesammenhænge. Lærerkollegiet er ifølge skolelederen præget af erfarne lærere, og generationsskiftet i lærergruppen er så småt begyndt og vil betyde stor udskiftning i lærergruppen de kommende år. Skole 8 har en tredelt ledelsesfunktion, hvor hver ledelsesperson er særligt tilknyttet en afdeling på skolen og bl.a. deltager i afdelingsmøder. Derudover underviser ledelsesgruppen tilsammen ca. 10 timer om ugen.

SKOLEKULTUR OG SKOLEVÆRDIER

I dette kapitel vil vi se nærmere på, hvordan de otte skoler i undersøgelsen forstår sig selv og forstår den kultur og de værdier, de ser som bærende på deres skole. Vi ser på, hvorvidt det har en betydning for, hvordan skolerne arbejder med udskolingen, samt hvordan skolerne ser deres rolle i at sikre elevernes vellykkede overgang til ungdomsuddannelse. Endelig spørger vi til de mest fremtrædende udfordringer i udskolingen. Det er hovedsageligt lederne, der kommer til orde i dette kapitel, idet de i særlig grad er blevet spurgt til skolens særlige værdier og deres visioner og ledelsesmæssige arbejde med udskolingen.

TRE DISKURSER OM SKOLENS KERNEOPGAVE

I materialet fra de otte skoler tegner der sig tre forskellige overordnede diskurser om folkeskolens kerneopgave, som skolerne forholder sig til, når de forklarer deres praksis på udskolingsområdet. En meget central diskurs, som tages i brug på de otte skoler, er en *faglig diskurs*, som tager udgangspunkt i det, man kan kalde *det borgerlige dannelsesideal*. En væsentlig del af denne diskurs er ideen om, at folkeskolen først og fremmest er et rum for faglig læring, der går *fra* læreren *til* eleven. Denne forståelse af folkeskolens vigtigste opgave er også en meget central samfundsmæssig

diskurs, der såvel i den almindelige daglige samtale som fra politisk hold italesættes i stort omfang. Den fremgår også tydeligt i folkeskolen i form af de mange og stigende krav til lærerne om øget faglighed og øgede krav til evalueringer i form af eksamener og diverse test, som tages i brug på de forskellige klassetrin. De skoler, der i undersøgelsen i særlig grad taler inden for denne diskurs, lægger i høj grad vægt på de klassiske faglige skoledyder, og de har et relativt uproblematisk forhold til de stigende faglige krav til eleverne.

En anden fremtrædende diskurs på området er en *lighedspædagogisk diskurs*, som tager udgangspunkt i ideen om folkeskolen som formidler af *det almene demokratiske dannelseideal*. Inden for denne diskurs er overvejelser om elevernes personlige og sociale udvikling samt deres aktive deltagelse i et demokratisk samfund et centralt omdrejningspunkt. De skoler, der i materialet tænker inden for rammerne af denne diskurs, lægger i særlig grad vægt på at udvikle elevernes demokratiske, personlige og kreative kompetencer. Fællesskabsskabelse, kreativ udfoldelse og samarbejde er tre vigtige elementer i denne diskurs.

Kompensationsdiskursen er en tredje dominerende diskurs blandt skolerne i materialet. Denne diskurs er karakteriseret ved, at de skoler, der taler inden for denne, ser det som en af deres væsentligste opgaver at kompensere eleverne for den utilstrækkelighed, de på forskellig vis oplever hjemmefra, og som i nogen grad udgør en barriere for elevernes tilegnelse af faglige færdigheder. Indlæringen af sociale færdigheder bliver således et centralt tema på disse skoler.

Diskurserne fungerer som en slags idealtypiske kategorier, der kan bruges til at belyse skolernes forskelligheder. Den enkelte skole kan således ikke entydigt placeres inden for én af de tre nævnte diskurser. Tværtimod vil alle otte skoler på den ene eller anden måde forholde sig til disse tre forskellige diskurser, når de beskriver og forklarer deres praksis på udskolingsområdet.

SKOLELEDERNES SYN PÅ SKOLENS KERNEOPGAVER

Folkeskolen i dag har mange mål at skulle opfylde. Det kan læses i *Fælles Mål 2009* og de dertilhørende faghæfter. Udtryk for denne variation i mål – også på udskolingsområdet – genfinder vi i vores interview med lærere og ledere på de otte deltagende skoler i undersøgelsen. Der er en tydelig

variation blandt de otte skoler med hensyn til, hvad lederne anser for at være elevernes mest påtrængende behov og dermed folkeskolens vigtigste opgave i udskolingen. Skolerne kan i stor udstrækning opdeles i de tre tidligere nævnte diskurser, som er afgørende for, hvordan de ser deres vigtigste opgave i forhold til at sikre elevernes vellykkede overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse.

Nogle af skolerne i undersøgelsen (1, 7 og 8) bruger således den faglige diskurs, når de med egne ord skal beskrive den særlige kultur, der er fremherskende på deres skole, og som danner rammen om skolens udskolingspraksis. To af skolerne, henholdsvis skole 7 og 8, er kendetegnet ved at være placeret i forstadskommuner inden for lokalområder med forholdsvis høj socialøkonomisk status og med et elevgrundlag, der i meget ringe udstrækning er præget af forskellige former for sociale belastninger. Ud fra interviewene på disse skoler kan vi se, at der lægges særlig vægt på de mere klassiske skoledyder og på at fastholde et højt fagligt niveau. Skolelederen fra skole 7, som er en højt præsterende skole, beskriver det således:

Vores skole er i et miljø, hvor forældrene bakker op og har ambitioner på børnenes vegne, som mange af børnene heldigvis overtager, og kernefagligheden er i højsædet også hos lærerne [...]. Vi holder fast i de gammeldags dyder, bl.a. at der er forskel på børn og voksne. For eksempel kan det være, at de voksne gerne må tage en tår vand i timen, men det må børnene ikke. Det er de voksne, der rammesætter timen, og vi arbejder også med at give lektier. Det er faktisk aldrig blevet diskuteret, sådan er det med mange af de der gamle dyder [...]. Vi har ingen direkte karaktermålsætninger for udskolingen, men vi kan se, hvor eleverne ligger i den kommunale kvalitetsrapport, og vi skal selvfølgelig helst ligge højt (skoleleder på skole 7).

Citatet viser, hvordan der på denne skole lægges vægt på, at fagligheden er central, og at de voksne fremstår som autoriteter. Selvom der ikke er nogen præcise målsætninger for, hvordan eleverne skal klare sig karaktermæssigt, så er der alligevel en forventning om, at skolen skal levere et højt karaktergennemsnit for elevgruppen.

Men også skolelederen fra skole 8, som er en lavt præsterende skole, lægger vægt på, at der skal stilles høje faglige krav til eleverne, som

på denne måde opbygger en robusthed, de senere i livet kan bruge i arbejdsmæssig henseende.

Vores rolle er at lave nogle robuste, livsduelige mennesker, som kan klare forandringer uden at bryde sammen, men som også er blevet så behagelige at arbejde sammen med, at de kan indgå på en arbejdsplads. Man skal også kunne klare, at der bliver stillet krav til en, og nogle gange skal man stå på tæer for at imødekomme kravene. Og det er noget af det, der er rigtig vanskeligt i udskolingen i øjeblikket. For jeg oplever rigtig mange forældre, der er meget tilbageholdende over for at forlange meget af deres børn, og det gør det vanskeligt, hvis børnene bliver bakket op i, at de ikke behøver at yde så meget, fordi det er også lidt synd for dem. Men det kan jo fx være et grundvilkår for et barn at have læsevanskeligheder, og det er for resten af livet, og så kan man lige så godt komme i gang med at leve med det og finde ud af, hvad kan man så gøre, når nu ens liv ser sådan ud (skoleleder på skole 8).

Også på denne skole fremgår det, at en høj faglighed er central. Skolelederen giver udtryk for, at eleverne helst skal være nødt til at strække sig lidt for at kunne leve op til kravene. Ligeledes giver lederen udtryk for, at også forældrene skal bakke op om flere krav til eleverne, hvilket hun generelt oplever, at et stigende antal forældre ikke gør. De to skoler italesætter på denne måde en klassisk faglig skole med fokus på, at voksne – både forældre og lærere – fremstår som autoriteter i forhold til børnene.

To skoler (3 og 4) har også et ressourcestærkt elevgrundlag, og begge disse skoler er lokaliseret i provinskommuner. Men til forskel fra de to skoler i forstadskommunerne er det i højere grad den lighedspædagogiske diskurs, der træder frem, når de to provinsskoler skal forklare deres udskolingspraksis. Blandt denne type skoler er fokus i højere grad rettet mod, at skolen har en vigtig opgave med at være rummelig, med at være fællesskabsskabende og med at skabe plads til at lade eleverne udtrykke sig selv på mange forskellige måder. Lederen fra skole 4, som er en lavt præsterende skole, befinder sig således inden for den lighedspædagogiske diskurs og udtrykker sine overvejelser således:

Vi er en skole, der vægter undervisning meget højt. Men det skal være undervisning for alle. Der skal være plads til, at man er lidt skæv. Vi har et overordnet værdigrundlag, som handler om læring, fællesskaber og glæde [...]. Det handler om at være i værdifællesskaber, som man er part af, som man tilhører. Så er der læring, og eftersom vi er en skole, så er det jo vores opgave. Og så er der glæden. Den del, der betyder, at man også har lyst til at lære. Det er vigtigt (skoleleder på skole 4).

Som citatet viser, så betoner denne skoleleder i høj grad fællesskabet som en central ramme om elevernes læring. Som skolebeskrivelserne i kapitel 1 indledningsvist viste, så er netop skole 4 en meget lokalt forankret skole, som i høj grad spiller en rolle i det lokalsamfund, som skolen er en del af. Denne lokale forankring ses også tydeligt i skolelederens oplevelse af skolens væsentligste rolle.

Skolelederen fra skole 3, som er en højt præsterende skole, giver også udtryk for, at et af skolens vigtigste mål er at skabe plads til det hele menneske og give plads til kreativiteten. På denne skole er man meget optaget af musik og drama, og lederen ser det som et af skolens klare vartegn, og som en del af forklaringen på, hvorfor skolens elever klarer sig godt rent fagligt.

Vi siger selv, at vi er kreative og musiske, men det passer måske nok ikke længere rent tilmæssigt. Det er blevet skåret meget. Men vi siger det nu stadigvæk. Der er mange engagementer med musik og drama, og der er stadig en lærer, der får timer til drama, som fx laver revy med afgangseleverne. Det er en bevidst kultur. Det handler om engagement og i det her tilfælde en ildsjæl, der gider at bruge noget tid på det [...]. Vi tror på, at den der kreative musiske skole også giver nogle sidegevinster [i form af bedre karakterer] og vores engagerede lærere, de betyder alt (skoleleder på skole 3).

På disse to skoler lægges der således vægt på folkeskolens opgave med at udvikle hele mennesker, med at give plads til kreative arbejdsprocesser og med at arbejde med elevernes forudsætninger for at indgå i et demokratisk samfund. Forventningen på disse skoler er, at de faglige præstati-

oner også kan øges ved, at man som skole værdisætter andre typer af færdigheder og andre dimensioner af elevens udvikling.

Blandt de otte skoler er der også en gruppe (2, 5 og 6), som er karakteriseret ved, at den faglige og den lighedspædagogiske diskurs i stort omfang bliver overskygget af udsagn, der ligger inden for rammerne af det, vi kalder kompensationsdiskursen. Disse skoler er karakteriseret ved en høj andel af elever med ufaglærte mødre og en høj andel af tosprogede elever. To af skolerne (skole 5 og 6) er skoler, der ligger i boligområder, der af regeringen i 2010 er defineret som ghettoområder. Den sidste af de tre skoler er en provinsskole. På disse tre skoler bliver der i stor udstrækning gjort brug af en kompensationsdiskurs, når skolerne skal beskrive deres praksis og væsentligste opgaver på udskolingsområdet. En af skolelederne på en lavt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever siger om folkeskolens vigtigste opgave i forhold til udskolingen:

Vi skal give dem faglig og social ballast for at fungere i det danske samfund, så de kan fungere og have det godt. Det ene kan ikke fungere uden det andet. Vi får mange børn, der ikke kan de sociale færdselsregler, og de får altså ingen uddannelse, hvis ikke de lærer de sociale færdselsregler, og det gælder specielt børn som vores (skoleleder på skole 2).

På en anden skole, som også er lavt præsterende, taler lederen ligeledes om, at skolen har en opgave, der består i at give eleverne det ”boost”, de ikke har med sig hjemmefra. Han siger:

Dannelsesbegrebet har en særlig betydning her hos os. Det har mange flere nuancer. Vores elever får ikke det der boost derhjemmefra, så der har vi et øget ansvar med at gøre dem klar til den verden, der venter udenfor (skoleleder på skole 6).

Blandt de skoler, som gør brug af den kompensatoriske diskurs, tænkes der således meget i, hvordan skolerne kan påtage sig den opdragende funktion, der ellers som hovedregel er en del af familiernes ansvarsopgave. Denne type af opgaver og problematikker fylder meget i både lederes, læreres og UU-vejlederes udsagn om de pågældende skoler.

En enkelt skole i undersøgelsen adskiller sig ved at høre til gruppen af skoler, der har en relativt høj andel af ressourcetsvage elever, samtidig med at den er kendetegnet ved at gøre brug af kompensationsdiskursen og den faglige diskurs. Der er tale om en provinsskole, som er højt præsterende, og som har en meget tydelig holdning til, at skolens fokus skal være på at opprioritere elevernes faglige læring, også selvom det midlertidigt bliver på bekostning af mere tværfaglige og sociale aktiviteter. Skolelederen siger:

Vi har i vores værdigrundlag, at vi vil være et tilbud til alle i vores distrikt, og det mener jeg, vi lever op til. Vi er en rummelig skole. Men vi er også optaget af at få højere faglighed, og det arbejder vi med [...]. Vi stiller faglige krav, vel vidende at det ikke er alle børn, der kan nå de samme faglige krav. Derfor er holddeling en relevant måde at organisere sig på [...]. Fokus på det faglige er steget. Mange lærere fortæller, at tværfaglighed og de sociale aktiviteter springer de ligesom mere over, fordi de er så fokuserede på det faglige. Jeg tror, at det er rigtigt, at det er sådan. Men jeg tror også, at vi så kommer over det igen, når vi er kommet over den faglige top og bliver der. Så bliver vi gode til at være tværfaglige og turde nogle ting (skoleleder på skole 1).

At denne skoleleder fremhæves særligt for hans holdning til, at elevernes faglige læring skal opprioriteres, betyder ikke, at de tre andre skoler med mange socialt belastede børn ikke interesserer sig for børnenes læring. Forskellen på denne skole og de andre er imidlertid, at det høje faglige ambitionsniveau på skole 1 ikke i samme udstrækning som på de andre skoler problematiseres med baggrund i elevernes sociale belastninger. Med andre ord får elevernes sociale belastninger ikke skolelederen til at acceptere et lavere fagligt niveau. Tværtimod fortælles der om en tydelig ambition om at øge de faglige krav yderligere. Når dette er sagt, skal det dog også bemærkes, at der for skole 2, 5 og 6 er tale om et elevgrundlag med mere end 50 pct. tosprogede, der er en del mere belastet, end det gør sig gældende på skole 1, hvor blot 12 pct. er tosprogede, og at de derfor også alt andet lige står over for en større undervisningsmæssig opgave end pågældende skole.

LEDELSESKULTUR OG VISIONER I FORHOLD TIL UDSKOLINGEN

Som ovenstående citater giver udtryk for, har skolelederne på de otte skoler over en bred kam en forståelse af, at de skal være med til at sikre elevernes faglige, personlige og sociale udvikling. Alt afhængig af elevgrundlaget og af, hvilken overordnet diskurs skolen indskriver sig i, vægtes faglige, demokratiske eller sociale færdigheder forskelligt. Men når det kommer til skolens konkrete arbejde med at sikre overgangen fra folkeskolen til en ungdomsuddannelse, anses det kun i meget begrænset omfang for at være en ledelsesopgave, og det er således ikke et område med særlig stor ledelsesmæssig bevågenhed. Ligesådan gives der også kun i begrænset omfang udtryk for særlige ledelsesmæssige visioner på området.

Interviewene med de otte skoleledere viser, at udskolingens hovedsageligt varetages af udskolingslærerne i samarbejde med UU-vejlederen. Skoleledelsen inddrages kun i det omfang, at der opstår problematiske situationer, som hvis en elev har store fraværs- eller adfærdsproblemer, eller hvis der opstår andre former for problemer, som påvirker den enkelte elev og den enkelte lærer. For hovedparten af skolerne er udskoling og overgang til ungdomsuddannelse ikke noget, man fra skoleledelsens side følger med i og har visioner omkring.

Selvom det for den enkelte skole er muligt at fremskaffe tal for, hvor stor en andel af deres elever de sender videre i ungdomsuddannelse, har ingen af de otte skoler disse tal. Nogle skoler har et ret præcist billede af, om de er godt eller skidt placeret i forhold til landsgennemsnittet, mens andre ikke er klar over det. I interviewene er der heller ikke nogen af skolerne, der har præcise og målbare målsætninger omkring udskoling. På en enkelt skole overvejer ledelsen på baggrund af krav fra den kommunale forvaltning at opstille en målsætning for, hvor mange elever de skal formå at sende videre i ungdomsuddannelse. Men på de øvrige syv skoler er dette ikke en aktuel tanke.

De fleste skoleledere fortæller, at den måde, de indgår i udskolingsarbejde på, er ved at holde sig orienteret gennem løbende tværfagligt samarbejde, eksempelvis omkring bekymringsbørn.

Jeg sidder ikke over dem, men vi er et lille sted, så jeg kender eleverne rigtig godt og det samme med lærerne. De børn, der er

banditter, kender jeg jo rigtig godt. Der prøver vi at lave særlige indsatser, fx månedlige forældremøder. Der er også udviklingsmøder, hvor det er mig, UU-vejleder, integrationsvejleder, skolens socialrådgiver og klasselæreren. Der tager vi bekymringsbørn op. Men der er også en positiv tilgang, dvs. hvis børn bare skal sættes lidt i gang, så vender vi dem der. Så på den måde bliver jeg også orienteret (skoleleder på skole 5).

Som citatet viser, er der på skole 5, som er en højt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, et samarbejdsforum, hvor skolelederen løbende bliver orienteret, men samarbejdet fungerer hovedsageligt som rammen om orientering og samarbejde omkring bekymringsbørnene og altså ikke om udskolingsleverne generelt.

På skole 8, som er en lavt præsterende skole med mange ressourcestærke elever, har man endvidere organiseret ledelsesteamet sådan, at der er tilknyttet en ledelsesrepræsentant på de tre afdelinger i skolen. Skolelederen forklarer arbejdsfordelingen således:

Hvis du spørger til mig personligt, så er jeg jo kun involveret i udskolingen på det overordnede plan. Men begge mine afdelingsledere har undervisning. Min souschef har 9. klasse i dansk, og det har hun haft i alle de 10 år, jeg har været her. Så hun er en del af udskolingen, og i perioder har den anden afdelingsleder også undervist der. Vi lægger tilsammen 10 timer om ugen i undervisningen i fællesskab, og den eneste, der aldrig lægger timer, det er mig. Souschefen deltager i alle afdelingsmøder i udskolingen. Min afdelingsleder deltager i alle møder i mellemskolen, og jeg selv deltager i alle møder i indskolingen. Og det er også, fordi jeg har den første kontakt med forældrene, når de kommer med deres børnehaveklassebørn og hele den del, så det passer godt for mig at være hægtet på der (skoleleder på skole 8).

At ledelsesteamet på denne måde er knyttet sammen med hver deres afdeling, kan tænkes at bringe ledelsen tættere på elevernes hverdag. I interviewene med eleverne på skole 8 bliver der i hvert fald givet udtryk for, at afdelingslederen, som også periodevist har undervisning i udskolingen, er en person, som eleverne oplever, at de kan kontakte og bruge i forhold til deres udskolingsforløb.

På en enkelt skole fortæller skolelederen, at hun ikke er en del af udskolingsarbejdet, som situationen ser ud på interviewtidspunktet, men at de på skolen påtænker at arbejde mere med talmålsætninger på området. Denne skole er højt præsterende og har en ressourcestærk elevgruppe. Skolelederen er relativt nyansat. Hun siger:

Jeg er ikke så tæt inde i udskolingens endnu. Jeg er stadigvæk ved at sætte mig ind i hele lederrollen, men har været nede at observere i klasserne og med til møder i udskolingens osv. Så jeg er ved at få en fornemmelse. Men vi har ikke en målsætning eller ramme for udskolingens, men det skal der komme, når vi skal afdelingsopdeles, det er også en del af meningen med det (skoleleder på skole 7).

Som citatet viser, er der på skolen ved at blive gjort klar til, at der skal ske omorganiseringer, og som en del af dette forløb skal der også udstikkes nye rammer for udskolingsarbejdet.

En enkelt skoles ledelse adskiller sig desuden fra de øvrige ved eksplicit at se udskolingens som et område, som skolen skal gøre en særlig indsats på. Denne skole er kendetegnet ved at være lavt præsterende og ved et meget højt antal ressourcetsvage elever. Skolens elever får kun i begrænset omfang en ungdomsuddannelse, og skolelederen ønsker at ændre på dette. Én af vejene er at sikre, at skolen får et bedre kendskab til hverdagen og kravene på ungdomsuddannelser. Dette forsøger skolen nu at skabe gennem et udvidet samarbejde med UU-vejledningen og på sigt også ungdomsuddannelserne i området.

Vi har indledt et samarbejde med UU-centret i første omgang, og vi vil også gerne have det med ungdomsuddannelserne, så vi kan hjælpe hinanden med at få en viden, sådan at vi pædagogisk kan klæde os selv på til at håndtere de børn. Vi kunne som grundskole profitere af at vide, hvordan det er, når de kommer ud, hvordan er hverdagen, således at vi kan forberede dem i større grad til lige præcis de udfordringer, de ville få i den hverdag i kraft af deres særlige vilkår. Og samtidig at personalet på de forskellige ungdomsuddannelser får en viden om, hvordan de kan håndtere lige præcis den her gruppe af børn, sådan at konfliktniveauet eller uoverensstemmelserne ikke leder til flere

uoverensstemmelser, men at man får samtaler med dem på en anden måde og stillet kravene anderledes. Der har vi indledt et samarbejde med uddannelsesstederne. Vi er to skoler, der har problemer, og vi vil gerne have et samarbejde med de skoler, vores elever blev smidt hjem fra i brobygningsforløbet, og vi vil gerne have en konkretisering fra kommunen om det her med uddannelsesparathed, så vi ved, hvad der forventes af eleverne (skoleleder på skole 6).

Med dette tiltag arbejder skole 6 på at gøre op med deres manglende viden omkring ungdomsuddannelsesmiljøerne, som de oplever er nødvendige, for at deres elever med dårlige forudsætninger skal have en chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette er en form for tiltag, der også efterspørges fra ungdomsuddannelsernes side. I vores interview med fem ungdomsuddannelsesrepræsentanter er det en helt central pointe, at der fra folkeskolens side er en manglende forståelse af, hvad det indebærer for eleverne at tage en ungdomsuddannelse. Ungdomsuddannelsesrepræsentanterne efterspørger i den forbindelse flere samarbejdsprojekter. Men ungdomsuddannelserne efterspørger også den øgede viden blandt folkeskolerne generelt og således ikke kun blandt de skoler, hvis elever har dårlige forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Endelig er skole 1, som er en højt præsterende skole med en stor andel ressourcervage elever, karakteriseret ved en ledelse, der har flere visioner på udskolingsområdet. Skolelederen her er meget orienteret mod at tage udgangspunkt i præcis de ressourcer, skolens elever har, når han tænker udskoling. Eftersom mange af skolens elever er tosprogede, forsøger denne skoleleder derfor at tænke det internationale og det sproglige element ind i udskolingen. Ligesådan tænker lederen meget i it-færdigheder og nye kommunikationsformer, fordi de unge i dag kommunikerer anderledes end tidligere generationers unge. På denne måde prøver han både at fastholde en interesse hos eleverne og bygge på de kompetencer, eleverne har, når han tænker udskoling i et overordnet perspektiv.

Vi har araber-skolen her på stedet, så hver søndag er der arabisk undervisning her for de arabiske børn. Vice-imamen er her i praktik som undervisningsassistent og det er vi meget glade for.

Vi tænker også på at lave arabisk som valgfag. Det kan give de tosprogede et fagligt løft, fordi de har en kompetence der, så det er spændende at se, hvad det kan blive til. [...]. Jeg vil gerne have, at underviserne kan undervise eleverne der, hvor de er. Vi skal blive bedre til at udnytte den elektroniske verden i undervisningen, flere elektroniske midler og så videre. Jeg tror, der nogle gange er for stor afstand til ungdommen og forståelsen af deres kultur. Det er, som om lærere og elever nogle gange lever i hver deres verden. Det er en udfordring at tilrettelægge undervisningen i den verden, hvor de unge lever. Vi er ved at forsøge at lave et projekt omkring udvikling af it. Projektet er først ved at finde sine ben. Et konkret eksempel kunne måske være, at hver elev skal opdatere sin hjemmeside som en del af undervisningen i dansk. Man kunne også arbejde med etik om sms-brug som fagelement, at drage deres verden ind i skolen [...]. Et personligt mål er, at jeg gerne vil have en klarere international vision for udskolingen, for i fremtiden skal de børn, vi sender ud, kunne arbejde world wide, og det skal vi kunne matche. Jeg har tænkt meget på, om vi kunne bruge udlandet mere. Det har mange lærere ikke været klar til. Jeg tror, at det er, fordi de ikke har turdet og ikke har haft den internationale dimension i hovedet. Men tænk, hvis vi kunne have udveksling med andre lande. Vi er ved at etablere venskabsklasse med en spansk skole, som også har et netværk. Det er både en fordel for lærere og elever (skoleleder på skole 1).

Overordnet set kan vi konkludere, at ledelsesmæssige målsætninger omkring udskolingen, fx i form af målsætninger om at opfylde et givent karaktergennemsnit, eller om at sikre 95-procents-målsætningen nås, ikke er noget, der er alment gældende på de otte skoler. Ligeledes fremstår udskolingen som et område, ledelsen på flertallet af otte skoler ikke er særligt orienteret imod. Tværtimod viser interviewene med skolelederne, at principperne og overvejelserne bag udskolingsarbejdet i høj grad er lagt ud til lærergruppen og til UU-vejlederne. Denne tendens kan ses som et udtryk for ledernes tillid til, at deres lærerstab og UU-vejlederne tilsammen er i stand til at udføre et ordentligt udskolingsarbejde, uden at de som ledere er nødt til at indgå som et bureaukratiserende mellemlid. Flere interviewudsagn fra lærernes side tyder på, at fraværet af overord-

nede målsætninger på området i hvert fald på nogle skoler opleves som et udtryk for tillid og frihed under ansvar.

Men decentraliseringen af udskolingsopgaven kan også tolkes som et tegn på, at elevernes udskoling ikke er et ledelsesmæssigt højt prioriteret område. Der har igennem en længere periode særligt været mediemæssigt fokus på eksempelvis de danske skoleelevers læsefærdigheder, og dette fokus afspejler sig også i interviewene med både lærere og ledere, som giver udtryk for et betydeligt større fokus på indsatser i forbindelse med udvikling og testning af skolelevernes læsefærdigheder end på indsatser i forhold til udskoling. Der er dog et mindretal af skolerne, som har gjort eller er i færd med at gøre udskolingen til et område, der har ledelsens særlige bevågenhed, og hvor visioner og nye tanker træder frem.

FÆLLES PÆDAGOGISKE METODER I SKOLERNE

I vores undersøgelse har vi også set på, i hvilket omfang der er tale om, at de otte skoler arbejder ud fra fælles pædagogiske metoder eller fælles pædagogiske principper, og om, hvorvidt skolerne anser de fælles pædagogiske principper som væsentlige redskaber i den enkelte skoles arbejde med udskoling.

Undersøgelsen viser, at der kun er to ud af de otte skoler, der arbejder med en fælles pædagogisk metode, som for begge skolers vedkommende er LP-modellen. LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse og er en pædagogisk analysemodel, som tager udgangspunkt i en forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. LP-modellen er teoretisk inspireret af systemisk tænkning og har som formål, at læreren skal opnå en forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder forskellige adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen. Dette gøres ved, at læreren har fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne og ved også at se kritisk på egen undervisning og klasseledelse (www.lp-modellen.dk).

Der er to skoler i undersøgelsen, som er LP-skoler. Skole 2, som er en lavt præsterende skole med mange resourcesvage elever, og skole 4, som er en lavt præsterende skole med få resourcesvage elever.

På skole 2 er LP-modellen blevet skolens fælles pædagogiske værktøj på baggrund af en kommunal beslutning om, at alle skoler i

kommunen på sigt skal være LP-skoler. Skolelederen på skole 2 giver udtryk for, at LP-modellen kan fungere som en god arbejdsmetode, som han gerne vil bruge i skolen. Samtidig fortæller han dog også, at skolen endnu ikke har integreret LP-modellen fuldt ud. Han fortæller endvidere, at der er flere lærere i lærergruppen, der ikke ønsker LP-modellen implementeret, men lederen mener selv, at skolen ikke kan undgå at arbejde med denne metode. Han siger:

Det er tredje år, vi er LP-skole. Vi valgte det selv, [...] i vores kommune vil man gerne, at alle skoler er LP-skoler. Jeg ser det som en god arbejdsmetode, der fokuserer på de ting, man kan rykke noget på [...]. Lærerne har blandede holdninger. Ikke alle er med på den, men LP er kommet for at blive, også selvom jeg ikke er ortodoks. Den er god, men den er ikke svaret på alt (Skoleleder på skole 2).

Lærerne på skole 2 giver som lederen udtryk for, at LP-modellen er et godt værktøj for dem. De har mange ressourcetsvage elever på skolen med forskellige typer af sociale belastninger og har derfor også generelt mange forskellige typer af problemer og konflikter knyttet til dette. Lærerne, der deltager i interviewet, giver udtryk for, at LP-modellen er et godt værktøj til at håndtere denne type af problemer. Desuden er skole 2 kendetegnet ved en stor gennemstrømning af lærere, og LP-modellen giver alle lærere, nye som gamle, en fælles metodisk base at arbejde ud fra.

Vi valgte at være med, fordi vi skønnede, at vi havde behov for at have nogle arbejdsmetoder, også fordi der er stor udskiftning på lærerværelset [...]. Men der er aldrig 100 pct. opbakning, når der skal tænkes anderledes, og man skal til at åbne sine egne døre. Men jeg tror, at i og med der er så stor en udskiftning, så er det godt, at vi har haft noget fælles, som vi kunne prøve at sætte i gang [...]. Vi havde brug for en metode til at tackle de der forholdsvist små problemer. LP-modellen løser jo ikke de kæmpe problemer. Dem sidder vi jo med oven ved AKT [Adfærd, Kontakt og Trivsel] [...]. Det giver også bare mening nu, hvor vi har så meget udskiftning. Det er nemmere, hvis vi arbejder efter den samme model alle sammen. Så gør det ikke så meget, at der er

mange på barsel, eller som går på pension etc. De nye, der kommer ind, de glider ind på samme måde i arbejdet med de her problemer (lærere skole 2).

Den anden skole i materialet, der arbejder efter LP-modellen, er skole 4. Denne skole har ligesom skole 2 heller ikke selv valgt at ville arbejde med LP-modellen. Her er der også tale om, at det er en kommunal strategi at alle skoler i kommunen på sigt skal arbejde ud fra dette fælles metodiske og pædagogiske princip. Skoleledelsen fortæller, at skolen måske nok er LP-skole, men at man i praksis ikke arbejder så intenst med denne metodiske tilgang. Lærerne på skole 4 har ligeledes en mere kritisk tilgang til LP-modellen end lærerne på skole 2. Som tidligere nævnt er elevgrundlaget på skole 4 relativt ressourcestærkt, og lærerne oplever, at man med LP-modellen er med til at problematisere områder og elever, der i udgangspunktet er velfungerende.

Lærer 1: Jeg synes, at LP-modellen er noget, der er blevet lagt ned over os, og det er ikke rigtig noget, vi selv har kunnet vælge, at vi skulle. Dermed har det været svært at finde motivationen for det.

Lærer 2: Ja, og vi har mange uproblematisk klasser herude, så derfor er det ikke helt nærliggende, at alle synes, at det er et godt værktøj, der giver bedre undervisning. Jeg er også AKT-lærer herude, og inde i de problematiske klasser kan man bruge LP-modellen, og her er der meget større motivation for at bruge den (lærere skole 4).

Som interviewuddraget viser, er lærerne på denne skole opmærksomme på, at LP modellen kan være et godt værktøj, når man som skole oplever en stor andel af elever med trivsels- og adfærdsproblemer, men for de velfungerende elevgrupper er metoden mindre egnet. Ingen fra hverken ledelse eller lærergruppen på de to skoler giver udtryk for, at LP-modellen kan være en særlig anvendelig model i udskolingsammenhæng.

Ingen af de øvrige skoler i materialet arbejder ud fra et manual-baseret fælles pædagogisk princip eller ud fra en fælles pædagogisk metode. På de resterende skoler taler flere ledere og lærer om, at de har et fælles værdisæt og en fælles tilgang til, hvordan man omgås hinanden

som mennesker. Anerkendelse, rummelighed og inklusion er begreber, der går igen, når ledere og lærere skal beskrive, hvad der er skolernes fælles fundament.

Vi er meget optaget af inklusion, og vi er optaget af den systemiske og anerkendende tænkning. Hele det pædagogiske personale har været på 14 dages kursus hvert år, og vi prøver at have en meget anerkendende tilgang til eleverne (leder på skole 1).

Men ud over et fælles værdigrundlag er der udbredt metodefrihed for lærerne på skolerne, og flere skolelærere fortæller, hvordan de har et meget eklektisk forhold til de forskellige metoder.

Vi har bevist fravalgt værktøjer som LP-modellen. Men dele af LP-modellen og dele af Cooperative Learning vil vi rigtig gerne gå ind og bruge. Styrken ligger i, at den enkelte lærer gør det, han eller hun brænder for, og det er det, der bliver vejen frem. Vi har altså fuldstændig metodefrihed. Jeg arbejder selv med Cooperative Learning og har så selv sat mig ind i det ved at søge og få kurser. Dermed er det gjort til et brugbart redskab for mig. Jeg har så også skullet fortælle de andre lærere om det (lærer skole 3).

Overordnet set viser interviewene på skolerne, at der er en holdning til, at arbejdet med udskolingen skal give plads til forskellighed, fordi både lærere, elever og forældre er forskellige, og at alle derfor ikke nødvendigvis passer til det samme pædagogiske princip.

I det omfang, der er tale om, at skolen har et fælles pædagogisk værktøj, så er det ikke et behov eller et ønske, der er artikulert hos lærergruppen, men derimod noget, som er bestemt enten af den kommunale forvaltning eller af den kommunale forvaltning og skoleledelsen i fællesskab. LP-skolerne er heller ikke i øvrigt kendetegnet ved særlige udskolingstiltag eller visioner, som bunder i det fælles pædagogiske princip, de arbejder ud fra.

FORÆLDREBAGGRUND OG FORÆLDRESAMARBEJDE

De otte skoler i undersøgelsen er blandt andet udvalgt på baggrund af elevernes sociale baggrund. Vi har således fire skoler i materialet, der har mange ressourcetsvage elever. Skole 1, 2, 5 og 6 hører til denne gruppe, mens skole 3, 4, 7 og 8 hører til gruppen af skoler med få ressourcetsvage elever.

I dette afsnit kommer vi nærmere ind på, hvad elevernes forældrebaggrund og skolernes italesættelse af forældrene har af betydning for den måde, skolerne bedriver forældresamarbejde på.

I interviewene kan vi se et mønster, der viser, at de skoler, som indskriver sig i den kompensatoriske diskurs, og som er skoler med mange ressourcetsvage elever, ofte beskriver forældregruppen som problematisk, og at samarbejdet med dem kan være vanskeligt. Samarbejdet kan være svært, fordi forældrene ikke har nogen erfaringer med en dansk uddannelseskultur, eller fordi forældrene ikke magter at tage hånd om deres børns skolegang, fordi de selv er så belastet af deres forskelligartede sociale problemer. På den måde kan forældregruppen fra skolernes side opleves som en hæmsko for børnenes udskolings- og afklaringsproces. Et af problemerne med forældrene på disse skoler er ifølge lærerne, at deres ambitioner ikke står mål med de faglige kompetencer, deres børn har erhvervet sig.

Uddannelsesniveaut hos vores forældregruppe er blandt det ringeste i Danmark, men forældrene har nogle store ambitioner på deres børns vegne. De har så store ambitioner, at de slet ikke kan holde. De ønsker sig alle akademiske uddannelser for deres børn. De værdsætter ikke faglige håndværksuddannelser. Det skal være akademiske uddannelser. De kan ikke forstå, at ikke alle kan få en gymnasial uddannelse (lærer på skole 6).

Både lærere og UU-vejledere på skole 2, 5 og 6 fortæller om et stort arbejde med at etablere en realistisk forventning hos forældrene til, hvad deres børn kan præstere i forhold til en ungdomsuddannelse.

På disse skoler bliver der også talt om vanskelighederne ved at gøre forældre til aktive deltagere i deres børns skolegang. Særligt i forhold til uddannelsesmæssige beslutninger oplever skole 2, 5 og 6, at samarbejdet med forældrene kræver, at lærerne tænker anderledes, end de

ellers ville gøre. På skole 6 fortæller lærerne om de problemer, der er i forhold til at få forældrene til at komme til skolens fælles forældremøder, der relaterer sig til uddannelsesvalg.

Her på stedet arbejder vi mere på de individuelle samtaler. Hvor vi inviterer Muhammeds forældre op og siger, at nu har vi en samtale om dit barn, for så kommer de i stor stil. Men fælles orienteringsmøder kommer de ikke til Det har de ikke tradition for, og de har ikke opdaget værdien i det [...]. Så til møder, som egentlig er rettet mod forældrene, der beder vi eleven om at komme, hvis deres forældre ikke kommer. Så sidder eleven der. Men så er problemet, at mødet er tilrettelagt for forældre, og så forstår eleven ikke noget af det. Men når der er nogle arrangementer af den slags, så kan det godt være, at forældrene ikke kan komme, men så appellerer vi rigtig meget til, at eleven dukker op (lærer skole 6).

Lærerne på skole 5 fortæller ligeledes, hvordan samarbejdet med forældrene kan være meget forskelligt – også blandt en gruppe forældre med få ressourcer. En af lærerne fortæller, hvordan hun meget aktivt arbejder på at give forældrene nogle andre billeder af folkeskolen end dem, de kender fra deres egen skoletid, fordi den har været så negativt ladet for de fleste af forældrene.

Der må vi jo hjælpe forældrene til at se, at på trods af deres egne meget negative skoleerfaringer så har deres børn mulighed for noget andet. Jeg kan huske, da jeg fik min nuværende klasse som første klasse, der var jeg helt chokeret over, hvor dumme nogle af forældrene var ... undskyld mig, men sådan tænkte jeg. Men så valgte jeg at gøre det til noget fint at kunne hjælpe de her børn og bryde det mønster, fordi mange af forældrene havde faktisk meget kedelige skoleerfaringer selv. Så jeg prøvede at gøre meget ud af at italesætte skolen positivt og prøvede på at sige ”husk at ringe til mig”, hvis de fx blev sure, i stedet for at sige det til børnene. Hele tiden appellere til det bedste omkring skolen. Der er jo nogle forældre, som man sidder og snakker med, og som man godt ved ikke magter det. Det er benhårdt, men der er nogle børn, der skal tage ansvar fra 1. klasse, fordi forældrene

ikke magter det, og det må man jo så hjælpe dem med (lærer skole 5).

En enkelt undtagelse findes hos skole 1, som er en højt præsterende provinsskole med mange socialt belastede elever. På denne skole taler lærerne ikke i samme udstrækning om de samme problemer som på de andre tre skoler med mange ressourcetsvage elever.

Lærer 1: Jeg synes, at de tosprogede forældre nok er dem, i hvert fald mens jeg har været lærer, vi har skullet bruge mest tid på at få gjort realistiske. Jeg synes, at nogle gange så har de jo alle sammen skullet være læge eller tandlæge eller ...

Lærer 2: ... eller deroppeaf – ja. Men dér synes jeg nu, at langt de fleste forældre har realistiske og gode billeder af, hvad retning deres børn skal i, men jeg tror også, det er noget, der bliver snakket om derhjemme (lærere på skole 1).

På skole 1 giver lærerne således ikke udtryk for at opleve lige så store vanskeligheder i relation til forældresamarbejdet. På denne skole beretter lærerne om forældregrupper, der måske nok har et urealistisk forventningsbillede til deres børns præstationsevne, men som lærerne for det meste kan snakke til rette. Modsætningen mellem lærere og forældre fremstår ikke så voldsom i interviewmaterialet fra denne skole. Selvom skolen er blandt de fire skoler med mange ressourcetsvage elever, så skal det dog bemærkes, at den trods alt har en mere blandet forældregruppe end tre andre skoler inden for denne kategori, og man kan have en formodning om, at forældresamarbejdsproblematikker alt andet lige fylder mindre på denne skole.

To af skolerne i materialet indskrives sig i det, vi har valgt at kalde den lighedspædagogiske diskurs. De to skoler er provinsskoler med få ressourcetsvage elever og er henholdsvis højt og lavt præsterende. På begge disse skoler bliver forældrene i høj grad italesat som medspillere, når det kommer til deres børns uddannelse og til samarbejdsrelationen til lærerne. På skole 4, som er lavt præsterende, betragtes forældrenes store styrke at ligge i, at de er solidt funderet i et stærkt lokalmiljø, som fungerer som sikkerhedsnet for de børn og unge, som ikke har så nemt ved at klare sig i skolen. I det hele taget er skole 4 stærkt integreret i lokalsam-

fundet, og forældrene spiller derfor også en aktiv rolle, hvilket især ses i forhold til de sociale arrangementer på skolen, som forældrene lægger mange kræfter i.

Der er i hvert fald fokus på uddannelse her, måske ikke gymnasial uddannelse, men det er absolut et område, hvor det ikke er legalt IKKE at få en uddannelse [...]. For de elever vi kunne se kunne have svært ved at få en uddannelse, har man ikke været bange for, at de ikke skulle komme i arbejde, fordi forældrene altid indgår i netværk. Solidt baseret område. Der ikke mange, der falder igennem. Det er middelklasse her (lærer på skole 4).

Lærerne på skole 3 har generelt også et positivt billede af forældrene. Der er tale om en relation baseret på et højt informationsniveau og på tillid mellem de to parter. Denne tillid betyder, at diskussioner om elevens videre færd er nemmere at tage, fordi både lærere og forældre har tiltro til hinandens dømmekraft. To lærere fortæller:

Lærer 1: Vi giver meget information hjem helt fra de små klasser. Typisk vil vi sende ugeplan, tilbageblik og guldkorn fra ugen, der gik. Når forældre møder sådan et informationsniveau, informerer de også tilbage. Jeg synes, der er en meget stor tillid, nogle gange kan det selvfølgelig også betyde, de kommer med ting, der ikke er relevante, og så må man lige vurdere, hvad man skal lægge øre til. Vi er jo ikke skilsmisseadvokater eller psykologer.

Lærer 2: Jeg havde skole-hjem-samtaler i går, og det allervigtigste i udskolingen er samtalerne med forældrene. Vi kan godt vejlede hver enkelt elev, men i sidste ende er det den samtale, forældrene har med eleverne derhjemme, der er vigtig. Men dér oplever jeg også, at forældrene har meget tillid til os, så hvis vi siger, at vi vil opfordre til, at en elev fx venter 1 år med at starte på gymnasium, så finder de også tit en anden løsning [...]. Den tillid, vi møder, er jo bygget på grunden af mange års arbejde, så vi skal ikke ud at lave et stort fodarbejde på det tidspunkt, og det er rart (lærer skole 3).

De to skoler er karakteriseret ved, at deres forældregruppe tilhører en solid middelklasse, hvilket i høj grad påvirker det forældresamarbejde, der er etableret på skolerne. Samarbejdet er præget af gensidig lydhørhed, og der er lokale netværk, som eleverne kan trække på, når det er nødvendigt. Samtidig er begge skoler også karakteriseret ved at have forældregrupper, der også tænker i elevernes brede dannelse. De to skoler er således dem i materialet, der i højeste grad har elever, der tager en 10. klasse på en efterskole. De fleste elever forklarer, at de tager 1 år på efterskole for at modnes socialt. Der er således tale om andre overvejelser end overvejselen om elevens faglighed, når forældrene vælger at lade deres børn vente og ikke allerede starte på en ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Der er med andre ord en mere udpræget holistisk tankegang blandt forældrene på skolerne med en lighedspædagogisk diskurs, hvilket vi senere skal komme nærmere ind på i vores diskussion af brugen af og holdningen til 10. klasse på de otte skoler.

At både forældre og lærere deler menneskesyn, letter naturligvis opgaven for lærerne, der ikke som lærerne på skolerne med en kompensatorisk diskurs betragter forældrene som en hæmsko for elevernes faglige og personlige udvikling. Dette kommer til udtryk på skole 3 og 4 ved en generel stor tilfredshed med forældresamarbejdet.

På skolerne, som indskriver sig i den faglige diskurs, oplever man i høj grad, at eleverne er præget af forældrenes ambitioner på deres vegne. Det er forældregrupper med overskud til at støtte og bakke op om deres børns uddannelse. Begge skoler har den kommunale 10. klasse på skolen, og her bliver forskellen i elev- og forældregrundlag særlig tydelig:

Der er der forskel på grundskole og 10. klasse. Størstedelen af eleverne i grundskolen kommer fra ressourcestærke hjem, hvor der er tradition for at tage længere uddannelser, og rigtig mange af dem går på gymnasieuddannelserne. Nogle tager 10. klasse, og så er der kun to-tre stykker, der gør noget helt andet som fx at gå direkte i arbejde. Langt de fleste er altså bogligt skolet af den tradition, de kommer fra. Det er altså i høj grad et spørgsmål om forældrebaggrund (skoleleder på skole 8).

Imidlertid fortæller lærerne også, at forældrenes ambitioner omkring en boglig uddannelse nogle gange kan betyde, at børnene kommer i klemme

mellem deres egne og forældrenes ønsker. I nedenstående interviewuddrag er det en sådan problemstilling, der træder frem.

Nu har vi en elev i 10. klasse, hvor mor er overbevist om, at han skal da i gymnasiet, fordi det har hun jo selv og farmand været, og det kører jo bare. Og når han sidder ved siden af, så nikker han til det. Men når hun ikke er der, siger han, at det gider han egentlig ikke. Så han er jo også fanget lidt ind i forældrenes holdning. Vi kan som lærere jo godt se, det aldrig kommer til at gå. Vi kan jo så hjælpe ham med at overbevise mor og far til nogle skole-hjem-samtaler osv. Heldigvis synes jeg oftest, når man konfronterer forældrene og siger ”sådan og sådan og sådan”, så kan det godt komme lidt bag på dem, at der faktisk er andre muligheder (lærer skole 8).

Lærerne på skole 7 oplever ligeledes, at forældrenes ambitioner på børnenes vegne kan blive for store, og at det kan være svært at tale med autoritet over for en gruppe meget veluddannede forældre.

Lærer 1: Nogle forældre har for store ambitioner på børnenes vegne. De skal bare på gymnasiet uanset hvad, og derfor kan det være svært, selvom man taler med forældrene om muligheden for et alternativ til eleven, hvis man som lærer kan se, at præstationerne ikke er til det. Det råd, vi giver, bliver ikke altid taget.

Lærer 2: Men omvendt er vi jo også bundet af vores egne erfaringer med gymnasiet. Vi er jo ikke blevet opdateret på, hvordan kravene er, vi danner vores mening ud fra, hvordan det har været engang. Hvis man er dårlig til at læse, er der jo masser, der tager studentereksamen i dag alligevel og får læsevejledning osv. Normalt tager man ellers for givet, at man jo ikke kan tage en studentereksamen, hvis man er ordblind. Men det kan man jo rent faktisk godt i dag. Derfor er det også godt, at det ikke er alle, der følger vores anbefalinger (lærere skole 7).

Som citatet viser, er lærerne også præget af deres egen forståelse af ungdomsuddannelsessystemet, som ikke nødvendigvis er helt opdateret til tidssvarende forhold. Men generelt ser de forældrene på disse skoler (7

og 8) som engagerede og fagligt ambitiøse. Til sammenligning med forældrene fra skole 3 og 4 er disse forældre mere målorienterede og prioriterer, at deres børn, så vidt det er muligt, går direkte fra 9. klasse til en ungdomsuddannelse. Traditionen med at tage det 10. skoleår på en efterskole har stærkt varierende styrke i forskellige egne af landet. Skole 7 og 8 hører til blandt de skoler, som ikke har tradition for at levere særlig mange elever til en efterskole. På skole 7 er der dog flere, der skal 1 år omkring den lokale 10. klasse (som findes på deres egen skole), inden de skal videre i en ungdomsuddannelse.

En pointe, som skal trækkes frem i den forbindelse, er, at de lighedspædagogiske skoler i denne undersøgelse også er provinsskoler, og at traditionen med 1 år på efterskole helt tilbage fra landsbyskolens tid står stærkere i provinsen end i byen/forstaden, hvor uddannelsesmulighederne altid har været flere og med større variation i udbuddet.

Samlet set viser vores undersøgelse, at samarbejdet med forældrene både er afhængigt af elevernes socioøkonomiske baggrund og af, hvilken diskurs den enkelte skole indskriver sig i. For de kompensatoriske skolers vedkommende er sociale belastninger hos forældrene med til at sætte dagsordenen for samarbejdet. Forældrene bliver ofte set som en hæmsko for elevernes faglige og sociale udvikling, og lærerne arbejder hårdt på at skabe forståelse hos forældregruppen. Hos de lighedspædagogiske skoler er der en fælles kulturel forståelse mellem lærere og skolens forældregruppe, der tilsyneladende gør forældresamarbejdet mindre konfliktfyldt, end hvad man oplever på de andre skoler i undersøgelsen. Endelig har skolerne, som indskriver sig i den faglige diskurs, en gruppe meget ressourcestærke forældre, der har høje faglige ambitioner, som deres børn ikke altid kan indfri. Samtidig oplever lærerne, at forældrene ikke altid er villige til at følge lærernes råd, fordi de selv har en stor erfaring med uddannelsessystemet. Når det er sagt, så er forældrene på de to skoler også meget engagerede og udviser et stort overskud i forhold til deres børns uddannelse.

SKOLELEDERNES OPLEVELSE AF UDFORDRINGER I UDSKOLINGEN

Når de otte skoleledere skal beskrive, hvilke udfordringer de ser for folkeskolen i relation til at sikre flest mulige unge en ungdomsuddannelse,

falder besvarelsenerne hovedsageligt i fire overordnede kategorier. Først og fremmest taler samtlige ledere om udfordringen i at mobilisere restgruppen. Dernæst taler nogle ledere, særligt på de skoler med mange ressourcetsvage elever, om udfordringen i at sikre, at der ikke sker en ghettoisering – eller en yderligere ghettoisering – af deres skoler. Endvidere beretter de samme ledere om den udfordring, der er i at håndtere forældrenes manglende opbakning. Endelig taler en enkelt skoleleder også om den udfordring, der findes i at øge ambitionsniveauet hos forældrene.

MOBILISERING AF RESTGRUPPEN

På alle de otte skoler beskrives det som en helt afgørende udfordring at finde måder, hvorpå folkeskolen kan blive i stand til at mobilisere den gruppe af elever, som på nuværende tidspunkt ikke klarer at få sig en ungdomsuddannelse endside klarer sig igennem folkeskolen. Det er en problemstilling, der gør sig gældende på alle otte skoler, og som alle ledere er optaget af uanset elevernes sociale baggrund eller skolens præstationsniveau. At mobiliseringen af restgruppen er en problemstilling, som folkeskolelærere generelt ser som en stor udfordring, dokumenteres også i andre undersøgelser. I Andersen m.fl. (2011) fremgår det, at omtrent 80 pct. af udskolingslærere i folkeskolen mener, at unges manglende uddannelse ud over grundskolen kan kædes sammen med manglende nødvendige faglige og sociale kvalifikationer. Utilstrækkelig interesse for uddannelse og manglende evne til at rådgive eller støtte den unge i uddannelse hos den unges familie anses ligeledes for at være en af grundene til, at nogle unge ikke får en ungdomsuddannelse (Andersen m.fl., 2011).

På skole 7, som er en højt præsterende skole med mange ressourcestærke elever, siger skolelederen eksempelvis om udviklingen i udskolingen gennem de sidste 5 til 10 år:

Der er mindre tid til de projekter, der kunne udvikle de mindre boglige. Der er mange af de sjove ting, der falder fra. Der er ikke tid til teater og så videre mere. Så der er mange af de svage elever, der får mindre plads. Det virker modsatrettet, at samfundet vil have mange elever videre, når man samtidig taber flere af de mindre dygtige elever, fordi man ikke længere laver ting i skolen, der giver plads til den type elever, og ikke længere laver de projekter, der kan give dem en vej ind til det faglige. Så bliver der flere tabt på gulvet. Det er fint, at vi er blevet mere systematiske

med at se på, hvad der virker, og at vi diskuterer, hvad der virker. Men vi mister noget, hvis vi kun kigger på det, som vi ved virker, og vi ikke tør prøve andre ting. Jeg tror, gabet mellem de gode og dårlige elever og midten bliver større (skoleleder på skole 7).

Men oplevelsen af, at det er en stor udfordring at mobilisere restgruppen af elever, er naturligvis endnu mere påtrængende på de fire skoler med en overvægt af ressourcetsvage elever. Lederne på disse skoler giver i særlig grad udtryk for en oplevelse af, at den samfundsmæssige udvikling har medført et øget fokus på boglige kvalifikationer, hvilket er en meget problematisk udvikling for netop deres elevgruppe. Skolelederen på skole 2, som er en lavt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, siger følgende:

Problemet er restgruppen og socialt svage, og der skal findes måder at motivere dem på og give dem tilbud. Det er dem, der skal satses på. Det er dem, der mangler et løft, ikke dem, der kan selv (skoleleder på skole 2).

På disse skoler tænkes der i vid udstrækning i, hvordan man kan fastholde disse elever, og som det vil fremgå af kapitel 4, så har skolerne også iværksat forskellige tiltag, som netop er rettet mod gruppen af ressourcetsvage elever.

FOREBYGGELSE AF GHETTOISERING AF SKOLER

Interviewene viser også, at der er problemer, som er relateret til de ressourcetsvage elever, men som ligger uden for den enkelte skoles handleområde. Lederen fra skole 5 beskriver, hvordan han oplever, at folkeskoler generelt ikke konkurrerer på lige vilkår. Han siger:

Vi har også problemer med søgemønsteret på grund af det frie skolevalg. Der er mange etniske børn på denne skole, og de danske forældre fravælger os. Elevtallet falder op mod udskolingen, når de danske børn falder fra, og det er et problem med taxameterbetaling, så mangler vi penge. Vi skulle egentlig have slået 9. klasserne sammen, hvis vi tænkte i økonomi, men vi vil gerne have rum for at optage nogle af de elever, der bliver smidt ud

andre steder. Det er de rå markeds kræfter, der styrer. Vi er aldrig blevet renoveret, men naboskolerne er renoverede, og der skal bygges nye, og når vi både er nedslidte og har mange etniske børn, er vi i ulige konkurrence, og derfor er det ikke lige vilkår, hvis det skal være markedsfrihed. Det frie skolevalg har betydet, at de børn, vi får ind, er de resourcesvage danske og de etniske børn. Det er ikke nogen særlig smart cocktail, hvis man skal se det fra samfundets og kommunens side [...]. Det er ikke godt for skolen. Det er ikke en god cocktail, og så kommer der jo ghettoer. Politikerne er nogle bangebukse og tør ikke blande børnene (skoleleder skole 5).

Som denne skoleleder påpeger, så er der nogle samfundsmæssige mekanismer, som den enkelte skole har svært ved at dæmme op for, og som undertiden har nogle temmelig voldsomme konsekvenser for skolerne med mange resourcesvage elever, fordi de undertiden mister en ret stor del af deres elevgrundlag, når eleverne når til udskolingen. Ligeledes er en konsekvens af denne selektion, at det i stort omfang er de mest resourcesvage elever, der bliver tilbage på de belastede skoler, og på den måde kan der igangsættes en meget negativ udviklingspiral.

At skolerne med mange resourcesvage elever ikke er de eneste, der tænker i disse selektionsmekanismer, viser nedenstående citat, som kommer fra interviewet med skolelederen på skole 7, som er en højt præsterende skole med få resourcesvage elever. På denne skole findes den kommunale 10. klasse. Varetagelsen af denne opgave har medført nogle andre typer af elevproblemstillinger, som man ikke er vant til på denne type af skole. Mange af de elever, der starter i skolens 10. klasse, har forskellige former for sociale belastninger og har svært ved at klare en almindelig skolegang. Ligeledes søger elever fra andre tilstødende kommuner ofte 10. klasse på skole 7, fordi den kommune, skolen ligger i, har valgt at give eleverne ekstra idræt. Skolelederen oplever, at særligt de resourcesvage elever tiltrækkes af muligheden for et skoleår med højere grad af fysisk udfoldelse, end de ellers ville kunne få. I et forsøg på at skærme sin skole mod en stigning i antallet af resourcesvage elever har skolelederen i samarbejde med borgmesteren og den kommunale skolechef besluttet sig for, at 10. klasse på skole 7 skal være kendetegnet ved en høj grad af faglighed.

Vi er den eneste skole med 10. klasse i kommunen. Vi fik mange flere i 10. klasse, som kom udefra, da der kom nye krav om beskæftigelse af de unge, og mange af dem kan slet ikke finde ud af at gå i skole. Derfor talte vi både med borgmesteren og skolechefen om, hvordan vi skulle lave 10. klasse. Skulle den være ”legende” eller meget faglig og så videre. Skulle det være et sted, hvor de svage elever i det mindste er beskæftiget, eller skulle det være mere klassisk og mere rettet vores egen elevtype; altså at den er lige til at give det sidste skub fagligt? – Og der har vi valgt at lave den mere klassisk og faglig næste år. Det har borgmesteren været indover, for han vil jo gerne give borgerne det, de vil have, og mange af de elever, der kom i 10. klasse og skabte problemer, de kom fra nabokommunerne. Vi har meget idræt i vores kommune, og det tiltalte mange, som ikke kunne klare så meget skole. Mange af dem havde allerede gået i 10. klasse før, og mange af dem var derfor ”placeret”, fordi der ikke var meget andet, de kunne. Argumentationen var, at så røg de i hvert fald ikke ud i ungdomsarbejdsløshed så længe, og det er jo et krav med den nye lovgivning [*Ungepakke 2*, red.] (skoleleder på skole 7).

Citatet viser, hvordan en skoleleder i samarbejde med den kommunale forvaltning kan arbejde på at sikre, at strømmen af ressourcetsvage elever ikke i for stort omfang flyder ind over kommunens og skolens grænser. Så mens skolelederne på de socialt belastede skoler argumenterer for, at der skal være mere politisk mod til at sprede de socialt belastede børn, så er der bevægelser i de bedrestillede socioøkonomiske områder, der sigter på at drage grænser og holde antallet af de socialt belastede børn nede på et minimum.

ARBEJDE MED ELEVER UDEN FORÆLDREOPBAKNING

Flere af skolelederne på de socialt belastede skoler taler også om, at en stor udfordring for dem er at finde måder, hvorpå de kan skabe bedre læringsmuligheder for de elever, som oplever en mangel på forældreopbakning. Både skoleledere og lærere fortæller i interviewene om forældre, der ikke har ressourcerne til at engagere sig i deres børns skolegang, hvilket efterlader eleverne i en vanskelig situation, fordi forældreopbakningen er et meget væsentligt parameter i det danske skolesystem.

Problemet er nok mest, at mange forældre på denne skole slet ikke har forventninger til deres børn eller har interesse i skolen. En stor del af vores forældre er så svage, at den der konstruktive sparring med deres børn omkring skolen, interessen og forståelsen for de processer, deres børn går igennem, den er der ikke [...]. 25 pct. af det, børnene opnår i skolen, skyldes forældrene, og det får mange af vores elever ikke, så der har vi en ekstra udfordring (skoleleder på skole 6).

Flere lærere og ledere på de socialt belastede skoler fortæller, at forældrenes manglende opbakning handler om en kulturel barriere; at forældrene ikke forstår uddannelsessystemet og derfor ikke kan navigere i det. Men det handler også om forældre, der har så mange sociale problemer, at de ikke har overskuddet til at tage sig af deres børns uddannelsesmæssige fremtid, også selvom de i udgangspunktet anerkender vigtigheden af den.

UDFORDRE ELEVERS OG FORÆLDRES AMBITIONSLEVELAU

På en enkelt af de otte skoler taler ledelsen om, at de ser en udfordring i at øge ambitionsniveauet hos elever og deres forældre. Denne skole er lavt præsterende og karakteriseret ved et meget lille antal socialt belastede elever. Langt de fleste elever kommer fra en middelklassebaggrund. Skolen er karakteriseret ved at være stærkt integreret i sit lokalmiljø med tæt kontaktflade mellem forældre og skole. Forældregruppen er meget engageret i deres børns skolegang, både hvad angår det faglige, og hvad angår skolens sociale liv. Samtidig er der tale om en forældregruppe, som ikke selv har så store erfaringer med de boglige uddannelser, og derfor oplever ledelsen, at denne type af forældrebaggrund har en betydning for det ambitionsniveau, som forældre og elever indtager:

Ambitionsniveauet er ikke det højeste, man har gode intentioner for børnene. Det er gode hjem, men ambitionsniveauet i forhold til uddannelse er ikke nødvendigvis så højt, som det vil være andre steder. Det kan jeg konkretisere. Det at komme på gymnasiet eksempelvis eller få en gymnasial uddannelse, det er gennemsnitligt ikke prioriteret så højt her. Lærerne her på skolen vil nok sige, at de tit støder på, at de sidder med nogle børn, der har et potentiale, men hverken fra forældre og så selvfølgelig heller ik-

ke fra barnet er der noget større ønske om at komme på gymnasiet, selvom at vi kan se, at der er potentiale for det [...]. Så det er da en opgave, vi har, det er at formidle den del af det [...]. Jeg ser helt klart en udfordring i, 95 pct. målsætning eller ej, hvordan vi udvikler børnenes potentiale bedst muligt. (skoleleder skole 4).

Denne skoleleder er således opmærksom på, at en særlig udfordring for hendes skole er ikke at bruge det gode og relativt problemfrie elevgrundlag som en sovepude. Men i stedet til stadighed at forsøge at arbejde med elevernes potentiale – en opgave, som skoleledelsen måske ikke har været så opmærksom på førhen, men som nu står som en væsentlig opgave og udfordring. Udtalelsen i ovenstående interviewuddrag peger desuden på en tendens, som flere lærere på de otte skoler var opmærksomme på; nemlig at en ungdomsuddannelse set med folkeskolens øjne helst skal være en gymnasial uddannelse. Flere lærere i materialet problematiserer selv denne tendens, som de ser som et udtryk for, at man som lærer kan have nemt ved at falde i den fælde, der handler om, at man arbejder hen imod det, man selv kender bedst, og som i dette tilfælde for langt de fleste læreres vedkommende er en gymnasial ungdomsuddannelse. For de unge, der kommer fra en uddannelsesfremmed familiebaggrund, kan det forekomme som en svær opgave at skulle stile efter en studenterekamen, og på denne måde kan man forestille sig, at nogle unge og deres familier får ekstra svært ved at finde deres egne ben i uddannelsessystemet.

LÆRERNES ARBEJDE MED UDSKOLING OG OVERGANG TIL UNGDOMSUDDANNELSE

I dette kapitel vil vi se på, hvordan lærerne på de otte skoler tænker udskoling og elevernes videre færd i uddannelsessystemet både som en del af deres daglige undervisning og i deres øvrige arbejde med eleverne. Vi vil også se på, hvilke udfordringer lærerne mener, der tegner sig for udskolingen i fremtiden, og hvordan folkeskolen placerer sig i denne udvikling.

LÆRERNES OVERVEJELSER OMKRING FAGLIGE KRAV OG ELEVERNES FAGLIGHED

At sikre elevernes faglige kompetencer fremstår som en af de helt centrale læreropgaver i udskolingen, og denne forståelse går på tværs af alle otte skoler i undersøgelsen. De følgende interviewuddrag illustrerer en generel tendens på de otte skoler; nemlig at de interviewede lærere er meget optagede af at sikre elevernes faglige kunnen, men at de også føler, at de faglige krav, der stilles, er svære at opfylde for alle elevers vedkommende. Interviewene giver således et indtryk af, at faglighed er et meget centralt tema blandt lærerne.

Flere af lærerne på de otte skoler giver også udtryk for, at de oplever, at det i stigende grad bliver sværere for dem at opfylde de nationale

trinmål inden for de forskellige fag. Holdningerne til dette øgede faglige pres er ambivalente. Flere lærere siger, at de nye eksamensfag og de øgede krav til, hvad eleverne skal kunne i de forskellige fag og på de forskellige klassetrin, er med til at holde lærerne ”på tæerne”. En lærer udtrykker det sådan, at han synes, at det er i orden, at kravene ikke er for lave, og at eleverne skal ”strække sig lidt” for at leve op til dem. Lærerne ønsker ikke, at folkeskolen skal blive for ”pyssenyttet”, som en anden udtrykker det. Alt sammen udtryk for en bred accept i lærergruppen af, at markerede faglige krav er et grundlæggende vilkår for deres arbejde.

På samme tid er der dog en meget stor spændvidde i, hvordan de interviewede lærere taler om faglighed og opnåelsen af politisk besluttede faglige mål. Ligesom der er stor spændvidde i graden af lærernes problematisering af netop denne type mål.

Skolerne kan som i forrige kapitel deles op i tre overordnede grupper, som hver især kan ses som talerør for de tre tidligere fremhævede diskurser på området. I følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvordan man inden for disse tre diskurser taler om elevernes faglighed og de problemstillinger, der er knyttet til at sikre denne.

DEN FAGLIGE DISKURS – FAGLIGE MÅL SOM EN SELVFØLGELSE

På to af skolerne i undersøgelsen (7 og 8), hvor elevgrundlaget er præget af ressourcestærke elever, har tilgangen til de politisk besluttede faglige mål et skær af selvfølgelighed. Blandt disse skoler er der en given forventning til eleverne om, at de er i stand til at indfri de faglige forventninger, der stilles til dem i form af de nationale trinmål. Her står den faglige diskurs meget stærkt og uproblematisk, for så vidt at det handler om de elever, der allerede går på skolen og vælger at fortsætte i 10. klasse. Når 10. klasse diskuteres, kommer skolens faglige profil i konflikt med det elevgrundlag, der er karakteristisk for 10. klasse på stedet. Dette er en diskussion, vi vil komme nærmere ind på i kapitel 4. På denne type af skoler udgør de elever, der ikke kan leve op til de faglige krav, kun mindretallet og giver derfor ikke den store anledning til konkrete overvejelser omkring de faglige mål blandt lærerne. På skole 8, som er en lavt præsterende skole, beskrives tilgangen til de faglige krav og mål således:

I dansk forventes det, at vi underviser med henblik på en gymnasial uddannelse, så det er niveauet, der undervises efter. Og så

tager man selvfølgelig personlige hensyn over for elever, der ikke skal den vej (lærer på skole 8).

Denne lærer har et meget selvfølgeligt forhold til, at undervisningens faglige niveau er rettet mod en gymnasial uddannelse. Der er med andre ord en forventning om, at eleverne skal kunne leve op til dette faglige krav, og derfor er der også en fælles forståelse af, at læreren skal undervise ud fra dette niveau. De elever, der ikke kan følge med på dette undervisningsniveau, bliver der, som citatet beskriver, taget forskellige undervisningsmæssige hensyn til. Den interviewede lærer taler således i interviewet inden for rammerne af den tidligere beskrevne faglige diskurs, hvor fokus på klassisk faglighed sættes højt og fungerer som en naturlig del af en fælles forståelse af lærerens kerneopgaver.

På skole 7, som er højt præsterende, men som ligesom skole 8 har få ressourcetsvage elever, giver lærerne udtryk for, at de faglige krav, man stiller til eleverne, er blevet for høje i forhold til den tid, lærerstaben har til rådighed. Det vil sige, at lærerne som sådan ikke stiller spørgsmålstegn ved de faglige krav, men problematiserer, at lærerne ikke længere har de tidsmæssige ressourcer, der skal til for at løse opgaven. Dette har en konsekvens for både lærere og elever – blandt andet i forhold til i hvor stor udstrækning lærerne har tid til at arbejde med elevernes overgang til ungdomsuddannelse. I interviewet med lærerne fra skole 7 udtrykkes holdningen således:

Ud over at regeringen gerne vil have 95 pct. videre i ungdomsuddannelse, så skal vi også være verdens bedste skole, og vi prøver, men det kræver tid, og der er flere og flere faglige krav og mindre og mindre tid [...]. Så det er test og så videre, der fylder tiden, der er ikke tid til sådan noget som at arbejde med forberedelse til ungdomsuddannelse eller anden form for fordybelse, vi halser af sted (lærer på skole 7).

Men på skole 8 viser problematikken med at tilpasse undervisningen til mindre ressourcetsvage elever sig imidlertid, når lærerne underviser i 10. klasse. Her træder den kompensatoriske diskurs i stedet frem, og strategien blandt lærerne handler om at målrette fagligheden og motivere eleverne (som beskrevet yderligere i kapitel 4), dvs. anvende strategier, som

generelt gør sig gældende på skoler med mange ressourcetsvage elever, hvilket vi skal se senere i dette kapitel.

Som en skole, der placerer sig lidt anderledes end de andre skoler i materialet, har vi skole 1. Det er en skole, der er højt præsterende, og som har mange ressourcetsvage elever. Men skolen adskiller sig fra de andre tre skoler i undersøgelsen, som har mange ressourcetsvage elever. Disse skoler tænker alle inden for rammerne af den kompensatoriske diskurs, hvor fokus er på at arbejde med den utilstrækkelighed, eleverne har med sig hjemmefra.

Skole 1 er imidlertid karakteriseret ved i højere grad at tale ud fra den klassisk faglige diskurs, og de forskellige udtalelser fra skolens lærere og fra skolelederen viser, at denne skole ikke i særlig udpræget grad lader elevgrundlaget være en begrænsning for, hvordan man på denne skole kan tænke faglighed, og hvilke faglige krav man kan stille til eleverne. I interviewet spørger vi lærerne, hvordan man kan klæde de svage elever på til at klare en ungdomsuddannelse, og en af lærerne svarer følgende:

Det vil der altid være mange, der ikke kan, hvis man holder niveauet. Hvis man holder det niveau, som de gymnasiale uddannelser har nu, så er der mange, der ikke vil kunne det, ligegyldigt hvad vi gør. Det tror jeg ikke, man skal være i tvivl om. Det, der kan ske, er, at der sker et skred i kravene for at komme ind. Man kan tydeligt se, at HG's [Handelsskolernes Grunduddannelse] niveau er faldet de sidste 3-4 år, for nu får vi flere igennem. Så kan man sige, at så har de elever jo taget en ungdomsuddannelse, men spørgsmålet er, om eleverne er blevet bedre, og om de unge mennesker er blevet dygtigere af det. Det kan man stille spørgsmålstegn ved. Hvis man slækker på kravene, så er det ikke sikkert, at eleverne bliver bedre (lærer på skole 1).

Som interviewuddraget viser, er denne lærer ikke fortaler for en nedtoning af de faglige krav på ungdomsuddannelserne for at sætte flere af deres elever i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse, heller ikke selvom han vurderer, at det netop er faldende faglige krav på HG, som har betydet, at flere af deres elever har fået mulighed for at starte på denne ungdomsuddannelse. Læreren taler udelukkende inden for den faglige diskurs, hvor elevernes sociale baggrund forbliver uproblematiseret. Sådanne nogle udtalelser er interessante, fordi de bryder med det møn-

ster, vi ellers har observeret i undersøgelsen, hvor skolerne med mange ressourcetsvage elever i særlig grad problematiserer de faglige krav og faglige mål med henvisning til elevernes sociale baggrund. Det er karakteristisk i øvrigt for denne skole, at der blandt de interviewede lærere er stort fokus på faglige udviklingsprojekter, og som det blev fremhævet i kapitel 2, er denne skole også karakteriseret ved en visionær ledelse, hvad angår udskoling og overgang til ungdomsuddannelse.

DEN LIGHEDSPÆDAGOGISKE DISKURS – KRITISK MODSPIL TIL DEN KLASSISKE FAGLIGHED

På de skoler, der taler inden for den lighedspædagogiske diskurs, er der en lidt anderledes tilgang til faglige mål og elevernes faglighed. Faglighedsbegrebet bliver bredt ud og inddrager også mere demokratiske og kreative kompetencer.

På skole 3, som er en højt præsterende skole med ressourcestærke elever, er der en bevidst stillingtagen til, at faglighed ikke skal være det eneste fokus i folkeskolen. Men at det brede arbejde med elevernes dannelse i lige så høj grad skal ses som en central opgave for folkeskolen, og at det ikke behøver at stå i modsætning til en mere klassisk forståelse af faglighed:

Før der kom alt det her sammenligning og ranking, der opfattede vi os selv som en skole, der vægtede de bløde værdier, der skulle sørge for, at børnene blev duelige samfundsborgere, når de kom ud, og ikke fik terroristiske tendenser (der grines blandt lærerne). Vores rygte i byen var, at vi var en rød skole. Og det rygte har faktisk holdt i rigtig mange år. Så viste det sig så, at da man begyndte at måle på det, så lå vi faktisk rigtig højt karaktermæssigt i forhold til alle mulige andre skoler. Det kom bag på os. Så vi tænker, at det er vigtigt at holde fast i, særligt i denne her tid, at det ikke er den lille tabel og de tyske verber, der er grundsubstansen. Trods økonomiske nedskæringer rundt omkring har vi også holdt fast i vores hytteture og lejrskoler (lærer på skole 3).

På denne skole italesætter man sig med stor ihærdighed som en skole, der har et anderledes faglighedsbegreb end det, der er gældende i de mest centrale politiske strømninger i dag. Når der samtidig er tale om en skole,

som præsterer højere end forventet – både hvad angår karakterer, og hvad angår antallet af elever, der efterfølgende tager en ungdomsuddannelse, så giver det også lærerne en større grad af positiv selvbevidsthed, hvilket citatet med de følgende læreres udtalelser også peger på.

På skole 4, som er sammenligningsskolen til skole 3, tænker man også faglighed som mere bredt funderet. Men hvor skole 3 har en god portion selvtillid at lægge i sine udtalelser, er man på skole 4 mere forsigtig. Men alligevel træder den lighedspædagogiske diskurs også frem i følgende interviewuddrag fra lærerinterviewet på skole 4:

Lærer 1: Jeg synes, det er uheldigt, hvis fagligheden viser sig at være så meget i centrum, at man fravælger de mere kreative fag. Vi har en gruppe elever, der har deres styrkeområder i de kreative fag, og hvis de fornemmer, at de hver dag bliver dunket oven i hovedet med alle deres mangler, så synes jeg, det er synd. Generelt kan jeg omvendt kun være fortalende for, at fagligheden er så høj som muligt, så man er lidt splittet.

Lærer 2: Det er kyniske, økonomiske overvejelser, der gør, at mange af de kreative fag er forsvundet. Det er besparelser. Jeg synes, at vi skal fokusere på det "hele" barn. Her er brug for mange aspekter og ikke kun den boglige skole. Og der ser man nok en tendens til den boglige skole lige nu (lærere på skole 4).

Lærerne på denne skole tænker elevernes kreativitet som en del af læringen, fordi de mener, at folkeskolen skal fokusere på det "hele" barn, og som sådan indskrives denne skole sig i diskursen om det lighedspædagogiske skoleideal.

DEN KOMPENSATORISKE DISKURS – DEN EVIGE KAMP FOR AT NÅ DE FAGLIGE MÅL

Skole 2, 5 og 6 indskrives sig i den kompensatoriske diskurs. Skole 5 er højt præsterende, og skole 2 og 6 er lavt præsterende. Lærerne på alle tre skoler fortæller i vid udstrækning om, at faglige mål er noget, som de til stadighed må kæmpe for at opnå. Det er ikke ensbetydende med, at faglighed og faglige mål ikke opleves som centralt og uomgængeligt. Et eksempel på, at fagligheden står centralt i lærerens udskolingsarbejde på

disse skoler, kommer fra en matematiklærer på skole 5, som er en højt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, som siger:

Lærer: I matematikundervisningen handler det meget om det rent faglige. At de skal nå et vist fagligt niveau, For det første så de kan bestå deres eksamener. Men for de elever, hvor jeg godt ved, at eksamen går hen og bliver svær, der tænker jeg da også meget på, at jeg så ved nogenlunde, hvilke områder af matematikken de skal arbejde med på fx de tekniske skoler, og så forsøger jeg at styrke dem i det.

Interviewer: Så du tænker det helt konkret i forhold til, hvordan du tilrettelægger din undervisning?

Lærer: Jamen, det er, når man når slutfasen, og man har prøvet alt, for at det skulle være en homogen gruppe og for at få alle med. Men nogle gange må man sande, at denne her gruppe når altså ikke det her niveau. Jamen, så forsøger jeg at styrke dem inden for den almindelige færdighedsregning, geometri og arealregning og ting, som jeg ved, de får brug for, hvis de skal på Teknisk Skole (lærer på skole 5).

Som ovenstående viser, så er den faglige oprustning, i det omfang det lader sig gøre, det centrale, når denne lærer tænker på elevernes forberedelse til ungdomsuddannelse. Den skole, som læreren er ansat på, har som nævnt en stor andel af meget ressourcetsvage elever, og er altså opmærksom på, at der kan være en faglig pointe i at styrke de svage elever i den særlige form for matematisk kunnen, som hun ved efterspørges på de tekniske skoler, og hun betragter dette som en integreret del af sin undervisning i sit fag. Denne lærer bevæger sig således inden for den kompensatoriske diskurs og tænker således sin rolle som den, der skal forsøge at sikre de svage elever et minimum af faglig viden, der muligvis ikke er nok til at opfylde nationale trinmål, men som et mindstemål måske kan sikre elevernes fundamentale viden i forhold til at starte på en erhvervsuddannelse.

Men lærere på de tre skoler, der er kendetegnet ved at befinde sig inden for den kompensatoriske diskurs, karakteriseres også på tværs af højt præsterende og lavt præsterende skoler ved at give udtryk for at

være nået til et punkt, hvor de kun delvist er i stand til at indfri forventningerne om, at alle elever skal opnå et givent fagligt mål. En lærer på skole 5 oplever eksempelvis, at der generelt er kommet for meget fokus på eksamener og evalueringer:

Jeg synes, at jeg er meget mere presset fagligt. De faglige krav er presset. Der er test og eksamen i alt. Alle fag er eksamensfag. Idræt er ikke, men der skal man have en udtalelse. Det kan egentlig være fair nok, at der er eksamen i alle fag, men når kravene samtidig bliver skærpet, så er det lige før, at det bliver krav for kravenes skyld og eksamen for eksamens skyld. Og eleverne skal bare hele tiden presses: ”Kom nu, I kan godt”. Jeg læste lige forleden, at de ting, de kan i 9. klasse nu, det skal de kunne i 8. klasse om tre år (lærer på skole 5).

Som nævnt fordeler oplevelsen af et øget fagligt pres sig både på højt præsterende og lavt præsterende skoler inden for kompensationsdiskursen. På skole 6 er lærerne eksempelvis meget optagede af, at trinmålene på den ene side er nærmest umulige at opfylde for en stor del af elevernes vedkommende, samtidig med at der for en mindre gruppe elever vedkommende er tale om, at de både kan og vil opfylde forventningerne til deres faglige kunnen. Et af dilemmaerne for lærerne på skole 6 er derfor at skulle rumme denne store spændvidde i elevernes skolemæssige kunnen, hvilket kommer til udtryk i nedenstående uddrag fra interviewet med lærerne:

Lærer 1: Vi har allerede svært ved at opfylde de krav, der stilles, så en skærping ville jo gøre det helt umuligt.

Lærer 2: Men vi har altså elever, der kan honorere kravene, og de skal jo have den undervisning, og det forsøger vi så bl.a. at klare igennem holddelingen. I matematik kan jeg også godt lide simpelthen at sige til mine elever, at nu kommer der noget stof, som er forbeholdt de elever, der gerne vil læse matematik på gymnasieniveau. For mange vil det nemlig være nyttesløst at høre efter, og de kan så sidde og lave lektier i stedet (lærere skole 6).

Som citatet viser, så bliver denne gruppe lærere klemmt mellem en faglig diskurs og en kompensationsdiskurs. De er på den ene side opsat på at levere en fagligt kvalificeret undervisning, og de pointerer, at der er elever, der kan honorere de faglige krav. På den anden side skal de forholde sig til en gruppe elever, som ikke kan leve op til de faglige krav, så lærerne oplever det som et ”nytteløst” projekt.

Der er med andre ord nogle faglige udfordringer, som skolerne med mange ressourcetsvage elever særligt skal forholde sig til, og som derfor også fylder meget i lærernes overvejelser om, hvordan de skal klæde eleverne bedst muligt på i forhold til at starte på en ungdomsuddannelse. Dette er en central pointe, fordi den peger på, at der er meget forskellige vilkår for skolers arbejde med at sikre et fagligt fundament, så deres elever kan starte på og gøre en ungdomsuddannelse færdig.

INDSATSER RETTET MOD AT SIKRE ELEVERNES FAGLIGHED

Langt det meste af den undervisning, der finder sted i udskolingen på de otte skoler, er præget af almindelig kateterundervisning i den enkelte klasse med den enkelte lærer, hvor eleverne inddrages på forskellig vis gennem klassesamtaler og fremlæggelser. Men som en del af de otte skolers arbejde med at sikre elevernes faglighed i udskolingen tænkes der også i forskellige tiltag, indsatser og undervisningsmetoder. De mest centrale af disse præsenteres i det følgende. Indsatserne synes ikke knyttet til den enkelte skoles præstationsniveau, men fordeler sig hen over gruppen af både højt og lavt præsterende skoler.

UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG HOLDDDELING

Undervisningsdifferentiering er i vid udstrækning lærernes svar på udfordringen at skulle rumme den store variation i faglige færdigheder blandt elevgruppen. Stort set alle lærere på de otte skoler svarer, at de undervisningsdifferentierer for at kunne møde alle elever på deres niveau. Samtidig siger flere lærere, især på de fire skoler med mange ressourcetsvage elever, at spændet i elevernes forudsætninger er så stort, at det kan være svært at nå alle elever. Denne oplevelse blandt lærerne i vores undersøgelse bekræftes også af en anden dansk undersøgelse på området. Her konkluderes det, at danske lærere ikke har de didaktiske

forudsætninger for at undervisningsdifferentiere optimalt, og at det betyder, at undervisningen hovedsageligt retter sig mod de middelhøje elever, mens de dygtigste og de svageste elever ikke undervises optimalt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011).

Holddeling kommer her ind som en del af den værktøjskasse, nogle af lærerne tager i brug, når de arbejder med en gruppe med meget forskellige faglige ståsteder. Det er ikke alle skoler, der praktiserer holddeling, og på de skoler, hvor der tales om holddeling i interviewene, er det heller ikke alle lærere, der bruger det. På denne måde kan holddeling derfor ikke ses som et tiltag, der er velintegreret i alle otte skolars undervisningspraksis. Nogle skoler er mere engagerede i arbejdet med holddeling, og særligt på skole 5 og skole 6, som er hhv. højt og lavt præsterende skoler, begge med mange ressourcetsvage elever, er ledelsen optaget af at bruge holddeling som en mulighed for at møde børnene på deres niveau og dermed støtte både de bogligt svage og de bogligt stærke elever i deres faglige udvikling.

Men i vores interview med lærerne kan vi se, at i det omfang holddeling nævnes som en indsats, peges der på flere forskellige former for holddelingsprincipper. Der kan være tale om eksempelvis sociale holddelingsprincipper, som fx på skole 5, hvor nogle af lærerne i en periode splittede to parallelklasser på overbygningstrinnet op i et drenge- og et pigehold. Der kan også være tale om faglige holddelingsprincipper, som fx på skole 2, hvor en årgang i danskundervisningen blev delt efter fagligt ståsted i en periode:

På vores 8. årgang, der kører vi nogle af vores dansktimer, hvor vi holddeler dem. Hvor vi måske siger, at vi har en mindre gruppe, der har brug for lidt mere støtte, og så har vi en større gruppe, der bedre kan klare sig eller er gode til at hjælpe hinanden. Så har vi ens årsplan og kører fuldstændig den samme undervisning, og jeg tror, at i halvdelen af vores timer ca. der blander vi det på den måde. Vi oplever tit, at eleverne gerne vil blandes, fordi de måske hellere vil arbejde sammen med en elev fra den anden klasse (lærer på skole 2).

Men lærerne på de otte skoler giver også udtryk for, at der kan være både faldgruber og begrænsninger ved holddeling. Dels fortæller lærerne om administrative begrænsninger, fordi holddeling kræver, at der er lagt pa-

rallele skemaer for hele årgangen, og det kan være en meget vanskelig opgave. Dels er der også lærere, der peger på, at det kan være meget demotiverende for eleverne, hvis der er for stor en grad af faglig holddeling. En lærer fra skole 1 peger på netop denne problemstilling:

Jeg tror, at med hensyn til holddeling skal man passe på med ikke at falde i den der grøft, vi var i for år tilbage, hvor der var et udvidet kursus, og så var der et grundkursus. Jeg har før haft udvidet kursus i fysik med 34 elever, og så var der et grundkursus, hvor de var 12. Og at være den elev, der går på grundkurset, det gør jo noget ved eleven selv, og det gør sørme også en masse ved forældrene. Og det er svært lige at sluge den pille der. Så derfor skal holddelingen ikke være på helårsbasis og helt fast hele tiden (lærer på skole 1).

Overordnet set er den generelle holdning blandt flertallet af skolerne, uanset elevgrundlag og uanset skolens præstationsniveau, at holddeling i perioder er et godt værktøj til at arbejde mere intenst med en gruppe på samme faglige niveau, og som sådan kan man se, at der i holddelingsprincippet kunne ligge en ikke fuldt udnyttet ressource til at skabe øget faglig læring blandt eleverne i udskolingen.

FAGDAGE

En anden måde at arbejde med at støtte elevernes faglige kompetencer er gennem fagdage, hvilket de blandt andet bruger på skole 3, som er en højt præsterende skole med et ressourcestærkt elevgrundlag. Skole 3 bruger fagdage til at give eleverne mulighed for at fordybe sig i enkelte fag, hvilket ellers kan være svært i en skoledag, der er delt op i lektioner. En af lærerne fra skole 3 udtrykker det således:

Fordelen med fagdage er fordybelse, hvorimod der ved traditionel undervisning kommer mange fag fordelt på en dag. Vi er gode til at variere vores undervisning i metode og undervisning. Der skal være noget til alle (lærer på skole 3).

Som det kan læses af citatet, giver fagdage mulighed for fordybelse, men de giver også mulighed for, at lærerne kan variere deres undervisningsmetoder, sådan at der er større mulighed for at fange flere elever

ind. Fagdage bruges på flere af de andre skoler, men hovedsageligt på de to skoler i undersøgelsen, som har status af heldagsskoler.

LEKTIETIME-ORDNING

Skole 2, som er en lavt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, har som en del af deres heldagsskoleprojekt valgt, at eleverne i udskolingen skal lave deres lektier på skolen i løbet af eftermiddagen. Tanken er, at alle elever skal kunne være færdige med deres skolearbejde, når de forlader skolen om eftermiddagen.

Lærerne på skole 2 med mange tosprogede elever kan se flere fordele ved, at eleverne skal lave deres lektier på skolen. En af lærerne siger:

De her lektietimer har ligesom reddet nogle af pigerne i den store afdeling. Før er de kommet hjem, og så har de fået en baby i armene og har skullet lege semimor for en lillesøster eller -bror. Eller skullet stå for madlavning eller rengøring. Og først i anden række lave lektier og det vel og mærke i en lejlighed, hvor der løber skrigende børn rundt. Og de måske ikke har nogen til at hjælpe dem. De piger, jeg har en i min klasse, det hele ligger i, om hun er forberedt eller ej. Nu er det noget helt andet. Der er nogle, der er blevet reddet, og det har ikke noget med at være fagligt svag at gøre ... Det er noget derhjemme, tid og ro (lærer på skole 2).

Så for nogle af de tosprogede piger på skolen kan lektietimerne være en fordel rent fagligt, fordi de får tid og ro til at gøre deres skolearbejde færdigt, inden de går hjem til deres familier.

En anden fordel, lærerne peger på, er, at en del af deres tosprogede elever har brug for at få løftet deres danskkundskaber, fordi de normalt ikke taler dansk hjemme hos deres familier. For disse elever mener lærerne, at lektietimerne er en god løsning, fordi de kræver, at eleverne bliver på skolen til kl. 16 hver dag og dermed øger antallet af timer, eleverne tilbringer i et dansksproget miljø. Endelig nævner lærerne også, at den meget løse struktur, som lektietimerne har, kan fungere som en forberedelse for de elever, der senere skal ud på ungdomsuddannelserne:

Jeg har snakket med flere af eleverne om, at hvis de mestrer de her ting, som lektiecafémiljøet lægger op til, så mestrer de nogle ting, når de kommer ud på ungdomsuddannelserne, som deres jævnaldrende måske ikke gør. Hvis de mestrer det, så skulle de gerne være et lille skridt foran. og så har man måske et større overskud til at bruge noget krudt på svære tekster (lærer skole 2).

Men lærerne på skole 2 ser også nogle faldgruber ved lektietimeordningen. De beskriver, hvordan det kan være svært at vurdere elevernes reelle niveau, fordi de laver alle deres opgaver på tidspunkter, hvor de har rig mulighed for at få hjælp fra en lærer:

Jeg synes, det er svært at sidde med en 9. klasse, der skal til afgangseksamen i fx dansk, og al deres lektielæsning er foregået her på stedet. Det er svært at have et fair billede af børnene. De kan have siddet her og fået hjælp af kollegaer og kammerater. Der mangler et fair billede af, hvad børnene kan. For eksempel hvad angår matematikopgaver, er niveauet blevet meget højt lige pludselig. Men det er jo ikke rigtigt, og det er ikke det niveau, man ser, når man har dem i timerne. Så det er jo noget med, at eleverne får en masse hjælp, og det er jo også godt. Men alligevel synes jeg, der mangler noget her. Det kan risikere at gå galt, for eksamen er jo en selvstændig bedrift (lærer skole 2).

På flere af de andre skoler arbejdes der også med lektietimeordninger, men dog ikke så omfattende som på skole 2.

HELDAGSSKOLE – FLERE SKOLETIDER

På skole 2 bruger man heldagsskolen til at sikre tid til, at eleverne kan lave deres lektier på skolen, sådan at de ikke behøver at få den tid og hjælp, som de ellers ville have behov for derhjemme hos deres familier. Skole 6 er også en lavt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever. På denne skole har man valgt at give eleverne ekstra undervisningstimer for på denne måde at arbejde med at højne det faglige niveau hos eleverne.

Lærer 1: Man kan så sige, at det politiske argument er, at det netop er derfor, man putter så mange ekstra timer i det her om-

råde og laver en heldagsskole, så vi får flere timer, så vi kan bringe eleverne højere op med flere dansk- og matematiktimer m.m.

Lærer 2: På heldagsskolen har vi timer fra 8-16.

Lærer 1: Det er forskelligt fra heldagsskole til heldagsskole, hvordan timerne fordeles. På andre skoler kan der i stedet for fagtimer i højere grad være tale om lektiehjælp eller andet. Men generelt har vi flere faglige timer end en almindelig skole. I hvert fald hvis børnene kommer hver dag (der grines) (lærere skole 6).

Lærerne på skole 6 er i udgangspunktet godt tilfreds med heldagsskoleprincippet, men oplever også, at det kan være svært at få de meget lange skoledage til at fungere. Dels er eleverne i udskolingen trætte af indlæring, når de når sidst på eftermiddagen, dels føler lærerne også, at det kan være et stort indgreb i de unges fritidsliv, fordi det er svært for deres elever eksempelvis at få et fritidsjob, når de først har fri kl. 16 hver dag.

PROJEKTUNDERVISNING

På nogle af skolerne fortæller lærerne, at de har forskellige typer af undervisningsprojekter, hvor sigtet er at motivere eleverne til læring. På skole 1, som er en højt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, er man en del af et kommunalt projekt, der handler om innovation, hvor tanken er, at lærerne og eleverne i fællesskab skal bestemme undervisningstemaerne i forskellige fag. På skole 1 er de med i dette projekt i fysikundervisningen, hvor de har taget et tema om madkemi op:

Samtidig er vi med i et kommunalt igangsat projekt omkring innovation, hvor der tages udgangspunkt i, at lærerne og eleverne – især eleverne – på baggrund af brainstorming er med til at planlægge noget af det, de skal lave i de enkelte fag. Men det bygger jo alt sammen på, at vi har en fælles faglig basis, hvor vi ud fra den kan være med til at putte noget indhold i fagene i et forfængeligt håb om, at det så vil tænde nogle flere elever. Det går en anden af fysiklærerne og jeg i gang med her efter nytår, hvor vi prøver det af på et emne for at se, om der noget holdbart i det, eller om det for os bare er en pose luft. Så det prøver

vi med et emne med madkemi. Og der er det jo klart, at der er nogle faste ting, de skal kunne, men derudfra skal de så selv putte nogle ting på (lærer på skole 1).

På skole 1 har man endvidere gjort sig tanker om at lave yderligere tiltag i forhold til at sikre elevernes motivation for at lære. På denne skole overvejer man således, om man på forskellige måder kan lave en linjeopdelt udskoling, som vil appellere til flere af eleverne, fordi de vil kunne få lov til at arbejde mere inden for de områder, hvor de har deres særlige interesse:

På vores skole sidder vi netop nu og snakker om og overvejer mulighederne for at lave lidt mere linjeopdelt udskoling her på stedet. Sådan at eleverne i højere grad vælger sig ind på en retning med fokus på ... om det så er idræt eller noget kreativt eller noget it, innovation, eller hvad det nu er. Men i hvert fald tanken om i højere grad at motivere dem i forhold til at få nogle flere timer i nogle fag, som de føler er mere interessante, og som de får mere ud af. Det er det, vi håber på. Det arbejder vi meget på og satser på, at det kører i en eller anden grad. Vi skal så starte med den første 7. årgang til sommer, og så efter tre år så skulle alle tre årgange være i gang [...]. Men det er jo en svær proces at lave, fordi man jo er bundet op på en masse krav fra Undervisningsministeriet. Der kommer mange krav, så man er nødt til at forholde sig til alle de faglige områder, de skal igennem, og det er svært (lærer på skole 1).

Karakteristisk for skole 1 er, at de forskellige indsatser og tiltag, der beskrives af lærerne i interviewet, i vid udstrækning kommer fra lærergruppen selv, og at de på denne måde i højere grad virker til at have ejerskab over projekterne. Dette gør sig også gældende på skole 3, som også er en højt præsterende skole, men med få ressourcervage elever. På denne skole har man bl.a. en produktionsuge, hvor skolen forvandles til et minisamfund, som eleverne skal deltage i. Denne produktionsuge er i høj grad et kerneprojekt for lærerne, som de i vid udstrækning tager ejerskab over. Det er hovedsageligt på disse to skoler, at lærerne fortæller om forskellige typer af projektundervisning, som ikke kun er begrænset til den enkelte lærer og den enkelte klasse, men som er tværgående projek-

ter, der rækker hen over en hel årgang, hele overbygningen eller hele skolen.

I det omfang, at man skal pege på resultater, der hænger sammen med skolernes præstationsniveau, kan man sige, at netop tendensen til, at lærerne udtrykker ejerskab over de udviklingsprojekter, som skolen er i gang med, hovedsageligt findes på to af de fire højt præsterende skoler.

LÆRERNES ARBEJDE MED AT GØRE ELEVERNE KLAR TIL AT FORLADE FOLKESKOLEN

Ud over at ruste eleverne rent fagligt angiver lærerne på de otte skoler også, at de har et arbejde med elevernes afklaring i forhold til deres videre vej i skolesystemet og i livet generelt. Lærerne ser det som en modnings- og dannelsesproces, som de støtter eleverne i. Alle lærerne på de otte skoler fremhæver, at de arbejder bevidst og målrettet med denne dannelsesproces.

SELVSTÆNDIGGØRE OG ANSVARLIGGØRE ELEVERNE

Et af de områder, hvor lærerne arbejder med at gøre eleverne klar til at forlade folkeskolen, er i forhold til at støtte en selvstændighedsproces og at lære eleverne at tage ansvar for deres handlinger. Det er et område, som de fleste lærere angiver at prioritere i deres arbejde. Men samtidig er der stor forskel blandt skolerne i forhold til, hvordan der arbejdes med denne ansvarliggørelse og selvstændiggørelse.

På skole 2, som er en lavt præsterende skole med mange resourcesvage elever, fortæller lærerne, at deres arbejde med at selvstændiggøre og ansvarliggøre eleverne bl.a. indbefatter at støtte eleverne i at argumentere for deres holdning og at give dem ansvaret for deres egne handlinger:

Vi arbejder meget på at gøre dem bevidste om selv at få styr på deres ting. ”Nu er det gennemgået her i klassen, og nu er det dit ansvar at aflevere om en uge”. Der tror jeg, vi gør meget. Men jeg synes også, vi lægger meget vægt på, at de har en selvstændig mening og ikke bare giver deres mening til kende med grimt sprog, men at de i stedet kan fortælle, hvorfor de har den hold-

ning, de har; altså, at de kan argumentere. Det tror jeg, vi bruger mere tid på end andre steder. At man godt må have en holdning som 15-årig, der går imod de voksnes, hvis man sagligt og ordentligt kan argumentere for den (lærer på skole 2).

Eleverne på skole 2 er karakteriseret ved en høj social belastningsgrad, og det sætter sig igennem i den omgangstone, der er blandt eleverne på skolen. Derfor ser lærerne på skolen det som en væsentlig opgave at lære eleverne at argumentere i stedet for blot at trumfe deres holdning igennem ved grimt sprog.

På skole 3, som er en højt præsterende skole med ressourcestærke elever, arbejder man også med ansvarliggørelse af eleverne. At der på denne skole er tale om en ganske anden elevgruppe, ses tydeligt af de rammer, lærerne sætter for arbejdet med elevernes selvstændiggørelse og ansvarliggørelse:

Jeg har en fornemmelse af, at vi tager for gode varer, hvad eleverne siger til os. Vi får nogle elever udefra [et andet lokalområde]. De har lidt mere en indstilling til, at hvis de kan slippe af sted med at sidde og fise den af nede i hjørnet, så er det fint. Men den indstilling har vores elever bare ikke. De er positive langt hen ad vejen. Jeg tror på en eller måde, at det er, fordi vi tager dem alvorligt, og de så også tager os alvorligt. Jeg synes i hvert fald at opleve, at når vi får nye elever i 8. klasse, skal de lige vænne sig til at "hold da op, kontrollen er ikke ret stor her". Jeg er underviser og regner med, at de kommer til valgfagene. Jeg er her altså primært som underviser og ikke for at holde øje med, om de kommer – selvom vi selvfølgelig også skal det. Jeg synes generelt, at den udvikling, der er sket, er, at eleverne er blevet mere ansvarlige. Jeg synes oftere, elever melder sig til at blive efter skoletid for at lære noget, de ikke lige fangede i timen, for de ved, at det ikke bare kommer dumpende ned til dem, når de starter gymnasiet. Sådan synes jeg ikke, det var for 10 år siden. Jeg bliver der så også efter skole til dem, der har brug for det (lærer på skole 3).

Skole 3 er karakteriseret ved at tale inden for en lighedspædagogisk diskurs, og denne kommer også til udtryk i skolens arbejde med at gøre

eleverne klar til at afslutte folkeskolen og bevæge sig videre i uddannelsessystemet. Lærerne italesætter tillid, som et nøglebegreb i dette arbejde. De fortæller om, at de har stor tillid til, at eleverne er ansvarlige, og denne tillid er med til at skubbe mere til, at ansvarliggørelsen går i den rigtige retning for eleverne på skolen.

UDVIKLE ELEVERNES SAMARBEJDEVNER OG OPDYRKE FÆLLESSKABSFØLELSE

Et andet område, som flere lærere angiver, at de arbejder med i deres udskolingsproces, er at udvikle elevernes samarbejdsevner og skabe de rette betingelser for, at en fællesskabsfølelse kan udbygges mellem skolens elever.

På skole 3 er man på mange måder stærkt optaget af at arbejde med elevernes forskellige sociale og personlige kompetencer. Denne skole indskrives sig som tidligere nævnt i en lighedspædagogisk diskurs, hvor fællesskab, demokratisk dannelse og det hele individ italesættes som centrale værdier. Denne diskurs skinner også igennem, når lærerne på skolen diskuterer, hvordan de arbejder med at gøre eleverne klar til at forlade folkeskolen. De fortæller bl.a. om, at de arbejder med at få eleverne til at acceptere, at deres skolearbejde er en del af et arbejdsfællesskab. Én af de måder, de gør det på, er gennem en projektuge på skolen, som der lægges meget arbejde i fra lærernes side:

Vi er en skole, der gør nogle andre ting. Vi har faktisk lige brugt 3 uger på at lave et oplæg til en produktionsuge, vi kører i næste uge for overbygningslever. Der kører så et lille minisamfund her i næste uge med et rigtigt pengeomløb, hvor der er initiativtagere, de skal selv oprette deres virksomhed og ansætte deres folk. De får nogle rammebeløb stukket ud fra, hvor meget de må udbetale i løn, de låner penge i banken, der er en indkøbscentral, de skal handle igennem for at få varer, de skal betale både renter i banken og for at få hentet varerne, lønninger, prissætninger af varer. Forvaltning, borgmester, byråd, arbejdsformidlingskontor, miljøkontor, der kan uddele smileys, en skatteforvaltning. Der er rigtig mange elementer i det, og elever besidder så alle mulige forskellige poster i det lille samfund (lærer på skole 3).

På samme vis beretter lærerne på skole 3 om, hvordan de arbejder med at støtte eleverne i at lære at arbejde sammen i grupper og hermed også støtter dem i den arbejdsform, de vil møde, når de går videre i uddannelsessystemet:

Lærer 1: Sidste år havde vi nogle arbejdsgrupper, hvor de var inddelt i studiegrupper i deres fritid. Det startede i skolen, men skulle så være, at eleverne mødtes i fritiden og lavede lektier sammen. Det kunne så både være grupperegning eller noget analyse til en danskopgave. Der sad de faktisk i studiegrupper oppe i kantinen efter skole eller derhjemme.

Lærer 2: Det startede altså med, at de skulle, men endte med, at de selv skulle gøre det.

Lærer 1: Dermed blev de øvet på den måde at lave lektier på, hvor man altså arbejder sammen i grupper.

Lærer 2: Og klargøre dem på det, der kommer efter her (folkeskole). At man sidder jo typisk og laver en opgave med andre. At man samarbejder med andre og udvikler sig, at man skal lære at bruge hinanden og hinandens kompetencer, for sådan bliver det jo efter folkeskolen (lærere på skole 3).

På skole 1, som er højt præsterende med mange ressourcesvage elever, er man også optaget af at udvikle elevernes evne til at samarbejde, fordi man mener, at det er en essentiel kompetence for eleverne i deres videre færd i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Karakteristisk ved skole 1 er imidlertid, at den ikke, som de andre skoler med mange ressourcesvage elever, taler inden for kompensationsdiskursen. Tværtimod er skole 1 kendetegnet ved at tale inden for rammerne af en faglig diskurs, og dette kommer også til udtryk, når lærerne taler om vigtigheden af, at eleverne samarbejder:

Samarbejde er for mig noget af det allervigtigste, sådan som jeg ser verden fungere. Det er også noget af det, jeg snakker om, når vi gennemgår det periodiske system. Jeg siger, at der jo ikke er en eller anden fysiker, som fx Niels Bohr, der har gået hjemme i

sin kælder og maset lidt i sin fritid med nogle forsøg og så udtænkt et eller andet. I dag foregår alle de her ting i teamwork, og hvis du ikke kan arbejde sammen med andre, så kommer du i den grad på den. Som jeg ser det. Det kan også være, at jeg ser forkert på det, men jeg vil vove at påstå, at det er en af de allervigtigste egenskaber, som vores elever skal ha' – at de kan arbejde sammen (lærer skole 1).

ARBEJDE MED ELEVERNES SOCIALE KOMPETENCER OG GIVE DEM VIDEN OM SAMFUNDET

På skolerne med mange ressourcetsvage elever taler de fleste af lærerne om, at de har en arbejdsopgave, der består i at arbejde med deres elevers sociale kompetencer og at lære eleverne de sociale spilleregler for samfundet omkring dem. Lærerne argumenterer ud fra en kompensatorisk diskurs, som handler om, at eleverne på deres skoler mangler basale sociale færdigheder, som folkeskolen derfor må tage på sig at lære dem. De skoler, der særligt taler inden for denne diskurs, er skolerne 2, 5 og 6, hvor skole 1, som nævnt i forrige afsnit, i højere grad taler inden for en faglig diskurs.

På Skole 6, som er en lavt præsterende skole med mange ressourcetsvage elever, fortæller lærerne, at de i vid udstrækning forsøger at arbejde på at lære eleverne de sociale spilleregler i samfundet. Deres elever lever på mange måder en tilværelse, der er isoleret fra det omkringliggende samfund, og derfor anser både skolens lærere og ledelse det for et skoleprojekt at lære eleverne de spilleregler, der skal til, for at eleverne kan begå sig i det omkringliggende samfund:

Lærer 1: Jeg bruger forholdsvis meget tid på at fortælle mine elever, hvad det er, de kan forvente, den dag de rejser herfra. At de ikke bliver nurset på samme måde, som de gør her. De har opgaver, som de skal aflevere, og det forventer jeg, at de gør til tiden. [...] Vi har problemer med, at vores elever ikke kommer til tiden. Vi fortæller dem, at hvis de kommer for sent på fx Teknisk Skole, så bliver de smidt ud. Vi fortæller dem, at man ikke finder sig i, at de ikke laver lektier – ligesom de ikke altid gør det her. Og man finder sig ikke i den måde, de nogle gange ikke deltager i undervisningen på, og at de ikke møder frem til tiden.

Lærer 2: Vi har fx en stor skoleindsats, der går på, at de skal komme til tiden. Vi har en socialrådgiver, der står og tager imod børnene kl. 8.15. De, der kommer efter kl. 8.15, kommer ind i kantinen i den første lektion, og kommer man for sent gentagne gange, så holder socialrådgiveren møde med forældrene.

Også på skole 5, som er højt præsterende, men med en stor andel resourcesvage elever, taler lærerne om, at de skal støtte eleverne i deres modenhedsproces. Men som følgende lærer taler om, handler det også om at lære eleverne noget om, hvad det vil sige at være voksen og selvstændig på det danske arbejdsmarked, fordi mange af forældrene på skolen ikke har en fast arbejdsmarkedstilknytning, som de unge kan spejle sig i:

Jeg bruger faktisk ret meget tid på at snakke om det og diskutere det, fordi jeg synes, det er rigtig vigtigt. I virkeligheden er jeg ikke så målrettet, som jeg måske burde være. Jeg er lidt mere målrettet på livsduelighed og indsigt i og forståelse for, hvad det er, man skal ud til. Så jeg bruger meget tid på det. Jeg har fulgt klassen fra 1. til 9. Vi har jo rigtig mange forældre på overførselsindkomst. Måske 60 pct., så der er jo rigtig mange, der slet ikke har en realistisk arbejdsmarkedsfornemmelse. Der er nogle børn, der ikke har vidst, hvad deres forældre lavede, fordi det ikke er noget, man snakker om. Man går bare på arbejde. Jeg bruger meget tid på at snakke om, hvad uddannelser kræver, og på at gøre opmærksom på, at der er ikke så mange specialarbejdere, så man skal virkelig gøre noget for at komme videre. Jeg tror ikke, at der er nogen som helst i 9. klasserne, der er i tvivl om, at man ikke bare kan gå ud og blive skraldemand. Der er ikke de job, der bare var for 10 år siden. [...] Jeg synes, det er virkelig vigtigt at snakke om. Jeg har også lige brugt to timer i dag efter praktikken på at høre, om de ved, hvad de skal bruge for at kunne det, de vil (lærer på skole 5).

På skole 3 arbejder man også engageret med at give eleverne indsigt i det samfund, de er en del af. Men hvor man kan se, at de på skole 5 taler om at give eleverne en basal viden, som de ikke har fået med sig hjemmefra, så er ambitionen på skole 3 en del højere. Som en del af den lighedspæ-

dagogiske diskurs, denne skole taler inden for, er lærerne her optagede af, at eleverne bliver bevidstgjort om deres demokratiske rettigheder og forpligtelser:

Lærer 1: Samfundsfag, synes jeg, er et af de allervigtigste fag i den kobling videre i livet, for det handler om at åbne øjnene fra deres egen lille verden til alt det, der eksisterer udenom. Hvorfor grundlæggende egenskaber er vigtige og at tænke over, hvad der sker ude i verden. Have en mening og en holdning, og det gør vi vel også meget ud af i dansk på 8. og 9. årgang. At have en holdning, at tage stilling og ikke bare være ligeglad. Man skal mene noget, også selvom man sagtens kan mene alt muligt forskelligt. Men man skal ikke gelejdes af sted på et eller andet ligegyldighedsplan.

Lærer 2: De skal kende deres basis. For at folk skal have en holdning og vide noget, gør vi meget ud af at fortælle om det samfund, vi bor i, hvad det består af, hvad mekanismerne er i samfundet, og hvad SKAT fx er for noget. Alle de ting har de stort behov for at vide, før de mener noget. Ellers bliver det, de mener, meget populistisk, sådan lidt barnligt. Så det vil de gerne selv. Så er de gode til at fange, hvad det handler om. Det handler meget om almen dannelse (lærere på skole 3).

Den samme vægtlægning på den demokratiske dannelse finder vi hos lærerne på skole 4:

Jeg lægger vægt på dialogisk undervisning, som gør dem i stand til at reflektere. Generelt synes jeg, refleksion er meget vigtigt i udskolingen. I kristendom og historie gør jeg meget ud af, at de skal kunne tage del i et demokratisk samfund og være kritiske på baggrund af, at de har en viden med sig (lærer på skole 4).

Der arbejdes således i stort omfang på at gøre eleverne mere modne, selvstændige og ansvarsbevidste på de fleste skoler, men måden, det gøres på, og vægtningen af dette arbejde er meget afhængig af elevernes forudsætninger og den pædagogiske diskurs, skolen taler inden for. Der kan således tydeligt ses en forskel i den måde, der arbejdes på, på skoler

med en ressourcestærk elevgruppe og skoler med mange socialt belastede elever. Ligesom der kan ses en forskel på, om skolen er kendetegnet ved at tale inden for rammerne af en faglig, en lighedspædagogisk eller en kompensatorisk diskurs. I den forbindelse er det interessant at fremhæve, at på de to skoler i undersøgelsen, der er kendetegnet af en faglig diskurs og har et ressourcestærkt elevgrundlag, fylder arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer kun meget lidt i læreres bevidsthed. Den faglige diskurs overskygger så at sige andre potentielle områder, som lærerne kunne arbejde med i udskolingen.

Arbejdet, der gøres på de skoler, som er kendetegnet ved den lighedspædagogiske diskurs, og som har ressourcestærke elever, ligger i tråd med de forventninger, der er til eleverne, når de skal videre i uddannelsessystemet. På denne måde bliver de ressourcestærke elever allerede i folkeskolen beredt på deres start i uddannelsessystemet, hvilket ikke på samme måde gør sig gældende for eleverne på skolerne med mange ressource svage elever.

LÆRERNES OPLEVELSE AF UDFORDRINGER I UDSKOLINGEN

I undersøgelsen har vi været interesseret i at få at vide, hvilke særlige udfordringer lærerne ser i forbindelse med overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. I interviewene tegner der sig et billede af flere forskellige slags udfordringer.

MANGEL PÅ UDDANNELSESTILBUD TIL DE SVAGE UNGE OG FOLKESKOLENS FOKUS PÅ DE BOGLIGE FÆRDIGHEDER

Manglen på relevante uddannelses tilbud til de svageste af de unge er en af de helt centrale udfordringer, lærerne på de otte skoler taler om. På alle otte skoler oplever de, at der har været en samfundsmæssig udvikling, som i stor udstrækning har betydet, at de svageste elever får sværere og sværere ved at klare sig i uddannelsessystemet:

Lærer 1: Tidligere har man fx siddet med nogle piger, der var forudbestemt til ægteskab og at gå hjemme ved kødgryderne. Det ser vi ikke så meget mere. Men vi ser nu stadig nogle, hvor vi tænker, at der spiller både samfundet og vi fallit.

Interviewer: Så der mangler nogle andre tilbud til dem?

Lærer 1: Ja, nogle har det fx godt med at komme ud og arbejde, så kan de godt møde til tiden.

Lærer 2: Men vi har nogle, hvor vi tænker ”Den knægt holder højst 14 dage i en ungdomsuddannelse”. Vi har altså nogle, der ikke egner sig til det, og hvor man tænker ”Gid, der var en murer, der manglede en murerarbejdsmand, eller han kunne blive fejemand og så videre” (lærere på skole 2).

Flere lærere taler om, at der mangler uddannelsesmuligheder for de unge, som ikke er bogligt orienteret, og hvor selv en erhvervsuddannelse kan forekomme uoverskuelig:

Jeg synes, der skulle være et hul for de unge, som fx det, der engang hed mesterlære. En kattelem. 12 års skolegang er godt for nogle, men ikke for alle. Jeg synes, der skulle være en kattelem på en eller anden måde, så nogle unge kunne komme ad andre veje (lærer på skole 7).

Men udfordringen omkring de bogligt svage unge starter naturligvis ikke først, når de skal starte på en ungdomsuddannelse. Udfordringerne med disse elever starter lang tid inden denne overgang, og skolerne med mange ressourcetsvage elever oplever disse udfordringer som særdeles påtrængende – også selvom de selv oplever at gøre et godt stykke arbejde med at støtte eleverne, både hvad angår faglige færdigheder, og hvad angår sociale og personlige færdigheder. På skole 6 giver lærerne udtryk for, at de politiske krav om øget faglighed i folkeskolen er urealistiske, fordi man allerede nu oplever, at det er meget svært at opfylde de faglige krav, der p.t. er gældende. Ligeledes giver lærerne på denne skole udtryk for, at den politiske udvikling, der afspejler sig i kravene om øget faglighed, vil være med til yderligere at marginalisere de svageste af eleverne:

Lærer 1: Fakta er, at vi tror og mener, at vi gør en forskel, og det er det, der betyder noget. Den 95 pct. Målsætning, vi sidder med, er latterlig på denne her slags skole. Der er man nødt til at iværksætte noget andet. Der mangler nogle kreative tanker inden for

uddannelsestænkningen, det gør der. Undervisningsministeren vil reformulere kravene, og det kommer jo ikke til at hjælpe noget. At 8. klasserne skal kunne det, 9. klasserne kan nu, er jo et umuligt krav.

Lærer 2: Hvis vi nu siger, at vi har 60 pct., der går videre, så vil det her jo betyde, at når kravene løftes, kommer det til at gå ud over de 60 pct., der ellers ville gå videre. Det påvirker dermed den måde, vi underviser på.

Lærer 1: Vi vil dermed se en marginalisering, grundet det store fokus på faglighed.

NYE KRAV TIL ELEVERNES FÆRDIGHEDER

En anden udfordring italesættes i særlig grad blandt skolerne, som indskriver sig i den lighedspædagogiske diskurs. Det er den udfordring, der ligger i den stigende individualisering, som skolerne oplever er et markant kendetegn ved tidsånden. På skole 3 oplever lærerne dette som en udfordring, der har en negativ indvirkning i forhold til de værdier, de prøver at fremelske på skolen. En af lærerne udtrykker det således:

Lærer 1: Stigende faglige krav er fint, men det betyder, at man må give køb på tværfaglig undervisning og projektundervisning. Alle har travlt med at køre deres egne fag. Der er tale om stærk individualisering og fokus på skriftlighed.

Lærer 2: Fagligheden er generelt højnet, og der er kommet mere fokus på hvert enkelt fag. Modsat betyder det, at tværfagligheden ryger. Den er meget svær at få ind i det, hvilket var lettere før. For nu skal vi kunne ”de og de ting” i matematik og ”de og de ting” i et andet fag, og så er det sværere at lave projektarbejde.

Lærer 3: Ja, så man har ikke lige så meget lyst til at kaste sig ud i det, for så skal man jo hente det ind på et andet tidspunkt.

Lærer 2: Det gør det svært at gøre undervisningen alsidig.

Lærer 3: Det er uhyggeligt, at de der prøver kommer til at styre undervisningen så meget. Førhen var der altid gruppeeksamen, hvilket jeg synes er det eneste rigtige. Det er meget mere afslappet. Eleverne kunne nå dybere ned og sidde og diskutere, og man kunne sagtens vurdere dem hver især. Og man ser jo aldrig den der underlige individuelle situation i det virkelige liv. Det, at man har afskaffet den mundtlige eksamen i matematik, gør, at man kun fokuserer på den skriftlige eksamen. Det er lige meget, hvad der kommer ud af munden på eleverne, og hvordan de formulerer sig. Der bliver ikke brugt meget tid på mundtlighed. Jeg tror, at det er meget givende at samarbejde i grupper, men de skal simpelthen vænne sig til, at når det er eksamen, så er det individuelt (lærere på skole 3).

Som det kan ses af interviewuddraget fra lærerinterviewet på skole 3, så ser denne gruppe lærere en udfordring i ensretningen af undervisning og eksamination af eleverne. De mener, at de afskærer eleverne fra nogle muligheder, samtidig med at lærerne heller ikke mener, at denne måde at teste de unges færdigheder på er i trit med virkeligheden. Generelt ser lærerne på skole 3 og 4 det som en problematisk udvikling, at der sættes mere og mere fokus på et enkelte individs præstationer, fordi det bryder med deres kerneværdier om, at opdragelsen til deltagelse i fællesskabet og til at være et bidragende medlem af vores demokratiske samfund er nogle af folkeskolens fremmeste opgaver.

MANGLENDE MOTIVATION HOS DE UNGE

Endelig er der to skoler, hvor også de stærke elevers manglende motivation italesættes. Lærerne på skole 8, som er en lavt præsterende skole med en ressourcestærk elevgruppe, oplever det som en udfordring at skulle motivere de unge og højne deres ambitionsniveau:

Lærer 1: Det, vi har herhjemme, er en ungdomsgeneration, der ikke rigtigt har noget at stile efter, eller som har ambitioner om at nå noget. De får muligvis også en lavere uddannelse end deres forældre, som et af de første eksempler overhovedet i vores historie. Hvad har de at stræbe efter? Kineserne har noget at stræbe efter. De kan jo se, hvordan vi andre i de vestlige lande har det. Men det hele er der for de danske unge. Hvor er motivatio-

nen til at gøre en ekstra indsats? – Vi har det jo, sådan lidt provokerende sagt ...

Lærer 2: ... vi har toppet ...

Lærer 1: ... specielt hvis vi ikke kan motivere de unge til selv at være aktivt deltagende. Så kan de gå over i gymnasiet og danse lancier og synes, det er skidegodt.

Som uddraget viser, så oplever lærerne på skole 8, at eleverne mangler ambitioner og modet til at tænke anderledes, og de mener, at denne mangel på ”drive” udspringer af, at de er en generation, der har fået det hele forærende.

På skole 4 er der, særligt hos ledelsen, også en oplevelse af, at forældre og elever på skolen mangler ambitioner – og det gælder også de elever, som har potentiale til at nå længere i uddannelsessystemet. Men på denne skole ser man ikke de manglende ambitioner som en generel tendens i ungdomskulturen, men mere som en lokal udfordring, der udspringer af et lokalmiljø, hvor særligt videregående uddannelse ikke har været særlig højt prioriteret.

UNGDOMMENS UDDANNELSESVEJLEDNING OG ANDRE UDSKOLINGSINDSATSER

I udskolingen er der en række fastlagte indsatser, som er sat i værk for at støtte eleverne i at blive klar og afklaret i forhold til at vælge en ungdomsuddannelse. I dette kapitel vil vi komme nærmere ind på, hvordan de otte skoler i samarbejde med UU-vejledningen arbejder med de forskellige indsatser, og hvilke overvejelser og refleksioner lærere og særligt UU-vejledere har omkring dette arbejde. Ligeledes vil vi se eksempler på lokale udskolingsprojekter fra de otte skoler. Dernæst vil vi med udgangspunkt i lærernes og ledernes udsagn se på, hvordan og i hvilket omfang 10. klasse bliver brugt på de otte skoler. Endelig vil vi se nærmere på, hvilke udfordringer UU-vejlederne ser i forhold til deres bestræbelser på at leve op til målsætningen om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse.

UU-VEJLEDNING

I 2004 overgik vejledningen af eleverne i folkeskolen til Ungdommens Uddannelsesvejledning. Det betyder, at der fordelt i landet nu findes 49 UU-centre, som tilsammen dækker alle landets folkeskoler. Hvor den tidligere skolevejleder fungerede som både lærer og vejleder på den enkelte skole, er UU-vejlederen ikke længere ansat på den enkelte skole,

men ansættes i de regionale UU-vejledningscentre og har vejlederfunktionen på et antal skoler.

I udgangspunktet er der ikke den store forskel på, hvordan UU-vejlederen arbejder med vejledningen af eleverne i folkeskolen. Lovgrundlaget for denne vejledningsopgave findes i *Bekendtgørelse om lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* (Undervisningsministeriet, 2010d). Med udgangspunkt i dette lovgrundlag findes der en række indsatser, som UU-vejlederen er forpligtet til at iværksætte. Bekendtgørelsen sætter således rammerne for arbejdet med eleverne, men organiseringen og tilrettelæggelsen af de forskellige indsatser varierer, og i de følgende afsnit vil vi gennemgå de forskellige udskolingsindsatser, som de optræder i undersøgelsen på de otte skoler.

UDSKOLINGSINDSATSER

I de følgende afsnit vil vi beskrive de forskellige udskolingsindsatser, som bliver brugt på de otte skoler i undersøgelsen. Som tidligere nævnt er de fleste udskolingsindsatser lovbestemte, men måderne, de praktiseres på, er forskellige fra skole til skole.

INDIVIDUEL VEJLEDNING

I regeringens *Ungepakke 2* fastslås det, at vejledningsressourcerne hovedsageligt skal tildeles de unge, som man forventer har svært ved at starte på en ungdomsuddannelse. De øvrige skal i højere grad kunne klare sig med en basisvejledning, som hovedsagelig består af e-vejledning samt af de kollektive udskolings- og vejledningsindsatser, som vi vil komme nærmere ind på i nedenstående afsnit. Vejledningsindsatsen skal med andre ord differentieres efter den enkelte unges behov (Undervisningsministeriet, 2010c).

For at gøre budskabet om differentieret vejledning tydeligere har foredragsholdere lanceret en forestilling om, at den førstnævnte gruppe med behov for meget vejledning udgør ca. 30 pct. af en ungdomsårgang, mens de øvrige ca. 70 pct. har et behov, som kan dækkes af de kollektive indsatser. Formidlingen af de 30 og 70 pct. har åbenbart været så effektiv, at mange lærere har opfattet det sådan, at det er en fordelingsnorm, som skal gælde på alle – også deres specifikke skole. Det er en klar misforståelse.

Blandt de otte skoler i undersøgelsen er der en udbredt brug af individuel vejledning til alle elever på skolen. Alle skoler på nær en enkelt har minimum en individuel samtale med hver enkelt elev i løbet af udkolingen. Skole 1, som er en højt præsterende skole i provinsen med mange ressourcetsvage elever, har ikke obligatorisk individuel vejledning til alle elever. På denne skole tilbydes gruppevejledning og individuel vejledning i stedet efter behov. Nogle elever kommer således ikke til vejledningssamtale med UU-vejleder, men vejledes gennem andre vejledningsindsatser. Blandt de andre tre skoler med mange ressourcetsvage elever får alle elever tilbudt en individuel samtale med UU-vejlederen i både 8. og 9. klasse. Derudover tilbydes elever også en ekstra samtale i 9. klasse, hvis de fortsat er i tvivl.

På skolerne med få ressourcetsvage elever er der i udgangspunktet også individuelle samtaler med alle elever i 8. klasse. På skole 8 kan samtalerne dog også finde sted som gruppesamtaler. På skole 3, som er en højt præsterende skole i provinsen, arbejder man med individuel vejledning af alle elever i 8. klasse med henblik på at se, hvem der kan klare sig videre i processen med e-vejledning. På denne skole fortæller UU-vejlederen, at han har fået 30 pct. flere elever i vejledning, så fremadrettet vil der kun være individuel vejledning til de elever, der har særligt behov.

Flere af vejlederne på skolerne føler sig udfordret af de nye bestemmelser på området om, at de skal koncentrere vejledningsopgaven. Nogle er ambivalente – de har en forståelse for, at de skal fokusere deres indsats i forhold til de elever, der har mest behov, samtidig med at de har svært ved at forestille sig, hvordan det store flertal af elever skal nå til en afklaring uden en personlig vejledningsindsats. Særligt UU-vejlederne på skolerne med mange ressourcetsvage elever har svært ved at arbejde hen imod en fordeling, hvor 70 pct. af eleverne klarer sig uden individuel vejledning. UU-vejlederen på skole 5, som er en højt præsterende byskole med mange ressourcetsvage elever, siger det således:

En udfordring med hensyn til vejledning er, at alle ikke skal have lige meget vejledning. Hvis jeg ser på en elevs karakterblad, hører, at den unge vil i gymnasiet, og lærerne siger, at det bare kører derudad, så skal denne elev jo ikke have særlig meget vejledning. I stedet kan jeg så samle alle disse elever og lave noget kollektiv vejledning og gennemgang, således at jeg ikke behøver tale med den enkelte elev. Meget af det kan de nemlig også undersø-

ge selv. Især inden for det seneste år eller to har jeg haft større fokus på dem, der er meget sårbare i deres uddannelse. Man regner med, at 70 pct. skal klare sig selv i en vejledningssituation, og hensigten er altså, at jeg primært skal tage mig af de sidste 30 pct., hvilket jeg synes er fornuftigt nok. For de 70 pct., der kan klare sig selv, har man så lavet forskellige foranstaltninger. Både fra ministeriel og kommunal side har man lavet nogle vejledningsinitiativer, så man altid kan få fat i en vejleder, hvis man har spørgsmål. For dem, der skal i gymnasiet, har spørgsmålene ofte teknisk karakter, og det behøver de jo ikke deres lokale UU-vejleder til at svare på. Det er en fornuftig ting. Men problemet ligger i, hvor snitfladen ligger. På denne her skole kan jeg ikke lægge en snitflade, der hedder 70 pct. Det kan jeg godt på den anden skole, hvor jeg er vejleder, hvor der er flere ressourcestærke elever og forældre. Men på denne her skole vil jeg nærmere sige, at det er 70 pct., der har brug for vejledning, og 30 pct., der kan klare sig selv (UU-vejleder på skole 5).

Som UU-vejlederen siger i interviewuddraget, så kan det altså særligt på skolerne med mange ressourcetsvage elever være svært at forestille sig, at det store elevflertal kan klare sig uden individuel vejledning. Men også på skolerne med mange ressourcestærke elever taler UU-vejlederne om udfordringen ved at fokusere indsatsen. På disse skoler har både elever og forældre store forventninger til den personlige vejledningsindsats, de kan få. Det betyder, at også på disse skoler kan UU-vejlederen have problemer med at sikre, at det store flertal er selvhjulpent.

Den individuelle vejledning er imidlertid ikke den eneste type af vejlednings- og udskolingsindsats, som eleverne kan gøre brug af. I de næste afsnit gennemgår vi de indsatser, der også er en del af den samlede udskolingsindsats.

INTRODUKTIONSKURSER OG BROBYGNING

Introduktionskurser er forløb på højst fem dage, der kan tilbydes til elever, der går på folkeskolens 8. klassetrin. Det kan tilbydes samlet eller spredt hen over en længere periode, og der præsenteres oftest mere end en enkelt uddannelsesinstitution. *Brobygning* er et forløb, som tilbydes til elever i 9. klasse, som fortsat er uafklarede om deres uddannelsesvalg. Forløbet er på 2-10 dage og finder sted på en enkelt ungdomsuddannelsesinstitu-

tion, hvor eleven deltager i undervisningen (Undervisningsministeriet, 2010a). Fælles for forløbene er, at de skal præsentere eleverne for forskellige ungdomsuddannelser og give dem et indblik i, hvad det vil sige at være studerende på den pågældende uddannelsesinstitution.

Alle otte skoler i undersøgelsen gør brug af introkurserne i 8. klasse, og for alle otte skoler er der tale om obligatorisk deltagelse fra alle elever. Hvad angår brobygningsforløbet i 9. klasse, er der en større variation i, hvor meget denne indsats tages i brug.

På skole 7 og 8, som er to forstadsskoler med få ressourcetsvage elever, tilbyder man introkurser i 8. klasse, mens brobygning kun nævnes som en mulighed for de to skolers 10. klasser.

På skolerne 1, 2, 3, 4 og 6 tilbydes brobygning individuelt til 9.-klasses-eleverne. På skole 1, 3, 4 og 6 er der typisk tre til fem elever ud af den samlede gruppe af 9. klasses-elever, der siger ja tak til et brobygningsforløb, så det er med andre ord meget få elever på disse skoler, der kommer ud til uddannelsesstederne ad to omgange. På skole 2, som er en lavt præsterende provinsskole med mange ressourcetsvage elever, er det imidlertid flertallet af eleverne i 9. klasse, der vælger at gøre brug af brobygningsindsatsen, fortæller UU-vejlederen på skolen:

Fire femtedele af eleverne i 9. klasse har været på frivillig brobygning. Under samtalerne med dem ser vi også på, hvor langt de er i afklaringsprocessen, og der mangler de altså tit afklaring. Også selvom de er afklarede, kan de benytte det til at prøve det af, så de er helt sikre. Hvis en del af eleverne synes, der er behov for frivillig brobygning, så lægger kulturen også op til, at det er det, man gør. Og jeg støtter dem, hvis de gerne vil besøge et sted, også selvom de egentlig har besluttet sig (UU-vejleder på skole 2).

På skole 5, som er en højt præsterende byskole med mange ressourcetsvage elever, har man som den eneste skole i materialet valgt at gøre både introkurser og brobygning til obligatoriske indsatser:

Reglerne ændrer sig hele tiden, men lige nu er introduktionskurser i 8. klasse obligatorisk, og brobygning i 9. klasse er frivilligt. Jeg sender dog alle mine elever af sted alligevel, for de har tit

ændret sig og har ændret holdning til, hvad de vil. Så jeg sender dem altså både af sted i 8. og 9. klasse (UU-vejleder på skole 5).

HOLDNINGEN TIL INTROKURSER OG BROBYGNING

Alle UU-vejlederne på de otte skoler giver udtryk for, at særligt introkurserne er et helt centralt vejledningsværktøj:

Det giver eleverne mulighed for at se de uddannelsessteder, som de sandsynligvis skal fortsætte på. Giver dem mulighed for at mærke kulturen, miljøet og det faglige niveau og giver dem et indtryk af, om de kan fungere der. De har mulighed for at møde stedets lærere og stille relevante spørgsmål om valg af uddannelse. Især den efterfølgende refleksion er jo meget vigtig, for det er min opfattelse, at det først er, når de vender tilbage fra brobygning, at de reflekterer og finder belæg for, hvorfor de skulle vælge den ungdomsuddannelse, de har mødt. Her når de et bevidsthedsniveau, hvor de kan til- eller fravælge, og det er jo også bevæggrunden for, at de kommer af sted på obligatorisk brobygning i 8. klasse og så frivilligt i 9. klasse, hvis de skulle have behov for at se det samme igen eller finde noget andet (UU-vejleder på skole 2).

Der er således konsensus blandt UU-vejlederne om, at introkurser og brobygningskurser er helt centrale og uundværlige værktøjer i deres vejledningsarbejde med eleverne. Men der er dog også udfordringer forbundet med introkurserne og brobygningsforløbene, og særligt fra lærernes side er der en udtalt kritik af forløbene. Et af lærernes kritikpunkter er, at de ikke oplever, at uddannelsessteder altid leverer ordentlige forløb. På nogle af skolerne stilles der spørgsmålstegn ved introkursernes anvendelighed for eleverne, fordi de oplever, at uddannelsesstederne ikke tager opgaven alvorligt, og at de lærere, der afholder introkurserne, ikke er ordentligt forberedte, ligesom de flere gange har oplevet, at introkurser bliver aflyst på grund af sygdom. Denne oplevelse bliver bakket op af en enkelt UU-vejleder på skole 5, som også oplever, at kvaliteten af introkurser og brobygningsforløb kan være svingende.

Et andet centralt kritikpunkt fra lærernes side er, at introkurserne og brobygningsforløbene er forstyrrende og tidskrævende indgreb i undervisningen. Lærerne oplever, som det også fremgik af kapitel 3, at de

er under et stærkt tidsmæssigt pres for at kunne nå de faglige krav, der stilles til eleverne. Derfor ses forskellige former for afbrud i undervisningen som en belastning af en i forvejen presset arbejdssituation, og lærerne oplever, at det kan være svært at skabe et sammenhængende undervisningsmiljø i 9. klasse, når eleverne på skift er væk fra undervisningen for at være i brobygning:

9. klasse er meget præget af at være en svingdør, hvor der er elever, der farer ind og ud. [...] Alle aktiviteterne er lagt ind i årshjulet, men årgangsteamet har ikke nogen indflydelse på, hvornår tidspunkterne bliver meldt ud fra HG eller Teknisk Skole, og så er det sådan. Så skal vi passe ind efter det. Der er jo ikke nogen diskussion om det. De ligger på det tidspunkt, de ligger. Så 9. klasses årsplan er rimelig presset. Den er booket op med udskolingsaktiviteter fra efterårsferien og så frem til slutningen af marts, hvor beslutningen skal træffes omkring, hvilken uddannelse man skal vælge. Som lærere har vi ikke nogen indflydelse på forløbet. Det er meget individualiseret (lærer på skole 6).

En anden udfordring, der bliver nævnt både blandt UU-vejlederne og blandt lærerne, særligt på skolerne med mange ressourcetsvage elever, er, at det er vanskeligt at få eleverne til at forlade deres trygge og vante miljø:

I forhold til en del af eleverne på denne skole er det simpelthen at få dem til at turde det. De fleste af eleverne bor på et afgrænset område, så det kan være vanskeligt for dem at bevæge sig uden for den zone. Spørgsmål om tryghed. Især i 8. klasse føler mange af dem virkelig, at det er svært at være på udebane (UU-vejleder på skole 2).

Flere lærere beklager i den forbindelse, at der er for få ressourcer til, at de kan støtte de svage elever individuelt i deres forløb.

Endelig er der nogle skoler i materialet, hvor lærerne beklager den udvikling, der er sket på området, hvor de som lærere er blevet koblet af arbejdet med elevernes afklaringsproces og derfor ikke er en del af introkurser og brobygningsforløb. Denne oplevelse gør sig særligt gældende for skolerne 6 og 7, som er henholdsvis en lavt præsterende by-

skole med mange ressourcetsvage elever og en højt præsterende forstads-skole med få ressourcetsvage elever.

Blandt lærergrupperne er der dog også lærere der, ligesom UU-vejlederen, ser introkurser og brobygningsforløb som rigtig væsentlige tilbud til eleverne, hvor de får mulighed for at ”snuse” til forskellige ungdomsuddannelsesmiljøer. Særligt provinsskolerne giver udtryk for tilfredshed. Skole 1 og 3, som er højt præsterende skoler med henholdsvis mange og få ressourcetsvage elever, samt skole 4, som er lavt præsterende med få ressourcetsvage elever, giver alle tre udtryk for vigtigheden af dette tilbud.

Samlet set viser billedet, at UU-vejlederne generelt er meget tilfredse med introkurser og brobygningsforløb som vejledningsværktøjer. Lærerne er mere delt i deres holdninger. På nogle skoler tvivler de på anvendeligheden af forløbene, fordi uddannelsesstederne ikke prioriterer introduktionen højt nok. På flere skoler oplever lærerne, at forløbene giver mange afbræk i deres undervisning. Derudover er der også lærere, der føler sig afkoblet i forhold til intro- og brobygningsforløbene, ligesom der er lærere, der ikke synes, at de har mulighed for at støtte de svage elever, der har meget svært ved at håndtere den utryghed, eleverne oplever, når de skal forlade deres vante rammer for at deltage i et introkursus eller brobygningsforløb. Endelig er der også skoler, hvor lærerne, ligesom UU-vejlederne, anser introkurser og brobygningsforløb for at være gode muligheder for at få lov til at prøve forskellige typer af uddannelsessteder af for en kort periode.

UDDANNELSESPLANER

Uddannelsesplanen introduceres til eleverne i 8. klasse, men arbejdet med denne fortsætter op igennem 9. klasse. For de elever, der vælger at tage folkeskolens 10. klasse, fortsætter arbejdet med uddannelsesplanen også der (Undervisningsministeriet, 2010b). Når den enkelte elev har valgt ungdomsuddannelse, skal uddannelsesplanen vedlægges elevens ansøgning. Uddannelsesplanen er tænkt som elevens personlige beskrivelse af valg af uddannelse, overvejelser om kompetencer og færdigheder samt tanker om arbejdsmæssig fremtid.

I vores undersøgelse er flertallet af UU-vejledere på tværs af skolerne præstationsniveau generelt godt tilfredse med uddannelsesplanen. De fleste af vejlederne ser uddannelsesplanen som et procesværktøj for

eleverne, hvor de gennem skriveprocessen bliver mere reflekterede og mere afklarede omkring deres kommende studievalg:

Jeg tror måske, eleverne kan bruge den til mere, end de lige selv tror. Jeg ser uddannelsesplanen som et procesværktøj, idet de pludselig skal blive konkrete omkring nogle ting. Hvis man er usikker på nogle ting, er det her, man bliver klar over, at man er usikker, eller hvor usikker man er. Jeg kan rigtig godt bruge dem, idet jeg så har et udgangspunkt for de samtaler, jeg har med eleverne (UU-vejleder på skole 3).

Nogle UU-vejledere oplever dog, at denne refleksionsproces hos eleverne ofte udebliver, og at uddannelsesplanen på denne måde mest bliver et værktøj for vejlederen, som han eller hun kan bruge i den individuelle vejledningssamtale med eleverne, hvor den egentlige refleksionsproces skubbes i gang. UU-vejlederen fra skole 8 siger det på følgende måde:

Det er ikke sådan, at de sidder og tænker længe. De skal jo også beskrive sig selv med hensyn til styrker og svagheder, og i det øjeblik, de skal skrive det ned, tror jeg egentlig ikke, der sker det store ryk for dem. Hvis meningen er, at man skal tænke over, hvad man er god og mindre god til, tror jeg ikke, man skal sidde foran en computer og sige, nu er det nu, du skal skrive det ned. Jeg siger, at de godt kan gå og tænke over det, skrive det ned derhjemme og snakke med deres forældre, men det er de færreste af dem, der bruger det på den måde. Jeg tror i højere grad, de ser det som en opgave, nu er det bare vejlederen, den skal laves til. Jeg tror, det er noget helt andet, der skal til, hvis man skal have en egentlig refleksion, det kan man fx bruge vejledningssamtalerne til. Her har du mere tid til at sidde og tænke, og hvor du heller ikke bliver holdt fast på det på samme måde, som du gør, når du skriver det ned. Men du har mulighed for at reflektere. Måske skulle processen være, at man sad til en vejledningssamtale og havde mulighed for at reflektere, eller at jeg som en del af UEA-undervisningen [uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering] havde været nede i klassen, og at man så lige bagefter det skulle sætte sig ned og bruge noget af det, man lige havde tænkt over (UU-vejleder på skole 8).

Lærerne på de otte skoler er noget mere skeptiske end UU-vejlederne over for uddannelsesplanens potentiale som procesværktøj i elevernes afklaringsproces. De ser i højere grad samtalerne og det øvrige arbejde omkring eleverne som det, der er med til, at eleverne bliver afklarede om deres fremtid:

Uddannelsesplanen er ikke hovedfaktor eller afgørende. Det er lige så meget de samtaler, der foregår i overbygningen, og at de får karakterer og vurderer, om det boglige interesserer dem – det er de nære ting, der spiller ind (lærer på skole 4).

For eleverne gør det samme billede sig gældende, men med endnu større tydelighed. Eleverne har svært ved at forstå, hvad uddannelsesplanerne skal bruges til. De får modsatrettede signaler om, at uddannelsesstederne bruger planerne til at beslutte sig for at optage eleven eller ej, samtidig med at de får at vide, at hvis de søger en af de mere almindelige ungdomsuddannelser som STX, HTX eller en erhvervsuddannelse, så er de sikre på at komme ind. Flere af eleverne er endvidere helt ubekendte med uddannelsesplanen, da vi spørger til den i interviewene.

Samlet set er holdningen til uddannelsesplanerne, at UU-vejlederne er glade for dem, fordi de fungerer som et værktøj for dem til at lære eleverne at kende. Lærere og elever har en del sværere ved at forstå, hvad uddannelsesplanernes egentlige funktion er, og de er samtidig i tvivl om, hvorvidt uddannelsesplanen bliver brugt af ungdomsuddannelsesstederne til at afgøre optagelsen af nye elever og til at forholde sig til den enkelte elevs vanskeligheder og styrker.

ERHVERVSPRAKTIK

Erhvervspraktikken er et tilbud, som den enkelte skole i samarbejde med UU-vejlederen kan vælge at give til elever i 8. eller 9. klasse. Praktikforløbet finder sted i forskellige former for virksomheder eller institutioner og skal være medvirkende til at give eleven en fornemmelse af, hvad det vil sige at være på en arbejdsplads.

Af de otte skoler i undersøgelsen har de syv af dem valgt, at praktikken er på frivillig basis. På en enkelt skole (skole 5) har eleverne et obligatorisk praktikforløb i 9. klasse og et frivilligt praktikforløb i 8. klasse. På denne skole, som er en højt præsterende byskole med mange resourcesvage elever, har man valgt en udvidet praktikordning, fordi man

er af den opfattelse, at de elever, der går på skole 5, har brug for ekstra støtte til at skabe kontakter udadtil og til at få et større kendskab til, hvordan arbejdsmarkedet fungerer:

I 8. klasse er det frivilligt, og i 9. klasse er det en pligt [...]. De skal ud at få noget erhvervskendskab og mærke en 37-timers arbejdsuge. Det er altså ikke vigtigt, hvor de kommer hen, men også bare at prøve at være et sted og overholde nogle aftaler (UU-vejleder på skole 5).

Som en diametral modsætning til denne tilgang har skole 1 valgt at frakoble sig praktikken. Det er helt på frivillig basis, om elever vælger at tage en uge i praktik. De skal selv sørge for praktiksted og -aftale. Lærernes rolle er at give eleverne fri i den pågældende uge, og UU-vejlederen har intet med ordningen at gøre. En lærer fra skolen forklarer det således:

Praktikken kører eleverne selv. Hvis jeg har haft nogle ude, så er de kommet og har spurgt mig, og så har de lavet en aftale selv. De udfylder en seddel, og så kommer de med den. Det har jeg sagt ja til hver gang. De, der har spurgt mig, passer meget godt til det, de gerne vil i praktikken. Og de klarer det fuldstændig selv (lærer skole 1).

På de resterende seks skoler er praktikken frivillig, men lærerne og UU-vejlederne hjælper i et vist omfang eleverne med at finde praktikpladser.

Der er holdninger både for og imod den nye frivillige praktikordning. Nogle skoler savner den gamle model med obligatorisk praktik til alle. På skole 1 mener man således, at de svage elever taber ved en frivillig ordning, fordi den fordrer, at eleverne selv kan skabe kontakt til praktikstederne, hvilket man på denne skole ikke mener er tilfældet. Samtidig mener man også på skole 1, at netop de svage børn har behov for de kontakter og den introduktion til arbejdsmarkedet, som et praktikforløb kan give. På skole 4 synes man, at der sker et tab af viden om arbejdsmarkedet, og hvordan man skal agere inden for dette. På skole 3 er man mere ambivalent. På den ene side giver lærerne udtryk for, at de synes, at det er ærgerligt, at nogle elever fravælger praktik, nu hvor det er en mulighed, fordi de kun vil koncentrere sig om det faglige arbejde og

eksamenen. På den anden side var der under den obligatoriske ordning mange elever, der kom i praktik uden at være motiverede for det.

De skoler, der er godt tilfredse med den nye frivillige praktikordning, peger på, at det er meningsløst at sende elever i praktik, hvis de allerede er helt afklarede med, at de eksempelvis skal videre i gymnasiet. Ligeledes peger de på, at der i den gamle ordning var mange især svage elever, der endte i H&M eller i den lokale børnehave, fordi de ikke havde nogen kontakter, og alle skulle i praktik på samme tidspunkt, så derfor var mulighederne få.

Opsamlende er der enighed om, at praktikforløb kan være meget givtige især for elever, der er skoletrætte, og som trænger til at prøve kræfter med en anden hverdag. Ligeledes er der enighed om, at forløbene skal være tilpasset den enkelte og ikke ende med, at eleverne skal hænge tøj på bøjler en uge i den lokale H&M.

UEA: UDDANNELSES-, ERHVERVS- OG ARBEJDSMARKEDSORIENTERING

Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (herefter UEA) er et af de såkaldte timeløse fag. Det vil sige, at faget ikke har et selvstændigt timetal, men at det indgår i undervisningen i de obligatoriske fag; altså inden for de obligatoriske fags timetalsramme. Slutmålet for UEA er, at eleverne er i stand til at træffe et kvalificeret valg af uddannelse ud fra en viden om sammenhængen mellem deres kompetencer og de krav, der stilles, først under uddannelsen og senere på arbejdsmarkedet. Ligeledes er slutmålet, at eleverne har tilegnet sig viden om sammenhængen mellem uddannelsesveje og beskæftigelsesmuligheder. Endelig er slutmålet, at eleverne har tilegnet sig en overordnet viden om, hvordan arbejdsmarkedet fungerer (Undervisningsministeriet, 2009).

På de otte skoler i materialet arbejdes der på forskellig vis med UEA. På skole 8 har man i kommunen valgt at betale UU-centret for at udføre egentlige undervisningsforløb omkring UEA, og på skole 2 laver lærerne UEA-undervisningsforløb i samarbejde med UU-vejlederen. På skole 3 har man et featureuge-projekt i udskolingen, hvor skolen forvandles til et minisamfund, og hvor man på denne måde arbejder med faget. Men en generel tendens blandt skolerne er, at faget UEA for lærernes vedkommende kun fylder meget lidt i deres undervisning. De fleste lærer søger at dække faget løbende ved at tale om temaerne i klasesens tid. Nogle af lærerne angiver, at de oplever et så stort tidspres på

baggrund af øgede faglige krav, at de ofte må vælge at underprioritere de timeløse fag – herunder undervisningen i UEA:

Lærer 1: Vi har jo faktisk flere timeløse fag, og det gør vi på bedste beskub, det er ikke det, der fylder i vores hverdag [...].

Lærer 2: Men vi er også trængt på fagene i forvejen af diverse trinmål og slutmål og nationale test (lærere på skole 4).

På flere af skolerne giver lærerne også udtryk for, at de ikke ser UEA som et højt prioriteret fag, og at det derfor heller ikke et fag, de vælger at bruge skemalagt undervisningstid på. En lærer på skole 2, som er en lavt præsterende skole i provinsen med mange ressourcetsvage elever, fortæller, hvordan hun arbejder med UEA i sin undervisning:

Jeg arbejder ikke med faget så konsekvent, at jeg siger, at ”nu kører vi UEA i 14 dage”. Det kommer sådan mere op til praktikforløb, op til brobygningsforløb, og som nu, hvor de begynder skole-hjemsamtaler i næste uge. Så er det klart, at vi begynder at snakke om de her krav, der er forskellige steder. Men det er ikke sådan, at det kører slavisk. Det tror jeg ikke, at det gør nogen steder her på skolen, faktisk (lærer på skole 2).

Flere af UU-vejlederne på skolerne er bevidste om lærernes generelle holdning til faget, og de giver udtryk for, at de mener, at det er et problem med den manglende prioritering af faget, fordi de mener, at eleverne ville være bedre forberedte til at træffe valg omkring deres uddannelsesmæssige fremtid, hvis de var ordentligt informeret omkring arbejdsmarkedsforhold og uddannelsesmæssige forhold:

UEA-undervisning, det er der desværre ikke så mange lærere, der gør. Det er lagt mere over til skolen. I de trinmål, der er for UEA, der ligger nogle rigtig gode ting omkring undervisning i arbejdsmarked og uddannelsessystemet og forskellige ting. Hvis lærerne forholdt sig mere konstruktivt til de trinmål, så ville det jo ændre rigtig meget, for så ville alle elever jo komme med sådan en grundlæggende viden om arbejdslivet og uddannelsessystemet (UU-vejleder på skole 3).

Interviewmaterialet viser opsamlende, at UU-vejlederne oplever, at UEA bliver underprioriteret, og at de ser det som et problem, fordi de mener, at UEA er en god mulighed for at give eleverne nogle basale kundskaber, der sætter dem i stand til at træffe valg i forhold til deres uddannelsesmæssige fremtid. Nogle UU-vejledere oplever endvidere, at lærerne lægger for meget af ansvaret omkring varetagelsen af UEA over på deres skuldre. Så hvis der ”står noget om uddannelse”, så havner det på UU-vejlederens bord, selvom det egentlig ikke er hans ansvarsområde. Lærernes udtalelser bekræfter denne oplevelse, idet flere af dem fortæller, at UEA ikke er særlig højt prioriteret i deres bevidsthed, da de først og fremmest bruger deres kræfter på skolens obligatoriske fag.

INFORMATION TIL FORÆLDRE OG ELEVER

Ud over ovenstående udskolingsindsatser findes der også en række andre vejledningsaktiviteter, som indgår i elevernes samlede udskolingsproces.

Helt centralt står UU-vejlederens informationsopgave omkring uddannelsessystemet i forhold til både forældre og elever. Alle otte UU-vejledere angiver, at oplysning af forældre og elever omkring uddannelsessystemet er en central del af deres arbejde. Når det er sagt, er der imidlertid også forskelle mht., hvordan de enkelte UU-vejledere arbejder med denne informationsopgave. Forskelle, der i høj grad kan knyttes an til det elevgrundlag, der findes på den enkelte skole.

På skole 3, 4, 7 og 8, som er henholdsvis provins- og forstads-skoler med få resourcesvage elever, angiver UU-vejlederne, at de deltager på forældremøder eller ved skole-hjem-samtaler, hvor de informerer forældrene omkring uddannelsessystemet. De har også informationsmøder i udskolingsklasserne, hvor det er eleverne, der bliver informeret om uddannelsessystemet. Men udsagnene fra UU-vejlederne på disse skoler viser også, at kontakten mellem forældre og UU-vejledere hovedsagelig er af formel karakter, og for de fleste elevers vedkommende er kontakten endvidere af minimalt omfang. UU-vejlederen fra skole 8 beskriver det således:

De fleste forældre er ikke særligt synlige for mig. De er til forældremøderne, hvor jeg giver dem information om, hvor de selv kan hente oplysninger. Jeg tror, at mange af de elever, jeg ikke selv har særlig meget kontakt med, netop har forældrene meget inde over i hjemmet. De står altså for en stor del af vejledningen

i hjemmet og hjælper de unge med at finde oplysninger. Der er enkelte forældre til elever, der er meget i tvivl eller har nogle problemer af den ene eller anden art, som selv tager kontakt og spørger, om jeg ikke vil snakke med deres barn. Eller også snakker jeg med forældrene, hvis jeg har aftalt med eleven, at jeg skal ringe til dem. Det er dog en lille gruppe, som jeg har den slags kontakt med (UU-vejleder på skole 8).

For skolerne med mange ressourcetsvage elever er informationsarbejdet noget mere krævende, særligt de to byskoler i undersøgelsen, som har mange ressourcetsvage elever, giver udtryk for en stor informationsopgave.

På skole 5, som er en højt præsterende byskole, fortæller UU-vejlederen, at han har tre forældremøder med elever i 9. klasse, hvor han informerer om forskellige aspekter af processen med at starte på en ungdomsuddannelse. På det første møde med forældrene har han fået tildelt tid på klassens almindelige forældremøde, hvor han fortæller om den proces, de unge står foran i forbindelse med overgangen til ungdomsuddannelse. På det andet møde, som finder sted efter elevernes brobygningsforløb, afholder UU-vejlederen en uddannelsesaften, hvor han informerer forældrene mere konkret i forhold til de forskellige uddannelsesveje. Endelig holder UU-vejlederen et sidste møde, når uddannelsesplanen er ved at være færdigskrevet, og forældrene skal underskrive:

Så slutter vi af med, at der skal skrives en uddannelsesplan og en tilmelding under. Eleverne og jeg laver en uddannelsesplan, og så inviterer jeg alle forældrene over, hvor de kan stille afsluttende spørgsmål, komme med kommentarer til uddannelsesplanen etc. Det er meget vigtigt, at de kommer til det møde. Jeg skriver, at de SKAL komme, og hvis de ikke kommer, så kommer jeg hjem til dem. I alt er jeg altså med på tre forældremøder. Det er et så væsentligt valg, så det er vigtigt at have forældrene med, således at eleven ved, at forældrene er orienterede og støtter op omkring dem (UU-vejleder på skole 5).

Som interviewuddraget viser, så er oplysningsdelen af UU-vejlederens arbejde på denne skole en mere krævende opgave end på skolerne med få ressourcetsvage elever.

Skole 6, som ligeledes er en byskole med mange ressourcesvage elever, men som er lavt præsterende, er informationsarbejdet også meget omfattende. På denne skole har UU-vejlederen valgt at gøre et ekstra arbejde med at lære eleverne at kende allerede i 6. og 7. klasse, hvor han har samtaler med lærerne i de respektive klasser om, hvilke elever der kan tænkes at ville få det svært i løbet af udskolingens. UU-vejlederen på denne skole er også meget opmærksom på, at skolens elevgrundlag kræver, at han får skabt personlige relationer til eleverne, og derfor gør han meget ud af at befinde sig fysisk i udskolingsafdelingen, når eleverne har frikvarter, for på denne måde at sikre sig, at han er synlig, og at eleverne oplever, at de kan tale med ham på en mere uformel basis:

Jeg har nok en anden tilgang end mine UU-kollegaer. Jeg går meget mere ud blandt eleverne på min skole, end de gør. Så jeg taler med eleverne i pauserne, og der kommer næsten altid nogle med spørgsmål. De kommer ikke lige op til mit kontor, men de benytter sig af chancen, når jeg kommer til dem. Jeg taler også med dem om andet end uddannelse, fordi det er mere omkostningsfrit for dem at spørge mig end deres lærer (UU-vejleder på skole 6).

Hvad angår forældrene, gør UU-vejlederen på skole 6 også et meget omfattende oplysningsarbejde. UU-vejlederen deltager på forældremøder i både 8. og 9. klasse. Derudover bliver alle forældre indkaldt til individuelle samtaler om deres barn, og hvis de ikke kommer til samtalen, bliver forældrene i stedet kontaktet pr. telefon. Endelig har skolens UU-vejleder også skabt nogle samarbejdsaftaler med eksterne parter om ekstra forældremøder, hvor forskellige uddannelsesrelaterede temaer tages op:

Vi laver sammen informationsaftner og temaaftner med forældrene. Nogle gange har vi sat fokus på fx erhvervsuddannelserne, på fraværet, på vigtigheden af, at lektierne er i orden og så videre (UU-vejleder på skole 5).

Som interviewuddragene viser, investerer denne UU-vejleder meget energi i at få skabt kendskab og relationer til både elever og forældre, fordi han oplever, at det er gennem disse relationer og gennem øget op-

lysning, at man kan sikre en større opbakning fra forældrenes side, ligesom man kan aflive nogle af de myter, som særligt de tosprogede forældre har om det danske uddannelsessystem.

Tilsammen har skolerne 2, 5 og 6 en meget stor vejlednings- og informationsopgave særligt i forhold til forældrene, som er meget fremmede over for uddannelsessystemet. For dem er den tidligere nævnte intention om at fokusere vejledningsindsatsen på de 30 pct., der er svage stillet, ganske enkelt ikke en mulighed, som det i højere grad er for skolerne med få ressourcetsvage elever. Derfor er mange af deres vejledningsaktiviteter også bredt ud til at gælde hele elevgruppen og hele forældregruppen. Som det har vist sig flere steder undervejs i rapporten, adskiller skole 1 sig fra de andre tre skoler med mange ressourcetsvage elever, idet man på denne skole er i stand til at fokusere indsatsen på skolens mest svage elever. Således er de meget individualiserede vejledningsaktiviteter, som samtaler med den enkelte elev og det enkelte forældrepar, reduceret til kun at gælde et mindretal af gruppen. Denne forskel mellem skole 1 og de øvrige tre skoler med mange ressourcetsvage elever kan formodentlig tilskrives, at skole 1 har et elevgrundlag, der er knap så belastet som de øvrige tre skoler. Det betyder, at skole 1 på flere måder er sværere at placere i gruppen af skoler med henholdsvis mange og få ressourcetsvage elever.

LOKALE PROJEKTER OG ANDRE VEJLEDNINGSAKTIVITETER

Ud over det mere generelle informationsarbejde og vejledende arbejde i forhold til forældre og elever har de enkelte skoler også forskellige mindre udviklingsprojekter, der handler om at støtte de elever på skolen, som man mener har brug for en ekstra indsats for at kunne komme godt i vej.

På skole 8 og skole 1 har man etableret pige-grupper. På skole 1 er tilbuddet rettet mod piger med udbredte personlige problemer, hvor man vurderer, at pigerne vil profitere af at etablere et netværk og få samtaler med en professionel voksen:

Vores pige-grupper består i, at skolen selv stiller en lærer til rådighed, og vi fra UU stiller en medarbejder til rådighed, og så vælger vi i samråd med lærerne og med forældrenes samtykke, og hvis pigerne synes, de har brug for det, så vælger vi en gruppe piger ud, som vi mener kan få svært ved at tage en ungdomsud-

dannelse. De har måske nogle voldsomme især personlige problemer, de slås med, og har brug for måske at skabe et netværk til nogle andre piger, som også står med måske ikke de samme, men så i hvert fald også har nogle store problemstillinger. Og så har vi nogle samtaler med dem. Jeg har nogle individuelle samtaler også, men ellers har vi samtaler i gruppen [...]. Og så laver vi også nogle sociale ting, sådan at de bliver rystet sammen, og de får skabt noget netværk til hinanden. Sådan en forebyggende indsats, for at det skal gå dem lidt bedre fremover, også i uddannelsesregi (UU-vejleder på skole 1).

På skole 8 er tilbuddet i højere grad rettet mod det, man kan kalde de ”stille piger”. Piger, som fagligt måske nok er klar til en ungdomsuddannelse, men som mangler selvtillid, og som derfor er i fare for at afbryde en ungdomsuddannelse tidligt i forløbet:

På vores skole har vi forskellige projekter, vi kører nu. Vi skal have en uddannelsescoach, der kommer udefra, og vi skal så lave en workshop med de stille piger. Det er altså med de stille piger og de piger uden så meget selvtillid, som vi vurderer kunne være i fare for at springe fra i starten af gymnasiet, eller hvad de nu skal efter 9.-10. klasse. Det er altså med de elever, der har valgt, hvad de skal videre hen, men som vi kunne frygte ville springe fra inden for de tre første måneder, de er et nyt sted. Vi har to vejledere og en selvstændig uddannelsescoach, som kommer ind, og på to dage (af fire timer) skal vi så, med 12 piger, højne deres selvtillid og lave nogle øvelser, prøve at fokusere på deres fremtid, og hvad de godt kan. Se på deres kundskaber i et andet billede. Det er med mig og så med en vejleder fra en anden kommune, fordi vi også har nogle piger med fra denne kommune (UU-vejleder på skole 7).

På skole 6 har man ud over de allerede beskrevne vejledningsaktiviteter knyttet til forældrene også valgt at arbejde ekstra intensivt med at give forældrene et konkret kendskab til erhvervsrettede uddannelses tilbud. Skole 6 er karakteriseret ved en meget høj andel af tosprogede elever, og blandt disses forældre er der en udbredt holdning til, at en gymnasial ungdomsuddannelse er den bedste mulighed uanset elevens kompetencer

og fremtidsønsker. I forsøget på at gøre op med denne myte har skole 6 indgået et samarbejde med erhvervsuddannelserne, hvor forældrene bliver inviteret ud på forskellige uddannelsessteder og taler med undervisere og ser de fysiske rammer; altså en slags introkursus for forældre:

Vi har tidligere lavet et forløb, hvor vi samarbejdede med erhvervsuddannelsen. Så kom der en bus her på skolen og hentede elever og forældre. Så kørte vi først på Teknisk Skole og hørte om de forskellige indgange, der er til uddannelserne. Så kørte vi ud og kiggede på to forskellige arbejdspladser og så, hvad de lavede der, og snakkede med de arbejdende. Spørgsmålene gik meget på, hvad håndværkerne tjente. Det hjalp. Men det er jo kun én bus. Nu er jeg så gået sammen med en vejlederkollega, og vi har søgt om at blive en del af noget, der hedder Fastholdelseskaravanen. Vi er kommet med et forslag, som ligner deres. Vi vil give eleverne et bedre grundlag for at vælge at komme på brobygning og introkurser. Som det er nu, så får de selvfølgelig vores gennemgang af uddannelsessystemet, og så skal de vælge, hvad de gerne vil ud på. Vi vil så lave et projekt, hvor forældrene også kommer med ud på introkurser. Vi kan på én dag besøge de fleste indgange på Teknisk Skole. En anden dag besøger vi social- og sundhedsuddannelserne. Vores fokus er på erhvervsuddannelserne, fordi mange af vores elever alligevel ofte ender med at tage en erhvervsuddannelse, men først efter en længere periode (UU-vejleder på skole 6).

På skole 6, 7 og 1 taler UU-vejlederne også om mentorordninger for de udsatte elever på 9. klassetrin, hvilket er en indsats, som UU-vejlederne kan yde. UU-vejlederen på skole 3 fortæller endvidere om et kommunalt projekt, der orienterer sig mod udsatte unge og mod at højne deres trivsel, og hvor UU-vejlederen indgår som en samarbejdspartner. Som en del af dette projekt arbejdes der også med at afklare deres ønsker for uddannelse:

De har altså nogle unge, som man vurderer kunne gøre springet ud i uddannelse. Man følger dem tæt, og de skal så gerne kunne tage springet ud i en ungdomsuddannelse eller i arbejde. De implicerede unge kan fx have selvværdsproblemer, familie-

relaterede problemer, misbrug eller andet. Egentlig er det et kriterium, at man ikke er i misbrug, når man starter, men nogle af dem har alligevel nogle rester af det også. Det er et rigtig fint tilbud, at de unge kan komme ned der, og der er lavet et rigtig fint sted, hvor det er uformelt, og de unge synes, at det er rart at komme. (UU-vejleder på skole 3).

Endelig fortæller UU-vejlederen på skole 7, at man på denne skole har valgt, at UU-vejlederen hvert år tilbyder klasselærerne på 8. klassetrin et såkaldt klasselærerkursus, hvor de opdateres i grundlæggende viden omkring uddannelsessystemet, som sætter dem i stand til at hjælpe eleverne med de mere basale spørgsmål omkring deres ungdomsuddannelsesvalg.

Som afsnittet viser, er der blandt skolerne forskellige lokale projekter, som sættes i værk for at sikre en bedre og mere koncentreret udskolingsindsats for de svage elever. Derfor er det også kun naturligt, at det i særlig grad viser sig at være på skolerne med mange ressourcetsvage elever, at man tænker i nye måder at nå elever og forældre på.

10. KLASSE

10. klasse kan ses som en særlig instans i udskolingsprocessen, fordi dette klassetrin er valgfrit og dermed forbundet med en aktiv beslutning om at fortsætte 1 år mere i folkeskolen frem for at påbegynde en ungdomsuddannelse efter 9. klasse. I undersøgelsen har det været tydeligt, at de otte skoler har forskellige opfattelser af formålet med 10. klasse og derfor også forskellige holdninger til, hvilke elevgrupper de mener kan få et udbytte af 10. klasse. I dette afsnit vil vi derfor, ud fra skoleledernes og lærernes interviewudsagn, skitsere forskellige beskrivelser af praksis og elevgruppen i 10. klasse med det sigte at indkredse skolernes holdning til denne udskolingsmulighed, fremtidsperspektiverne for elevgruppen og formålet med 10. klasse.

I undersøgelsen kan vi se nogle overordnede mønstre i holdningen til 10. klasse og opfattelsen af 10. klasser-eleverne, som ikke synes relateret til skolernes præstationsniveau. Disse kan i langt højere grad sættes i forbindelse med væsentlige fællestræk i skolernes geografiske placering og lokale forhold, elevsammensætningen samt de tidligere defi-

nerede diskurser på skolerne. Disse mønstre vil blive gennemgået i de følgende afsnit.

10. KLASSE SOM OPHOLDSSTED

For det første er der to skoler i undersøgelsen (7 og 8), som i særlig grad ser 10. klasse som en form for opholdssted for de unge mennesker, som ikke er uddannelsesparate. De seneste år er der sket en forandring af organiseringen af 10. klasse. Fra at være et tilbud på de fleste folkeskoler sammenlagde mange kommuner 10. klasserne i 10.-klasser-centre. De skoler, der huser 10.-klasser-centret i kommunen, modtager elever til dette klassetrin fra de øvrige folkeskoler i området, også på tværs af kommunegrænserne, da kommende 10.-klasser-elever ikke behøver at vælge et 10.-klasser-center inden for bopælskommunen. På skole 7 og 8 er der oprettet 10.-klasser-centre, og lærerne på begge skoler beskriver, hvorledes dette har ført til en tilstrømning af elever fra mere socialt udsatte områder i nabokommunerne, som har givet anledning til en ny, mere problematisk elevgruppe end de elever fra skolernes egne skoledistrikter, der normalt går i udskoling. En lærer fra skole 7 siger:

Når kommunegrænsen er blevet åbnet, får vi 10. klasser fra andre områder, og det er både indvandrere og svage elever, og hvad skal vi gøre for dem, hvilket tilbud skal de have af os, og hvad skal de bagefter? De er en samling af diagnose- og specialklassebørn, det er en udfordring, hvad kommer der ud af det? (lærer på skole 7).

En lærer fra skole 8 siger endvidere:

Der er nogle større forskelle mellem 10. klasser- eleverne og dem, der er i 9. klasse. Dem rekrutterer vi fra vores eget lokalområde, og de har slet ikke problemer i det omfang, som 10. klasserne har. Vi tager alle skolernes 10. klasser- elever (lærer på skole 8).

Skole 7 og 8 er begge by-/forstadsskoler med mange ressourcestærke elever, som i højere grad opleves som modtagelige over for en traditionel faglig skolepraksis, og som regel glider uproblematisk fra 9. klasse over i en ofte gymnasial ungdomsuddannelse. 10.-klasser-eleverne opleves

derimod af udskolingslærerne som en elevgruppe, der klarer sig mindre godt fagligt, har flere sociale problemer, og som er sværere at motivere til at påbegynde en ungdomsuddannelse. Lærerne oplever således, at disse elever har andre pædagogiske og faglige behov, når de starter i 10. klasse, og de står på denne måde i modsætning til skolernes øvrige elever i udskolingen:

Der er meget forskel på, hvordan vi arbejder med dem i 9. og 10. klasse, for det er to forskellige klienteller. I 9. klasse er der en stor del, der er godt med og har nemt ved at komme videre. I 10. klasse er det mere relevant fx at målrette matematikken og skæve til, hvad de har brug for. Mange elever er rigtig skoletrætte, så det handler også om at motivere dem (lærer på skole 8).

10. klasse opleves derfor på skole 8 ikke som et generelt relevant tilbud til skolens 9.-klasses-elever, med mindre det handler om elever, som ikke yder en stor nok indsats eller mangler basale kundskaber for at kunne komme videre i uddannelsessystemet:

Der er en lille gruppe fra vores egen skole, der vælger 10. klasse hos os, og vi kan allerede i 9. hos os se, hvem der nok skal i 10. klasse – for han dingler bare rundt og har huen nede om ørerne og laver ikke en fis.

Det er blevet en specialskole i stedet for at være et springbræt til noget modenhed og faglig overbygning. Nu er det blevet et opholdssted (lærere på skole 8).

Holdningen til 10. klasse på skole 7 og 8 som udskolingstilbud synes at overskride forskellene i de to skolers præstationsniveau og i langt højere grad at være afhængigt af skolernes fælles orientering i en klassisk faglig ideologi, sammensætningen af elevgruppen på skolerne og ikke mindst skolernes geografiske placering. Som ovenstående citater illustrerer, er opfattelsen af 10. klasse inden for den faglige diskurs som 1 ekstra år til faglig fordybelse for ellers velfungerende elever blevet udvandet af den nye svage elevgruppe i 10. klasse, som kommer udefra fra de mere socialt udsatte boligområder, som omgrænser skoledistrikterne. Lærerne oplever, at ”tilflytter-eleverne” har omdannet 10. klasse til et opholdssted for

bogligt svage og umotiverede elever, som har helt andre problematikker og undervisningsbehov end de fleste af udskolingens øvrige elever. På denne måde stilles skolen over for en række nye udfordringer med formålet og indholdet af 10. klasse. Skolelederen på skole 7 fortæller som tidligere nævnt, hvorledes der derfor er gjort en særlig indsats for at genskabe 10. klasse inden for den faglige diskurs og i højere grad at rette 10. klasse mod deres ”egen elevtype” for dermed at genvinde 10. klasse som et relevant fagligt tilbud til de stærke elever. Hun siger:

Vi fik mange flere i 10. klasse, som kom udefra, da der kom nye krav om beskæftigelse af de unge, og mange af dem kan slet ikke finde ud af at gå i skole, og der talte vi både med borgmesteren, skolechefen og børne- og kulturchefen om, hvordan vi skal lave 10. klasse, skal den være ”legende” eller meget faglig osv. Skal det være et sted, hvor de så i hvert fald er beskæftiget, eller skal det være mere klassisk og mere rettet mod vores egen elevtype, altså at den er lige til at give det sidste skub fagligt – og der laver vi den mere klassisk og faglig næste år (skoleleder på skole 7).

Overordnet set anses 10. klasse på skole 7 og 8 som værende i en uønsket forandringsfase fra at være et generelt fagligt tilbud til udskolings-elever, som mangler et fagligt skub, til at være et opsamlingssted for en meget fagligt svag elevgruppe. I forhold til skolernes øvrige mange ressourcestærke elever og skolernes generelt klassisk faglige orientering fremstår 10. klasse på disse skoler som en isoleret ø i skolernes samlede praksis.

10. KLASSE TIL PERSONLIG UDVIKLING

De skoler, som også er præget af mange stærke elever, men hvis praksis i højere grad er organiseret omkring en lighedspædagogisk diskurs, taler også om 10. klasse som et fagligt valg, men lægger vægt på en mere danselsesorienteret tilgang til 10. klasse. Inden for denne diskurs handler 10. klasse ikke kun om faglig overbygning, men lige så meget om modning og refleksion over mulighederne i valg af ungdomsuddannelse. Dette gælder skole 3 og 4 og i denne sammenhæng også skole 1, der som tidligere påpeget har en skolepraksis, der dækker over flere sameksisterende diskurser. På disse skoler er 10. klasse på en efterskole som et ”ud-

viklingsår” ofte favoriseret som en mulighed, for som en lærer på skole 3 siger:

Dér kan man jo så også vælge, hvad det er, man har brug for at udvikle, og så vælge efterskole ud fra det (lærer på skole 3).

På skole 4 er efterskoleophold så populært, at en lærer fortæller, at:

Det er kun 10-15 pct., der går videre på gymnasiet her på skolen, og så et par procent på Teknisk Skole. Efterskolen giver et ekstra år, og mange fokuserer kun på, hvilken efterskole de skal på (lærer på skole 4).

En lærer på skole 4 fortæller endvidere:

Det er måske lidt hårdt at sige, at 100 pct. skal være sikre på, hvad de vil, og derfor er der mange, der er usikre på, hvad de vil, de tager så 1 år på efterskole i 10. klasse, både for at blive mere modne og for at finde ud af, hvad de vil (lærer på skole 4).

På skole 4 er der faktisk en så stærk lokal tradition for at tage et ”dannelsesår” på efterskole, at ca. en tredjedel i udskolingen vælger dette. Derfor har skoleledelsen fokuseret deres udskolingsindsats særligt mod at holde på eleverne til og med 9. klasse og opfordrer eleverne til at vente med efterskole til det 10. skoleår:

Det, vi har arbejdet meget med i udskolingen, det har ikke været 95 pct.-målsætningen, men netop på at holde på børnene, netop fordi vi synes, at de ikke skal tage efterskole før efter 9. klasse. Så vi debatterer med skolebestyrelsen, hvad vi kan gøre for at lave en god overbygning, det arbejder vi med, så ungerne har lyst til at blive (skoleleder på skole 4).

Som citatet illustrerer, advokerer skoleledelsen for, at ”kun” det 10. skoleår bruges til at tage på efterskole, og 10. klasse bliver derfor særligt formidlet som en mulighed for et ekstra ”dannelsesår” for eleverne inden ungdomsuddannelsen, hvorimod 9. klasse i højere grad anses for at have et fagligt formål, der bedst varetages af folkeskolen.

På skole 3 har lærergruppen også et ønske om at kunne tilbyde 10. klasse til deres elever som en mulighed for at opnå faglig og personlig modenhed til at starte på ungdomsuddannelse. Men ligesom de to skoler i undersøgelsen, som indskrives i den faglige diskurs, som så 10. klasse som et opholdssted, oplever de lighedspædagogiske, at kommunens 10.-klasses-center er gjort til opholdssted for unge med personlige, faglige og sociale problemer og således ikke er et relevant tilbud for den gruppe af unge, der kunne have gavn af 1 år med fokus på personlig udvikling eller faglig oprustning, inden de starter på en ungdomsuddannelse.

En lærer på skole 3 beskriver kommunens 10.-klasses-center således:

Det er problematiske unge, man ikke ved, hvor man skal gøre af, og det, vi hører om inde fra den 10. klasse i byen, gør, at det er et sted, jeg aldrig ville have lyst til at sende mine børn hen. Så er vi jo ladt i stikken med sådanne børn. Hvor gør vi af dem de år, hvor de skal have lidt faglig udvikling eller modning? Det er så vigtigt med de 10. klasser, for man kan blive klar til gymnasiet (lærer på skole 3).

Lærergruppen på skole 3 peger på efterskolen som et brugbart alternativ for de børn, der har brug for et "udviklingsår" for at blive klar til at gennemføre en ungdomsuddannelse, men påpeger samtidig flere problematikker i denne forbindelse: Et væsentligt aspekt er, at mange tosprogede familier ikke har tradition for at sende deres børn på efterskole, og at disse unge derved ikke har et relevant 10.-klasses-tilbud, hvis kommunens tilbud ikke er optimalt. En mere generel betragtning, lærergruppen påpeger i denne forbindelse, er, at færre og færre familier i det hele taget har økonomisk mulighed for at tilbyde deres unge et ophold på efterskole. Dette betyder, at mange unge ikke har et hensigtsmæssigt alternativ til et modningsår i 10. klasse, hvis meget svage elever med mere basale faglige behov er overrepræsenteret i de kommunale 10.-klasses-centre.

Lærergruppen på skole 1 påpeger endvidere også elevens udvikling og modning som en forudsætning for, at eleverne ikke bare kan vælge og påbegynde, men også gennemføre en ungdomsuddannelse og opretholde et produktivt erhvervsliv efter uddannelsen:

Lige præcis derfor så anbefaler jeg mange af de umodne og uafklarede at tænke og gøre noget andet i 10. Gør noget andet, tag på efterskole, eller hvad du nu finder på, sådan at du bliver klar i dit hoved til, hvad du egentlig vil. Jeg synes, man har for travlt med at få dem hurtigt igennem systemet (lærer på skole 1).

Dannelsesperspektivet i 10. klasse som et modningsår, der giver faglig parathed, anses inden for den lighedspædagogiske diskurs på skole 1, 3 og 4 som et vigtigt element i overgangen fra folkeskolen til en ungdomsuddannelse, som menes at sikre en mere succesfuld videre færd i uddannelsessystemet. I denne forbindelse opfattes efterskolerne som et attraktivt alternativ til det kommunale tilbud.

10. KLASSE SOM ENESTE MULIGHED

De skoler, der generelt er præget af mange ressourcetsvage elever, oplever ofte, at de er nødt til at opfordre eleverne med de ringeste faglige kundskaber til at tage 10. klasse, for 10. klasse opleves af lærergrupperne i udskolingen ofte som det eneste alternativ for de elever, der ikke har kvalifikationer til at komme videre i det traditionelle ungdomsuddannelsessystem. Dette påpeges af flere skoler på tværs af præstationsniveau i forhold til målet for skolekvalitet, men særligt af skole 2, 5 og 6, som er de skoler i undersøgelsen, der har den største andel af svage elever. Skolelederen på skole 6 fortæller, at de sender langt de fleste elever videre i 10. klasse. Det samme gør sig gældende på skole 5 og 2. En lærer på skole 5 fortæller i den forbindelse:

Hvad er der af uddannelsesmuligheder, hvis man går ud af 9. klasse, hvis man ikke går i 10. klasse, og hvis man ikke går på en af de der gængse uddannelser, jamen, så er der ikke noget (lærer på skole 5).

På flere skoler, særligt på skole 2, 5 og 6, er der enighed om, at 10. klasse dog langt fra altid er et ønskværdigt alternativ for de bogligt svageste eller

de umotiverede elever³. En lærer fra skole 5 udtrykker konsekvensen således:

[...] børn, der bare har haft nederlag på nederlag, og som bare aldrig rigtig har passet ind i den der folkeskole. Så fortsætter de i en 10. klasse, fordi hvad skal man ellers? Så fortsætter man endnu et år med det, man er rigtig, rigtig dårlig til (lærer på skole 5).

En anden lærer fra skole 5 siger endvidere:

Det er jo ikke sådan, at man tænker ”puh, nu har jeg fået sendt hele min 9. klasse godt af vejen”. Der er altid nogle, hvor man tænker, det kommer da til at gå ad helvede til der i den der 10. klasse, men hvor skulle han ellers hen? (lærer på skole 5).

At 1 ekstra år i folkeskolen ikke altid er et givtigt alternativ, er en problematik, alle de udvalgte skoler italesætter i større eller mindre grad (skole 4 undtaget). Flere skoler påpeger, at det giver et generelt motivationsproblem hos de svageste elever i 10. klasse, som enten mister modet på at starte på en ungdomsuddannelse eller ikke får tilstrækkeligt fagligt udbytte af skoleåret, således at eleven forbliver fagligt ukvalificeret til at blive optaget på en ungdomsuddannelse. Derfor ender flere af de unge efter en mislykket 10. klasse med kun at have mulighed for at tage 10. klasse en gang til. Dette er en problematik, som skole 7 og 8 beskriver. En lærer fra skole 8 siger i denne forbindelse:

[...] Det er derfor, nogle skoler siger ”Okay, nu har du været her mere end 50 pct. af tiden, og du har blyant med hver dag, du skal så starte 10. klasse igen næste år og se, om du kan få bøgerne med denne gang og måske aflevere tre stile”. Og så tænker jeg jo bare, hvor mange gange de skal igennem møllen, før de faktisk er klar til at tage en ungdomsuddannelse? Og der er nogle, der godt kunne bruge 3-4 år, tror jeg (lærer på skole 8).

3. I denne sammenhæng er det vigtigt at understrege, at de pågældende lærergrupper problematiserer brugen af 10. klasse i forhold til bestemte elevtyper og ikke generelt giver udtryk for, at 10. klasse ikke kan være et fornuftigt og udbytterigt valg for andre elevgrupper.

Når mange af de interviewede lærere alligevel ender med at anbefale en 10. klasse til de svageste elever, træder særligt to hovedårsager frem i interviewmaterialet.

En lærer fra skole 2 fortæller, at skolen ved at sende de svageste elever i 10. klasse håber, at disse elever i de nye omgivelser i 10.-klassescenteret kan nå at tilegne sig nogle af de færdigheder, de mangler, og som bremser dem i deres faglige og sproglige udvikling. 10. klasse italesættes på denne måde inden for en kompensationsdiskurs som en mulighed for at give de svageste unge lidt flere plusser på uddannelseskontoen, for som nedenstående citat illustrerer, så oplever lærerne på skole 2, at valget falder mellem at sende eleven videre i 10. klasse med *håbet* om, at der kan ske en faglig udvikling, eller *opgive*, at eleven nogensinde kan gennemføre en ungdomsuddannelse:

Vi ved godt, at det er lidt at skubbe dem videre (at sende dem til 10.-klassescenteret), men man sidder jo heller ikke og siger det til dem, hvis man ved, at det her bliver aldrig nogensinde gymnasialt. Der kan også ske meget i 10. klasse, også fordi de sprogligt kommer ud i et miljø, hvor der er mange flere danske børn, end vi har her, det får nogle af dem til at vokse meget (lærer på skole 2).

I diskussionen af udskolingsmuligheder for de elever, der er særligt bogligt svage eller umotiverede, påpeger en lærer fra skole 6, at en anden væsentlig årsag til, at mange af disse elever vælger en 10. klasse, er, at de øvrige muligheder ofte peger i retning af erhverv eller uddannelser, som eleverne opfatter som uattraktive, og som eleverne derfor ikke oplever som et reelt alternativ til 10. klasse:

Jeg tror også, at der er meget lidt kendskab til erhvervsuddannelserne. Så hvis jeg spørger de der bilinteresserede drenge, om de ikke kunne tænke sig blive lastbilchauffører, så stejler de. Og man skal slet ikke sige skraldemand, så går de i sort. Det er lavstatus. Det er sådan en, der rydder op efter andre (lærer, skole 6).

10. klasse bliver derfor ofte det mest attraktive tilbud for de unge, som ikke evner at påbegynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse, og som ikke har interesse for eller er motiverede til at begynde på noget,

som kan være alternativt kompetencegivende til de erhvervstekniske uddannelser.

I dette afsnit bliver det tydeligt, at der blandt de otte skoler findes tre overordnede forståelser af, hvordan 10. klasse fungerer i dag, ligesom det bliver tydeligt, hvordan skolerne mener, at 10. klasse *burde* blive brugt.

UU-VEJLEDERNES OPLEVELSE AF UDFORDRINGER I FORBINDELSE MED OVERGANGEN TIL UNGDOMSUDDANNELSE

Når UU-vejlederne skal fortælle om de udfordringer, de i særlig grad oplever i forbindelse med indsatsen for at opnå regeringens målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, falder svarene i tre grupper.

MANGEL PÅ TILBUD TIL DE IKKE-UDDANNELSESPARATE

For det første nævnes det, at en central udfordring er at sikre, at der findes tilbud til de elever, skolerne vurderer som ikke-uddannelsesparate. Som en del af *Ungepakken 2* kræves der nu, at de unge, der ikke umiddelbart vurderes som parate til at starte på en ungdomsuddannelse, skal tilbydes indsats, der kan være medvirkende til at skubbe til en udvikling, der senere vil gøre den unge i stand til at tage en ungdomsuddannelse. En af disse indsats er naturligvis 10. klasse. Men som det foregående afsnit viste, vurderer lærerne ikke altid, at det er det optimale tilbud – i hvert fald ikke, når 10. klasse foregår på det kommunale 10.-klassescenter. Den store udfordring i denne forbindelse er imidlertid, at der skal sikres en vis bredde i de tilbud, som kommunerne er forpligtet til, sådan at der reelt er mulighed for, at de unge kan finde et tilbud, der kan hjælpe dem videre. UU-vejlederen fra skole 8 oplever udfordringen således:

I forbindelse med Ungepakken har vi som vejledere ikke fået flere tilbud at give til de unge, og det er et kæmpe problem. Det, der er sket i de kommuner, som jeg kender til, er, at der er blevet ansat en ungekoordinator eller ungecoach, som er en person i jobcenteret, der skal sidde og lave en indsats over for de unge. Men der er ikke kommet nogen tilbud, og i vores egen kommu-

ne har man også søgt midler til at ansætte en koordinator. Men man kunne også have gjort noget andet. Man kunne have søgt om at få højskoleforløb betalt, så kunne de unge få et halvt år på højskole og så komme i uddannelse bagefter. Så kunne man have sagt, at det regionale UU-center kunne sende 10 unge fra denne kommune af sted på de her højskoler, og det kunne vi så som vejledere sidde og vurdere på. Det ville være noget, vi kunne bruge til noget, fordi så havde vi et konkret tilbud, vi kunne sende dem videre i, i forhold til at komme videre i uddannelse. Jeg tror virkelig, det ville kunne rykke meget for de her unge. Lige nu har vi ingen tilbud i den stil. Jeg kan i stedet kontakte en koordinator i kommunen, der reelt ikke har så mange tilbud til dem. Det synes jeg er et problem, det er jo tilbud og forløb, de unge har brug for, men det, man får, er et led mere – nemlig ungekoordinatoren (UU-vejleder på skole 8).

Som denne UU-vejleder fortæller, er der en oplevelse af, at der mangler reelle tilbud, som UU-vejlederne kan vælge, når de vurderer, at en ung person ikke er uddannelsesparat, men mangler at kompetenceudvikle sig på forskellig vis. Når vejlederen netop peger på et højskoleophold, er det på den ene side urealistisk, fordi højskolerne retter sig mod voksne mennesker på 18 år og opefter. På den anden side er det indholdsmæssigt et relevant forslag, fordi UU-vejledere oplever, at det som oftest er elevernes sociale og personlige udgangspunkt, der virker bremsende i forhold til at kunne starte på en ungdomsuddannelse. Der kan også være tale om manglende faglige kvalifikationer, men som oftest udspringer de af personlige eller sociale problemer hos den enkelte elev. At finde veje til at støtte disse elever, så de bliver klar til at tage en ungdomsuddannelse, anses således som en af de store udfordringer for UU-vejlederne.

ARBEJDET MED AT ØGE VIDENSNIVEAUET OM UDDANNELSESYSTEMET HOS TOSPROGEDE FORÆLDRE

En udfordring, der gør sig særligt gældende på skolerne med mange resourcesvage elever, er udfordringen i forhold til at øge vidensniveauet om og kendskabet til uddannelsessystemet hos forældrene. På disse skoler er forældrene ofte meget fastlåste i deres opfattelse af, hvilke uddannelser der er attraktive, og hvilke der ikke er det. Generelt er der blandt de tosprogede forældre en holdning til, at deres børn skal tage en gymna-

sial uddannelse. Desværre står de faglige kompetencer hos de unge ikke altid mål med deres egne og forældrenes uddannelsesambitioner, hvilket kan give anledning til mange frustrationer. Derfor er en af de helt store udfordringer, at UU-vejlederne fortsat på disse skoler skal arbejde med at udvide forældrenes kendskab til det danske uddannelsessystem og dermed sikre større forældreopbakning til eleverne, når de vælger at gå andre uddannelsesveje end den gymnasiale ungdomsuddannelse.

SIKRE ORDENTLIGE UDDANNELSESTILBUD TIL DE BOGLIGT SVAGE UNGE

Generelt er der blandt de otte skoler kun en relativt lille andel af elever, der skal videre til en erhvervsuddannelse. På de otte skoler er de mest almindelige valg enten en form for gymnasial uddannelse eller et ekstra år i folkeskolen – enten i en lokal 10. klasse eller på en efterskole.

Når vi spørger til årsagerne til erhvervsuddannelsernes manglende popularitet hos eleverne nævnes, dels at det er et kulturelt spørgsmål, hvilket ovenstående afsnit også er inde på, dels at erhvervsuddannelserne ikke fungerer ordentligt. De ser således en udfordring i, at der er ordentlige uddannelses tilbud til alle unge – både de bogligt og de praktisk orienterede elever. Men fx manglen på praktikpladser ude i virksomhederne betyder, at erhvervsuddannelserne ikke anses som værende et tilstrækkeligt uddannelses tilbud. Skolepraktik anses af mange unge for et ringere tilbud end virksomhedspraktik. UU-vejlederen på skole 5 udtrykker det på følgende vis:

Hvis vejledningsreformen er et initiativ, man vil holde fast i fremover, og man vil fastholde fokus på de 15-17 årige og deres overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse, så er det fint. Så må man bare sørge for, at der også efterfølgende er praktikpladser, hvis de er uddannelsesparate. Hvis de fx er vurderet til at være uddannelsesparate, så kan jeg ikke sende dem på Produktionsskole bare for at opbevare eller opkvalificere dem. Det må jeg nemlig ikke! Der er altså nogle ting, der ikke er gennemtænkt omkring uddannelsessystemet (UU-vejleder på skole 5).

Manglende (virksomheds)praktikpladser er ikke den eneste anke, denne UU-vejleder har mod erhvervsuddannelserne. Han kritiserer også selve uddannelsen og den tilgang til eleverne, der praktiseres inden for denne.

Denne UU-vejleder mener, at i hvert fald nogle af erhvervsuddannelserne bør se mere kritisk på egen praksis, fordi man ellers er i fare for at tabe nogle i forvejen udsatte unge mennesker på gulvet:

Der er også et kæmpe frafald på erhvervsuddannelserne, 50 pct., og dér mangler jeg en selvansagelse på nogle af erhvervsuddannelserne. [...] Erhvervsuddannelser er førhen nogle gange blevet brugt lidt som skraldespand, således at unge, der måske egentlig ikke har været helt klar, alligevel er blevet sendt derhen. Det er ikke et generelt billede, men det er nogle gange blevet brugt, hvis den unge selv gerne har villet det. Men med den nye uddannelsesparathedsvurdering kommer de til at få nogle unge, der både er klar fagligt, socialt og personligt. Hvis erhvervsuddannelserne så stadig kikser og har stort frafald, så må der laves noget om, for det er altså deres ansvar at indrette den rette pædagogik. Hvis de ikke kan det, mener jeg, at erhvervsskolerne har et kæmpe forklaringsproblem. Det er relativt få efter 9. klasse, der tager en erhvervsuddannelse, og der vil blive færre i fremtiden, fordi vi vejledere bliver mere tilbageholdne med at sende unge derhen, hvis ikke de allerede har en praktikplads. Også fordi jeg bliver usikker på, om de unge kan klare miljøskiftet til en erhvervsuddannelse, og måske så råder dem til at gøre noget andet først (UU-vejleder på skole 5).

Der er således nogle udfordringer forbundet med at sikre ordentlige uddannelsesmuligheder til de unge, som er mere praktisk orienteret. Dette er dels en strukturel udfordring, der handler om at sørge for, at der findes det antal praktikpladser, der er behov for, dels en kulturel udfordring, som handler om, at særligt nogle erhvervsuddannelser bliver bedre til at håndtere de unge mennesker, der starter i uddannelse.

ELEVERNES PERSPEKTIV

På de otte skoler har vi interviewet 50 elever, der går i enten 8. eller 9. klasse. 43 af eleverne går i 9. klasse, mens syv går i 8. klasse. Derudover har vi interviewet 20 elever, som nu er i gang med en ungdomsuddannelse, og som tidligere har gået på én af de otte skoler i undersøgelsen.

Når vi i undersøgelsen spørger de nuværende folkeskoleelever om, hvad de vil efter 9. klasse, falder deres valg inden for fem hovedgrupper. Der er en stor gruppe af elever, som fortæller, at de vil i 10. klasse – enten i det lokale kommunale 10.-klasses-tilbud (14 elever) eller på en efterskole (ni elever). Så er der en større gruppe, der påtænker at starte på STX (11 elever). Derudover er der en mindre gruppe, der tænker på at starte på HHX (seks elever), og en mindre gruppe, der gerne vil starte på HTX (tre elever). Endelig er der nogle stykker, der endnu ikke er afklaret om, hvad de vil efter 9. klasse (syv elever).

OVERVEJELSER VEDRØRENDE VALG AF UDDANNELSE

Når eleverne i undersøgelsen skal sætte ord på, hvilke overvejelser de har gjort sig i forhold til deres valg af uddannelse efter folkeskolen, har de flere forskellige argumenter i spil.

Et populært valgt blandt eleverne er at tage et ekstra år i 10. klasse enten på den lokale folkeskole eller på en efterskole. De elever, der vælger 10. klasse på den lokale folkeskole, begrundes hovedsageligt valget med, at de har behov for 1 år mere, hvor de kan modnes og få et fagligt boost. En anden begrundelse er, at 10. klasse skal bruges til at opnå en endelig afklaring af, hvilken retning den efterfølgende uddannelse skal tage. Dette valg har intet at gøre med skolernes præstationsniveau, elevgrundlag og geografiske beliggenhed.

For de elever, der vælger at tage deres 10. skoleår på en efterskole, er begrundelserne lidt anderledes. Her er fokus særligt på, at året skal fungere som et afbræk fra det faglige og som et socialt pusterum, inden eleven igen skal tilbage på skolebænken. Eleverne taler med andre ord inden for de samme diskurser som lærerne og argumenterer enten for en faglig udvikling eller en personlig modenhedsproces. En pige fra skole 1 formulerer det således:

Jeg har valgt efterskolen, fordi jeg gerne vil have et år, hvor jeg ikke skal tænke på det faglige og få nye venner. Efter det vil jeg på gymnasiet (elev, 9. klasse på skole 1).

De elever, der skal starte på efterskole, har for flertallets vedkommende allerede på forhånd besluttet sig for efterfølgende at tage en gymnasial uddannelse. Blandt de elever, der skal starte i den kommunale 10. klasse, er der lidt flere elever, der endnu ikke er klar over, hvad de skal efterfølgende. Disse to mønstre peger mod, at gruppen af elever, der tager en 10. klasse på efterskole, er mere fremtidsrettede og mere ressourcestærke end de elever, der vælger den kommunale 10. klasse. Denne antagelse støttes endvidere af det faktum, at der er en betragtelig økonomisk udgift forbundet med at tage det 10. skoleår på en efterskole, hvilket forældre uden et økonomisk overskud kan have svært ved at betale, også når der er taget højde for den differentierede forældrebetaling. Undersøgelsen viser således, at det hovedsageligt er elever fra skolerne med få ressourcessvage elever, som vælger at tage på efterskole, mens det kommunale 10.-klasses-center er det mest almindelige valg blandt skolerne med mange ressourcessvage elever.

Nogle elever vælger i højere grad udelukkelsesmetoden til at finde frem til, hvad de skal efter folkeskolen. Flere elever fortæller således, at de har valgt at starte på en erhvervsuddannelse, fordi de er trætte af

skolen og derfor ikke har lyst til en gymnasial uddannelse. De trækker til at prøve noget andet end den form for undervisning, de nu har haft tæt på gennem mange år. En dreng fra skole 7 har besluttet sig for at starte på Teknisk Skole netop ud fra denne betragtning:

Jeg hælder mod Teknisk Skole, fordi jeg er træt af at gå i skole. Men mine forældre vil gerne have, at jeg tager 10. klasse med. Min mor siger, at de fleste gerne vil have, at man har en 10. klasse, men det tror jeg ikke er helt rigtigt (elev, 9. klasse på skole 7).

Andre elever taler om, at der er nogle bestemte faglige kompetencer, som kræves i bestemte uddannelsesmæssige sammenhænge, og hvis eleverne ikke oplever at besidde disse faglige kompetencer, søger de andetsteds hen. Eksempelvis er det for store krav om specifikke faglige færdigheder på HTX, som får en pige fra skole 7 til at vælge en anden uddannelsesretning:

Det skal ikke være HTX, fordi det er meget matematik, biologi og naturvidenskab (elev, 9. klasse på skole 7).

For en stor del af eleverne er begrundelsen for deres valg dog positivt formuleret. Disse elever tager udgangspunkt i deres stærke sider, når de skal vælge uddannelse. En elev på skole 3 fortæller, hvordan hans uddannelsesvalg hovedsageligt er baseret på interesse:

Jeg har valgt efter, hvad der interesserer mig. HHX ligger til familien, de har stort set alle sammen taget HHX, så det var egentlig også det, jeg gerne ville (elev, 9. klasse på skole 3).

Nogle elever vælger uddannelse for at holde alle døre åbne. Disse elever har endnu ikke besluttet sig for, hvad der skal ske fremadrettet, og derfor går de efter den type af uddannelse, de oplever, der kan give dem de fleste muligheder. Dette er også argumentet for en pige på skole 6, som siger:

Jeg vil på STX, fordi det giver mulighed for at vælge flere veje bagefter (elev, 9. klasse på skole 6).

Endelig kan drømmejobbet også være det, der bestemmer valget af ungdomsuddannelse. På skole 6 er der en elev, der fortæller om sine planer:

Jeg vidste, jeg vil være ingeniør, så jeg spurgte UU-vejlederen om den bedste vej til at blive ingeniør, og så jeg har fulgt hendes råd (elev, 8. klasse på skole 6).

De elever, vi har talt med på de otte skoler, har hovedsageligt truffet deres valg ud fra en af de ovenstående overvejelser. Nogle elever er meget reflekterede og artikulerede, mens andre stort svarer i enstavelssord, men argumenterne går på tværs af alle typer af elever.

I interviewene spørger vi også eleverne om, hvordan de er nået frem til deres beslutning, og hvor de har hentet hjælp, støtte og vejledning ud over den vejledning, de har fået hos UU-vejlederen. Elevernes svar peger i retning af, at familie og slægt har en betydning, når eleverne i udskolingen gør sig klar til at spore sig ind på den fremtidige ungdomsuddannelse. Nogle af eleverne oplever, at forældrene er tæt inde i deres valgproces, fordi forældrene giver råd og vejledning om, hvad der vil være det rigtige valg for den unge. De elever, der giver mest udtryk for, at deres forældre har en stor andel i deres uddannelsesvalg, er eleverne fra skolerne med mange ressourcetsvage elever. Som vi har været inde på tidligere i rapporten (i kapitel 4 i afsnittet omkring lokale tiltag), er særligt de tosprogede forældre karakteriseret ved et højt forventningsniveau uanset elevens faktiske faglige kompetencer. Man kan derfor vælge at fortolke nogle af elevernes udsagn om forældrenes høje engagement i valgprocessen som netop et udtryk for dette forventningsniveau. En pige på skole 5 fortæller, hvordan hendes far bakker op om hende, samtidig med at han også er med til at sætte dagsordenen for, hvordan hun skal træffe sit valg:

Min far vil gerne have, at jeg ender højt oppe, og han har også givet mig den indsigt, at jeg godt kan komme på universitetet. Min far kommer fra Marokko, og der betyder det meget, at man har en datter med en god uddannelse. Så man føler også et pres i den retning, fordi man ikke vil skuffe sine forældre (elev, 9. klasse på skole 5).

For elever på skolerne med få ressourcetsvage elever er forældrenes forventninger mere implicite. Eleverne får i højere grad en fornemmelse af, at de selv skal træffe et valg, samtidig med at der stadigvæk ligger nogle udtalte forventninger til dem. Forventninger, der først tydeliggøres i det øjeblik, eleverne bryder med dem, som det er tilfældet for en af eleverne på skole 8. Han beslutter sig for at ville på efterskole, mens hans mor mener, at han burde gå direkte på gymnasiet, hvilket afføder en konflikt mellem drengen og hans forældre:

Jeg kender en, der gik på den efterskole, jeg skal starte på. En fyr, der boede over os. Og jeg syntes, at det lød rigtig spændende. Og så havde jeg en konflikt med min mor, for hun ville gerne have, at jeg skulle over på gymnasiet. Men der satte jeg foden i, og det forstod de så også godt til sidst.

Interviewer: Har de så en forventning om, at du skal på gymnasiet bagefter?

Jeg tror mere, det er en forhåbning (elev, 9. klasse på skole 8).

Ud over forældrene taler eleverne i undersøgelsen om, at andre unge familiemedlemmer som eksempelvis søskende eller andre unge mennesker i den bredere slægt også kan være med til at inspirere og afklare den unge. Som oftest handler det om familiemedlemmer, der selv går på eller for nylig er blevet færdige med den ungdomsuddannelse, som den unge overvejer, som fx en storesøster eller storebror, en kusine eller en fætter. På denne måde kan nogle unge få en meget personlig vejledning, fordi der er tale om nogle mennesker, som kender den unge rigtig godt, og som måske kan hjælpe med at vurdere, om den pågældende uddannelse og det pågældende uddannelsessted vil være det rigtige for den unge.

Desuden nævner nogle elever også, at de taler med venner om uddannelse.

Men flere af særligt de etniske danske elevers svar peger også i retning af, at uddannelsesvalget i sidste ende opleves som et meget individuelt valg. De unge fortæller, at de tænker, at deres uddannelsesvalg først og fremmest handler om, hvad de *selv* har lyst til, og at det derfor er en beslutning, de selv må komme frem til. Dette er dog ikke ensbetydende med, at de ikke taler med andre om det, men selve beslutningen ses

som et individuelt valg. I nedenstående citat illustrerer en dreng fra skole 5 denne holdning blandt eleverne:

Jeg synes, at man selv skal træffe sine valg, og derfor skal man ikke tænke så meget på, hvad ens forældre synes. Men jeg diskuterer meget med min far om min uddannelse (elev, 9. klasse på skole 5).

ELEVERNES HOLDNING TIL UDSKOLINGEN

I interviewene på de otte skoler spørger vi eleverne om deres oplevelse af udskolingen på deres skole. Vi spørger både til deres oplevelser med og ønsker til den faglige del af udskolingen og til den mere vejledningsmæssige del af udskolingen.

DEN FAGLIGE UDSKOLING

Når vi spørger eleverne på de otte skoler, hvad de er mest optaget af i udskolingen, taler det store flertal om faglighed. Disse elever ønsker en høj grad af faglighed, som de kan bringe med sig videre i ungdomsuddannelsessystemet. Eleverne fortæller, at de gerne vil presses fagligt, og at de gerne vil nærme sig et arbejdsniveau, som de forventer, de vil stifte bekendtskab med, når de starter på ungdomsuddannelsen. Det betyder, at flere elever peger på, at lektiemængden helst skal nærme sig det niveau, der findes på de gymnasiale uddannelser:

Det er mest det faglige for mig, og så skal jeg jo på gymnasiet, så jeg skal vænne mig til, at jeg får mange lektier for (elev, 9. klasse på skole 4).

Hvorvidt eleverne oplever, at det faglige niveau er så ambitiøst, som de ønsker det, er forskelligt – ikke blot fra skole til skole, men også fra klasse til klasse på den enkelte skole. Nogle elever angiver, at de i deres 9. skoleår har fået meget at lave, og at lærerne gør et stort stykke arbejde ud af at sikre dem den sidste faglighed gennem at øge lektiemængden. Andre oplever ikke, at de bliver udfordret tilstrækkeligt. Flertallet af elever angiver dog, at de godt kan mærke, at arbejdstempoet og færdighedsniveauet er øget i 9. klasse. Elevernes oplevelse er på denne måde i over-

ensstemmelse med resultaterne i kapitel 4, som viste, at de fleste lærere i undersøgelsen føler, at der hviler et stort arbejdsmæssigt pres på dem for at sikre, at deres elever er ordentligt klædt på til de afsluttende eksaminer.

Ud over et ønske om faglig oprustning taler en del af eleverne også om et ønske om at blive mere selvstændige, om at blive taget alvorligt og blive betragtet som voksne mennesker i det sidste år i folkeskolen og om at få en viden om samfundet og de sociale spilleregler, der gælder der.

På skole 4 siger en af eleverne, at hun gerne vil have, at udskoling ud over det faglige også handler om at lære at tage ansvar for sit eget liv:

Jeg tror også, at det der med, at der ikke er nogen, der siger ”nu skal du huske at lave dine ting” eller ”hvorfør har du ikke den bog med i dag” eller ”nu skal du sidde stille”. Altså det der med, at hvis du ikke følger med, så er der ikke nogen, der kommer og hiver dig op og siger ”kom så, nu er det nu” – altså det der med at køre selvstændigt – også det faglige. Men det der med, at nu skal man til at virke voksen i ens beslutninger, og at det er mig, der styrer det her, så lærerne skal give lidt mere slip (elev, 9. klasse på skole 4).

Flere af eleverne giver således udtryk for at være klar til selv at bære en større del af ansvaret og til at gøre sig klar til at forlade folkeskolen. Særligt på en af skolerne med mange tosprogede elever taler eleverne i interviewene om de særlige udfordringer, der er forbundet med at skabe overgange til et uddannelsessystem, som i høj grad er gearret til etnisk danske elever:

Dreng, 8. klasse: Det er de sociale kompetencer, der er vigtige, for det er anderledes på gymnasiet. Der er langt flere danskere på gymnasiet end her, og det skal man forberede sig på.

Pige, 9. klasse: Ja, vi skal fx blive bedre til det danske sprog. Vi blander vores eget sprog med dansk og bruger meget slang, fordi vi alle er tosprogede i klassen. Der er tyrkisk, arabisk og kurdisk i vores klasse. Der er somaliere i nogle af de andre klasser og nog-

le hollændere. Næsten alle kan arabisk nu, så vi har lært andres sprog på denne skole (elever på skole 6).

Eleverne på denne skole er således klar over, at de har nogle særlige udfordringer, som de er nødt til at arbejde med, hvis de skal kunne gøre sig gældende på en ungdomsuddannelse. Samtidig har de tidligere kapitler i rapporten også vist, hvor store udfordringer både elever og skolens ansatte står over for, når de forsøger at skabe mulighed for, at deres elever kan få en ungdomsuddannelse.

Ud over at vi har spurgt de nuværende elever på de otte skoler om, hvordan de oplever den faglige udskoling, så har vi også stillet tidligere elever fra de otte skoler samme spørgsmål. Blandt disse 20 tidligere elever er det et blandet billede, der tegner sig, når vi spørger, om de har følt sig fagligt forberedt til at klare ungdomsuddannelsen. Nogle unge oplever, som nedenstående citat viser, at de har været godt klædt på til at klare de faglige krav. Denne unge mand har gået på skole 3 og går nu på HTX. Han oplever, at lektiemængden fra hans gamle skole gjorde, at han ikke fik nogen ubehagelige overraskelser, da han startede på HTX:

Vi har en fast matematikaflevering på HTX hver uge. Det var jeg faktisk rigtigt godt forberedt på fra folkeskolen. Der havde vi også afleveringer. Det gør, at de afleveringer, jeg har nu, dem tager jeg som en selvfølge, mens der er nogle, der mangler rimelig mange af dem efterhånden. Fordi de ikke har været vant til det, tror jeg (tidligere elev på skole 3).

Men for andre elever har den faglige forberedelse ikke været optimal. Flere giver udtryk for at have manglet faglige udfordringer. En elev fra skole 2 fortæller eksempelvis, at han ikke oplevede, at det faglige niveau var godt nok, og at det har betydet, at han på gymnasiet, hvor han nu går, må kæmpe hårdere for tingene:

Nogle af lærerne var gode, men der var også nogle af dem, der var kedelige og syntes, at vi bare skulle se film hele tiden og ikke lave noget som helst. Og så synes jeg ikke, de var rustede godt nok til eksamen og til, at vi skulle videre. Og så var der nye lærere hele tiden, når man så havde vænnet sig til en lærer, fik man en ny lærer. [...] Så der er mange ting, der var nye for mig, jeg

får heller ikke så gode karakterer nu [...]. Dem, der går i 9. klasse nu, de har virkelig mange afleveringer nu, jeg kan godt forstå, de synes, det er ”nederen”, men det er virkelig godt for dem. Det er hårdt at komme i gymnasiet, hvor man får afleveringer hver uge, når man ikke er vant til at have så mange afleveringer, der er virkelig forskel (tidligere elev på skole 2).

For nogle tidligere elever står spørgsmålet om den faglige forberedelse ikke så centralt, fordi de har valgt en erhvervsuddannelse og derfor ikke på samme måde er fortsat med den boglige tradition, som folkeskolen er bærer af. Disse elever taler i højere grad om glæden ved at lære på en anden måde og om glæden ved, at undervisningen er blevet gjort mere praktisk. En af disse elever kommer fra skole 8. Han fortæller, hvordan han er gået fra at få dårlige karakterer i folkeskolen til nu at få meget gode karakterer på Teknisk Skole. Hans forklaring er netop den mere praktisk anlagte undervisning. Han siger:

Det er også den måde, man får undervisning på, man sidder ikke bare i klasselokalet. De er gode til at forklare og vise (tidligere elev på skole 8).

Blandt de nuværende elever på de otte skoler er der flere, der fortæller om et ønske om at blive taget alvorligt og blive set som voksne mennesker. De oplever, at det er svært at blive set på denne måde i folkeskolen. For de tidligere elever er netop oplevelsen af at blive taget alvorligt og få ansvar for egne handlinger en central og positiv del af deres liv som studerende. De tidligere elever har i stort tal haft en oplevelse af, at de bliver taget alvorligt på deres nye uddannelsessted. En tidligere elev fra skole 3 siger:

Lærerne har det sådan, at vi har selv valgt at være der. De er ligeglade med, om vi laver noget. Det er vores eget problem, og det synes jeg er fedt (tidligere elev på skole 3).

Man kan således sige, at elevernes ønske om at blive taget alvorligt og få tildelt et ansvar i vid udstrækning bliver opfyldt, når de starter på ungdomsuddannelsen.

DEN VEJLEDNINGSMÆSSIGE UDSKOLING

Ud over den faglige del af udskolingen har vi også spurgt eleverne om, hvor forberedte de har følt sig i forhold til at træffe et valg om ungdomsuddannelse. Vi har spurgt dem, om de forskellige udskolingsindsatser, der findes, har været de rigtige og har været tilstrækkelige.

UU-VEJLEDNING

Hvad angår elevernes oplevelse af UU-vejledningen, falder svarene i tre grupper. For det første er der en gruppe af elever, som oplever, at de har fået en god støtte fra deres vejleder, og at denne har haft tid til at tale med dem og har hjulpet dem til en afklaring af deres ønske om ungdomsuddannelse. Blandt disse er der også en gruppe af elever, som ikke har haft det store behov for støtte og vejledning, men som i det omfang, at behovet har været til stede, har kunnet få den hjælp og vejledning, der har været nødvendig. For det andet er der en gruppe elever, som føler, at UU-vejlederen ikke har støttet dem i deres uddannelsesdrømme, og for det tredje er der en gruppe elever, som oplever, at gruppevejledning mere bliver til information end til en egentlig vejledningsproces.

Den gode oplevelse med afklarende og støttende UU-vejledning går på tværs af skoler. På de fleste skoler i undersøgelsen fortæller en eller flere elever således om en god eller tilstrækkelig vejledningsoplevelse. Det er hovedsageligt de individuelle oplevelser, den enkelte elev har haft med UU-vejlederen, som kommer frem i interviewene. På skole 6 fortæller to elever, hvordan de oplever, at UU-vejlederen giver dem moralsk støtte og opbakning:

Pige 1: Han har støttet mig rigtig meget, og hvis jeg vil snakke med ham om noget, hvis der er nogle problemer, så er han der.

Pige 2: Jeg havde fx en samtale med ham her forleden om, at jeg var egnet til gymnasiet. Så sagde han, at jeg kom til timerne og fik afleveret mine lektier, og at han syntes, det gik fint. Det var bare i matematik, at jeg skulle have højere karakterer. Ellers var der ikke problemer med at komme ind på gymnasiet. Og til februar siger han, at der skal mine karakterer i matematik være højere. Og hvis jeg ikke kan få løftet dem, så vil det bedste være at jeg tager 10. klasse for at få løftet det, så jeg komme ind på gymnasiet med et godt niveau (elever, 9. klasse på skole 6).

Som det ses af interviewuddraget, handler det for de to elever meget om den personlige relation til UU-vejlederen. De oplever at blive støttet af ham – ikke blot, når det handler om uddannelsesafklaring, men også, hvis der er tale om mere personlige problemstillinger.

Der er dog også flere elever, som fortæller, at de ikke har haft et stort behov for vejledning, men at de, i det omfang det har været nødvendigt, har kunnet tale med UU-vejlederen. Denne gruppe af elever kan tænkes at være en del af de 70 pct., som i udgangspunktet skal kunne klare sig med et minimum af vejledning, sådan som det blev konstateret i kapitel 4.

I interviewene med de tidligere elever er der ligeledes flere af de unge, der giver udtryk for, at de i store træk tog deres uddannelsesbeslutning ved egen hjælp, men at UU-vejlederen hjalp til med at give information om uddannelserne og med de mere praktiske ting som at sikre, at uddannelsesplanen blev skrevet under, og at ansøgningen blev sendt af sted til uddannelsesinstitutionen.

Ligesom den personlige relation til UU-vejlederen kan være en støtte, så kan den også give anledning til kritik. Således er der to skoler, hvor eleverne giver udtryk for stor utilfredshed med de afgåede UU-vejledere. På begge skoler er der i det igangværende skoleår startet ny UU-vejleder, og de fleste af de erfaringer, eleverne har med UU-vejledningen, stammer således fra oplevelser knyttet til de forhenværende UU-vejledere. Kritikken fra eleverne handler om, at vejlederne på de to skoler ikke tog udgangspunkt i at bane vej for elevernes drømme, men derimod ofte var den person, der påpegede forhindringer og mangler i elevens kompetencer. Følgende uddrag fra interviewet med eleverne på skole 7 viser elevernes oplevelse af UU-vejledningen på denne skole:

Pige 1: Han sagde til mig, at jeg ikke kunne komme på gymnasiet og sagde ikke noget om, hvad jeg kunne gøre for at blive bedre. Så han fokuserede mere på det negative end det positive.

Pige 2: Det lød, som om der ikke var nogen på skolen, som kunne blive til noget i hans øjne.

Dreng: Da jeg søgte praktik hos politiet, så startede han med at sige, at det kunne jeg ikke komme, fordi der er så mange, der sø-

ger det. Så han afviser fra start, så jeg endte med slet ikke at prøve at få det.

Pige 1: Det værste er, at han jo ikke rigtig kender os overhovedet. Han ved jo ikke, hvordan vi er fagligt, for vi taler jo kun med ham om praktiske ting som fx brobygning. Så det virkede meget nedladende, når han ikke kender en, men siger, at alt er for svært for en at blive (elever, 9. kl. på skole 7).

Som udtalelserne fra ovenstående elever viser, opleves det som centralt, at en UU-vejleder er den person, der åbner op for drømme og anviser vejen. Når vejlederen skal afvise en elevs drømme, er det således særdeles vigtigt, at han eller hun kan demonstrere et kendskab til eleven. Ellers opleves det på samme måde som hos ovenstående elever – at vejlederen udtaler sig om helt centrale dele af elevens fremtid uden at have et ordentligt kendskab til eleven. Denne oplevelse af UU-vejledere, der ikke har tillid til elevernes kompetencer, eller som modarbejder deres ønsker, går også igen blandt enkelte af de tidligere elever.

Endelig er der nogle elever, der på de skoler, som praktiserer gruppevejledning, problematiserer, at samtalen med UU-vejlederen i et gruppeforum mere bliver til information om uddannelsessystemet, end det bliver til egentlig vejledning om den enkeltes uddannelsesmuligheder. En elev udtrykker det således:

Vi har snakket om det i gruppesamtaler, de har mest været sådan noget, hvor han har fortalt om de forskellige uddannelser og studieretninger, så vi er ikke blevet vejledt til at vælge, det har mere bare været information om nogle forskellige ting (elev, 9. klasse på skole 4).

Eleverne på skolerne forventer altså, at UU-vejlederen i højere grad går ind i en egentlig dialog med dem, som tager udgangspunkt i den enkelte elev med dennes styrker og svagheder, og på denne baggrund vejleder eleven om forskellige muligheder for uddannelsesvalg. En meget tættere og personlig form for vejledning, end der i udgangspunktet er mulighed for inden for de økonomiske rammer for vejledningen.

ANDRE UDSKOLINGSINDSATSER – INTROKURSER, BROBYGNING, PRAKTIK
OG UDDANNELSESPLANER

Når vi spørger eleverne om deres oplevelser med indsatser som introkurser og brobygning, er de fleste generelt tilfredse. De oplever, at denne slags indsatser er med til at afklare dem i deres uddannelsesvalg, og at det er en god måde at få indsigt i forskellige slags ungdomsuddannelser. Afklaringen kan være af positiv karakter, som når en elev bliver bekræftet i sin formodning om, at en bestemt uddannelse og et bestemt uddannelsessted vil være det rigtige:

Ja, i denne omgang brobygning her i 9. klasse fik jeg bekræftet, at det er det lokale gymnasium, jeg skal gå på (elev, 9. klasse på skole 3).

Denne elev har valgt at tage introkurser og brobygning på to forskellige gymnasier, for at være sikker på at vælge det rigtige uddannelsessted, hvilket også lykkedes efter brobygningsforløbet i 9. klasse.

Afklaringen kan dog også være af negativ karakter, som når eleven i følgende interviewuddrag fortæller, at hun blev endeligt afklaret om, hvilken uddannelse hun *ikke* skulle tage.

Pige: Jeg blev sendt lidt forkert, fordi UU-vejlederen havde skrevet forkert. STX i tre dage og HTX i to dage.

Interviewer: Kunne du så bruge det til noget?

Pige: Ja, jeg kunne bruge det til at sige, at det ikke skulle være STX. Det var alt for kedeligt.

Som interviewudraget viser, så blev eleven klogere på, hvad hun ikke ville, og kunne derefter koncentrere sig om andre uddannelsesmuligheder.

Der er dog også en gruppe af elever, der er utilfredse med introkurser og brobygningsforløb, fordi de oplever, at disse ikke bliver taget alvorligt af uddannelsesstederne, hvilket også var en anke fra nogle af lærerne og en enkelt UU-vejleder, som det viste sig i kapitel 4.

Hvad angår erhvervspraktikken, er holdningen mere blandet blandt eleverne. Nogle elever synes, at praktikken er en god måde at lære

lidt om, hvad det vil sige at gå på arbejde på, mens andre eksempelvis fortæller om en praktik, der ender i den lokale børnehave, fordi ønskepraktikken som sygeplejerske faldt til jorden:

Jeg ville godt have været i praktik hos en sygeplejerske, men der skal man lave en særansøgning, og den praktik er først i uge fire til næste år. Så sagde UU-vejlederen, at det ville være godt at gå ud i en børnehave, for der har man også noget med mennesker at gøre. Så det eneste, jeg fik ud af det, var at snakke med nye mennesker (elev, 9. klasse på skole 2).

En mere generel utilfredshed med praktikken finder man blandt eleverne på de skoler, hvor praktikperioden ikke længere bliver afviklet i en fast uge. Eleverne føler sig pressede, når de kommer tilbage fra praktik og derefter skal indhente det faglige, de er kommet bagud med, mens de har været væk fra skolen. En enkelt elev i undersøgelsen fortæller sågar, at hun valgte at tage sin praktik i efterårsferien for at undgå efterfølgende ophobning af lektier. Men den mest almindelig konsekvens blandt eleverne er nok snarere, at de vælger praktikken fra, hvilket også er den slutning, lærere og UU-vejledere drager omkring konsekvenserne af at gøre praktikken frivillig, jf. kapitel 4.

I interviewene med de tidligere elever er oplevelsen af praktikken også meget blandet. Som hos de nuværende elever udtrykker nogle unge tilfredshed med den erfaring, praktikken gav dem. Som fx hos denne elev, som nu går på HHX, og som tidligere har gået på skole 4. Hun fortæller om sin praktikerfaring:

Det var rigtig interessant for mig og var nok med til at afklare, at det var noget med noget økonomi, jeg gerne ville (tidligere elev på skole 4).

Hvad angår de nuværende elevers oplevelse af uddannelsesplanerne, er det en meget sparsom erfaring, eleverne i undersøgelsen har gjort sig med dette vejledningsværktøj. Dette skyldes sandsynligvis, at elevinterviewene er gennemført i slutningen af 2010, hvor eleverne gik i 8. eller 9. klasse. På dette tidspunkt var UU-vejlederne ikke begyndt på det endelige, afsluttende arbejde med at få 9.-klasser-eleverne til at udfylde uddannelsesplanerne, som derefter skulle danne udgangspunkt for elevernes

ansøgning til ungdomsuddannelsen. Det betyder, at langt hovedparten af eleverne i interviewene fortæller, at de ikke rigtig ved, hvad uddannelsesplanerne er, og hvad de skal bruges til. Kun på skole 1 angiver elevgruppen et kendskab til uddannelsesplanen, og de forholder sig generelt kritisk til den, fordi de er i tvivl om, hvad uddannelsesplanen egentlig skal bruges til. Deres oplevelse er, at de udfylder den, fordi de får besked på at gøre det, men dens funktion står uklart for dem.

FORVENTNINGER TIL UNGDOMSUDDANNELSEN

De elever, vi har interviewet på de otte skoler, står over for en stor forandring i deres liv. De står på tærsklen til endeligt at afslutte deres folkeskoleforløb. I interviewene har vi spurgt eleverne om deres forventninger til at skulle begynde på en ungdomsuddannelse.

Som vi var inde på tidligere i kapitlet, er en af de ting, eleverne ser mest frem til, at få en ny status som voksen og selvstændig. Der er et udtalt behov hos eleverne for at komme over tærsklen og begynde deres nye liv på ungdomsuddannelsen. En elev fra skole 4 siger det således:

Jeg glæder mig egentlig også meget til at føle mig klog og selvstændig og tænke, jeg kan det her, i stedet for at man sidder og tænker, at det ikke går, at man ikke vil mere og er blevet skoletræt (elev, 9. klasse på skole 4).

En anden ting, eleverne lægger meget vægt på, er, at studielivet på ungdomsuddannelsen bliver markant anderledes end i folkeskolen, fordi det er kendetegnet ved at være baseret på elevernes eget frie valg. Det forventer eleverne vil give en øget lyst til læring og et højere fagligt niveau. En elev fra skole 8 formulerer det således:

Jeg tror, det bliver det med, at man vælger noget selv, det, man vil. Folkeskolen, det skal man jo bare, her vælger man sin linje, derfor kommer du sammen med folk, som også har valgt det samme som dig, så tror jeg, niveauet er højere, fordi det er noget, du vil. Lidt mere seriøst niveau. Det glæder jeg mig til (elev, 9. klasse på skole 8).

At få en ny bekendtskabskreds er også noget, de fleste af eleverne har store forventninger til, samtidig med at det også er noget, der for nogle kan virke skræmmende. Endnu en elev fra skole 8 siger om dette:

Jeg glæder mig til at komme over på en ny skole og prøve noget nyt. Nu er jeg træt af at gå på den samme skole, nu vil jeg prøve noget nyt, lære andre mennesker at kende, andre læringsmetoder. Det glæder jeg mig til (elev, 9. klasse på skole 8).

På skole 3 er der en elev, der beskriver, hvordan det også kan være en udfordring at skulle forlade de trygge ramme og opbygge et helt nyt socialt netværk:

Jamen, det bliver også lidt en udfordring at komme ud af de trygge rammer, for jeg kender ikke nogen af dem, jeg går sammen med, der skal på gymnasiet eller har snakket om det, og det er lidt en udfordring, hvis man er den i klassen som ikke får nogle venner og bare skal sidde i hjørnet (elev, 9. klasse på skole 3).

Endelig er der flere elever, der forventer, at det bliver hårdt at starte på en ungdomsuddannelse, og at niveauet er højt, og at arbejdsbyrden er stor. Denne forventning kommer til udtryk i nedenstående interviewuddrag med to elever fra skole 1:

Dreng: Jeg har hørt fra en lærer, at for hver time, man har i skolen, har man halvanden times lektier derhjemme. Så otte timers undervisning giver 12 timers lektier.

Pige: Lærerne gør meget opmærksom på, at folkeskolen er flinkeskolen, og at det bliver meget hårdere på ungdomsuddannelserne (elev i 9. klasse på skole 1).

Som citaterne fortæller, så ser de unge frem til forandringer i deres liv, også selvom de har forventninger om, at det bliver en udfordring.

Ligesom vi har spurgt de nuværende elever om, hvilke forventninger de har til at skulle starte på en ungdomsuddannelse, har vi også spurgt de tidligere elever fra de otte skoler om, hvordan de tilbageskuen-

de har oplevet overgangen og forskellen fra folkeskolen til ungdomsuddannelse.

Noget af det, de unge peger på, er tilfredsstillelsen ved at blive undervist på nye måder. Dette gør sig både gældende for unge, der tager en boglig ungdomsuddannelse, og unge, der tager en mere praktisk rettet ungdomsuddannelse. Samtidig kan de nye rammer for undervisning også være det, som flere unge oplever som vanskeligt. Nedenstående uddrag kommer fra en tidligere elev fra skole 4, som fortæller om, at der også har været tale om en tilvænningsproces, som har været en udfordring:

Den nye kultur, og alle kommer fra forskellige steder, og alle skal lige vænne sig til at være sammen. I folkeskolen havde vi et skema, men nu skal vi se på nettet. Vi skifter klasse fra time til time, så der er et meget større personligt ansvar. Vores forældre er ikke så meget inde over mere, det er ens eget valg og ansvar (tidligere elev på skole 4).

De unge på ungdomsuddannelser beretter også om at blive udfordret på deres faglighed, hvilket for de fleste opleves som noget positivt, selvom det naturligvis også til tider kan være angstfyldt. To unge piger, som har været elever på skole 1 og skole 3, fortæller:

Det er bare anderledes at komme derud og være nødt til at lave lektier, når man har været vant til, at det behøvede man nærmest ikke (tidligere elev på skole 1).

Det sværeste har været lektierne, at der er så meget mere, der skal laves. Men det er bare et spørgsmål om at sætte tid af til det (tidligere elev på skole 3).

Som citaterne viser, så er det tilfredsstillende for de to unge piger at blive udfordret, også når det medfører et større arbejdspress.

Endelig fortæller de unge på ungdomsuddannelserne om en udbredt tilfredsstillelse ved at blive behandlet som voksne mennesker og ved, at der er forventninger til dem om, at de kan håndtere deres nye status som selvstændige unge mennesker. To tidligere elever fra skole 4 og skole 6 siger det således:

Lærerne behandler os som de voksne og intelligente unge mennesker, som vi er (tidligere elev på skole 4).

Det bedste har været at gå fra at være barn til at være voksen og mere seriøs. Nu føler jeg mig meget mere voksen, og jeg har opfyldt de krav og mål, jeg har, og jeg vil meget mere og er meget mere glad for det (tidligere elev på skole 6).

Generelt viser undersøgelsen, at de unge trives med deres nye studieliv, samtidig med at der er udfordringer for dem af både faglig og social karakter. Det er imidlertid ikke alle unge, der trives med den nye identitet som studerende. Som statistikker på området viser, er det ikke alle, der starter på en ungdomsuddannelse, som også gennemfører den.

SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVER

Der er stor interesse for at afdække forbindelsen mellem forskellige former for skolepraksis og de resultater, der opnås i form af afgangskarakterer eller overgang til et følgende trin i uddannelsesrækken. Imidlertid er den eksisterende viden på området begrænset. Der findes ingen velprøvede skabeloner for forskning på området.

Udgangspunktet for denne kvalitative delrapport 2 er resultaterne fra den kvantitative delrapport 1 (*Veje til ungdomsuddannelse 1*). Delrapport 1 afdækkede de enkelte folkeskolars succes med hensyn til at få deres elever til at fortsætte i (og gennemføre) en ungdomsuddannelse. Resultaterne er korrigeret for forskelle i skolernes arbejdsbetingelser, som følger af de meget betydelige forskelle i elevsammensætning, der ikke mindst udspringer af forhold i de familier, eleverne kommer fra.

Det spørgsmål, som delundersøgelse 2 herefter skulle besvare, var: Hvad er det, der gør, at nogle skoler er højt præsterende med hensyn til at få deres elever i gang med en ungdomsuddannelse, mens andre skoler præsterer lavt på denne parameter?

Ved kvalitative interview med skoleledere, lærere og UU-vejledere samt nuværende og tidligere elever på et mindre antal strategisk udvalgte skoler skulle vi blive i stand til mere præcist end i den forudgående kvantitative analyse at identificere nogle træk ved skolerne, som kunne forklare den forskellige succesrate.

De otte skoler, som efter en nøje fastlagt procedure var blevet udvalgt til undersøgelsen, viste imidlertid ikke de afgørende forskelle, der skulle forklare forskellene i deres succesrater. Med det forhåndenværende materiale gav det ikke mening at tale om adfærdsmønstre på succesfulde skoler, som adskilte sig fra mønstrene på de mindre succesfulde skoler. De danske folkeskoler synes langt hen ad vejen at benytte de samme redskaber og gøre det samme i undervisningen, omend vægten kan blive lagt lidt forskelligt. Disse variationer i vægtningen har ikke (kun) deres udspring i de positionsforskelle, vi lagde til grund for de otte skolers udvælgelse. Den forholdsvis klare forbindelse mellem skolepraksis og succesrate, der lå som en forudsætning for projektets design, holdt ikke. I stedet for at uddybe den statistiske analyses resultater kom den kvalitative analyse til at bringe nye temaer i spil. Det har været opløftende, at projektet får sat lys på skolernes pædagogiske selvforståelse, som synes at udgøre et væsentligt bidrag til forståelsen af skolens adfærd og oplevede handlemuligheder i en række situationer.

TRE DISKURSER

Selvforståelsen træder frem i skikkelse af forskellige pædagogiske diskurser, som på den ene side sætter rammer for, hvilke handlemuligheder der er på den enkelte skole, og på den anden side også selv må ses som en funktion af bestemte forhold omkring skolen. På den måde kommer selvforståelsen til at indgå i en cirkel, hvor den både bliver formet af ydre forhold (fx den geografiske og boligmæssige placering samt elevgrundlaget) og selv bidrager til at forme eleverne fagligt og holdningsmæssigt – og lidt mere langsigtet skolens image og dermed det fremtidige elevgrundlag.

Der tegner sig tre forskellige overordnede diskurser for forståelsen af folkeskolens kerneopgave, når skolerne forklarer deres praksis på udskolingsområdet. En meget central diskurs, som tages i brug på de otte skoler, er en *faglig diskurs*, der tager udgangspunkt i det, man kan kalde *det borgerlige dannelsesideal*. En væsentlig del af denne diskurs er ideen om, at folkeskolen først og fremmest er et rum for faglig læring, der går *fra læreren til eleven*. Denne forståelse af folkeskolens vigtigste opgave er også en meget central samfundsmæssig diskurs, der såvel i den almindelige daglige samtale som på det politisk ansvarlige niveau italesættes i stort

omfang. Den ses også tydeligt i folkeskolens dagligdag, hvor man mærker de mange og stigende krav til lærerne om øget faglighed og øgede krav til evalueringer i form af eksamener og diverse test, som tages i brug på forskellige klassetrin. De skoler, der i undersøgelsen i særlig grad taler inden for denne diskurs, lægger i høj grad vægt på de klassisk faglige skoledyder, og de har et relativt uproblematisk forhold til de stigende faglige krav til eleverne.

En anden fremtrædende diskurs på området er en *lighedspædagogisk diskurs*, som tager udgangspunkt i ideen om folkeskolen som formidler af *det almene demokratiske dannelsesideal*. Inden for denne diskurs er overvejelser om elevernes personlige og sociale udvikling samt deres aktive deltagelse i et demokratisk samfund et centralt omdrejningspunkt. De skoler, der i materialet tænker inden for rammerne af denne diskurs, lægger i særlig grad vægt på at udvikle elevernes demokratiske, personlige og kreative kompetencer. Skabelse af fællesskab, kreativ udfoldelse og samarbejde er tre vigtige elementer i denne diskurs.

Kompensationsdiskursen er en tredje dominerende diskurs blandt skolerne i materialet. Denne diskurs er karakteriseret ved, at de skoler, der taler inden for denne, ser det som en af deres væsentligste opgaver at kompensere eleverne for den utilstrækkelighed, de på forskellig vis oplever hjemmefra, og som i nogen grad udgør en barriere for elevernes tilegnelse af faglige færdigheder. Indlæringen af sociale færdigheder bliver således et centralt tema på disse skoler.

Diskurserne skal ses som en slags overordnet ramme, der har hjulpet os til at indfange skolernes forskelligheder. Det vil være en overfortolkning at placere den enkelte skole udelukkende inden for én af de tre diskurser. Tværtimod forholder alle otte skoler sig på den ene eller anden måde til alle tre diskurser, når de beskriver og forklarer forskellige elementer i deres samlede praksis på udskolingsområdet. Således er der ingen skoler, som ikke lægger vægt på det faglige indhold. Og dog registrerer vi en tydelig forskel i betoningen af de forskellige elementer. Diskurserne fungerer på den måde som en slags idealtypiske kategorier, der kan bruges til at analysere skolernes forskellighed med.

Da det omfattende interviewmateriale, som blev indsamlet på skolerne, ikke fra starten var struktureret med henblik på at kunne identificere diskursernes betydning for skolens praksis, har det heller ikke været muligt konsekvent at belyse dette tema gennem alle rapportens kapitler.

Tre af skolerne kan karakteriseres som overvejende præget af den faglige diskurs (1, 7 og 8), mens to skoler (3 og 4) er stærkt præget af den lighedspædagogiske diskurs. Endelig er de tre sidste skoler (2, 5 og 6) stærkt påvirkede af den kompensatoriske diskurs. I sig selv er antallet ikke afgørende, og det siger slet ikke noget om, hvor meget den enkelte type fylder i det samlede skolebillede. Men det er nok ikke helt tilfældigt, at de privilegerede skoler med relativt få elever fra en resourcesvag baggrund alle indskrives i enten den faglige eller den lighedspædagogiske diskurs, hvorimod skolerne, som præges af den kompensatoriske diskurs, alle har forholdsvis mange elever fra en resourcesvag baggrund, ofte med en anden etnisk baggrund end dansk. Den enkelte skole synes med andre ord ikke at være helt frit stillet i valget af, hvilken diskurs der skal have forrang. Den skal give mening for den pågældende skole, og her synes elevgrundlaget at spille en afgørende rolle. Hvor den lighedspædagogiske diskurs forekommer at være en mulighed, der kan vælges i stedet for den klassiske faglighed, synes den kompensatoriske diskurs snarere at være en nødløsning, der kommer på tale, fordi den klassiske faglighed forekommer så svær at leve op til, mens en lighedspædagogisk praksis slet ikke synes at komme på tale som en mulighed.

Skole 1 fremtræder umiddelbart som lidt af en ”mønsterbryder” ved at lægge vægt på de klassiske faglige dyder og ikke, som de tre øvrige skoler med mange elever fra resourcesvage familier, at have en kompensatorisk tilgang til sine elever. Det er dog nærliggende at søge en forklaring i det forhold, at skole 1 med 12 pct. tosprogede elever kun lige akkurat placerer sig i gruppen af belastede skoler. På de tre andre skoler i denne kategori er derimod mere end halvdelen af eleverne tosprogede.

FAGLIGHED I CENTRUM – MEN PÅ FORSKELLIG MÅDE

Faglighed er et meget centralt tema blandt lærerne, en forståelse, der går på tværs af alle otte skoler i undersøgelsen. Men lærerne føler også, at de faglige krav er svære at opfylde for alle elevers vedkommende. Derfor er der en stor spændvidde i, hvordan de taler om faglighed og opnåelsen af politisk besluttede faglige mål.

På nogle privilegerede skoler, hvor *den faglige diskurs* står meget stærkt og uproblematisk, har tilgangen til de faglige mål et skær af selvfølghed. Det forventes, at de fleste elever skal videre til en gymnasial

uddannelse, og niveauet indrettes derefter. Det er dog tankevækkende, at når disse skoler udfordres gennem tilgang i 10. klasse af elever med en anderledes og svagere baggrund, ændres diskursen, idet den låner træk fra den kompensatoriske diskurs. På andre skoler med relativt få elever fra en svag social baggrund sættes fagligheden under debat, idet man her breder begrebet ud til også at gælde demokratiske og kreative kompetencer. Man italesætter det som et fokus på ”det hele barn”. Denne *lighedspædagogiske diskurs* får dermed karakter af et kritisk modspil til den klassiske (snævre) faglighed.

Mens de skoler, der er klassisk fagligt orienterede eller hylder de lighedspædagogiske værdier, alle kan se de faglige krav og de senere års skærpelse af dem som mål, der stadig kan opfyldes af det store flertal af elever, forholder det sig anderledes på de skoler, hvor lærerne ser deres arbejdsbetingelser og muligheder for at opstille realistiske målsætninger for elevernes faglighed i lyset af *den kompensatoriske diskurs*. Her er udgangspunktet meget klart, at de fleste elever *ikke* kan honorere de faglige krav i trinmålene. Enhver skærpelse af dem ses derfor som nytteløs. Alligevel kæmper lærerne videre for at gøre det bedst muligt. Deres bekymring går også på de få elever, som faktisk kan honorere de faglige krav, men kan få vanskeligt ved vise det, fordi de som mindretal i klassen ikke er i fokus på samme måde som de almindelige elever på mere privilegerede skoler.

MIDLER TIL AT MØDE DE FAGLIGE UDFORDRINGER MED

Nogle af midlerne til at møde udfordringen i forhold til den store variation i faglige færdigheder blandt elevgruppen er *undervisningsdifferentiering* og *holddeling*. Her føler nogle lærere sig imidlertid presset af, at de ikke i tilstrækkeligt omfang magter at differentiere undervisningen inden for klassens rammer. Jo større spændet mellem de bedste og svageste elever er, jo mere føler lærerne sig udfordret. Her kommer holddelingen så ind som et andet værktøj, der kan tages i anvendelse. Målet med holddeling er at skabe mere homogene elevgrupper, og principperne for opdelingen kan både være sociale (fx pige- og drengehold) og faglige (så alle på holdet står nogenlunde lige fagligt set). Holddeling er imidlertid langt fra uproblematisk. For at kunne samle elever på tværs af klasseopdelingen må der være lagt et fælles skema for hele årgangen, så alle fx har dansk på

samme tid. Endvidere kan det virke demotiverende for de svagere elever over et længere forløb at blive samlet på et særligt hold og dermed blive udstillet for de manglende faglige færdigheder. Holddeling ses derfor helst praktiseret som midlertidige foranstaltninger.

Overordnet set er den generelle holdning blandt flertallet af de otte skoler – uanset elevgrundlag og uanset skolens præstationsniveau – at holddeling i perioder er et godt værktøj til at arbejde mere intenst med en gruppe på samme faglige niveau, og som sådan kan man se, at der i holddelingsprincippet kunne ligge en ikke fuldt udnyttet ressource til at skabe øget faglig læring blandt eleverne i udskolingen.

En anden måde at arbejde med at støtte op om elevernes faglige kompetencer er gennem *fagdage*, der giver eleverne mulighed for at fordybe sig i enkelte fag på en måde, som ikke lader sig gøre på en almindelig lektionsopdelt skoledag, samtidig med at lærerne får mulighed for at variere deres undervisningsmetoder og derved fange flere elever ind. Fagdage praktiseres på de fleste skoler, men navnlig der, hvor man har status af heldagsskole.

At gøre en skole til *heldagsskole* med ekstra timer eller andre tilbud (fx lektiehjælp) til eleverne kræver tilgang af flere ressourcer. Det vil typisk forudsætte, at skolen har nogle særlige belastninger i elevgrundlaget. For eksempel mange tosprogede elever, som trænger til at være flere timer i dansksprogede miljøer, eller elever, som har brug for at blive skærmet mod pligter i hjemmet (fx pasning af mindre søskende), der kan gå ud over lektielæsningen og dermed deres faglige udbytte af skolegangen. Heldagsskolen betyder lange skoledage, hvilket nogle lærere ser som et indgreb i de unges fritidsliv, idet det fx er vanskeligt at få et fritidsjob, når man først har fri kl. 16 hver dag. Endelig peges der på, at elever i heldagsskolen måske får hjælp til så stor en del af lektierne, at læreren har svært ved at bedømme elevens reelle faglige niveau (dvs. uden hjælp), sådan som det vil komme til udtryk i en eksamenssituation.

UU OG ANDRE UDSKOLINGSINDSATSER

I regeringens *Ungepakke 2* fastslås det, at vejledningsressourcerne hovedsageligt skal tildeles de unge, som man forventer har svært ved at starte på en ungdomsuddannelse. Helt utilsigtet har formidlingen af dette budskab i dele af lærerkorpsset dannet den opfattelse, at gruppen med et

særligt vejledningsbehov udgør ca. 30 pct. af en ungdomsårgang. De øvrige (ca. 70 pct.) skal i højere grad kunne klare sig med en basisvejledning, som hovedsagelig består af e-vejledning samt af kollektive udskolings- og vejledningsindsatser. Det er med andre ord tanken, at vejledningsindsatsen skal differentieres efter den enkelte unges behov.

Flere af vejlederne føler sig udfordret af de nye bestemmelser om, at de skal koncentrere vejledningsopgaven. På den ene side har de en forståelse for, at de skal fokusere indsatsen i forhold til de elever, der har mest behov, på den anden side har de svært ved at forestille sig, hvordan det store flertal af elever skal nå til en afklaring uden en personlig vejledningsindsats. Særligt UU-vejledere på skoler med mange resourcesvage elever har svært ved at arbejde hen imod en fordeling, hvor 70 pct. af eleverne klarer sig uden individuel vejledning. De overser tilsyneladende, at de 30 og 70 pct. blot er helt uautoriserede skøn på landsbasis, der næppe vil blive udmeldt som retningsgivende for alle skolerne. Imidlertid viser vejledernes reaktion på dette velmente forsøg på konkretisering af, hvad ”elever, der har mest behov” betyder i praksis, at der er behov for en tydeliggørelse.

Blandt de midler, UU-vejlederne kan tage i brug med henblik på at hjælpe udskolings eleverne til at foretage relevante beslutninger om deres videre færd efter folkeskolen, står introduktionskurser og brobygning som helt centrale og uundværlige værktøjer i deres vejledningsarbejde. *Introduktionskurser* er forløb på højst fem dage, der kan tilbydes til elever, der går på folkeskolens 8. klassetrin. Formålet er at præsentere eleverne for en eller flere uddannelsesinstitutioner. *Brobygning* er et forløb, hvor eleven i en kortere periode følger undervisningen på en bestemt ungdomsuddannelse. Det tilbydes elever i 9. klasse, som fortsat er uafklarede om deres uddannelsesvalg.

Den generelle tilfredshed blandt UU-vejlederne med disse aktiviteter er dog ledsaget af betænkeligheder fra især lærere, der har kritiske bemærkninger til forløbene, som ikke altid er godt nok forberedt af de modtagende uddannelsessteder. Det opleves, at de ikke tager opgaven alvorligt, og at de lærere, der afholder introkurserne, ikke er ordentligt forberedte, ligesom de flere gange har oplevet, at introkurser bliver aflyst på grund af sygdom. Når forløbene tilmed ikke er placeret i de samme uger for alle elever, betyder det, at der hele tiden er elever, som er kommet bagud i forhold til den løbende undervisning. Lærerne ser det som

en fordel, hvis undervisningen kunne suspenderes i nogle få uger, hvor eleverne var i brobygning.

Eleverne udarbejder en personlig *uddannelsesplan*, som UU-vejlederne er glade for, fordi den fungerer som et værktøj for vejlederen til at lære eleverne at kende. Lærere og elever har sværere ved at forstå, hvad uddannelsesplanernes egentlige funktion er, og de er i tvivl om, hvad planen bliver brugt til af ungdomsuddannelsesstederne. Bruger de den til at afgøre optagelsen af nye elever og til at forholde sig til den enkelte elevs vanskeligheder og styrker?

Der er bred enighed om, at *praktikforløb* på en arbejdsplads kan være meget givtige især for elever, der er skoletrætte, og som trænger til at prøve kræfter med en anden hverdag. Men forløbet skal være tilpasset den enkelte og ikke ende med, at den unge blot hænger tøj på bøjler en uge i den lokale H&M.

Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering (UEA) er et af de såkaldte timeløse fag, som forudsættes at indgå i undervisningen i de obligatoriske fag, når det er relevant. UU-vejlederne ser UEA som en god mulighed for at give eleverne nogle basale kundskaber, der sætter dem i stand til at træffe valg i forhold til deres uddannelsesmæssige fremtid. Men de oplever, at tidspresede lærere lægger for meget af ansvaret omkring UEA over på deres skuldre. Et synspunkt, som bekræftes af lærere, der bekræfter, at UEA ikke er særlig højt prioriteret i deres bevidsthed, da de først og fremmest bruger deres kræfter på skolens obligatoriske fag.

10. KLASSE – PÅ FLERE MÅDER

I overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse spiller 10. klasse en særlig rolle. Omkring halvdelen af en årgang vælger at tage 10. klasse med, før turen for de flestes vedkommende går videre til en ungdomsuddannelse. De, som fravælger 10. klasse, tager springet allerede efter 9. klasse, og destinationen er typisk en af de gymnasiale uddannelser. Karakteristisk for denne gruppe er, at det gennemgående er de bogligt bedst udrustede elever, hvilket let – omend ikke helt fair – kaster et skær af ”de tiloversblevne” på gruppen, som befolker 10. klasse.

Motiverne til at tage 1 år i 10. klasse er forskellige, og det afspejler sig i den måde, man rundt omkring har valgt at drive dette skoleår på.

Der er en del elever, som ikke føler sig helt klar til at begynde på en ungdomsuddannelse, men – uanset om det er en gymnasial eller en erhvervsuddannelse – har brug for *et fagligt løft*. Der er også nogle *uafklarede*, som er i tvivl om, hvilken uddannelse der passer til dem, og der er endelig en del unge, som har brug for en *pause* til at modnes i, før de igen tager fat på at uddanne sig. Endelig er der i mange familier en stærk tradition for at tage det 10. skoleår på en efterskole.

I et forsøg på at skabe bæredygtige undervisningsmiljøer for de unge, som tager 10. klasse, har mange kommuner samlet alle eleverne på dette klassetrin på en enkelt eller nogle få skoler. På skoler med 10. klasse kan elevsammensætningen derfor være ganske anderledes end på de forudgående ni klassetrin. Vi har i undersøgelsen set eksempler på, at skoler, som i grundskolen overvejende rekrutterer deres elever fra privilegerede områder i samklang hermed ”selvfølgelig” giver prioritet til de klassisk faglige skoledyder. Hovedopgaven i disse skolers optik er at løfte eleverne fagligt, så også de kan komme i gang med en (gymnasial) uddannelse, og de føler sig voldsomt udfordrede af en ganske anderledes gruppe unge på 10. klassetrin, hvor det ikke længere er så selvfølgelig, at eleverne søger et klassisk fagligt udbytte af undervisningen. De pædagogiske udfordringer bliver her omtalt på måder, der minder mere om den kompensatoriske diskurs, hvilket ikke falder i god jord på skolerne, som overvejer, hvordan deres 10. klasse i højere grad kan blive målrettet behov hos deres ”egne elever”.

De skoler med mange stærke elever, som følger en praksis, der i højere grad er organiseret omkring en lighedspædagogisk diskurs, taler også om 10. klasse som et fagligt valg, men lægger vægt på en mere dansesorienteret tilgang til formålet med 10. klasse. Inden for denne diskurs handler 10. klasse ikke kun om faglig overbygning, men lige så meget om modning og refleksion over mulighederne i valg af ungdomsuddannelse. 10. klasse bliver således forstået som et vigtigt element i overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelse, der menes at sikre en mere succesfuld videre færd i uddannelsessystemet. I denne forbindelse opfattes efterskolerne som et attraktivt alternativ til det kommunale tilbud, hvor der i højere grad fokuseres på den personlige udvikling.

De skoler, der generelt er præget af mange resourcesvage elever, oplever ofte, at de er nødt til at opfordre deres elever med de ringeste faglige kundskaber til at tage 10. klasse, for 10. klasse opleves af lærergrupperne i udskolingen ofte som det eneste alternativ for de elever,

der ikke har kvalifikationer til at komme videre i det traditionelle ungdomsuddannelsessystem.

De meget svagtstillede elever, som ikke har andre muligheder end at gå i 10. klasse, findes – om end i varierende omfang – på alle skoler. Når 10. klasse ikke er noget positivt tilvalg, giver det et generelt motivationsproblem hos de svageste elever, som enten mister modet på at starte på en ungdomsuddannelse eller ikke får tilstrækkeligt fagligt udbytte af skoleåret, således at de forbliver fagligt ukvalificerede til at blive optaget på en ungdomsuddannelse. Derfor ender flere af de unge efter en mislykket 10. klasse med kun at have mulighed for at tage 10. klasse en gang til.

For nogle af de elever, der er bogligt svage eller umotiverede, kompliceres udskolingen yderligere af, at de muligheder for at vælge noget andet end 10. klasse, som kunne komme i spil, ofte peger i retning af erhverv eller uddannelser, der blandt eleverne og deres forældre opfattes som mindre attraktive og derfor ikke bliver overvejet som reelle alternativer til 10. klasse.

ØNSKES: FLERE TILBUD

Når UU-vejlederne konfronteres med disse svagt funderede og slet ikke motiverede unge, står de med en oplevelse af, at *der mangler tilbud* til de elever, skolerne vurderer som ikke-uddannelsesparate. De politiske udmeldinger i *Ungepakken 2* siger, at der skal tilbydes indsatser, der kan medvirke til at skubbe til en udvikling, som senere vil gøre den unge i stand til at tage en ungdomsuddannelse. En af disse indsatser er naturligvis 10. klasse. Den store udfordring er imidlertid, at der skal sikres en vis bredde i de tilbud, som kommunerne er forpligtet på, sådan at der reelt er mulighed for, at de unge kan finde et tilbud, der kan hjælpe dem videre. Flere UU-vejledere giver udtryk for, at højskoleophold eller noget, der indholdsmæssigt går i den retning, kunne være en mulighed, fordi det som oftest er elevernes sociale og personlige udgangspunkt, der virker bremsende i forhold til at kunne starte på en ungdomsuddannelse. Der kan også være tale om manglende faglige kvalifikationer, men som oftest udspringer det af personlige eller sociale problemer hos den enkelte elev.

En udfordring, der gør sig særligt gældende på skolerne med mange ressourcetsvage elever, består i at øge vidensniveauet om og kend-

skabet til uddannelsessystemet hos *forældrene*. På disse skoler er forældrene ofte meget fastlåste i deres opfattelse af, hvilke uddannelser der er attraktive, og hvilke der ikke er det. Generelt er der blandt de tosprogede forældre en holdning til, at deres børn skal tage en gymnasial uddannelse. Desværre står de faglige kompetencer hos de unge ikke altid mål med deres egne og forældrenes uddannelsesambitioner, hvilket kan give anledning til mange frustrationer.

Erhvervsuddannelsernes manglende popularitet hos eleverne er som nævnt i nogen grad et kulturelt spørgsmål. Men det skyldes efter flere UU-vejledere og læreres mening også, at erhvervsuddannelserne ikke fungerer ordentligt. De ser således en udfordring i, at der er et ordentligt uddannelsesstilbud til alle unge – både de bogligt og de praktisk orienterede elever. Men fx manglen på virksomhedsbaserede praktikpladser på erhvervsuddannelserne betyder, at denne type uddannelser ikke anses som værende et tilstrækkeligt uddannelsesstilbud.

DE UNGES EGNE BEGRUNDELSER

Elever fra 9. klasse på de otte skoler (og enkelte fra 8. klasse) samt tidligere elever på skolerne, som nu er i gang med en ungdomsuddannelse, har også fået lov at komme til orde i undersøgelsen. Derimod er de unge, som efter at have forladt folkeskolen endnu ikke er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, ikke repræsenteret i undersøgelsen.

I modsætning til de voksne, som har forskellige professionelle roller at spille i de unges uddannelsesproces, er de unge selv i centrum for alle aktiviteterne. Det er dem, det handler om – deres fremtid, der er på spil. De har kun sig selv at tænke på og behøver ikke at se deres handlinger og valg i et værdimæssigt perspektiv. Det eneste, der betyder noget, er, om de lykkes med deres forehavende.

De nuværende folkeskoleelever, som tænker på at tage et ekstra år i 10. klasse, argumenterer hovedsageligt med, at de har behov for 1 år mere, hvor de kan *modnes og få et fagligt boost*. Et andet argument kan være, at de vil opnå en endelig *afklaring* af, hvilken retning deres uddannelse skal tage. Det er begrundelser, som går på tværs af skolernes præstationsniveau, elevgrundlag og geografiske beliggenhed.

For de elever, der vælger at tage deres 10. skoleår på en efterskole, er argumenterne lidt anderledes. De har særligt fokus på at få et af-

bræk fra det faglige og et socialt pusterum, inden de igen skal tilbage på skolebænken. Således taler de inden for de samme diskurser som lærerne og argumenterer enten med en faglig udvikling eller med en personlig modenhedsproces.

Mange elever, der skal starte på efterskole, har allerede på forhånd besluttet sig for derefter at tage en gymnasial uddannelse. De interviewede elever, der skal starte i den kommunale 10. klasse, er mere uafklarede om, hvad de skal efter 10. klasse. Dette antyder, at gruppen af elever, der tager en 10. klasse på efterskole, er mere fremtidsrettede og mere ressourcestærke end de elever, der vælger den kommunale 10. klasse. Det skal her erindres, at det koster en del at tage det 10. skoleår på en efterskole, hvilket forældre uden et økonomisk overskud kan have svært ved at klare, selv når der er taget højde for den differentierede forældrebetaling.

Nogle elever vælger i højere grad *udelukkelsesmetoden* til at finde frem til, hvad de skal efter folkeskolen. De har fx valgt at starte på en erhvervsuddannelse, fordi de er trætte af skolen og ikke har lyst til en gymnasial uddannelse. De trænger til at prøve noget andet end den form for undervisning, de nu har haft tæt på gennem mange år.

Andre taler om, at der er nogle bestemte faglige kompetencer, som kræves i bestemte uddannelsesmæssige sammenhænge, og hvis de ikke oplever at besidde disse faglige kompetencer, søger de andetsteds hen.

Nogle elever (ofte dem, der vælger STX) lægger vægt på *at holde alle døre åbne*. Disse elever har endnu ikke besluttet sig for, hvad der skal ske fremadrettet, og derfor går de efter den type ungdomsuddannelse, der i det lange løb kan give dem de fleste muligheder.

Endelig kan *drommejobbet* også være det, der bestemmer valget af ungdomsuddannelse.

Nogle af de unge er meget reflekterede og artikulerede i deres fremstilling af valget og dets præmisser, mens andre stort set svarer i enstavelsesord. Disse forskelle går imidlertid på tværs af alle typer af elever.

EGET VALG EFTER RÅD FRA FAMILIEN

Det er velkendt, at *familie og slægt* yder en vigtig hjælp og støtte, når eleverne i udskolingen gør sig klar til at spore sig ind på den fremtidige ungdomsuddannelse. Nogle oplever forældrenes engagement temmelig direkte som råd og vejledning om, hvad de mener ville være det rigtige valg for den unge. Det er især registreret blandt elever på skoler med mange ressourcetsvage elever. Mange af forældrene er tosprogede og har i mange tilfælde urealistiske forestillinger om den unges faktiske kompetencer. Man kan her vælge at fortolke forældrenes høje engagement i valgprocessen som et udtryk for det forventningsniveau.

For unge på de privilegerede skoler med få ressourcetsvage elever er forældrenes forventninger mere implicite. Eleverne får i højere grad en fornemmelse af, at de selv skal træffe et valg, samtidig med at der stadigvæk ligger nogle udtalte forventninger til dem. Forventninger, der først tydeliggøres, i det øjeblik eleverne bryder med dem.

Søskende eller andre unge i den bredere slægt kan også inspirere og afklare den unge. Det handler gerne om familiemedlemmer, der selv går på eller for nylig er blevet færdig med den ungdomsuddannelse, som den unge overvejer. Det kan være en meget personlig vejledning, fordi der er tale om nogle mennesker, som kender den unge rigtig godt, og som måske kan hjælpe med at vurdere, om den pågældende uddannelse og det pågældende uddannelsessted ville være det rigtige for den unge.

Flere udtalelser fra især de etnisk danske elever peger på, at uddannelsesvalget i sidste ende opleves som et meget individuelt valg. Deres uddannelsesvalg handler først og fremmest om, hvad de *selv* har lyst til, og det er derfor en beslutning, de selv må komme frem til. Dette er dog ikke ensbetydende med, at de ikke taler med andre om det, men selve beslutningen ses som et individuelt valg.

ELEVERNES HOLDNING TIL UDSKOLINGEN

På vej ud af folkeskolen er de fleste unge mest optaget af den *faglighed*, de tager med sig og skal bruge som fundament i den kommende uddannelse. De vil gerne presses fagligt og nærme sig et arbejdsniveau, som de forventer, de vil stifte bekendtskab med, når de starter på ungdomsuddannelsen. Det betyder, at flere elever peger på, at lektiemængden helst

skal nærme sig det niveau, der findes på de gymnasiale uddannelser. Det er forskelligt, ikke blot fra skole til skole, men også fra klasse til klasse på den enkelte skole, om eleverne føler sig tilstrækkeligt udfordret gennem den pålagte lektiemængde. De fleste kan dog godt mærke, at arbejdstempoet og færdighedsniveauet er øget i 9. klasse, og de er således i god overensstemmelse med deres lærere, som også lægger vægt på at sikre, at deres elever er ordentligt klædt på til de afsluttende eksamener.

En del af eleverne taler også om at blive mere selvstændige og om at blive taget alvorligt og blive betragtet som voksne mennesker i det sidste år i folkeskolen og om at få en viden om samfundet og de sociale spilleregler, der gælder der. De giver således udtryk for at være klar til selv at bære en større del af ansvaret og til at gøre sig klar til at forlade folkeskolen. Et synspunkt, som på en måde bekræftes af lærerudsagn om, at elever, der kommer udefra og ikke er vant til at blive pålagt et ansvar, også hurtigt vænner sig til at påtage sig ansvaret.

Flere af de tidligere elever, som nu befinder sig på en gymnasial ungdomsuddannelse og kan se tilbage på overgangen hertil, beklager, at de fagligt set ikke var godt nok forberedt. De må kæmpe hårdere nu for at hænge på. For andre, som nu er i gang med en erhvervsuddannelse, er det en glæde at være sluppet for den boglige tradition, som folkeskolen er bærer af. De er glade for at lære på en anden måde og for, at undervisningen er gjort mere praktisk. For nogle har det betydet, at deres karakterniveau er steget, hvilket også styrker deres lyst til at lære.

For de tidligere elever er netop oplevelsen af at blive taget alvorligt og få ansvar for egne handlinger en central og positiv del af deres liv som studerende. De tidligere elever har i stort tal haft en oplevelse af, at de bliver taget alvorligt på deres nye uddannelsessted. Et ønske, som udskolings eleverne netop ser frem til at få opfyldt.

Det skal endelig understreges, at vi ikke har talt med nogen af de unge, som efter folkeskolen endnu ikke er kommet i gang med en ungdomsuddannelse. Ganske vist udgør de kun en beskedent del af en årgang godt (fem pct.), men de må til gengæld ses på som en meget udsat gruppe, der næppe kan klare en uddannelse uden intensiv støtte.

INDIVIDUEL UU-VEJLEDNING

Elevernes oplevelse af UU-vejledningen falder i tre grupper. For det første er der de elever, som oplever, at de har fået en god støtte fra deres vejleder, og at denne har haft tid til at tale med dem og har hjulpet dem til en afklaring af deres ønske om ungdomsuddannelse. Nogle af dem har ikke haft det store behov for støtte og vejledning, men i det omfang behovet var der, har de kunnet få den nødvendige hjælp og vejledning. For det andet er der en gruppe elever, som føler, at UU-vejlederen ikke har støttet dem i deres uddannelsesdrømme, og endelig er der en gruppe elever, som oplever, at gruppevejledning mere bliver til information end til en egentlig vejledningsproces.

Den gode oplevelse med afklarende og støttende UU-vejledning går på tværs af skoler. På de fleste skoler i undersøgelsen er der elever med en god eller tilstrækkelig vejledningsoplevelse. Det er i øvrigt de individuelle oplevelser med UU-vejlederen, som er indres.

Endvidere giver flere tidligere elever udtryk for, at de stort set foretog deres uddannelsesbeslutning ved egen hjælp, men at UU-vejlederen hjalp til med at give information om uddannelserne og med de mere praktiske ting, såsom underskrift og indsendelse af papirerne.

Den personlige relation til UU-vejlederen kan være en god støtte, men der er også set eksempler på, at eleverne har følt sig dårligt behandlet. Der har antagelig været hold i elevernes beklagelser, for netop på de skoler, er der efterfølgende kommet nye UU-vejledere til. Kritikken går på, at vejlederne ikke tog udgangspunkt i at bane vej for elevernes drømme, men derimod ofte påpegede forhindringer og mangler i elevens kompetencer. Eleverne ser det som en central kvalitet, at vejlederen kan åbne op for drømme og anvise vejen. Når vejlederen skal påpege det urealistiske i en elevs drømme, er det således særdeles vigtigt, at han eller hun kan demonstrere et kendskab til eleven.

Endelig er der elever, der på skoler, som praktiserer gruppevejledning, problematiserer, at samtalen med UU-vejlederen i et gruppeforum mere bliver til information om uddannelsessystemet, end det bliver til egentlig vejledning om den enkeltes uddannelsesmuligheder.

Eleverne forventer, at UU-vejlederen går ind i en egentlig dialog med dem, som tager udgangspunkt i den enkelte elev med dennes styrker og svagheder og på denne baggrund vejleder om forskellige muligheder for uddannelsesvalg. Det vil sige en meget tættere og personlig form for

vejledning, end der i udgangspunktet er mulighed for inden for de økonomiske rammer for vejledningen.

ANDRE UDSKOLINGSINDSATSER

I vejledningssystemet råder man over flere værktøjer end den klassiske samtale med eleven. De fleste elever udtrykker generel tilfredshed med introkurser og brobygning. Disse aktiviteter opleves som gode måder at opnå afklaring vedrørende uddannelsesvalget på og til at få indsigt i forskellige slags ungdomsuddannelser. Det kan både være afklaring som bekræfter et valg, der næsten allerede var truffet, og en afklaring, som får eleven til at forstå, at en påtænkt uddannelse ikke vil være det rigtige.

Der er dog også elever, som er utilfredse med introkurser og brobygningsforløb, fordi de oplever, at disse ikke bliver taget alvorligt af uddannelsesstederne. Den samme anke bliver også fremført af nogle lærere.

Erhvervspraktikken ser eleverne på med mere blandede følelser. For nogle er det en god måde at lære lidt om, hvad det vil sige at gå på arbejde, mens andre fortæller om en praktik, der ender med noget helt andet og i elevens øjne irrelevant, fordi den ønskede praktik ikke kunne realiseres.

Et problem, som også lærerne påpeger, opstår, når praktikperioden ikke bliver afviklet i en fast uge. Eleverne føler sig presset, når de kommer tilbage fra praktik og derefter skal indhente det faglige, de er kommet bagud med, mens de har været væk fra skolen. En udbredt konsekvens er, at eleverne vælger praktikken fra. Lærere og UU-vejledere mener også, at konsekvensen af at gøre praktikken frivillig vil være, at mange elever vælger den fra.

Uddannelsesplanerne bliver først nærværende for eleverne, umiddelbart før den endelige beslutning om uddannelsesvalget skal tages og kommunikeres videre. Tidsmæssigt er det efter interviewene til denne undersøgelse. Derfor ved hovedparten af eleverne ikke rigtig, hvad uddannelsesplanerne er, og hvad de skal bruges til.

FORVENTNINGERNE TIL UNGDOMSUDDANNELSEN

Ved folkeskolens slutning ved de fleste elever, at de står over for en stor forandring i deres liv. De ser med utålmodighed frem til at få en ny status som voksen og selvstændig. Der er et udtalt behov for at komme over tærsklen og begynde deres nye liv på ungdomsuddannelsen. Når eleven selv vælger sin ungdomsuddannelse forventes det at give eleverne en øget lyst til læring og et højere fagligt niveau. Skiftet vil også give en ny bekendtskabskreds, hvilket de fleste har positive forventninger til, samtidig med at det også kan virke skræmmende for nogle elever. Endelig er der flere elever, der forventer, at det bliver hårdt at starte på en ungdomsuddannelse, og at niveauet er højt, og arbejdsbyrden stor.

Alt i alt ser de unge med forventning frem til forandringer i deres liv, men er samtidig klar over, at det bliver en udfordring.

Når springet til ungdomsuddannelsen er taget, og der ses tilbage på omvæltningen, peger de unge på deres tilfredshed med at blive undervist på nye måder. Dette gør sig gældende både for de unge, der tager en boglig, og de, der tager en mere praktisk rettet ungdomsuddannelse. Samtidig kan de nye rammer for undervisning også være en udfordring, som kræver en vis tilvænning og et grundlæggende mod på uddannelsen, så der er noget at stå imod med, når vanskelighederne indfinder sig. At blive udfordret på sin faglighed opleves af de fleste som noget positivt.

Endelig fortæller de unge på ungdomsuddannelserne om en udbredt tilfredsstillelse ved at blive behandlet som voksne mennesker og ved, at der er forventninger til dem om, at de kan håndtere deres nye status som selvstændige unge mennesker.

Generelt viser undersøgelsen, at de unge trives med deres nye studieliv, samtidig med at der er udfordringer for dem af både faglig og social karakter. Det er imidlertid ikke alle unge, der opnår denne følelse af tilhørsforhold til deres nye identitet som studerende. Rundt om på ungdomsuddannelserne er der et frafald med forskellig styrke, som efterlader en gruppe unge med vanskeligheder, som ikke er indfanget i denne undersøgelse.

PERSPEKTIVERING

Tre forskellige måder at se sin skole på er med denne rapport bragt frem i lyset. De tre diskurser er ikke nødvendigvis de eneste, som findes, og vi ved slet ikke, hvor udbredte de hver især er. Rapporten tyder dog på, at selvforståelsen hænger sammen med skolens elevgrundlag og synet på det brede sortiment af midler, som findes i skolernes værktøjskasse (undervisningsdifferentiering, holddeling, fagdage, heldagsskole, for blot at nævne nogle). Alle midlerne anvendes tilsyneladende på alle skolerne, men vi kan ikke sige, hvordan blandingsforholdet er på den enkelte skole, og således heller ikke afgøre, om diskursforskellene afspejler reelle forskelle i skolernes praksis, eller der mere er tale om forskelle i de fortællinger om egen praksis, skolerne bærer frem. Hvis man skal trænge dybere ned i forholdet mellem diskurs og praksis, forekommer det således nødvendigt at fremskaffe en kvantitativ interview baseret viden, om diskursernes udbredelse af betydning for praksis.

Gennem en årrække er der i stigende omfang sat spotlys på folkeskolen som institution og på de enkelte skoler, som bliver blive målt og vejret indbyrdes på stadig flere områder. Folkeskolen er på godt og ondt blevet mere transparent. Påpejningen af forskelligheden skal angiveligt få de mindst succesfulde skoler til at oppe sig, så deres placering på ranglisten kan blive bedre. Samtidig afslører arbejdet med at udforme ranglisterne, hvilke betydelige forskelle i elevgrundlag der er mellem skolerne – hvilket yder afgørende bidrag til at forklare forskelle mellem skolernes resultater. Fra flere politiske kanter ønskes de mest markante forskelle i elevgrundlag udjævnet, så elever får mere lige udviklingsmuligheder, uanset hvilken skole de på grund af deres bopæl hører til. Her skal man imidlertid være opmærksom på, at den privilegerede skole kan have mere fokus på den indbyggede trussel mod skolens placering på ranglisten end på den mulige tilfredsstillelse ved at bidrage til et bedre skoleforløb for nogle elever ”udefra”, som har en svagere baggrund. ”Kasse-tænkning” er et begreb, der er velkendt på kommunalt plan. Med den stigende konkurrence mellem skoler må det forventes, at skolerne også tager dette middel i brug, hvilket meget vel kan blive til ulempe for en mere lighedsorienteret skolepolitik.

Uddannelsesvejledningen af de unge er i de senere år blevet samlet og professionaliseret i den kommunale UU-vejledning, der har denne opgave som sin hovedaktivitet og derfor kan ventes at være opdateret på

en måde, som aldrig har været en realistisk mulighed for folkeskolens almindelige lærerkorps. I bred forstand består vejledningen dog af andet og mere end ren vidensformidling. Holdninger spiller også en stor rolle, fx det meget udbredte grundsyn på uddannelse, at en boglig, gymnasial uddannelse er bedre, finere eller mere værdifuld end en praktisk håndværkeruddannelse. Synspunktet stammer ikke fra UU-vejledningen. Det har de unge tilegnet sig langt tidligere gennem samtaler over familiens middagsbord, tv og aviser, og derfor er tilbøjeligheden til at overveje en uddannelse på handelsskolen eller en teknisk skole ofte relativt ringe. Noget af holdningspåvirkningen foregår også på skolen, og her er det et problem, at lærerne, hvis egne erfaringer er en gymnasial uddannelse for flere eller mange år siden, har for lidt praktisk viden om den verden, som ligger uden for gymnasiesporet. Ved at koble lærerne ud af den officielle vejledning er denne på den ene side blevet styrket, men på den anden side er den ubevidste holdningspåvirkning op gennem skoleårene samtidig blevet endnu mere løsrevet fra aktuel viden om uddannelsessystemet. En vigtig opgave for de lærere, som gennem flere års undervisning har et godt kendskab til deres elever, er at sikre en op- eller nedjustering af elevernes ambitioner til et realistisk niveau. At skyde denne opgave over til UU-vejlederen er ikke nødvendigvis produktiv. Man kunne derfor overveje, om der inden for den nugældende UU-vejledning kan skabes veje til opgradering af lærerstabens viden om og holdninger til uddannelsessystemet i hele dets bredde.

LITTERATUR

- Andersen, m.fl. (2011): *Skolernes samarbejde. Kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:12.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fink-Jensen m.fl. (2004): *Skolepraksis – forhold der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af ”de gode eksempler” på klasseniveau*. København: AKF Forlaget.
- Frey, J.H. & A. Fontana (1991): ”The Group Interview in Social Research”. *The Social Science Journal*, 28, 2.
- Jensen, V.M. & L.P. Nielsen (2010): *Veje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:24.
- Juul, I. & P. Koudahl (2009): ”Erhvervsuddannelsernes rolle: ligeværdig ungdomsuddannelse eller et tilbud til restgruppen ...?”. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.
- Laursen, E. & P. Rasmussen (2009): ”Sammenhæng i ungdomsuddannelserne”. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.
- Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund?* København: AKF, Anvendt Kommunal-Forskning.

- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – ”de gode eksempler”*. København: AKF Forlaget.
- Pless, M. & N. Katznelson (2007): *Unge veje mod ungdomsuddannelserne*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Pless, M. & N. Katznelson (2006): *Unge ét år efter niende klasse*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Undervisningsministeriet (2010a): *Bekendtgørelse om brobygning og introduktionskurser til ungdomsuddannelserne*. BEK nr. 875 af 7. juli, 2010. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010b): *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. BEK nr. 874 af den 7. juli. 2010. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010c): *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. BEK nr. 873 af 7. juli. 2010. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010d): *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* LBK nr. 671 af 21. juni, 2010. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009. Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering*. Faghæfte nr. 22. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 24

Besøgte hjemmesider:

Lp-modellen.dk (2011) <http://www.lp-modellen.dk>

SFI-RAPPORTER SIDEN 2010

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 10:01 Henriksen, A.C.: *Coaching af sygedagpengemodtagere. En pilotundersøgelse med eksperimentelt design.* 69 sider. ISBN: 978-87-7487-961-9. Kr. 70,00.
- 10:02 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H. & Jensen, V.M.: *Introduktion til dialogprojektet. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 1.* 97 sider. ISBN: 978-87-7487-962-6. Kr. 100,00.
- 10:03 Christensen, E.: *Grønlandske børn i Danmark.* 87 sider. ISBN: 978-87-7487-963-3. Kr. 90,00.
- 10:04 Henriksen, A.C.: *Veje til beskæftigelse. En kvalitativ undersøgelse af indsatser over for ikke-arbejdsmarkedsparete kontanthjælpsmodtagere.* 132 sider. ISBN: 978-87-7487-964-0. Kr. 130,00.
- 10:05 Gensby, U. & Thuesen, F.: *På vej mod job efter en arbejdsskade. En evaluering af arbejdsskadestyrelsens Fastholdelsescenter.* 128 sider. ISBN: 978-87-7487-965-7. Kr. 120,00.
- 10:06 Egelund, T., Jakobsen, T.B., Hammen, I., Olsson, M. & Høst, A.: *Sammenbrud i anbringelser af unge. Erfaringer, forklaringer og årsagerne bag.* 376 sider. ISBN: 978-87-7487-966-4. Kr. 375,00.

- 10:07 Bach H.B. & Henriksen A.C.: *Gravidens sygefravær*. 126 sider. ISBN: 978-87-7487-967-1. Kr. 130,00.
- 10:08 Bach H.B.: *Gravid og Fængselsbetjent*. 36 sider. ISBN: 978-87-7487-968-8. Netpublikation.
- 10:09 Madsen, M.B, Holt, H., Jonassen, A.B. & Schademan, H.K.: *Kvinder og mænd i den offentlige sektor. Karrieremønstre, lederønsker og ledermuligheder*. 274 sider. ISBN: 978-87-7487-969-5. Kr. 270,00.
- 10:10 Larsen, M.: *Lønforskelle mellem kvinder og mænd i 2007. Analyser for lønkommissionen*. 86 sider. ISBN: 978-87-7487-970-1. Kr. 90,00.
- 10:11 Thuesen, F.: *Ledelsen og motivation i den offentlige sektor. Et litteraturstudium*. 100 sider. ISBN: 978-87-7487-971-8. Kr. 100,00.
- 10:12 Deding, M. & Holt, H. (red.): *Hvorfor har vi lønforskelle mellem kvinder og mænd? En antologi om ligeløn i Danmark*. 246 sider. ISBN: 978-87-7487-972-5. Kr. 250,00.
- 10:13 Knudsen, L. & Nielsen, V.L.: *Effekten af kommunernes forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet*. 152 sider. ISBN: 978-87-7487-973-2. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 10:14 Lausten, M., Hansen, H. & Albæk Nielsen, A.: *Udsatte børnefamilier i Danmark*. 212 sider. ISBN: 978-87-7487-976-3. Netpublikation.
- 10:15 Christensen, G., Mikkelsen, M.F., Pedersen, K.B. & Amilon, A.: *Boligsociale indsatser og buslejestøtte. Kortlægning og programevaluering af Landsbyggefondens 2006-10-pulje*. 164 sider. ISBN: 978-87-7487-977-0. Vejledende pris 160,00 kr.
- 10:16 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde børn – integration eller isolation? Blinde børns trivsel og vilkår i hjemmet, fritiden og skolen*. 136 sider. ISBN: 978-87-7487-978-7. Vejledende pris 140,00 kr.
- 10:17 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde og stærkt svagsynede. Barrierer for samfundsdeltagelse*. 122 sider. ISBN: 978-87-7487-979-4. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 10:18 Ellerbæk, L.S. & Thuesen, F.: *Projekt arbejdsplads for højtuddannede. Følgeforskning for Region Midtjylland*. 99 sider. ISBN: 978-87-7487-980-0. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:19 Jakobsen, V. & Ellerbæk, L.S.: *Løn- og arbejdsforhold for kvinder og mænd i kokkefaget*. 71 sider. ISBN: 978-87-7487-981-7. Netpublikation.

- 10:20 Ottosen, M.H., Andersen, D., Nielsen, L.P., Lausten, M. & Stage, S.: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og Trivsel 2010*. 155 sider. ISBN: 978-87-7487-982-4. Vejledende pris: 260,00 kr.
- 10:21 Kofod, J.E., Benwell, A.F., Kjær, A.A.: *Hjemvendte soldater. En interviewundersøgelse*. 76 sider. ISBN: 978-87-7487-983-1. Netpublikation.
- 10:22 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Heiner Schmidt, L. & Aaquist, M.: *Forebyggende foranstaltninger 0-4 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 2*. 184 sider. ISBN: 978-87-7487-984-8. Vejledende pris: 195,00 kr.
- 10:23 Christensen, E., Lindstrøm, M. & Mølholt, A.-K.: *Efterværn for voldsudsatte kvinder. Krisecentrenes støtte og hjælp til kvinder, som flytter fra centrene*. 95 sider. ISBN: 978-87-7487-985-5. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:24 Jensen, V.M. & Nielsen, L.P.: *Vejle til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. 211 sider. ISBN: 978-87-7487-986-2. Netpublikation.
- 10:25 Espersen, L.D.: *Bekymrende identiteter. Ph.d.-afhandling*. 260 sider. ISBN: 978-87-7487-987-9. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:26 Høgelund, J., Tørslev, M.K. & Weibel, K.: *Sygemeldte og førtidspensionister med handicap. Jobcentermedarbejderes perspektiver på jobcentrenes indsats*. 101 sider. ISBN: 978-87-7487-986-6. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:27 Lyk-Jensen, S.V., Jacobsen, J. & Heidemann, J.: *Soldater – før, under og efter udsendelse. Et litteraturstudie*. 92 sider. ISBN: 978-87-7487-989-3. Netpublikation.
- 10:28 Thuesen, F., Holt, H., Jensen, S. & Brink Thomsen, L.: *Virksomheders sociale engagement*. 172 sider. ISBN: 978-87-7487-990-9. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 10:29 Jakobsen, V. & Liversage, A.: *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata*. 175 sider. ISBN: 978-87-7487-991-6. Vejledende pris: 176,00 kr.
- 10:30 Christoffersen, M.N.: *Børnemishandling i hjemmet*. 120 sider. ISBN: 978-87-7487-992-3. Netpublikation.
- 10:31 Jakobsen, T.B., Hammen, I. & Steen, L.: *Efterværn – støtte til tidligere anbragte unge*. 94 sider. ISBN: 978-87-7487-993-0. Vejledende pris: 90,00 kr.

- 10:32 Korzen, S., Fisker, L. & Oldrup, H.: *Vold mod børn og unge i Danmark. En spørgeskemaundersøgelse blandt 8.-klasses-elever*. 127 sider. ISBN: 978-87-7487-994-7. Netpublikation.
- 10:33 Mateu, N.C.: *Hjælpeplanen for spilleafhængige. Kortlægning af telefonsamtaler i Danmark og Norge i perioden 2008-2009*. 50 sider. ISBN: 978-87-7487-995-4. Netpublikation.
- 10:34 Egelund, T., Böcker Jakobsen, T. & Steen, L.: *"Det er jo min familie!" Beretninger fra børn og unge i slægtspleje*. 126 sider. ISBN: 978-87-7487-996-1. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 10:35 Christensen, E.: *Alkoholproblemer og partnervold*. 48 sider. ISBN: 978-87-7487-997-8. Vejledende pris: 50,00 kr.
- 11:01 Liversage, A., Jakobsen, V. & Rode Hansen, I.: *"Det var ikke nemt, men jeg klarede det!" Interviewundersøgelse med etniske minoritetskvinder om uddannelse*. 156 sider. ISBN: 978-87-7119-000-7. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 11:02 Filges, T. & Holt, H.: *AC-arbejdskraft i den vestlige del af Region Midtjylland. Muligheder og barrierer*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-001-4. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:03 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Heiner Schmidt, L. & Aaquist, M.: *Forebyggende foranstaltninger 5-9 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 3*. 184 sider. ISBN: 978-87-7119-002-1. Vejledende pris: 180,00 kr.
- 11:04 Jacobsen, J. & Lindstrøm, M.: *Lokal integration af førtidspensionister*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-003-8. Vejledende pris: 110 kr.
- 11:05 Deding, M. (red.): *Forskning om tvang i misbrugsbehandling. En kortlægning foretaget af SFI Campbell*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-004-5. Netpublikation.
- 11:06 Oldrup, H., Lindstrøm, M. & Korzen, S.: *Vold mod førskolebørn. Praksis og barrierer for opsporing og underretning*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-005-2. Netpublikation.
- 11:07 Christensen, E.: *Væk fra Grønland. Udsatte grønlandere, der er flyttet til Danmark med deres børn*. 88 sider. ISBN: 978-87-7119-006-9. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:08 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2010*. 140 sider. ISBN: 978-87-7119-007-6. Vejledende pris: 140,00 kr.

- 11:09 Bengtsson, S., Hansen, H. & Røgeskov, M.: *Børn med en funktionsnedsættelse og deres familier. Den første kortlægning i Norden*. 108 sider. ISBN: 978-87-7119-008-3. Vejledende pris: 110,00 kr.
- 11:10 Vitus, K. & Kjær, A.A.: *PSP-samarbejdet. En kortlægning af PSP-Frederiksberg, Odense, Amager og Esbjerg*. 201 sider. ISBN: 978-87-7119-009-0. Netpublikation.
- 11:11 Graversen, B.K.: *Tættere på arbejdsmarkedet? Om effektmåling af beskæftigelsesindsatsen for ikke-arbejdsmarkedsparate ledige*. 78 sider. ISBN: 978-87-7119-010-6. e-ISBN: 978-87-7119-048-9. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 11:12 Andersen, D., Thomsen, R., Langhede, A.P., Albæk Nielsen, A. & Toft Hansen, A.: *Skolernes samarbejde. Kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner*. 249 sider. ISBN: 978-87-7119-011-3. Netpublikation.
- 11:13 Larsen, M., Bach, H.B. & Ellerbæk, L.S.: *55-70-åriges forbliven på arbejdsmarkedet. Adfærd, forventninger, aftaler og kendskab til regler*. 222 sider. ISBN: 978-87-7119-012-0. e-ISBN: 978-87-7119-045-8. Vejledende pris: 220,00 kr.
- 11:14 Christoffersen, M.N. & Hammen, I.: *ADHD-indsatser. En forskningsoversigt*. 129 sider. ISBN: 978-87-7119-013-7. Vejledende pris: 130,00 kr.
- 11:15 Oldrup, H., Korzen, S., Lindstrøm, M. & Christoffersen, M.N.: *Vold mod børn og unge. Hovedrapport*. 95 sider. ISBN: 978-87-7119-014-4. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:16 Rostgaard, T., Bjerre, L., Sørensen, K. & Rasmussen, N.: *Omsorg og etnicitet. Nye veje til rekruttering og kvalitet i ældreplejen*. 207 sider. ISBN: 978-87-7119-015-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:17 Bengtsson, S., Alim, W., Holmskov, H. & Lund, A.: *Sociale indsatser til mennesker med ADHD. En kortlægning*. 166 sider. ISBN: 978-87-7119-017-5. e-ISBN: 978-87-7119-040-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 11:18 Böcker Jakobsen, T., Langhede, A.P. & Sørensen, K.: *Lige muligheder – støtte til udsatte børn og unge. Evalueringsrapport 1: Beskrivelse af igangsatte forsøgsprojekter*. 87 sider. ISBN: 978-87-7119-016-8. Netpublikation.
- 11:19 Albæk, K. & Brink Thomsen, L.: *Er kvindedefag lavtlønsfag? En analyse af sammenhængen mellem løn og andelen af kvinder i enkelte arbejds-*

- funktioner*. 97 sider. ISBN: 978-87-7119-018-2. Vejledende pris: 97,00 kr.
- 11:20 Knudsen, L. & Egelund, T.: *Effekter af slægtspleje. Slægtsanbragte børn og unges udvikling sammenlignet med plejebørn fra traditionelle plejefamilier*. 161 sider. ISBN: 978-87-7119-019-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 11:21 Kofod, J., Dyrvig, T.F., Markwardt, K., Lagoni, N., Bille, R., Termansen, T., Christiansen, L., Toldam, E.J. & Vilshammer, M.: *Prostitution i Danmark*. 395 sider. ISBN: 978-87-7119-020-5. Vejledende pris: 390,00 kr.
- 11:22 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse i 2010. Regionale Forskelle*. 68 sider. ISBN: 978-87-7119-021-2. e-ISBN: 978-87-7119-022-9. Vejledende pris: 60,00 kr.
- 11:23 Amilon, A.: *Supplerende arbejdsmarkedspension. Hvorfor vælger eller fravalger førtidspensionister ordningen?* 92 sider. ISBN: 978-87-7119-023-6. e-ISBN: 978-87-7119-024-3. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:24 Christensen, E. & Hansen, H.: *Den sociale indsats for børn og unge i Grønland. Kortlægning af aktiviteterne 2011*. 44 sider. ISBN: 978-87-7119-025-0. e-ISBN: 978-87-7119-026-7. Vejledende pris: 40,00 kr.
- 11:25 Lyk-Jensen, S.V., Weatherall, C.D., Heidemann, J., Damgaard, M. & Glad, A.: *Soldater før og under udsendelse. En kortlægning*. 190 sider. e-ISBN: 978-87-7119-028-1. Netpublikation.
- 11:26 Ottosen, M.H. & Stage, S.: *Dom til fælles forældremyndighed. En evaluering af forældreansvarsloven*. 257 sider. ISBN: 978-87-7119-029-8. e-ISBN: 978-87-7119-030-4. Vejledende pris: 250,00 kr.
- 11:27 Liversage, A. & Leelo Knudsen, L.: *Kvinder i byggefag. En interviewundersøgelse*. 131 sider. ISBN: 978-87-7119-031-1. e-ISBN: 978-87-7119-032-8. Vejledende pris: 130,00 kr.
- 11:28 Chistensen, E. & Hansen, H.: *Kalaallit nunaanni meeqqanut inuusut-tunullu isumaginninnikkut suliniutit*. 46 sider. ISBN: 978-87-7119-033-5. e-ISBN: 978-87-7119-034-2. Vejledende pris: 40,00 kr.
- 11:29 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Vammen, K.S., Schmidt, L.H. & Legendre, A.-C.: *Forebyggende foranstaltninger 10-13 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 4*. 184 sider. ISBN: 978-87-7119-036-6. e-ISBN: 978-87-7119-037-3. Vejledende pris: 180,00 kr.

- 11:30 Bengtsson, S.: *Danmark venter stadig på sin psykiatireform. Et rids af udviklingen de seneste årtier.* 78 sider. ISBN: 978-87-7119-038-0. e-ISBN: 978-87-7119-039-7. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 11:33 Bo Larsen, M., Jacobsen, S. & Jensen, S.: *Socialt bedrageri. Et litteraturstudie.* 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-044-1. Netpublikation.
- 11:34 Christoffersen, M.N., Skov Olsen, P., Vammen, K.S., Sander Nielsen, S. & Lausten, M.: *Tidlig identifikation af kriminalitetstruede børn og unge. Risiko- og beskyttelsesfaktorer.* 207 sider. ISBN: 978-87-7119-046-5. e-ISBN: 978-87-7119-047-2. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:36 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Køn, Handicap og beskæftigelse i 2010.* 47 sider. e-ISBN: 978-87-7119-053-3. Netpublikation.
- 11:38 Ottosen, M.H., Stage, S. & Søndergaard Jensen, H.: *Børn i deleordninger. En kvalitativ undersøgelse.* 209 sider. ISBN: 978-87-7119-056-4. ISBN: 978-87-7119-057-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:39 Jin Pedersen, M., Rosdahl, A., Winther, S.C., Langhede, A.P. & Lynggaard, M.: *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse.* 283 sider. e-ISBN: 978-87-7119-058-8. Netpublikation.
- 11:40 Dreyer Espersen, L., Eiberg, M. & Andersen, D.: *Vejle til ungdomsuddannelse 2. Kvalitative interview med skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere.* 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-060-1. Netpublikation.

VEJE TIL UNGDOMSUDDANNELSE 2

KVALITATIVE INTERVIEW MED SKOLELEDERE, LÆRERE, ELEVER OG UU-VEJLEDERE

Hvorfor er nogle skoler bedre end andre til at få deres elever til at tage en ungdomsuddannelse? Dette spørgsmål søges besvaret i denne rapport, som imidlertid viser, at der ikke er en klar forbindelse mellem skolens praksis og andelen af elever, der efter grundskolen fortsætter i en ungdomsuddannelse.

Rapporten er den anden og sidste delrapport i et samlet projekt om overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse.

Undersøgelsen er bestilt og finansieret af Formandskabet for Skolerådet.