

Torben Pilegaard Jensen, Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og
Sebastian Møller Daugaard

Unge frafald på erhvervsskolerne

Hvad gør de "gode skoler"



Publikationen *Unge frafald på erhvervsskolerne – Hvad gør de "gode skoler"* kan downloades fra hjemmesiden www.akf.dk

AKF, Anvendt KommunalForskning
Nyropsgade 37
1602 København V
Telefon: 43 33 34 00
Fax: 43 33 34 01
E-mail: akf@akf.dk

© 2009 AKF og forfatterne

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

© Omslag: Phonowerk, Lars Degnbol

Forlag: AKF
ISBN: 978-87-7509-914-6
i:\08 sekretariat\forlaget\tpj\2790\unges_frafald_erhvervsskoler.docx
September 2009(13)

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF's formål er at levere ny viden om væsentlige samfundsforhold. Hovedvægten ligger på forskning i velfærds- og myndighedsopgaver i kommuner og regioner. Det overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige.

Torben Pilegaard Jensen, Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og
Sebastian Møller Daugaard

Unges frafald på erhvervsskolerne

Hvad gør de "gode skoler"

Forord

Af hver ungdomsårgang ender omkring 10.000 unge med folkeskolen som højeste fuldførte uddannelse. Omkring 15.000 får ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse. Det skyldes først og fremmest frafaldet på de erhvervsfaglige uddannelser. Unge uden uddannelse har i dag en betydelig risiko for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet og samfundslivet som helhed. Problemet med den forventede fremtidige mangel på arbejdskraft forstærkes, og de offentlige budgetter, herunder kommunernes, belastes. Derfor sætter denne undersøgelse fokus på *erhvervsskolernes indsats og samarbejde med Ungdommens uddannelsesvejledning, kommunerne og andre centrale aktører for at mindske gruppen af unge, der ikke får gennemført en ungdomsuddannelse.*

Undersøgelsen har været længere undervejs end oprindeligt planlagt, og på en række områder er der under dens gennemførelse sket ændringer i de lovgivningsmæssige og øvrige formelle og uformelle rammer for indsatsen. Det gælder såvel i forhold til Ungdommens uddannelsesvejledning som i forhold til erhvervsskolernes indsats. Det er dog vor vurdering og håb, at undersøgelsen trods dette kan bidrage med viden, der kan være til inspiration for dem, der arbejder med at få flere unge til at gennemføre en uddannelse.

Undersøgelsen er gennemført af forskningsleder Torben Pilegaard Jensen under medvirken af docent Leif Husted, studentermedarbejderne Anne Kathrine Kamstrup, Søren Haselmann og Sebastian Møller Daugaard.

Undersøgelsen er finansieret af Det Kommunale Momsfond og Undervisningsministeriet.

Torben Pilegaard Jensen
September 2009

Indhold

1	Sammenfatning og perspektivering.....	7
1.1	Undersøgelsens problemstillinger	7
1.2	Undersøgelsens tilrettelæggelse.....	8
1.3	Undersøgelsens resultater.....	8
1.3.1	Er målgruppen for indsatsen defineret?	8
1.3.2	UU, folkeskolen og de øvrige kommunale forvaltninger	9
1.3.3	Visitation og den gode erhvervsskole.....	10
1.3.4	Pædagogisk praksis og sociale processer på den gode skole	10
1.3.5	Støttepersoner for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse	11
1.4	Perspektivering – Hvad gør den gode erhvervsskole?	12
2	Undersøgelsens baggrund, problemstillinger og tilrettelæggelse.....	14
2.1	Baggrund og formål.....	14
2.2	Undersøgelsens problemstillinger	18
2.3	Undersøgelsens tilrettelæggelse.....	24
3	UU's indsats over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og samarbejdet med kommunerne	27
3.1	Hvordan har UU defineret/afgrænset unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?	27
3.2	UU's afgrænsning af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og folkeskolens identifikation af de unge.....	34
3.3	Strategi for samarbejdet om indsatsen	35
3.4	Barrierer og muligheder for samarbejdet mellem UU og de kommunale forvaltninger	38
4	Overgangen fra grundskolen til erhvervsskolen	44
4.1	Brobygningsforløb og prækvalificerende forløb	44
4.2	Samarbejde med erhvervsskoler, hvordan er det fastlagt?	47
4.3	Om hvad samarbejdes der med erhvervsskolerne?	50
4.4	Barrierer og muligheder i samarbejdet med erhvervsskolerne.....	55
5	Grundforløb og visitation	59
5.1	Hvilke grundforløb?	59
5.2	Hvordan visiteres – uddannelsesplanens rolle?	61
5.3	Opsamling	66
6	Pædagogiske strategier og tiltag for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse	67
6.1	Størrelse og struktur på grundforløbene	67
6.2	Erhvervsklassen.....	68
6.3	Det fagligt sociale fællesskab	70
6.4	Elev-lærer-relation og personlig tilbagemelding.....	72
6.5	Virksomhedsforlagt undervisning	74
6.6	Produktionsskolen.....	76
6.7	Opsamling	77
7	Støttepersoner for frafaldstruede elever	79
7.1	Kontaktlæreren.....	79

7.2	Mentor	80
7.3	Coachordningen	82
7.4	Ung til ung-mentorer	84
7.5	Støtte til indgåelse af praktikpladsaftale	85
7.6	Opsamling	89
8	Den gode erhvervsskole.....	90
8.1	Med den unge som udgangspunkt er samarbejde nødvendigt.....	90
8.2	Erfaringer med samarbejdet mellem erhvervsskole, kommune, UU og andre uddannelsesinstitutioner	92
8.3	Formelle barrierer, og hvordan ”Den Gode Skole” begrænser dem.....	94
8.4	Opsamling	95
9	Litteratur	96
	Summary	100
	Appendiks	103
Bilag 1	Spørgeskema til UU-centre	115
Bilag 2	UU-centre fordelt på yderområde og ikke-yderområde	136

1 Sammenfatning og perspektivering

Unge uden uddannelse står i en meget vanskelig situation på arbejdsmarkedet. Det gjorde de før den økonomiske krise indtrådte i andet halvår 2008, og det gør de i særlig grad nu, hvor først og fremmest de unge er ramt af stigende ledighed. At sikre flere en uddannelse efter grundskolen er en helt afgørende strategi, hvis vi på bare lidt længere sigt vil undgå mangel på uddannet arbejdskraft og forebygge, at mange unge marginaliseres i forhold til arbejdsmarkedet og samfundslivet.

I det følgende gøres rede for undersøgelsens problemstillinger, dens tilrettelæggelse og resultater. Afslutningsvis søger vi at perspektivere undersøgelsen.

1.1 Undersøgelsens problemstillinger

Omkring 95% af en ungdomsårgang går i gang med en uddannelse efter grundskolen, men mange falder fra.

Skal vi sikre, at flere unge får en uddannelse, må der sættes måltættet ind mod frafaldet, og det skal sikres, at flere unge bliver klædt på, inden de går i gang. Særlig stort er frafaldet på vore erhvervsfaglige ungdomsuddannelser på fx teknisk skole og handelsskole. Det er disse uddannelser, denne undersøgelse sætter fokus på. Problemet med frafald er blevet yderligere skærpet, da disse uddannelser veksler mellem skoleundervisning og virksomhedspraktik, som er indskrænket i den nuværende økonomiske situation. Mulighederne for at gennemføre en påbegyndt uddannelse gennem den såkaldte skolepraktik er dog blevet øget som følge af praktikpladsproblemerne, men køen af praktikpladssøgende er vokset kraftigt.

Frafaldet på vore ungdomsuddannelser, særlig på de erhvervsfaglige, hænger også sammen med andet end forholdene på arbejdsmarkedet, som dog spiller en afgørende rolle. Vigtigt er her mødet mellem den unge og det, den unge har med i rygsækken hjemmefra og fra folkeskolen på den ene side, og de krav, der stilles på de uddannelser, de unge vælger at gå i gang med, på den anden side. I den forbindelse har vejledningen, den unge har fået i forhold til valg af uddannelse og erhverv, betydning for udfaldet af mødet, fx hvis den unge er gået i gang med en uddannelse, som vedkommende ikke har forudsætninger for at klare. En del unge er skoletrætte og er ikke motiverede for at gå i gang med en uddannelse, nogle ønsker en mere praktisk og mindre boglig tilgang til læring, når de skal i gang på en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse. Nogle har svage faglige kompetencer, andre har personlige og sociale problemer, herunder adfærdsmæssige. Der er derfor brug for en helhedsorienteret indsats over for en stor gruppe af unge, som vi i denne undersøgelse kalder ”unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse”. En sådan tilgang har gjort sig gældende for mange af de kommuner, der har medvirket i projekt ”Ungdomsuddannelse Til Alle”, UTA, iværksat som et samarbejde mellem Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet.

Undersøgelsen belyser, hvordan disse unges chancer for at få en ungdomsuddannelse kan forbedres gennem et samarbejde mellem de mange aktører, som skal spille sammen, hvis en måltættet, sammenhængende og tidlig indsats skal lykkes. Projektet sætter derfor fokus på:

- Hvad der karakteriserer erhvervsskoler med et lavt frafald, herunder deres indsats over for unge med risiko for frafald og samarbejdet med UU og kommunerne
- UU's særlige indsats over for unge med særligt behov og samarbejde med erhvervsskolerne og kommunerne
- Kommunernes samarbejde om svage unge med UU og erhvervsskolerne.

Undersøgelsen er gennemført over en længere periode fra midten af 2007, og der har undervæjs fundet en del – også lovgivningsmæssige – ændringer sted, såvel på arbejdsmarkedet, i de undersøgte uddannelser, i vejledningssystemet som i kommunerne. Da undersøgelsen ikke er en evaluering af bestemte indsatser, men en undersøgelse af god praksis, når det drejer sig om indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, forventer vi, at en række af resultaterne kan være nyttige i det fortsatte arbejde med at sikre, at flere unge får gennemført en ungdomsuddannelse.

1.2 Undersøgelsens tilrettelæggelse

En lang række undersøgelser har søgt at afdække årsager til frafald og opstille forslag til indsatser over for unge, der ikke er motiverede for uddannelse eller er frafaldstruede. Men få har et design som denne undersøgelse, hvor udgangspunktet er en udpegning af erhvervsskoler, der er gode, henholdsvis mindre gode til at fastholde deres elever, når der er taget højde for elevernes sociale baggrund/resultater ved afslutningen af skolegangen. I sin helhed omfatter undersøgelsen følgende dele:

For det første en analyse og udvælgelse af *godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler*. Analysen er baseret på registerdata omfattende samtlige unge, der har påbegyndt en erhvervsfaglig uddannelse. De udvalgte skoler er alle tekniske erhvervsskoler.

Dernæst omfatter undersøgelsen interview med de ansvarlige i Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) for indsatsen over for unge med risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse og med vejlederne, som møder de unge, der har behov for målrettede tilbud, bl.a. gennem et samarbejde mellem UU, kommunerne og erhvervsskolerne.

For at belyse de formelle og uformelle samarbejdsrelationer mellem Ungdommens Uddannelsesvejledning, kommunerne og erhvervsskolerne, samt strategi og indsatsformer over for unge med svage forudsætninger, er der gennemført en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centrene, gennemført i oktober-december 2007.

Endelig er der, som en meget væsentlig undersøgelsesdel, foretaget kvalitative analyser på udvalgte godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler gennem interview skoleleder(e), undervisere, vejledere, elever mv. Denne undersøgelsesdel blev gennemført i oktober-december 2008.

1.3 Undersøgelsens resultater

Vi skal her kort gøre rede for de væsentligste resultater fra undersøgelsen.

1.3.1 Er målgruppen for indsatsen defineret?

Fire ud af 10 UU-centre havde på undersøgelsestidspunktet ikke foretaget en nærmere afgrænsning af gruppen af unge, ”der har øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse”. Dette var dog heller ikke et krav på daværende tidspunkt. Knap hver femte havde ikke nærmere fastlagt gruppen af ”unge med særlige behov for vejledning”, som udgør den gruppe af unge, der har de svageste forudsætninger for at gennemføre en uddannelse efter grundskolen. Blandt dem, der havde defineret målgrupperne for indsatsen, havde en del også opstillet indikatorer for, hvilke unge der havde en ”øget risiko” eller ”særlige behov for vejledning”. Flere steder arbejdedes med screeningsskemaer, når de unge med særlige behov for vejledning skal udpeges.

Klare afgrænsninger af de centrale målgrupper kan være et vigtigt redskab, både i forhold til at sikre den tidlige og målrettede indsats, at sikre, at indsatsen prioriteres, og i forhold til at skabe et klart grundlag for samarbejdet, såvel med de relevante eksterne samarbejdspartnere som internt i vejledningssystemet.

1.3.2 UU, folkeskolen og de øvrige kommunale forvaltninger

Forberedelsen af overgangen til ungdomsuddannelserne og arbejdsmarkedet starter i folkeskolen ved 6. klassetrin. Her skal UU, Ungdommens Uddannelsesvejledning, spille en helt central rolle. Som udgangspunkt gælder overordnet, at UU skal målrette indsatsen mod de elever, som har vanskeligt ved at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse. UU skal således foretage vigtige beslutninger om indsatsens prioritering og ressourcernes anvendelse.

Ifølge UU fungerer samarbejdet med folkeskolerne generelt godt. Men på en række områder finder man ikke det er optimalt. Således udtrykker mange UU-centre, at vejledningsindsatsen ikke prioriteres højt nok i dagligdagen på skolen, og på mange skoler mangler der opbakning fra skoleledelsen til lærernes samarbejde med UU om vejledningsindsatsen. En del UU-centre finder, at skolerne ikke i tilstrækkelig grad er indstillet på, at indsatsen rettes mod de elever, der har svage forudsætninger for at vælge og gennemføre en uddannelse. Der, hvor samarbejdet fungerer bedst, ses ofte en teamdannelse, hvor der afholdes faste møder mellem skolen, UU-vejleder(-e) og de relevante lærere på skolen under inddragelse af professionelle fra kommunens forskellige forvaltninger.

Når det drejer sig om identifikationen af unge i folkeskolen med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse – hvor unge ”der har øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse” og ”unge med særlige behov for vejledning” er undergrupper – foretages den ifølge UU først og fremmest ved klasselærerens vurdering og i mindre grad ved hjælp af skriftlige indikatorer. En klar og skriftligt formuleret afgrænsning af målgruppen må dog antages for at være det mest velegnede grundlag for en tidlig og målrettet indsats, da det styrker muligheden for en klar rolle- og ansvarsfordeling, også i forhold til, hvilke indsatser der skal iværksættes over for unge med givne problemer under inddragelse af de relevante kommunale forvaltninger.

Når vi ser på samarbejdet mellem UU og de kommunale forvaltninger, peges der fra UU's side ofte på den sene sagsbehandling, manglende samarbejde mellem de forskellige forvaltninger og problemer med at finde den nødvendige finansiering af indsatsen.

De unge, som efter folkeskolen henvender sig for at få sociale ydelser, fx kontanthjælp fordi de ikke er gået i gang med en uddannelse eller er droppet ud, samarbejdes der bedst med kommunen om, når kontakten til UU er tæt, fx gennem UU's fysiske placering på jobcenteret. På undersøgelsestidspunktet var det ca. halvdelen af UU-centrene, der havde en eller flere vejledere med fast kontorplads på et eller flere jobcentre i UU-centrets område. Dette kan have ændret sig siden, men vejledere med fast kontorplads på jobcenteret synes at være en af vejene til en hurtig og målrettet indsats med uddannelsessigtede. Gennem det tætte samarbejde lykkes det ofte at dæmpe det dilemma, der kan være mellem jobcenterets fokus på at få de unge i arbejde og UU's vejledning af de unge mod valg af en uddannelse.

Det er et generelt indtryk i undersøgelsen, at en styrkelse af samarbejdet inden for kommunen med udgangspunkt i den unges situation ville være et godt grundlag for at sikre en tidlig og målrettet indsats. Det viser sig således, at hvor der er skabt et sådant samarbejde i kommunen, der lykkes det oftere at fastholde flere i uddannelsessystemet. Der peges her flere steder på, at organiseringen i ungeteam giver et langt bedre samarbejde om de unge, både i forhold til det kommunale system og i forhold til ungdomsuddannelserne. En organiseringsform, der ses oftere i de områder, hvor de godt præsterende erhvervsskoler er lokaliseret.

1.3.3 Visitation og den gode erhvervsskole

En afgørende forudsætning for at de unge er motiverede for at gennemføre den uddannelse, de har valgt at starte på, er, at uddannelsen lever op til deres forventninger og forudsætninger. Gruppen af unge er meget differentieret. Det er derfor spørgsmålet, hvordan den bedst mulige visitation til de bedst mulige læringsformer sikres i forhold til gruppen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Her viser det sig, som også senere gennemførte undersøgelser har påpeget, at den uddannelsesplan, som de unge har udarbejdet i grundskolen, kun i begrænset omfang er et brugbart værktøj for visitation til de forskellige typer af grundforløb, som udgør indgang til de erhvervsfaglige uddannelser. Uddannelsesplanen giver langt fra den relevante information om den unge. På "den gode erhvervsskole", defineret ved en skole med lavt frafald, når der er taget højde for elevsammensætningen, er det ved introduktionssamtalen før sommerferien, det første vigtige møde finder sted. Her afklares bl.a. om den unge skal tilbydes en screening af læse- og matematikfærdigheder – fx i samarbejde med VUC – således at beslutning om hjælpemidler, bl.a. i form af den meget populære it-rygsæk, kan tages og hjælpemidlet være tilgængeligt ved start på uddannelsen. På alle grundforløb omfatter de første to uger en kompetenceafklaring m.h.t. elevernes motivation, faglige, personlige og sociale kompetencer. Denne afklaring bliver afgørende for, hvilken type grundforløb, også benævnt grundforløbspakke, den unges tilbydes. På "den gode erhvervsskole" er denne kompetenceafklaring grundig, og der er sat målrettet ind i udviklingen af læringsformer i grundforløbspakkerne, der svarer til de unges forudsætninger.

1.3.4 Pædagogisk praksis og sociale processer på den gode skole

Der ses på det pædagogiske område mange forskellige initiativer for at fastholde unge med svage forudsætninger for at gennemføre den påbegyndte uddannelse på de undersøgte erhvervsskoler. Men der ses en tendens til, at de skoler, som i den kvantitative undersøgelse er udpeget som godt præsterende erhvervsskoler, også er de skoler, som har velfungerende pædagogiske praksisser, læringsformer og socialt faglige miljøer i forhold til de unge med svage forudsætninger. Således gælder fx, at det, der på nogle skoler benævnes "erhvervsklassen" – som er et grundforløb målrettet de unge, der ikke er motiverede for en uddannelse i traditionel forstand – ikke anvendes på de lavt præsterende erhvervsskoler, mens det er tilfældet på de godt præsterende. Vi kan således fremhæve en række træk ved pædagogik og sociale processer i undervisningen på de erhvervsskoler, der er godt præsterende.

De godt præsterende skoler arbejder målrettet i forhold til elever med svage forudsætninger med en praksisnær pædagogik, hvor undervisningen i de almene fag er tæt koblet til den værkstedsbaserede undervisning: læring gennem praksis står centralt.

Et andet væsentligt træk er, at undervisningen på grundforløbene er organiseret med vægt på stabil klassetilknytning med få skift, på veldefinerede undervisningsrum, såvel deltagermæssigt som indholdsmæssigt. Individualisering, modulisering og ansvar for egen læring, ses kun i meget begrænset omfang. Der lægges vægt på elev-elev-relationer i form af faglige fællesskaber. Sociale aktiviteter i sig selv anses ikke for tilstrækkelige.

Afgørende for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse er ofte manglende tro på sig selv i forhold til at kunne dygtiggøre sig. De godt præsterende skoler er i højere grad end de andre undersøgte skoler kendetegnet ved velfungerende tiltag i forhold til personlig tilbagemelding på elevernes arbejde og præstationer, ligesom der arbejdes målrettet mod at styrke det fagligt sociale miljø blandt eleverne. På den godt præsterende erhvervsskole lægges der vægt på "mærkbare" elev-lærer-relationer og på lærernes evne til at skabe dialog og give eleverne støtte mv.

Overordnet kan det konkluderes, at skoler, som har en strategi i forhold til frafald og bruger flere forskellige værktøjer til at begrænse frafald, klarer sig godt med at fastholde eleverne. I det hele taget arbejdes der mere intensivt over for frafald, fx i forbindelse med "Handlingsplan for øget gennemførelse" på de godt præsterende skoler sammenlignet med de mindre godt præsterende skoler. På de godt præsterende skoler ser vi, at de forskellige tiltag og de værktøjer, som tages i anvendelse, virker som en *samlet strategi mod frafald*.

1.3.5 Støttepersoner for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse

Da mange af de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, ofte har andre problemer end faglige, er det afgørende, at der kan træde støttepersoner til, enten før eller ved uddannelsens start eller undervejs, hvis akutte og alvorlige vanskeligheder opstår. Her spiller mentor – som skolerne siden august 2007 har været forpligtet til at stille til rådighed for elever med behov for særlig støtte – og coach, som er en selvvalgt version af en mentor, vigtige roller på erhvervsskolen, mens kontaktlæreren i højere grad er den person, alle kan henvende sig til, fx om faglige problemer. Der ses ofte at være en glidende overgang mellem mentor og coach. Begreberne bliver også brugt forskelligt på skolerne, og derfor kan en mentorordning på én skole være meget lig en coachordning på en anden. Det er op til de enkelte skoler selv at definere deres ordninger og tillægge dem de betydninger og karaktertræk, som er meningsfulde i konteksten.

Et generelt træk ved de skoler, der er udvalgt som godt præsterende skoler, er, at de inden for skolen har et veludbygget netværk omkring eleverne, som skal støtte de unge med svage forudsætninger. Således er det et vigtigt kendetegn, at fordeling af rollerne, og hvem der skal tage initiativ til hjælp af elever med problemer, på forhånd er fastlagt og på plads. Det ser således ud til, at de forskellige støttepersoner i forhold til frafaldstruede elever kun fungerer optimalt, hvis der foregår et frugtbart samarbejde imellem dem, med udgangspunkt i en klart formuleret strategi mod frafald fra ledelsens side.

For elever med mere dagligdags problemer, men med risiko for at falde fra, er det vigtigt at have en veludbygget mentorordning, hvor eleverne får den personlige støtte, de har brug for i deres hverdag. På de dårligt præsterende skoler er det bemærkelsesværdigt, at de enten ingen mentor havde, eller at den kun var i sin spæde start. Omvendt havde de skoler, som præsterede bedst, nogle velfungerende mentor- eller coachordninger, som havde været i gang over en længere periode.

I forhold til samarbejde om mentor/coach skal fremhæves et initiativ fra en forholdsvis lille erhvervsskole, hvor der var etableret et samarbejde med kommunen (Beskæftigelsesrådet) om økonomisk støtte til at ansætte en UU-vejleder på uddannelsesinstitutionen. Denne fungerede som mentor/coach. Herved blev elevernes behov for en personlig coach imødekommet, samtidig med at det styrkede samarbejdet mellem UU, kommunen/jobcenteret og erhvervsskolen. En coachordning på en stor skole fungerede tilsvarende som forbindelsesled til kommunen. Karakteristisk for de mindre godt præsterende skoler er, at de kan have iværksat enkelte eller nogle få initiativer svarende til dem, de godt præsterende skoler anvender, men at disse tiltag er få og ikke indgår i en samlet strategi, hvor alle relevante medarbejdere i organisationen trækker på samme hammel. Samtidig er der en klar tendens til, at de godt præsterende skoler i forhold til en række af de tiltag, de har iværksat, herunder mentor, coach mv., har etableret samarbejder med eksterne aktører, fx familieafdelingen eller socialforvaltningen, som er nødvendige at inddrage i forbindelse med disse tiltag.

1.4 Perspektivering – Hvad gør den gode erhvervsskole?

Som perspektivering af undersøgelsen skal vi her pege på nogle overordnede træk på det, vi i undersøgelsen har kaldt ”Den gode erhvervsskole”. I mange undersøgelser er der fokus på effekten af specifikke tiltag over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen her har vist, at en afgørende forudsætning for en succesfuld indsats er, at flere værktøjer tages i anvendelse på samme tid, at der på et overordnet plan er en klar prioritering af indsatsen, herunder af rolle- og ansvarsfordelingen, og *at indsatsen fra erhvervsskolens side sker i et tæt samarbejde med det omgivende samfund*, hvor UU, kommunens forskellige forvaltninger, andre uddannelsesinstitutioner og virksomhederne er helt centrale.

Undersøgelsen af godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler peger på disse træk ved den ”den gode erhvervsskole”:

Pædagogiske og socialt inkluderende indsatser, herunder i overgangen fra grundskolen

- Bruger introdag og realkompetencevurdering som visitationsgrundlag, i mindre grad uddannelsesplanen, som er udarbejdet i et samarbejde mellem eleven og UU.
- Har tæt kontakt til UU under overgangen fra grundskole til erhvervsskole, evt. ved UUs fysiske placering på skolen.
- Tilbyder og udvikler grundforløb, der tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger.
- Samarbejder med produktionsskoler før og efter start på grundforløbet.
- Arbejder målrettet med at styrke en praktisk tilgang til læring, hvor undervisningen i de almene fag er integreret i værkstedsundervisningen. Læring gennem praksis står centralt.
- Tager flere værktøjer over for frafald i anvendelse på samme tid.
- Mentorere er centrale i dagligdagen, coaches ved alvorlige problemer og ofte den afgørende kontakt til de kommunale myndigheder.
- Har skabt gode elev-lærer-relationer. Lærerne giver personlig tilbagemelding, skaber dialog og støtter eleverne.
- Arbejder med at skabe inklusion gennem socialt faglige fællesskaber i den daglige undervisning. Det er her, de netværksopbyggende elev-elev-relationer skabes, mens rent sociale aktiviteter bygger oven på disse.
- Lægger vægt stabil klassetilknytning med få skift, veldefinerede undervisningsrum, såvel deltagermæssigt som indholdsmæssigt.

Ledelse og samarbejde

- Har skabt direkte kontakter/relationer mellem den administrative/politiske ledelse på kommunalt niveau, skolen og andre uddannelsesinstitutioner.
- Har en formuleret strategi mod frafald, som er kendt for alle relevante medarbejdere. Arbejder med handlingsplanen for øget gennemførelse på en grundig måde, som afspejler erfaringer med en målrettet indsats over for frafald.
- Er bevidst om og åben over for kassetænkningen som barriere for samarbejde.
- Samarbejder, fordi den ved, at der ikke findes enkeltløsninger på frafaldsproblemet.

- Har en klar prioritering af indsatsen, samtidig med at indsatsen fra skolens side sker i et tæt samarbejde med det omgivende samfund: UU, kommunens forskellige forvaltninger, herunder jobcenter, og andre uddannelsesinstitutioner.
- Strategien mod frafald indbefatter klare rolle- og ansvarsfordelinger, herunder hvem der skal samarbejde i forhold til givne problemstillinger.
- Inddrager i den daglige drift de kommunale forvaltninger i indsatsen over for unge med risiko for at afbryde deres uddannelse.
- Har en solid viden om, hvorfor de unge afbryder deres uddannelse, og hvor de er henne efter afbruddet. Følger hurtigt op på afbrud gennem tæt samarbejde.
- Bruger og evaluerer i daglig drift den strategi, skolen har formuleret over for unge med risiko for at afbryde uddannelsen.

2 Undersøgelsens baggrund, problemstillinger og tilrettelæggelse

I dette kapitel skal vi gøre rede for undersøgelsens baggrund og formål, dens problemstillinger og tilrettelæggelse.

2.1 Baggrund og formål

Af hver ungdomsårgang ender omkring 10.000 unge med ikke at få gennemført en ungdomsuddannelse. Endnu flere opnår ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse. Det skyldes først og fremmest frafaldet på de erhvervsfaglige uddannelser. Unge uden uddannelse har i dag en betydelig risiko for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet og samfundslivet som helhed. Problemet med den forventede fremtidige mangel på arbejdskraft forstærkes, og de offentlige budgetter, herunder kommunernes, belastes. Projektet sætter derfor fokus på:

- Hvad der karakteriserer erhvervsskoler med et lavt frafald, herunder deres indsats over for unge med risiko for frafald og samarbejdet med UU og kommunerne.
- UU's særlige indsats over for unge med særligt behov og samarbejde med erhvervsskolerne og kommunerne.
- Kommunernes samarbejde om svage unge med UU og erhvervsskolerne.

Projektet sætter derfor fokus på erhvervsskoler med lavt, henholdsvis højt frafald og på deres formelle og uformelle samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning, herunder kommunerne omkring unge med svage forudsætninger.

Undersøgelsen søger gennem analyse af de erfaringer og den praksis, der tidligere (interview med UU gennemført efteråret 2007, UU-spørgeskemaundersøgelse afsluttet ved årsskiftet 2007/2008, interview på erhvervsskoler gennemført oktober-december 2008) gjorde sig gældende, at uddrage resultater, der vil være relevante at forholde sig til blandt dem, der arbejder for at realisere målet om, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Undersøgelsens formål er således ikke at evaluere specifikke indsatser, herunder UU's vejledningsindsats, bl.a. fordi der på en række områder er iværksat nye tiltag, som adskiller sig fra den praksis, der gjorde sig gældende, da dataindsamlingen fandt sted. Det kan dog her allerede nævnes, at det er vort indtryk, at der på en del områder ser ud til at være sket ændringer i indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i en retning, der i høj grad kan paralleliseres til de typer af overvejelser, denne undersøgelses konklusioner peger på.

Udgangspunktet for undersøgelsen er, at bl.a. kommunerne har en væsentlig interesse i, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse, jf. fx KL's debatoplæg fra maj 2009. For det første fordi unge uden uddannelse efter grundskolen har en betydelig risiko for ikke at få et ordentligt fodfæste på arbejdsmarkedet og dermed for at blive afhængige af offentlige overførselsindkomster i kortere eller længere tid, først og fremmest kontanthjælpsydelse. I denne sammenhæng er uddannelse central, hvis den negative sociale arv skal begrænses. For det andet, fordi det er vigtigt for den økonomiske udvikling, at der er et tilstrækkeligt og kvalificeret udbud af arbejdskraft. Sagt med andre ord, drejer det sig om at sikre, at menneskelige ressourcer ikke ligger stille på grund af ineffektivitet med hensyn til at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette problem, at en stor gruppe af unge ikke får gennemført en uddannelse, har været genstand for opmærksomhed i lang tid. For at gøre noget systematisk ved problemet igangsatte Kommunernes Landsforening, KL, i samarbejde med

Undervisningsministeriet projektet "Ungdomsuddannelse Til Alle", hvor mange kommuner har deltaget. Projektet afsluttes i 2009, men søges videreført i en ny form. Inden den økonomiske krise satte ind, var beskæftigelsen høj med mangel på arbejdskraft, og under de betingelser burde der have været gode muligheder for at fremme en indsats på uddannelsesinstitutionerne, hos arbejdsgivere, i vejledningssystemet og kommunerne, der kunne skabe en rummelighed, hvor flere unge gennemførte en ungdomsuddannelse. Men på trods af disse muligheder så vi ikke noget markant fald i andelen af unge, der ikke fik en uddannelse efter grundskolen, bl.a. fordi en del unge valgte at tage et job frem for at uddanne sig. I den nuværende beskæftigelsessituation står disse unge svagt på arbejdsmarkedet, og vi ser en kraftig stigning i ungdomsarbejdsløsheden særligt for de ikke-uddannede unge. Selv om situationen på arbejdsmarkedet svækker mulighederne for at sikre flere unge en ungdomsuddannelse, bl.a. på grund af problemerne med praktikpladser, må det forventes, at motivationen for at uddanne sig i dag er højere for en del. Men det kræver fortsat en stor indsats for dem, der arbejder på at få flere unge til at vælge og gennemføre en uddannelse. Derfor sætter denne undersøgelse fokus på, *hvordan samarbejdet mellem erhvervsskolerne, Ungdommens uddannelsesvejledning, herunder kommunerne kan mindske gruppen af unge, der ikke får gennemført en ungdomsuddannelse, og på, hvordan "den gode erhvervsskole" arbejder for at mindske frafaldet.*

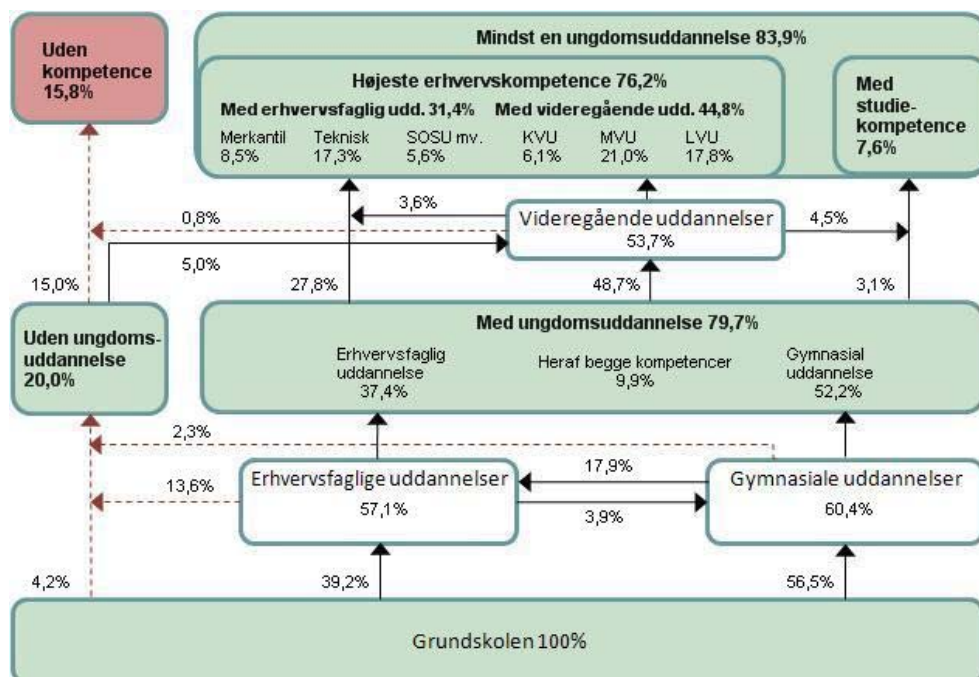
Fra grundskolen til ungdomsuddannelserne

Overgangen fra ung til voksen er en sårbar fase for mange unge. Vigtige valg skal træffes, og ikke alle har de bedste forudsætninger herfor. Unge, der er opvokset i familier med få ressourcer, og som ikke har klaret sig så godt i skolen¹, hverken fagligt eller socialt, er en særlig sårbar gruppe, hvoraf mange i dag ender uden anden uddannelse end grundskolen. Men hvor mange taler vi om? Ifølge Undervisningsministeriet må 20,0% af en ungdomsårgang forventes ikke at få gennemført en ungdomsuddannelse, jf. figur 2.1. Det er her vigtigt at bemærke, at figuren viser den uddannelsesprofil, de unge, der forlader grundskolen i 2007, forventes at få over en periode på 25 år frem i tiden, såfremt den uddannelsesadfærd, vi så i 2007 i hele uddannelsessystemet, vil forblive uændret.

Knap 16% ender med kun at have grundskolen som højeste fuldførte uddannelse. Mellem de to køn er der i dag store forskelle med hensyn til deres forventelige uddannelsesprofil. Således forventer godt 19% af drengene at ende med grundskolen som højeste fuldførte uddannelse. For pigerne er det kun 12%. En markant forskel, som er blevet forstærket igennem de senere år.

¹ Se Andersen (2005).

Figur 2.1 Overgangsmønstre i uddannelsessystemet, alle 2007



Note: 2007 Profilmodellen 2007 viser således, hvordan den ungdomsårgang, som afsluttede 9. klasse i 2007, forventes at uddanne sig i løbet af de kommende 25 år, når uddannelsessystemet og uddannelsesadfærden i hele perioden antages at være som i 2007.

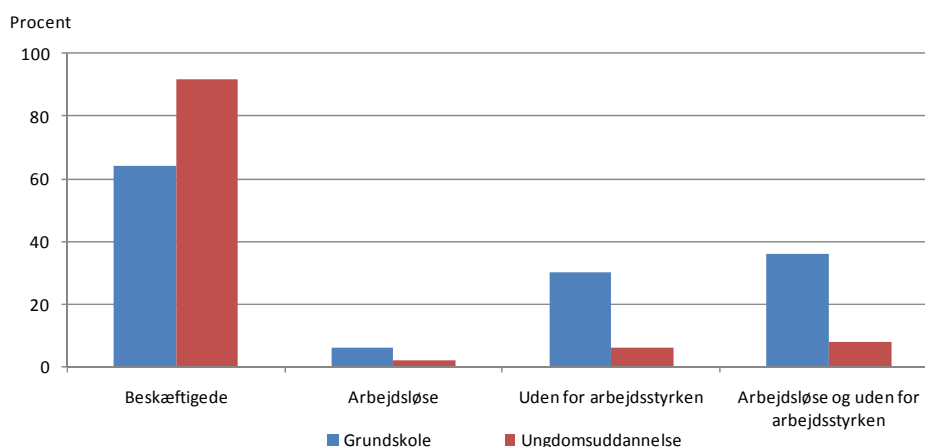
Kilde: <http://www.uvm.dk/service/Statistik/Tvaergaende/>

Selv om andelen af unge, der ikke får en uddannelse efter grundskolen, i dag er mindre end i 1990'erne, er det alt for mange. Det er det, fordi dagens og fremtidens arbejdsmarked stiller store og stigende krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer. Unge uden uddannelse efter grundskolen står, og vil i stigende grad komme til at stå, i en svag position på arbejdsmarkedet, og det vil samlet set betyde, at den danske økonomis konkurrenceevne svækkes. Mange af de omkring 10.000 unge, som hvert år forlader grundskolen uden at opnå anden uddannelse, vil blive morgendagens sociale klienter med deraf følgende svage forudsætninger for at etablere en tryk ramme for deres børn. Figur 2.2 viser meget tydeligt, hvor vanskeligt unge uden uddannelse efter grundskolen har det, hvis de ikke får en ungdomsuddannelse. Det fremgår, at knap 40% af dem, der ikke har en ungdomsuddannelse og ikke er i gang med en, enten er arbejdsløse eller uden for arbejdsstyrken.

30% er uden for arbejdsstyrken. Hvem er disse unge, og hvad er årsagen til, at de har trukket sig væk fra arbejdsmarkedet? Det er ikke inden for denne undersøgelses rammer muligt at give svar på disse spørgsmål.

Hvis det antages at 30% af de unge, der ikke uddanner sig efter folkeskolen, står uden for arbejdsstyrken i størstedelen af deres arbejdsliv, mister det danske samfund omkring 200.000 arbejdsår pr. ungdomsårgang set i livsperspektiv. Ud over at være et problem for den enkelte unge, er de mange unge uden uddannelse også et problem for samfundet: Den fremtidige mangel på arbejdskraft forstærkes, og de offentlige budgetter belastes. Samlet betyder det en svækkelse af den danske konkurrenceevne.

Figur 2.2 Andel ikke-uddannelsessøgende 25-29-årige med grundskolen eller mindst ungdomsuddannelse som højeste fuldførte uddannelse, fordelt på beskæftigede, arbejdsløse eller uden for arbejdsstyrken 2008



Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistik

Mange af de unge, som i dag ikke får en uddannelse efter grundskolen, kommer selv fra hjem med svage ressourcer, hvad enten dette skyldes ringe uddannelse og materielle forhold, eller det skyldes omsorgssvigt på grund af misbrug eller lignende. Mangel på uddannelse fører til mangel på arbejde med stor risiko for marginalisering. Skal den negative sociale arv begrænses, er det derfor afgørende, at gruppen af unge uden uddannelse reduceres. Samtidig viser det sig, at uddannelsesinvesteringer i de unge år har et langt større afkast for den enkelte og for samfundet end uddannelsesinvesteringer senere i livsforløbet. Uden uddannelse i de unge år er risikoen for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet, voksen- og efteruddannelse og samfundslivet i øvrigt væsentligt forhøjet, og dermed cementeres en væsentlig kilde til reproduktion af negativ social arv². Samtidig står vi i en situation, hvor faren for mangel på arbejdskraft igen og igen understreges. I det lys må følgende spørgsmål naturligvis stilles: Bli-ver der taget nok hånd om de unge, der ikke af egen kraft går i gang med en ungdomsuddannelse? Er ungdomsuddannelserne – først og fremmest de erhvervsfaglige – indrettet på en sådan måde, at de fleste unge har mulighed for at gennemføre en? Er uddannelses- og erhvervsvejledningen god nok til at give disse unge personlig vejledning og – rådgivning?

Fokus på erhvervsskolerne og samarbejdet med UU og kommunerne

Ungdomsuddannelsernes indsats har stor betydning for, at så mange unge ikke får gennemført en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen vil først og fremmest rette fokus mod de erhvervsfaglige uddannelsesinstitutioner³, hvorfra frafaldet er størst.

Kommunerne spiller sammen med de andre lokale og regionale aktører en central rolle for de unges overgang fra grundskolen til videre uddannelse. De har – sammen med forældrene – ansvaret for, hvad der sker i folkeskolen, og dermed for, at de unge forlader den obligatoriske skolegang med kompetencer, herunder sociale og faglige kvalifikationer, der giver grundlag for videreuddannelse eller arbejde. Og kommunerne skal i samarbejde med UU sikre, at de unge modtager en målrettet og relevant vejledning om uddannelse og arbejde og følge de unges overgang fra skolen til uddannelse og arbejde, bl.a. i samarbejde med de uddan-

² Se fx Torben Pilegaard Jensen og Ulla Højmark Jensen (2005).

³ Se Erhvervsuddannelser i verdensklasse, Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet, 25. og 26. august 2005.

nellesinstitutioner, der driver ungdomsuddannelserne. Der er derfor grund til at se nærmere på den lokale og regionale indsats for at sikre, at alle unge får et solidt grundlag for at foretage valg af uddannelse og arbejde, at så mange unge som muligt går i gang med en ungdomsuddannelse, at så få som muligt afbryder en ungdomsuddannelse, og at så få som muligt afbryder uden at komme i gang med en anden ungdomsuddannelse.

På en række områder er der under undersøgelsens gennemførelse sket ændringer i de lovgivningsmæssige og øvrige formelle rammer for indsatsen. Det gælder såvel i forhold til Ungdommens uddannelsesvejledning som i forhold til erhvervsskolernes indsats. Det er dog vores vurdering og håb, at undersøgelsen på trods af dette kan bidrage med viden, der kan være til inspiration for dem, der arbejder med at få flere unge til at gennemføre en uddannelse.

2.2 Undersøgelsens problemstillinger

At sikre, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse, er en omfattende og kompleks opgave. Der er mange strenge at spille på hos mange aktører: kommuner, grundskolen, forældre, erhvervsskoler, vejledningssystemet, arbejdsgivere og de unge selv⁴. I denne undersøgelse blev fokus rettet mod, i hvilket omfang og hvorledes kommunerne — først og fremmest folkeskolerne — Ungdommens Uddannelsesvejledning og erhvervsskolerne gennem formelle og uformelle samarbejdsrelationer kan medvirke til at mindske frafaldet fra de erhvervsfaglige uddannelser og dermed bidrage til, at gruppen af unge, der får gennemført en ungdomsuddannelse, øges. Ungdommens uddannelsesvejledning er helt central og er i lovgivningen — også som den var på undersøgelsestidspunktet⁵ fra efteråret 2007 til efteråret 2008 — forpligtet til at samarbejde med de regionale vejledningscentre (Studievalg⁶), ungdomsuddannelsesinstitutionerne, herunder erhvervsskolerne, det regionale arbejdsmarkedsråd, Arbejdsformidlingen, institutioner, der tilbyder undervisning til unge med særlige behov mv.⁷

I projektet var der fokus på karakter af og intensitet i samarbejdet mellem erhvervsskoler, UU og kommunerne. I undersøgelsens kvalitative del er der særlig fokus på dette samarbejde med udgangspunkt i skoler, der er godt eller mindre godt præsterende, defineret som skoler, der henholdsvis har et lavt og et højt frafald, når der tages højde for elevernes baggrundskarakteristika.

Undersøgelsen søger at besvare følgende spørgsmål:

- Er der på centrale områder karakteristika ved erhvervsskolen med et lille frafald, som adskiller den fra skolen med et stort frafald? Har skolen fx formuleret en politik for fastholdelse af elever med risiko for frafald, gør skolen en særlig indsats for at fremskaffe praktikpladser for alle elever, også for dem med svage forudsætninger?⁸

⁴ I »Forslag til Handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse«, Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, Undervisningsministeriet, 1. februar 2006.

⁵ I Efteråret 2007 gælder Lov nr. 298 af 30. april 2003 med de tilføjelser, der kommer af Lov nr. 314 af 19. april 2006. Samtidig var UU'erne i gang med en omstillingsproces, fordi en række initiativer skulle træde i kraft den 1. august 2008. (Lovforslag L 171). Folketingets lovbehandling heraf var kendt og afsluttet i efteråret 2007. Undersøgelsen har derfor på en række områder, også belyst UU'ernes arbejde i forhold til den nye lov.

⁶ Studievalg tilbyder vejledning om valg af videregående uddannelse til elever i ungdomsuddannelser samt unge og voksne, der ikke er tilknyttet en ungdomsuddannelse.

⁷ Se kapitel 7, Samarbejde, i: Bekendtgørelse om vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Undervisningsministeriet, den 12. juni 2006.

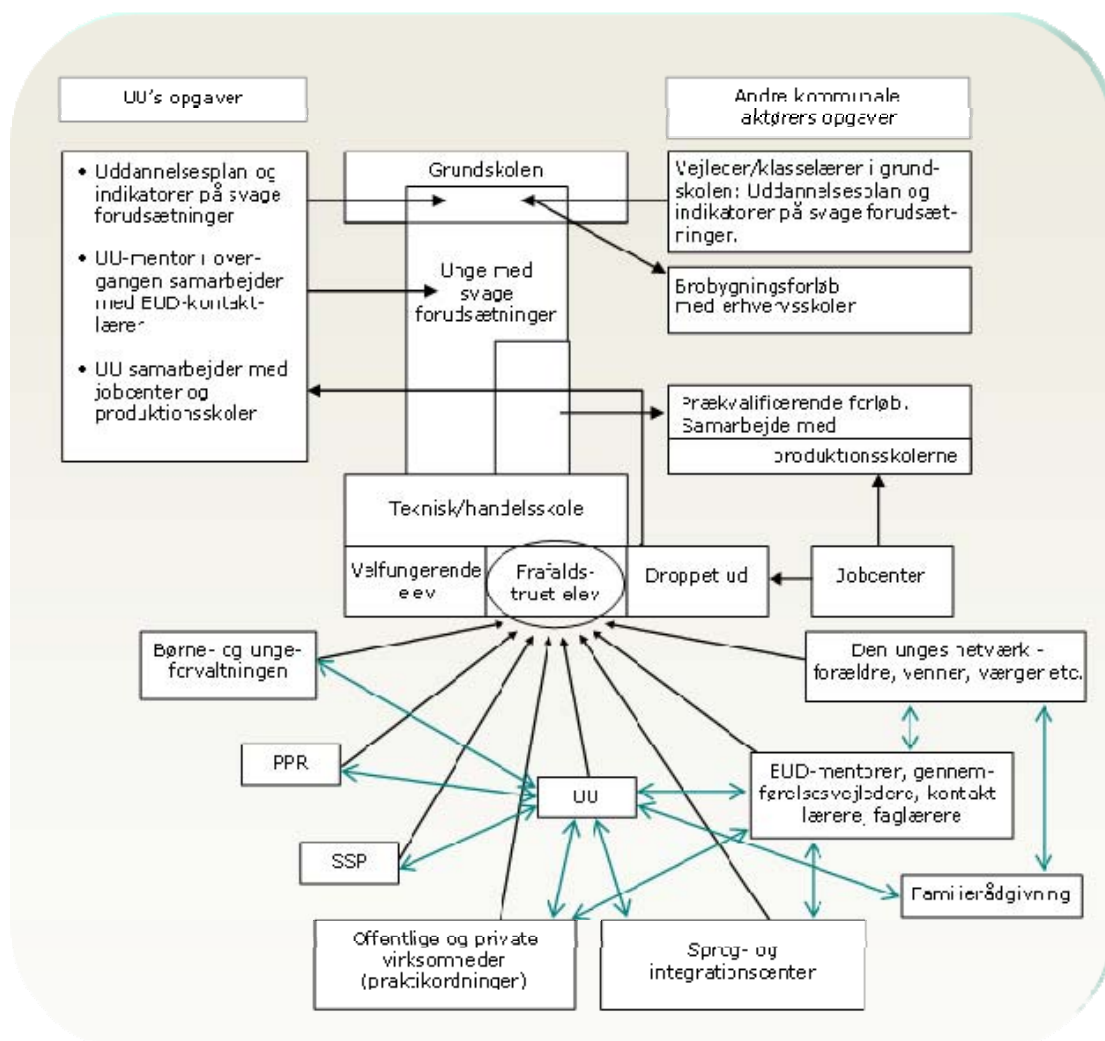
⁸ Se fx Undervisningsministeriet (2005): Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2.

- Hvordan arbejder ”den gode erhvervsskole” med introduktion til og start på grundforløbet?
- Hvilke principper og indsatser arbejder ”den gode erhvervsskole” med i forhold til de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?
- I hvilket omfang benytter UU-produktionsskoler og erhvervsgrunduddannelsen (EGU) som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?
- Har erhvervsskoler med et lille frafald formelle eller uformelle samarbejdsrelationer med den administrative eller politiske ledelse i de kommuner, hvorfra eleverne primært rekrutteres?
- Har erhvervsskoler med et lille frafald indgået skriftlige aftaler med UU om samarbejde fx i forhold til, hvordan elever med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, herunder unge med anden etnisk baggrund end dansk?
- Er der mellem UU og erhvervsskolen, herunder skolens gennemførelsesvejledere, et samarbejde i forhold til elever, der afbryder et forløb og påbegynder et nyt?

Indsatser og aktører

Der er som nævnt ovenfor mange mulige aktører i forhold til den unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. I figur 2.3 har vi søgt at give et indtryk af de mange indsatser og aktører, der er eller kan komme på spil i forhold til den enkelte unge i overgangen fra grundskolen til og ind i erhvervsuddannelserne/ungdomsuddannelserne.

Figur 2.3 Indsatser og aktører i de unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne



Det er helt centralt for projektet, at skal der sættes målrettet ind over for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, er det afgørende at tage udgangspunkt i, at gruppen af unge er en sammensat gruppe. I Jensen og Jensen (2005) blev fremlagt en typologi af de unge med risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. I tabel 2.1 er de fire typer opstillet skematisk.

Tabel 2.1 Oversigt over de fire undergrupper af unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse

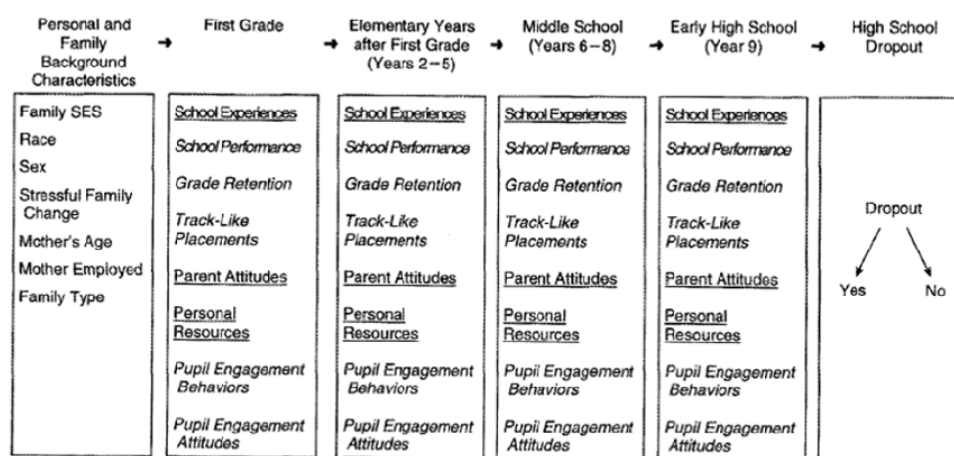
	Sociale forhold	Kulturelle og økonomiske forhold
De opgivende	Ustabil familiebaggrund og omsorgssvigt. Dårligt fungerende i sociale sammenhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller ingen uddannelse. Ringe økonomiske kår i opvæksten, bl.a. på grund af perioder med enlig forsørger og/eller misbrug. Ikke uddannelsesorienteret opvækstmiljø. Svage boglige kompetencer.
De praktiske	Stabile familieforhold. Gode sociale netværk og relationer. Mange gode og nære venner. Gode sociale kompetencer.	Forældre med kort eller ingen uddannelse og relativt lav husstandsindkomst. Ikke uddannelsesorienteret miljø. Svage boglige kompetencer.
De vedholdende	Ustabil familiebaggrund og omsorgssvigt. Dårligt fungerende i sociale sammenhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og relativt god indkomst, dog også perioder med smalhals på grund af enlig forsørger. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.
De flakkende	Relativt stabile familieforhold. Gode sociale netværk og relationer. Flere gode og nære venner. Gode sociale kompetencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og en relativ god indkomst. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.

Kilde: Jensen og Jensen (2005).

Denne typologi søger på en enkel måde at illustrere, at de unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse er meget forskellige. Men det er vigtigt at understrege, at det i nærværende undersøgelse er mødet mellem de unge og vore ungdomsuddannelser, der er centralt i analysen af, om de unge er motiveret for at starte på og gennemføre en uddannelse. I Jensen og Jensen (2005) blev således også skitseret en række forslag til ændringer i vore erhvervsuddannelser med hensyn til indhold og tilrettelæggelse. I Jensen og Jensen (2007) har ovenstående typologi været anvendt til opstilling af velegnede vejlederroller i forhold til de fire typer af unge.

Som det fremgår af Jensen og Jensen (2005), spiller de unges familiemæssige baggrund en vigtig rolle for, hvad der kommer ud af mødet mellem den unge og den ungdomsuddannelse, den unge starter på. Men forud for dette møde ligger en langvarig proces. Her er det en interessant tilgang, vi ser hos Alexander, Entwistle, & Kabbani, (2001) *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School*. Teachers College Record, 103(5):760-822. Som artiklens titel antyder, anlægger Alexander m.fl. et "Life Course Perspective", jf. figur nedenfor, og anskuer frafald som en proces, mere end som en begivenhed. Denne proces betragtes som en fremadskridende og stigende ligegyldighed med og gradvis løsrivelse fra skolen; en proces med spor tilbage til børns første erfaringer med skolen. Socialiseringen ses i den økologiske konteksts sfærer, dvs. i *familie*, *skole* og *samfund*, som en social matrix, hvori børns vanemæssige adfærds- og tankemønstre udvikles. Disse *sfærer* er ikke determinerende, men påvirker barnets/den unges beslutning i sidste ende om at gennemføre eller springe fra en uddannelse. Meget kort fortalt er der øget sandsynlighed for, at børn med en socialt belastet baggrund får et dårligt første møde med skolens akademiske verden, får dårlige erfaringer med skolen, får dårligere selvværd og mindre lyst til skolen, beskrives negativt af skolesystemet, klarer sig dårligere, har stigende fravær etc. Forholdet mellem barn/ung og skole forværres gradvist, bl.a. fordi skolen ikke formår at inkludere, men i stedet ekskluderer. I værste fald bestemmes det, at den unge må gå et år om, hvilket i artiklen vurderes til at være en af de største risikofaktorer i forhold til frafald.

High School Completion in Life Course Perspective: School Experiences, parental Resources and Personal Resources from First Grade into High School



En vigtig pointe i dette helhedsprægede teoretiske grundlag er, at det ikke alene er muligt at forklare frafald med specifikke socio-økonomiske faktorer. Disse faktorer har absolut en vigtig rolle i afklaringen/forudsigelsen af muligt frafald, men kan variere i frafaldstruede elevers tilfælde. Afslutningsvist konkluderes, at det er muligt at hjælpe familier og børn med at fungere i skolesystemet, hvis der sættes ind tidligt på de rigtige tidspunkter i processen. Jo tidligere jo bedre.

Selv om en tidlig indsats, hvor det, der sker i folkeskolen, er centralt, må det dog antages at være muligt, bl.a. gennem de læringsformer, der anvendes i vore ungdomsuddannelser, her først og fremmest på erhvervsskolerne, som forholdsvis mange unge med svage boglige forudsætninger og ringe motivation for traditionel skoleundervisning søger ind på, at få flere til at gennemføre den påbegyndte ungdomsuddannelse. Her er der grund til at fremhæve Tanggaard, L. (2005). Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57 (1), 109-122, som undersøger undervisning og læring som et fælles foretagende (collaborative enterprise). Tanggaard vil med sin artikel karakterisere det særlige ved undervisning og læring i fællesskabet på en arbejdsplads – hvilket hun betragter som mere løst organiseret instruktion som del af en dagligdag – og sammenligne med undervisning i skolen, hvor læreren overfører viden til eleven – hvilket hun betragter som en mere organiseret, specifikt planlagt undervisningssituation. Undervisning/instruktion og læring er sociale kollektivt organiserede aktiviteter, som spreder sig via mange sociale relationer på arbejdspladsen, mere end de spreder sig gennem pædagogiske strukturerede forløb.

En af de største forskelle mellem skolebaseret undervisning og undervisning i praksis er skoleundervisningens abstrakte fra praksis udtrukne situation modsat undervisning i praksis, hvor instruktionen falder sammen med behovet for hjælp til en konkret arbejdsopgave.

Undervisning på arbejdspladsen tager udgangspunkt i lærlingens initiativ efterfulgt af mesterens/den erfarnes instruktion/vejledning. Det modsatte er tilfældet for skolen. Den for lærlingen mest værdifulde instruktion er den, som knytter direkte an til deres fremtidige virke.

Instruktion involverer mere end viden og kunnen. Det er en bredere favnende proces af identitetsforandring fra elev til udlært håndværker. Processen involverer beundring, respekt og "blind" imitation af instruktøren, hvilket vil sige meget mere end blot transmission af viden. I forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse må denne form for praksisnær læring anses som central.

Det er meget begrænset, hvad der foreligger af nyere forskning om årsager til frafald, og hvad der kan gøres. Men en række erfaringsopsamlinger er foretaget, og vi skal her nævne Koudahl, Peter (2005): *Frafald i erhvervsuddannelserne: årsager og forklaringer*. København: Undervisningsministeriet. Formålet har været at opstille anbefalinger til erhvervsuddannelserne, vejledningssystemet og andre centrale aktører for at mindske frafald. I rapporten gennemgås de væsentligste undersøgelser og erfaringer fra 2001-2005, som har bidraget med viden til forsøget på at mindske frafaldet på erhvervsuddannelserne. I forhold til nærværende undersøgelse er de vigtigste konklusioner og anbefalingerne:

Frafaldsregistrering: Udarbejdelse af ensartet registrering af frafaldet, der tager højde for hvor eleverne bevæger sig hen.

Skolernes bidrag: Der opfordres til (re)vurdering af individualiseringen af uddannelserne. Et stærkt socialt miljø/klasse med et stabilt lærerteam tilgodeser flest elever.

Vekseluddannelsesprincippet: Bedre koordinering af skole-/praktikindsats i forhold til den enkelte elev og dennes fravær eller problemer med praktikstedet.

Som rapporten ovenfor retter Undervisningsministeriet (2005): *Fra frafald til fastholdelse: god praksis i erhvervsuddannelserne*, sig mod frafaldet på erhvervsuddannelserne. Formålet med udarbejdelsen af rapporten har været at give UU-centre, erhvervsskoler, kommuner og andre institutioner inspiration til at bekæmpe frafald. Den er en "kortlægning af god praksis for fastholdelse af elever inden for erhvervsuddannelserne" og vil på tværs af områder, indgange og elevgrupper give eksempler på, hvordan det gøres på udvalgte skoler. Undersøgelsen er udført af Teknologisk Institut, og er af kvalitativ karakter, hvor bl.a. fokusgruppeinterview er anvendt. Undersøgelsen ser bl.a. nærmere på *Overgang til erhvervsuddannelserne, Grundforløb – opstart, Grundforløb – pædagogik, progression og faglighed*. I denne sammenhæng skal særligt følgende "observationspunkter" fremhæves:

- Styrkelse af grundskolelærernes vejledningskompetencer gennem intro på erhvervsskolerne
- Trainee-forløb i samarbejde med arbejdsmarkedet
- Formaliseret samarbejde med produktionsskolerne
- Obligatorisk intromøde inden start på ungdomsuddannelse
- Tidlig indslusningssamtale vedrørende særlige behov
- Tidlig indslusningssamtale som vejledningsinstrument og spotte umotiverede
- Kompetenceafklaring med udgangspunkt i elevernes praktiske arbejde

På baggrund af denne korte gennemgang af udvalgt forskning og udredninger af relevans for denne undersøgelses problemstillinger skal vi i det følgende afsnit gøre rede for undersøgelsens tilrettelæggelse.

2.3 Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen omfattede en række delundersøgelser og tog en række forskellige metodiske tilgange i anvendelse:

- 1 Analyse af godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler, defineret ved andelen af unge, der har gennemført eller er i gang med et grundforløb⁹, eventuelt efter omvalg. Denne danner grundlag for udvælgelse af tekniske skoler til kvalitative studier. *Metode:* Registerbaseret analyse af unges vej gennemførelse/frafald på erhvervsskolernes grundforløb.
- 2 UU's indsats, herunder kommunernes indsats over for unge med risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse og samarbejde med og relation til erhvervsskolen om denne opgave. *Metode:* Interview med de ansvarlige for indsatsen og med vejlederne, som møder de unge, der har behov for særlige og målrettede tilbud.
- 3 Formelle og uformelle samarbejdsrelationer mellem Ungdommens Uddannelsesvejledning, kommunerne og erhvervsskolerne, samt politik og indsatsformer over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. *Metode:* Landsdækkende spørgeskemaundersøgelse til UU-centrene.
- 4 Kvalitative analyser på de udvalgte erhvervsskoler. *Metode:* interview og analyser af skriftligt materiale på skolerne. Der gennemførtes interview med skoleleder(e), undervisere, vejledere, studerende mv.

Ad 1 Godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler

En række undersøgelser har vist, at de årskarakterer, som eleverne opnår i folkeskolen, i høj grad sammenfatter betydningen af elevens sociale baggrund, når der ses på gennemførelse, henholdsvis ikke-gennemførelse af en uddannelse efter grundskolen¹⁰. Det betyder, at når der tages højde for elevernes årskarakterer, da har vi i betydeligt omfang indfanget væsentlige baggrunds faktorer af betydning for frafald. Det skal dog understreges, at analyserne alene er baseret på registerdata, og af samme grund er det langt fra al relevant information af betydning for frafald, der er inddraget.

I de undersøgelser, som tidligere er gennemført af frafaldet på erhvervsskoler, har der ikke, som i denne, været taget udgangspunkt i godt og mindre godt præsterende skoler, for på det grundlag at søge efter de forhold, som ligger bag disse forskelle. I undersøgelsen er det gennemførelse/frafald på erhvervsskolernes indgange, benævnt grundforløbene, der er grundlaget for analysen. Nyere gennemførte analyser viser, at der er en tæt sammenhæng mellem gennemført grundforløb og påbegyndt hovedforløb, jf. Larsen og Jensen (2009). I Larsen og Jensen (2009) er analyserne mere gennemtestede end i nærværende undersøgelse, og resultaterne i nærværende undersøgelse hænger godt sammen med de nye.

I appendiks 1 er resultaterne fra analysen fremlagt i sin helhed. Der fokuseres i analyserne på "ikke-frafald" på grundforløb. Det vil sige, at unge, der ikke er droppet helt ud af grundforløbet, betragtes som ikke-frafaldne, også selv om de skifter til en anden indgang eller til en anden uddannelsesinstitution. Omvalg betragter analyserne således ikke som frafald, hvilket kan begrundes med, at uddannelsesinstitutionen, hvor eleven har påbegyndt sit

⁹ Strukturen i erhvervsuddannelserne er bygget op, så eleven først får et grundforløb af 20 til 60 ugers varighed, afhængig af elevens forudsætninger og ønsker. Derefter følger hovedforløbet, som indebærer en praktikpladsaftale eller optagelse på et skolepraktikforløb. Hovedforløbet består af en specifik uddannelse som fx smed, elektriker, kontorassistent.

¹⁰ Se bl.a. Jensen og Jensen (2005) og Jensen m.fl. (1997).

første grundforløb, har evnet at motivere eleven for uddannelse. *Ikke-frafaldne* defineres altså som unge, der har påbegyndt et grundforløb på en given uddannelsesinstitution, og som har afsluttet eller er i gang med et grundforløb på en hvilken som helst uddannelsesinstitution på EUD-niveau. *De frafaldne på en given uddannelsesinstitution* defineres derfor ved unge, der har påbegyndt et grundforløb på uddannelsesinstitutionen, men ikke har afsluttet eller ikke er i gang med et grundforløb. Skifter eleven under grundforløbet til en anden uddannelsesinstitution eller til en anden indgang, betragtes dette som sagt ikke som frafald.

I analysens *population og periodeafgrænsning* tages udgangspunkt i *nytilgangen* af elever, der startede på EUD-grundforløb i 2003 eller 2004. Eleven må ikke tidligere have været indskrevet på et EUD-grundforløb, jf. definitionen af frafald ovenfor. Endvidere er populationen afgrænset til de unge, der har oplyst karakterer fra grundskolen. Grundskolekarakterer findes først i registrene fra 2002, så det er kun elever, der har forladt grundskolen fra 2002 og frem, der indgår i analysen. Og for ca. 10% af de unge i en ungdomsårgang er der ikke oplysninger om karakterer. Disse unge indgår ligeledes ikke i analyserne, hvilket ellers ville have været relevant, da vi her har fokus på unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. At disse grupper af unge ikke er omfattet, øger naturligvis usikkerheden i analysen. Men da de udvalgte godt og mindre godt præsterende tekniske skoler til kvalitative interview for fleres vedkommende også i den senere analyse af Larsen & Jensen (2009) går igen, mener vi, at undersøgelsens resultater er rimeligt robuste.

Mellem de tekniske skoler er der betydelige forskelle med hensyn til, hvilke grundforløb der gennemføres, mens der ikke formelt er forskel på grundforløbene på handelsskolerne. Vi har derfor valgt at prioritere de tekniske skoler, hvor det endvidere gælder, at der er tale om betydelige forskelle mellem de godt og mindre godt præsterende skoler målt ved gennemførelsesprocenter på grundforløbene efter korrektion af elevsammensætningen, jf. appendiks 1.

Ud fra tabel A.5 Tekniske skoler, påbegyndte forløb 2003 og 2004, er 10 skoler blevet udvalgt:

- 5 godt præsterende skoler, såvel nogle med høje som nogle lave faktiske gennemførelsesprocenter.
- 3 dårligt præsterende skoler.
- 2 skoler, som hverken var godt eller dårligt præsterende.

De udvalgte skoler ligger både øst og vest for Storebælt og i større og mindre uddannelsesbyer.

Ad 2 og 3: UU's indsats og formelle og uformelle samarbejdsrelationer

På fire UU-centre og med en UU-vejleder på en folkeskole blev foretaget interview, og en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige UU-centre blev gennemført. Fokus rettede sig mod samarbejdet med folkeskolen og erhvervsskolerne og mod, hvordan gruppen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse blev defineret og udpeget med henblik på at foretage en prioritering af vejledningsindsatsen. Næsten samtlige UU-centre medvirkede i undersøgelsen. Disse undersøgelsesdele blev afsluttet ved årsskiftet 2007/2008.

Ad 4: Kvalitative analyser på de udvalgte erhvervsskoler

På de ti udvalgte tekniske skoler blev i november-december 2008 gennemført interview med de professionelle, dvs. kontaktlærere, mentorer, vejledere, undervisere, skoleledelse, i alt ca. 40 personer, og med eleverne, i alt ca. 50.

Undersøgelsens dele, deres indhold og metoder, fremgår af tabel 2.2.

Tabel 2.2 Undersøgelsesdele, indhold og metoder i projekt om skolens betydning i landdistrikter

Undersøgelsesdel	Indhold	Metode
Godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler	Udvælgelse af uddannelsesinstitutioner, hvor frafaldet er større end forventet, og andre, hvor det er mindre	Statistiske analyser på registerdata
Casestudier på UU-centre	Undersøgelse af UU's organisering, indsats og samarbejde med kommunens forvaltninger og uddannelsesinstitutioner	Kvalitative interview
Samarbejde om indsatsen over for unge med svage forudsætninger	Analyse af indhold og intensitet i samarbejdet mellem erhvervsskolerne, UU og kommunerne om svage unge med risiko for frafald	Landsdækkende spørgeskemaundersøgelse til UU-centre
Casestudier på udvalgte erhvervsskoler	Hvordan er indsatsen mod unge med svage forudsætninger tilrettelagt, og hvordan samarbejdes der om indsatsen?	Kvalitative interview

3 UU's indsats over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og samarbejdet med kommunerne

I dette kapitel er der fokus på UU's definition af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, herunder unge med særlige behov for vejledning¹¹ og på, hvilke indikatorer UU anvender for at identificere disse unge. Da UU bl.a. fastlægger definition og indikatorer i et samarbejde med grundskolen, ser vi på, hvordan dette ser ud. Når det drejer sig om indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, er det ikke blot skoleforvaltningen, der skal samarbejdes med, jf. figur 1 i kapitel 2, men også med flere af de andre kommunale forvaltninger og en række forskellige uddannelsesinstitutioner i området. Vi ser derfor på, i hvilket omfang UU har en strategi for dette samarbejde og belyser UU's tilfredshed med samarbejdet med de kommunale forvaltninger. Hvordan samarbejdet med uddannelsesinstitutionerne fungerer, behandles i kapitel 5. Endelig belyses barrierer for og muligheder i samarbejdet med de kommunale forvaltninger om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

3.1 Hvordan har UU defineret/afgrænset unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?

I den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centrene i oktober-december 2007 er de blevet spurgt om, hvorvidt de har en definition (formel eller uformel) af gruppen af unge "der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse", jf. §5, stk.1 i lov om uddannelses og erhvervsvejledning, (Undervisningsministeriet 2006).

At der synes at være behov for en afgrænsning af målgrupperne for indsatsen, kom tydeligt til udtryk i den undersøgelse af vejledningen, som Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte i efteråret 2006, Danmarks Evalueringsinstitut (2007). Her hedder det:

Den nuværende afgrænsning af unge med særlige behov for vejledning der er fastsat i regelgrundlaget, giver et uensartet og utilstrækkeligt grundlag for at kunne fokusere og prioritere vejledningsindsatsen.

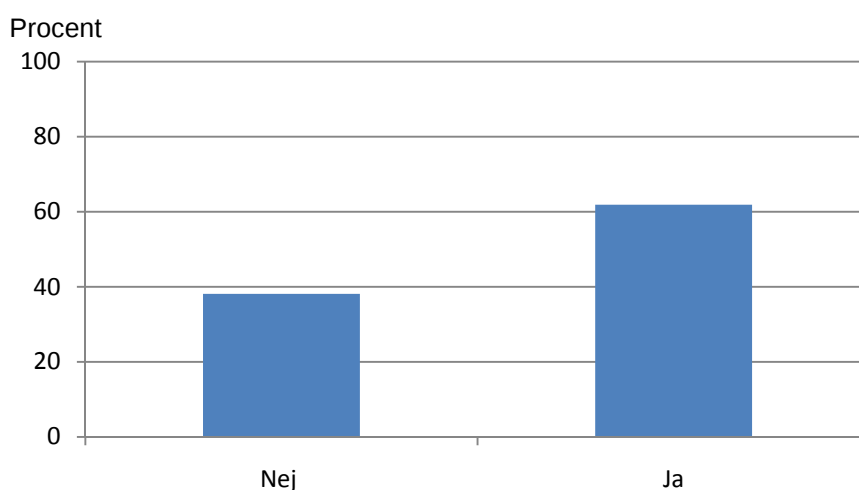
Det har medført usikkerhed om hvem målgruppen er, og hvad det betyder både for vejledningen af unge der hører til målgruppen, og for andre unge når afgrænsningen skal omsættes i praksis. En fælles definition og lokale mål skal danne grundlag for en målrettet indsats for de unge der har særlige behov for vejledning.

Af figur 3.1 fremgår, at ca. 60% af alle UU-centrene har defineret, hvem der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette gælder for såvel formelle som uformelle definitioner. Det er altså godt fire ud af 10 UU-centre, der omkring årsskiftet 2007/08 ikke har nogen definition af denne art. Dette må siges umiddelbart at være et

¹¹ Se §1, stk. 2 i Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv, jf. lovbekendtgørelse nr. 770 af 27.juni 2007. I Efteråret 2007 gælder Lov nr. 298 af 30. april 2003 med de tilføjelser, der kommer af Lov nr. 314 af 19. april 2006. I efterår 2007 var UU'erne i gang med en omstillingsproces, fordi en række initiativer skulle træde i kraft den 1. august 2008. (Lovforslag L 171). Folketingets lovbehandling heraf var kendt og afsluttet i efteråret 2007. Undersøgelsen har derfor på en række områder, belyst UU'ernes arbejde i forhold til den nye lov.

højt tal, men kan naturligvis siden undersøgelsestidspunktet have ændret sig. At have en sådan definition af målgruppen må formodes at være væsentlig, da den kan være et vigtigt redskab til at identificere, hvilke unge der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse. I undersøgelsen er det også belyst, i hvilket omfang UU-centrene har defineret gruppen af ”unge med særlige behov for vejledning”¹². Det viser sig her, at det er ca. hver 7. UU-center, der ikke på undersøgelsestidspunktet har en definition af, hvilke unge der har særligt behov for vejledning. Ingen af disse centre har den ovennævnte definition på ”hvem der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse”. Dette må umiddelbart siges at være kritisk, hvis vejledningen skal målrettes mod de unge, der må forventes at ville have vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge erhverv¹³.

Figur 3.1 Andel, der har en formel eller uformel definition af, ”hvem der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse”



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Afgrænsningen af målgruppen foretages flere steder ud fra, at de ”unge med særlige behov for vejledning” er den bedst definerede gruppe, nedenfor benævnt den formelle gruppe, mens de unge, ”der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse”, er mindre veldefineret. Et UU-center siger:

Vi har to måder at definere gruppen på. Et, den helt formelle gruppe, altså dem, som er omfattet af folkeskolelovens paragraf om specialundervisning. Der har vi et særligt team, der tager sig af denne gruppe, specialteam. Der har dog været en lidt uklar opgavefordeling. Derfor har vi lige besluttet i ledelsesgruppen, at nu kører vi altså strait. Alle, der er omfattet af § 20, 1 og 2, de er omfattet af specialteamets vejledning. Og der er nogle ekstra ressourcer i det her specialteam. Der er også en ekstra viden i det specialteam. Der er nogle af de vejledere, der kender til diagnoser, damp og ADHD osv. Det er den ene måde at dele det op på. Det er det helt strukturelle, det kan de gøre rimelig nemt, fordi går eleven i en læseklasse, så hører

¹² Jf. §1, stk. 2 i Lov om vejledning om uddannelse og erhverv, Undervisningsministeriet 2007.

¹³ I den reviderede lov om vejledning om uddannelse og erhverv hedder det: ”Stk. 2. Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv.” Revisionen har således indebåret af den tidligere lovs § §1, stk. 2 og §5, stk. 1 er slået sammen.

vedkommende til der. Så er der den mere uldne, det er jo når man er ude på den enkelte skole. Så kan man sige, er der nogen der, der har et særligt behov. Og der har vi jo nok sagt generelt, at tosprogede elever med en muslimsk baggrund har et lidt større behov for vejledning end danske elever.

For de UU-centre, der har definitioner af ovenstående to grupper af unge, falder de elementer der indgår i definitionerne, typisk inden for disse kategorier:

- Unge med svage faglige kompetencer
- Unge med svage personlige kompetencer
- Unge med svage sociale netværk og kompetencer
- Unge med svagt helbred/unge med fysiske handikap
- Unge udsat for krydspres

Som nævnt i kapitel 2, er det afgørende, at indsatsen over for de unge tager afsæt i de unges differentierede forudsætninger, hvis det skal lykkes at få flere til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det gælder både i vejledningen og for de læringsformer, de unges tilbydes, når de har valgt at påbegynde en uddannelse, jf. tabel 1 De fire ungegrupper og vejlederroller og tabel 2. De fire ungegrupper og undervisningsmål og -midler i Jensen og Jensen 2007.

En del UU-centre arbejder med et screeningsskema for, hvilke unge der særligt skal prioriteres i vejledningsindsatsen. Indholdet i dette skema svarer i høj grad til den formelle definition af målgrupperne for indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, som en del UU-centre har. Også en del centre, som ikke angiver at have en formel definition, arbejder med screeningsskemaer eller indikatorer for, hvilke unge der skal have førsteprioritet i indsatsen.

Flere UU-centre vurderer, at gruppen af ”unge med særlige behov for vejledning” udgør 20-25% af hver årgang af unge. I den følgende gennemgang omfattes såvel indikatorer for denne gruppe af unge som den bredere gruppe af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Karakteristika ved unge med svage faglige kompetencer (1)

I det følgende skal vi gennemgå nogle af de kendetegn og karakteristika, UU arbejder med inden for ovenstående kategorier af unge med særlige behov for vejledning eller med generelt svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

For mange UU-centre er det, at de *unge har modtaget specialundervisning*, såvel efter §20, 1 og efter §20, 2 (vidtgående), en klar indikation på, at der er tale om unge med betydelige faglige problemer, som kan have vanskeligt ved at starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse uden en målrettet vejledningsindsats og uden anden særlig støtte.

Også unge med svage læsefærdigheder, som ikke modtager specialundervisning, anses af flere UU-centre for en central målgruppe her¹⁴. I denne gruppe er der UU-områder med forholdsvis mange unge med anden etnisk baggrund end dansk.

Unge, der er ”droppet” ud af skolesystemet eller på vej til det, og unge med mange skole-skift, er ligeledes unge, som påkalder sig interesse, når det drejer sig om at udpege gruppen af unge med behov for en målrettet indsats.

¹⁴ Den danske deltagelse i PISA-undersøgelserne viser, at omkring hver 5.-6. elev i grundskolen har vanskeligt ved at læse funktionelt, dvs. uddrage anvendelig viden af en given tekst. I Andersen (2005) er det påvist, at unge med svage læsefærdigheder, som de er målt i PISA-undersøgelserne, i høj grad øger de unges risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse

Karakteristika ved unge med svage personlige kompetencer (2)

En indikation på unge under denne kategori er de "stille og tilbageholdende", som ofte også opleves som utilpassede med svage sociale netværk og opbakning hjemmefra. Mange af disse unge kan også betegnes som ensomme unge.

Unge, der ikke trives, og som er fraværende fra undervisningen og/eller ikke afleverer opgaver til tiden. Disse unge har ofte en svag opbakning hjemmefra, og er, som nogle beskriver dem, "bærere af social arv".

Børn og unge i kontakt med PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og socialforvaltningen vil ofte også være unge med svage personlige kompetencer og med behov for en målrettet vejledningsindsats mv.

Karakteristika ved unge med svage sociale netværk og kompetencer (3)

Unge med svage sociale og personlige kompetencer er unge, som har få venner, såvel uden for som på skolen, og som i og uden for klasseværelset holder sig meget tilbage.

Flere UU-centre anfører også en svag familiebaggrund og den dermed sammenhængende begrænsede støtte, den unge kan opnå fagligt og socialt derhjemme, som en indikator for unge med svage sociale netværk og kompetencer.

Karakteristika ved unge med psykiske og/eller fysiske handicap (4)

Denne gruppe omfatter i høj grad gruppen af "unge med særlige behov for vejledning" og er målgruppen af unge, der kan tilbydes den nye ungdomsuddannelse: Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, se www.uvm.dk.

Unge, der har haft en institutionsanbringelse eller sag i socialforvaltningens familieafdeling/arbejdsmarkedsafdelingen, bliver ligeledes anset for at være unge, der har behov for en målrettet vejledning.

Unge med adfærdsforstyrrelser, herunder psykiske lidelser, unge, som har været sygdomsramte i længere perioder, unge med kroniske, somatiske sygdomme eller handicap udgør også en del af målgruppen for den særlige indsats.

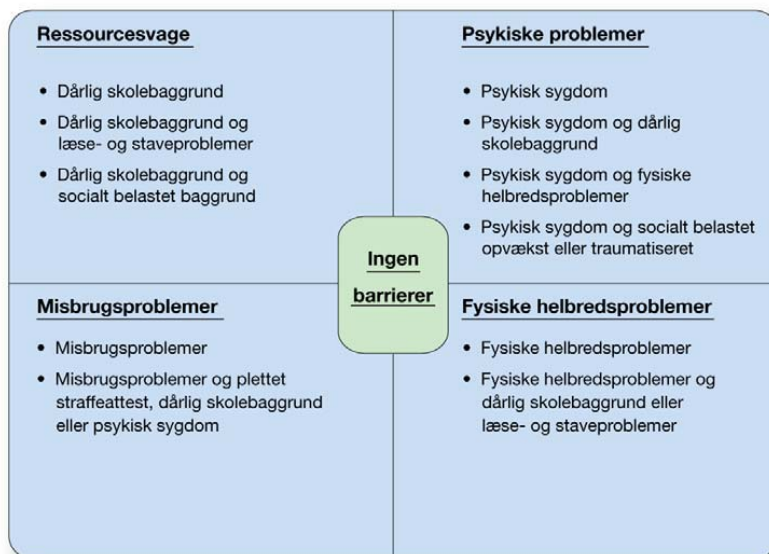
Karakteristika ved unge udsat for krydspres (5)

Under denne kategori kan en indikator være, at de unge har begået kriminalitet og er kendt i SSP (Social-, Skole- og Politisamarbejde).

Karakteristisk for en del unge er, at de har meget svært ved at forholde sig til og træffe valg vedrørende uddannelse og erhverv, fordi de ofte ligger under for en uoverensstemmelse mellem deres evner og ambitioner, som ofte er forældrenes ambitioner.

I andre undersøgelser er der også fokus på unge med svage forudsætninger og motivation for uddannelse. Det gælder eksempelvis i "Analyse af de 18-29-årige", Engelund 2008, hvor der er fokus på de unge i alderen 18-19 år, dvs. unge, som har forladt grundskolen, og som ikke er beskæftiget eller i gang med en uddannelse og ikke har en uddannelse efter grundskolen. I denne undersøgelse er benyttet nedenstående kategorisering af indikatorer for unge, hvor der er barrierer i forhold til uddannelse og arbejde. Undersøgelsen viser, som nærværende, at disse unge ofte har dårlige erfaringer med skolegangen og ringe boglige færdigheder, at de har psykiske og fysiske problemer samt for nogles vedkommende også misbrugsproblemer, jf. figur 3.2.

Figur 3.2 Karakteristika ved de fem hovedtyper af ledige mellem 18 og 29 år



Kilde: Engelund 2008.

Ovenfor har vi gennemgået nogle af UU-centrenes centrale indikatorer for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og for "unge med særlige behov for vejledning", hvor sidstnævnte er en underkategori og den gruppe med de største vanskeligheder. Sådanne indikatorer er langt fra opstillet af samtlige UU-centre som grundlag for deres arbejde. Knap 40% af UU-centrene havde på undersøgelsestidspunktet ikke en formel eller uformel definition af, "hvem der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse", jf. figur 3.1. Færre, nemlig knap 20% af UU-centrene, angiver på undersøgelsestidspunktet, at de ikke havde en formel eller uformel definition af "unge med særlige behov for vejledning". Nogle centre angav nogle definitioner af gruppen, som næppe er særligt anvendelige i en indsats, der sigter mod en tidlig og målrettet indsats over for de unge. Eksempler på sådanne brede definitioner er:

Unge i en utilfredsstillende situation og uafklaret med hensyn til valg af uddannelse og erhverv. Unge med særlige barrierer og mangel på kompetencer for at gennemføre en ungdomsuddannelse

Unge der ikke skønnes at ville påbegynde eller gennemføre ungdomsuddannelse.

Indikatorer som visitationsværktøj

Flere UU-centre, som havde nedfældet deres definition af gruppen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, anvender de opstillede indikatorer som et visitationsværktøj, når de skal tage beslutning om, hvilke unge der særligt skal sættes ind over for. Men det gælder langt fra for alle, og som det konkluderes i EVA's evaluering af vejledningsindsatsen, EVA 2007, gælder,

... at vejlederne, der deltog i evalueringsgruppens interview med de selvevaluerende UU-centre, identificerer i praksis ofte de unge med særlige vejledningsbehov på baggrund af deres erfaring og mavefornemmelse i stedet for at anvende de udarbejdede definitioner af gruppen af unge med særlige behov for vejledning.

På den baggrund anbefales det:

– at Undervisningsministeriet i samarbejde med forskningsverdenen og UU-centrene udformer en fælles definition af gruppen af unge med særlige vejledningsbehov. Definitionen bør knytte an til metodeudvikling generelt med henblik på at tilrettelægge en differentieret vejledningsindsats. I sammenhæng med definitionen er der behov for at Undervisningsministeriet tydeligere tilkendegiver at nogle unge har et særligt behov for vejledning, og at disse unge derfor skal tilbydes mere eller anderledes vejledning.

– at kommunerne i samarbejde med UU-centrene og med inddragelse af forskningen på området operationaliserer den centralt fastsatte definition i lokale mål. De lokale mål bør udtrykke en lokal prioritering af vejledningsindsatsen.

Disse konklusioner og anbefalinger retter sig mod gruppen af unge ”med særlige behov for vejledning”, men det vil være denne undersøgelses anbefaling, at der for gruppen af ”unge med en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse” fastlægges en afgrænsning af gruppen med henblik på at sikre en målrettet vejledningsindsats.

Når indikatorer skal opstilles, er der grund til at være opmærksom på en *vigtig skelnen mellem typer af indikatorer*:

- En type indikatorer vedrører de unges sociale baggrund, fx en familie, hvor ingen af forældre har en uddannelse efter folkeskolen.
- En anden type indikatorer er indikatorer, der ud fra faktisk adfærd fortæller, at den unge har vanskeligt ved at klare de daglige udfordringer og derfor også må forventes at have vanskeligt ved at træffe valg om uddannelse og erhverv samt at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Baggrunden for at pege på vigtigheden af denne skelnen mellem typer af indikatorer, er, som det også vil fremgå af citater fra interview med UU, at en hel del unge med en svag familiebaggrund, trods denne evner at få udbytte af skolegangen og efterfølgende gennemfører en ungdomsuddannelse. Den sociale baggrund slår således ikke igennem som en lov, der gælder alle, jf. forskningsprogrammet om social arv, hvor dette udtrykkes på denne måde:

På det individuelle plan kan man altså tale om risikofaktorer og statistiske sandsynligheder... for at ende op i en belastet situation – men ikke om nogen form for determinisme... ”social arv” er et begreb, som kan anvende som en ”lygte” til at kaste lys over, hvilken betydning en række sociale forhold kan have for personers muligheder med hensyn til en række konkrete forhold. Man kan derimod ikke anvende begrebet i en analyse med det formål at forudsige, hvem der får henholdsvis et godt og et dårligt liv. (Ploug 2007)

Dette viser, at en prioritering af, hvilke unge der skal tilbydes en målrettet vejledningsindsats, bør foretages ud fra manifesterede karakteristika ved de unge og ikke ud fra deres sociale baggrund, da den kun bør være ”lygten”, der bruges for at lyse op. Skal indsatsen prioriteres, er det centralt at sætte ind over for dem, der har behov, ikke over for dem, der trods en svag social baggrund klarer sig godt. Og omvendt gælder, at der også er unge, som trods en stærk social baggrund har behov for hjælp på en række områder, herunder for en målrettet vejledningsindsats.

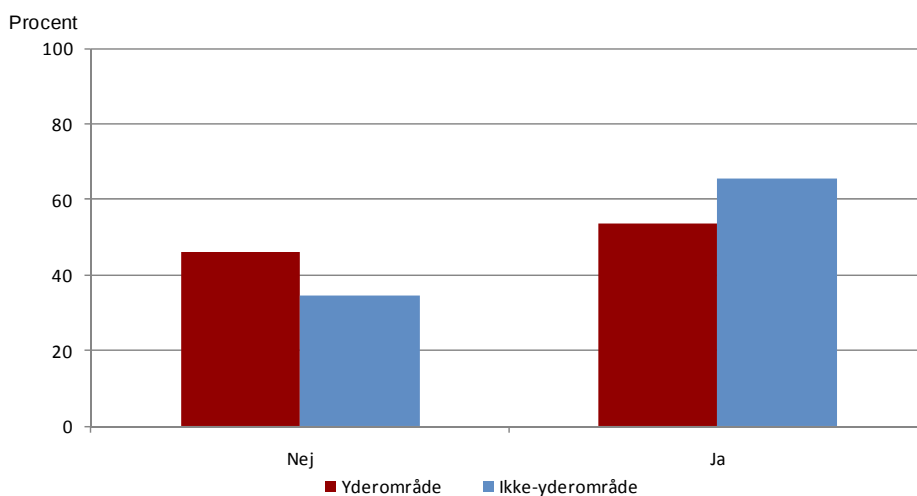
Blandt de UU-centre, som ikke havde en definition af gruppen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, ses direkte argumenter mod at opstille sådanne. Et eksempel på en sådan argumentation er dette:

Det er også noget med, hvis man planlægger ressourcerne til nogen bestemte unge, så viser det sig i reglen i løbet af året, at det er faktisk nogen andre, der havde et større behov. Derfor har vi ikke sådan en definition ... vi har ikke defineret gruppen, men vi har alligevel en indforstået fælles målsætning i gruppen af vejledere, at vi ved godt, hvordan vi skal sætte ind, når vi som vejledere møder et behov for vejledning. Så er det der, vi sætter ind.

Definition/afgrænsning af målgrupper og geografi

Det har været en antagelse i denne undersøgelse, at UU-centrenes geografiske placering kunne have betydning for den måde, de arbejder på. I figur 3.3 ses fordelingen af andelen, der har en formel eller uformel definition af, "hvem der har øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse", fordelt på den her valgte geografiske inddeling af UU-centrene¹⁵. Det fremgår, at ydreområderne i mindre omfang end øvrige steder har disse formelle eller uformelle definitioner. Forskellen er dog ikke så markant (54% over for 66%), at det hovedsagligt er et problem i ydreområderne, og vil man stramme op på manglende definitioner, må man tage fat alle steder.

Figur 3.3 Andel, der har en formel eller uformel definition af, "hvem der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse"¹⁶, fordelt på ydreområde eller ikke-ydreområde



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

¹⁵ Vi anvender ved udvalgte spørgsmål en geografisk opdeling af UU-centrene. Inddeling deler UU-centrene i to grupper, hvad vi kalder for "ydreområder" og "ikke-ydreområder". Ved et ydreområde mener vi, at det pågældende UU-centre er placeret i et område, der ligger forholdsvis langt fra større byer og eller metropolområder som fx trekantsområdet. Denne opdeling er lavet ud fra en forventning om, at der i ydreområderne er begrænsede uddannelsesstilbud for de unge, hvilket stiller andre udfordringer til UU-centrene i disse områder, end i områder, hvor der er flere tilbud. En komplet liste over UU-centre fordelt på områder findes i bilag 2.

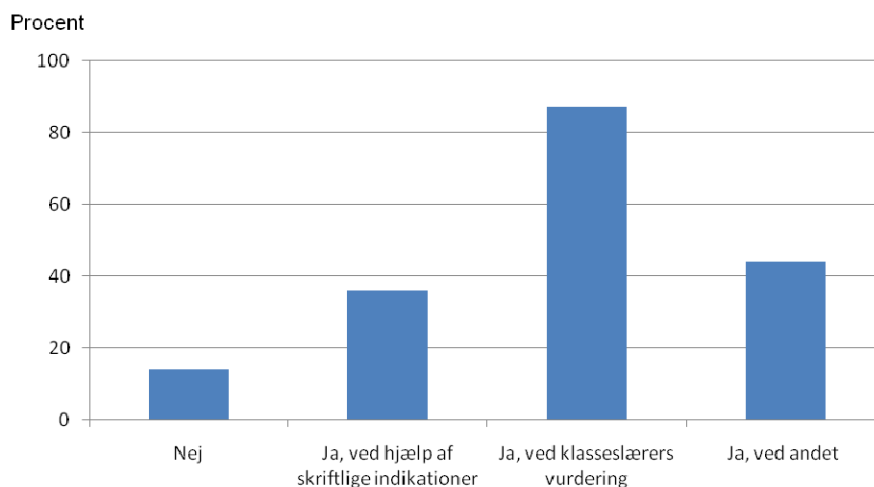
¹⁶ Begreb, der indgår i Lov om vejledning og uddannelse og erhverv, jf. lovbekendtgørelse nr. 770 af 27. juni 2007 med senere ændringer. Loven trådte først i sin helhed i kraft pr. 1. august 2008, I Efteråret 2007 gælder Lov nr. 298 af 30. april 2003 med de tilføjelser, der kommer af Lov nr. 314 af 19. april 2006. UU'erne var i efteråret 2007 i gang med en omstillingsproces, fordi en række initiativer som lige nævnt skulle træde i kraft den 1. august 2008. (Lovforslag L 171). I undersøgelsen er det således belyst, hvor langt UU'erne var kommet med implementeringen af et af de nye initiativer.

3.2 UU's afgrænsning af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og folkeskolens identifikation af de unge

Efter i det foregående at have belyst, hvilke grupper af unge og hvilke indikatorer nogle UU'ere tager i anvendelse, som grundlag for identifikation af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, skal vi her se på, hvordan UU på undersøgelsestidspunktet samarbejdede med folkeskolen på et praktisk plan for at sikre en målrettet indsats.

Af figur 3.4 fremgår det, at 86% af UU-centrene samarbejdede med folkeskolerne i de pågældende UU-centres område om tidlig identifikation af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det ses endvidere, at den hyppigst benyttede baggrund for denne identifikation var klasselærernes vurderinger, som 87% af UU-centrene brugte. 36% brugte desuden også skriftlige indikationer på risiko for svage forudsætninger (som fx koncentrationsbesvær, højt fravær, enlig forsørger), mens 44% af UU-centrene også benyttede andre baggrunde til identifikation af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. 14% har svaret "nej" til samarbejde, hvilket er overraskende.

Figur 3.4 Andel UU-centre, der i skoleåret 2006/2007 samarbejdede med folkeskolerne om tidlig identifikation af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse

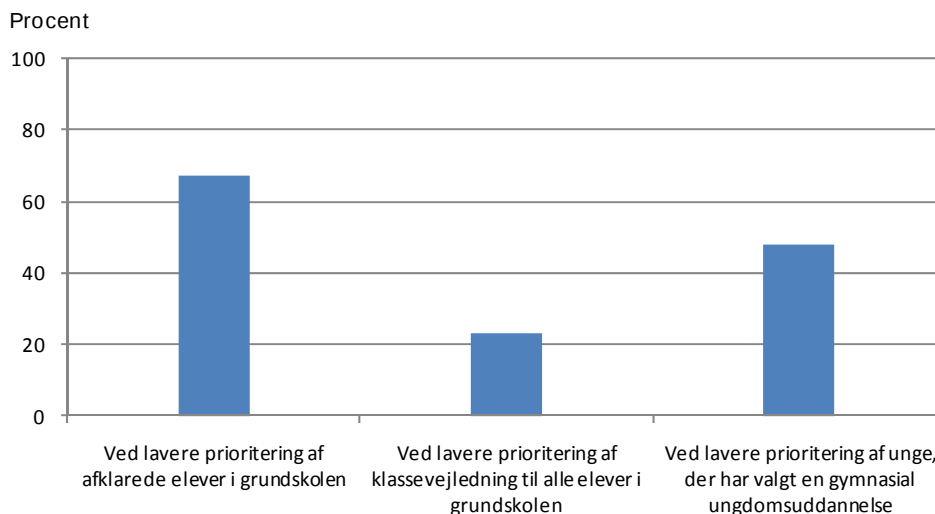


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Note: Det har i dette spørgsmål været muligt at svare tilkendegivende på flere af ovenstående baggrunde, derfor summer procent tallene ikke til 100. Dog er de, der indledningsvist har svaret nej, blevet taget fra i de følgende svarmuligheder.

I figur 3.5 vises, hvordan UU-centrene havde prioriteret indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Figur 3.5 UU's prioritering af indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

3.3 Strategi for samarbejdet om indsatsen

Ca. 70% gav udtryk for, at den målrettede indsats først og fremmest opnås gennem en lavere prioritering af vejledningsindsatsen i forhold til de afklarede elever og for omkring 50%'s vedkommende ved en lavere prioritering af vejledningsindsatsen over for de unge, der har valgt en gymnasial uddannelse. Til gengæld var der ikke mange, der havde nedprioriteret klassevejledningen af alle elever.

Flere UU-centre fandt det vigtig og inspirerende at skulle prioritere:

Det sjove er jo, for at prioritere vejledningsindsatsen for de unge med svage forudsætninger, så skal vi flytte nogen ressourcer fra et sted til at køre hen mod dem.

og fra samme UU-center:

Jeg synes, man vinder noget i gruppevejledning, hvor man har en 4-5 stykker inde, som er vejlederens vurdering, de der hører nogenlunde sammen i forhold til, hvad de har af ønsker og ting og sager. Så får man sådan en rundbordssnak om det. Og der er altid en eller to i sådan en gruppe, som er meget tilbageholdende og sætter sig og ikke rigtig siger noget. Men på et eller andet tidspunkt, så bliver man jo nødt til det, for alle de andre de taler om det her, og så kommer de også ud af busken. Men man har vundet noget tid på lang sigt, man kan anvende på anden måde.

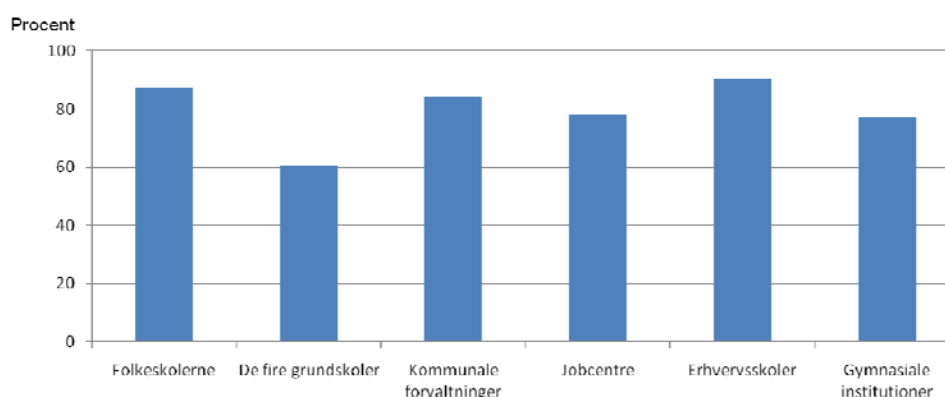
Andre steder var det et problem af få etableret en målrettet indsats over for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, idet der ses en tendens til at være tiltrukket af undervisningen i UEA (Uddannelse, erhverv og arbejdsmarked):

Vi har jo diskuteret meget, hvis vi skal have fat på dem, der har særligt behov for vejledning, er det så rimeligt, at vi bruger – og nu slynger jeg bare sådan et tal ud – 80% af tiden på den profylaktiske vejledning i skolen og 20% på den der opsø-

gende ungdomsvejledning på dem, der er faldet fra. Der har vi haft nogle diskussioner, hvor jeg har sagt, jeg synes, vi skal bruge mere tid på ungevejledningen, altså dem, der er kommet ud af skolen ... Det har hele tiden været min holdning, og det har jeg sagt til vejlederne, at vi skal bruge meget tid på ungevejledningen. Mange af vejlederne er jo gamle skolelærere, og det med at gå op i klasserne og holde foredrag om forskellige ting, det gør de meget. Som jeg sagde til en vejleder, jeg kunne se, hun havde brugt 14 dage stort set på at være rundt på alle klasserne og fortælle om UEA, så sagde jeg, det er jo ikke din opgave, det er klasselærerens opgave. Du skulle hellere bruge tiden på at gå ud og få fat på de unge, som ikke laver noget. Jeg sagde det på en pæn måde til hende. Jamen det var så dejligt oppe i 6. klasse. Men jeg sagde det på en pæn måde, og jeg tror godt, hun forstod budskabet.

Der tegner sig gennem interviewene et billede af, at der er en forandring i kultur og værdier på vej i vejledningsprofessionen bl.a. som følge af etableringen af UU-centrene. Fx gælder, at der i dag er en større variation i medarbejdersammensætningen faglige baggrund, sammenlignet med tidligere.

Figur 3.6 Andele af UU-centre, der har formuleret en strategi for indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i forhold til forskellige institutioner

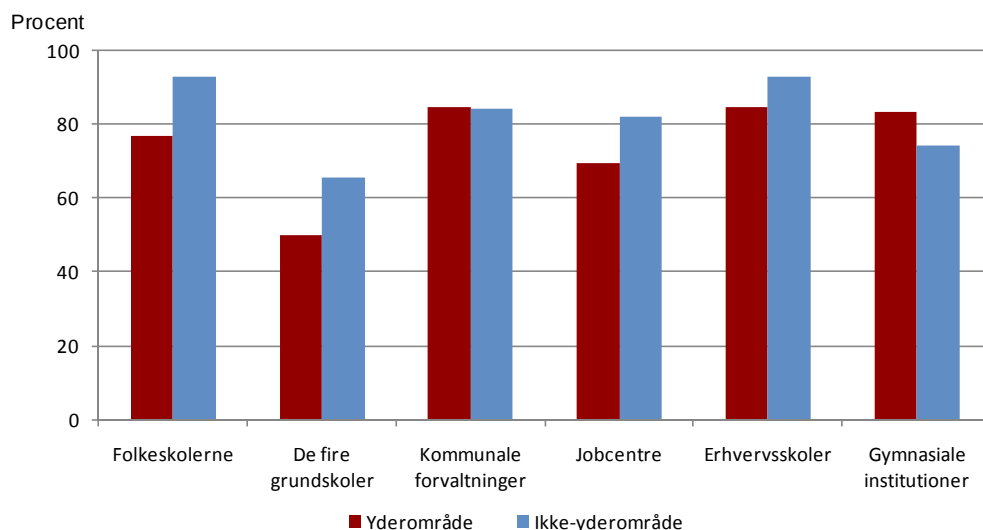


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

I figur 3.6 kan man se, at de fleste UU-centre havde formuleret en strategi for indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, fordelt på forskellige institutioner. For de fleste institutioners vedkommende var det omkring 80% af UU-centrene, der har formuleret strategier. De frie grundskoler skilte sig dog her lidt ud, idet kun ca. 60% af UU-centrene havde formuleret en strategi i forhold til denne type institution. Dette hænger sammen med, at samarbejdet på undersøgelsestidspunktet skulle ske på baggrund af ønske fra de fire grundskolers side. Siden er der her sket ændringer i lovgivningen. Folkeskolerne og erhvervsskolerne er de institutioner, hvor flest UU-centre havde formuleret strategier, med henholdsvis 88 og 90%. Dette betød dog samtidig, at der altså for nogle institutionstypers vedkommende er ca. 20% eller altså godt hver 5. UU-centre, som ikke havde formuleret en strategi over for den pågældende type institution. I sammenhæng med figur 3.6 kan vi i figur 3.7 se, at der i de fleste tilfælde var en lille overvægt at UU-centre i ikke-yderområderne, som havde formuleret strategier i forhold til nedenstående institutioner. Igen synes "yderområderne" altså i mindre grad at have formaliseret deres arbejde, om end

forskellene ikke er store. Dette kan tænkes at hænge sammen med, at en større del af samarbejdet kan basere sig på uformelle aftaler i "yderområderne".

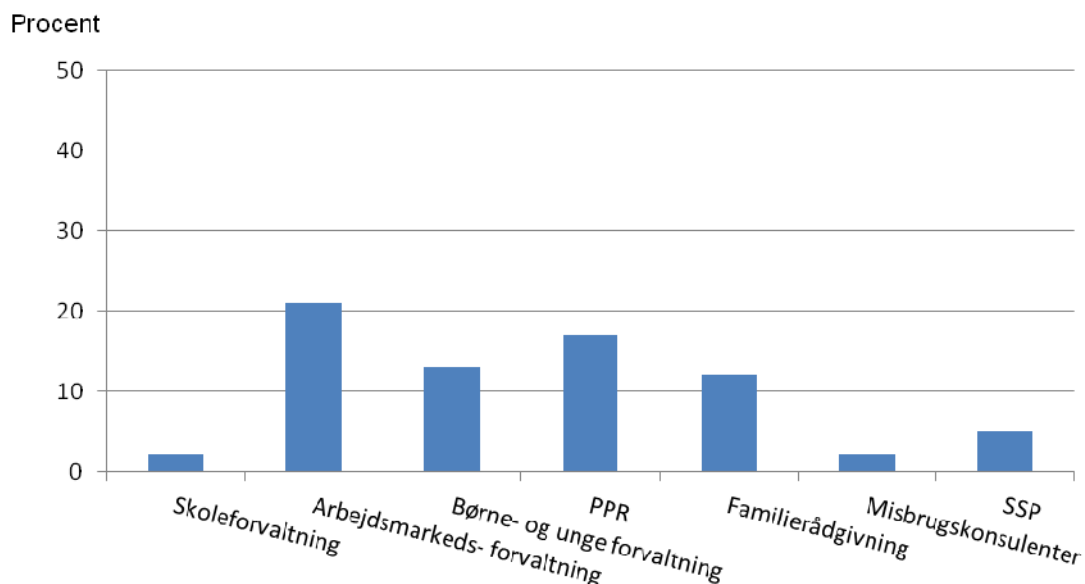
Figur 3.7 Andele af UU-centre, der har formuleret en strategi for indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i forhold til forskellige institutioner, fordelt på geografisk inddeling



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

I figur 3.8 ses det, at UU-centrene generelt var mest tilfredse med samarbejdet med skoleforvaltningen. Mindst tilfredshed var der med samarbejdet med Arbejdsmarkedsforvaltningen.

Figur 3.8 Andele af UU-centre, der er utilfredse eller meget utilfredse med samarbejdet mellem UU og forskellige institutioner



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Bemærk: Ikke alle UU-centre har besvaret alle spørgsmål, ligesom en del har svaret "Ved ikke" fx i forhold til misbrugskonsulenter.

Men også i forhold til den pædagogiske psykologiske rådgivning ser det ud til, at samarbejdet på undersøgelsestidspunktet ville kunne forbedres, jf. figur 6.8. Det skal dog her også nævnes, at kun få (mellem 21 og 12) er utilfredse eller meget utilfredse med samarbejdet med disse institutioner. Dette er dog stadig meget i forhold til, at kun 2% af UU-centrene var utilfredse eller meget utilfredse med samarbejdet med skoleforvaltningen og SSP. Misbrugskonsulenter falder en lille smule udenfor i denne sammenligning, idet hele 28% af UU-centrene svarer, at de ikke ved, hvordan samarbejdet med denne institution fungerede. Det er dog kun 5%, der udtrykker utilfredshed med samarbejdet mellem UU og misbrugskonsulenterne. I forhold til samarbejdet med Arbejdsmarkedsforvaltningen fungerede det bedst, hvor UU havde fast kontorplads på jobcenteret. Godt halvdelen af UU-centrene havde vejledere med fast kontorplads i et eller flere jobcentre i deres område.

3.4 Barrierer og muligheder for samarbejdet mellem UU og de kommunale forvaltninger

I dette afsnit skal vi se nærmere på, hvilke barrierer og muligheder UU på undersøgelsestidspunktet vurderer, der eksisterer for samarbejdet med de forskellige kommunale forvaltninger, herunder på positive erfaringer, som UU har med samarbejdet.

Barrierer og muligheder for samarbejdet mellem UU og de kommunale forvaltninger

I den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centrene blev disse bedt om at angive, hvilke barrierer de oplevede i forhold til de forskellige kommunale forvaltninger. I det følgende skal vi se på nogle af de centrale barrierer og muligheder for samarbejdet med folkeskolen samt de forskellige forvaltninger: skoleforvaltningen, arbejdsmarkedsforvaltningen, børne- og ungeforvaltningen, pædagogisk, psykologisk rådgivning (PPR) og andre forvaltninger.

Samarbejdet med skolen

Lad os først se på, hvilke barrierer der peges på i samarbejdet med skolen. Tre ud af fire UU-centre, der har medvirket i undersøgelsen, angav en eller flere barrierer for samarbejdet med skolen.

Det er et gennemgående tema, at folkeskolerne kun i begrænset omfang var optaget af elevernes valg af uddannelse og erhverv. En af UU-vejlederne udtrykker det således:

Folkeskolerne er generelt for lidt opmærksomme på elevernes fremtidige uddannelsesmuligheder og UEA-undervisningen gennemføres ikke tilstrækkeligt målrettet. Der er en tøvende holdning til, om uddannelse efter grundskolen er et FÆLLES anliggende for skole og UU.

Baggrunden for, at en del skoler ikke udviser det store engagement i forhold til elevernes valg af uddannelse og erhverv og i forhold til samarbejdet med UU, kan tænkes at hænge sammen med, at skolerne oplever, at UU i for høj grad retter fokus mod de elever, der har det svært, både fagligt, socialt og personligt. Der var ifølge UU en tendens til, at skolerne ikke ønskede denne fokus, måske fordi den indirekte kan opleves som en kritik af det arbejde, der udføres på skolerne. Flere UU-centre oplevede, at skolerne syntes, UU blandede sig i skolens arbejde. Det var således UU, der skulle tage initiativet (særlige vejlednings- og undervisningsforløb) over for elever, som UU og skolen var enige om tilhørte gruppen af unge med risiko for ikke at påbegynde eller kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

En anden forklaring på skolernes manglende prioritering af samarbejdet med UU var, at skolerne ikke havde tid og overskud til dette samarbejde. Dette kommer ifølge UU bl.a. til udtryk i, at UEA-undervisningen ikke gennemføres i fornødent omfang. En vejleder udtrykte problemerne omkring samarbejdet på denne måde:

Det er ren logistik det her, og det er jo planlagt, og alle ved det godt, men det sker jo i den menneskelige verden alligevel. Eller læreren er syg. Så siger skolelederen, ved du hvad så kan du bare tage klassen. Det gør vi bare ikke. Klasselæreren er en del af vejledningen, UEA og sammenhængen i det her, så vi laver det altså ikke, uden klasselæreren er med [...] Vi kunne aldrig drømme om det, vi arbejder professionelt, vi har nogle tider, og de er en del af det, de skal selv modtage det tilbage, de skal kunne svare på det, børnene spørger om i forhold til det, der er blevet afleveret osv. Ellers hænger det jo ikke sammen.

Forholdsvis mange UU-centre pegede på, at den økonomi, der er til rådighed, er begrænsende for, hvilke redskaber der kan sættes i værk over for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Her pegedes også på, at ansvars- og kompetencefordelingen angående betaling var uklar i forhold til svage elever. Derudover pegedes på, at der manglede værktøjer og indsatsmuligheder til at støtte de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Flere UU-centre pegede også på, at det ofte kunne være en barriere for samarbejdet med skolerne, først og fremmest klasselærerne, at der ikke fra skoleledelsen var opbakning og støtte til samarbejdet. Skoleledelsens manglende "commitment" sås således som en barriere.

Mange UU-centre så også muligheder for et positivt samarbejde med skolerne. Syv ud af 10 UU-centre blandt dem, der har medvirket i undersøgelsen, havde svaret på spørgsmålet vedrørende positive erfaringer med eller muligheder for samarbejde med skolerne. En UU-vejleder havde denne positive erfaring med samarbejdet med skolerne:

Sammenhængende ordning om UEA-aktiviteter som uddannelsesintroduktion i 8. kl., præsentationskurser og erhvervspraktik i 9. kl. og brobygning og erhvervspraktik i 10. kl. byggende på tæt samarbejde mellem ungdomsuddannelserne, grundskolen og UU.

Centralt for en række UU-centres positive erfaringer med samarbejdet med skolerne har været obligatoriske klasselærerkursus i UEA-undervisning, afviklet af UU. Det er indtrykket generelt, at der var brug for at få formaliseret samarbejdet omkring UEA, da det ifølge UU var en af vejene frem i samarbejdet med skolerne.

Et andet eksempel på positive erfaringer med UU-samarbejde med skolerne var, at UU-vejleder deltog i første forældremøde i 6. og 9. klasse.

Med etableringen af centerklasser for 10-klasseeleverne, havde en del UU-centre opnået positive erfaringer med samarbejdet. Det skyldtes bl.a., at der her er tale om en klar og vigtig målgruppe for UU, idet forholdsvis mange af de unge i 10. klasse er usikre på deres valg af uddannelse og erhverv og har brug for en målrettet vejledning fra UU.

I samarbejdet med skolerne er det ofte vigtigt at trække på de forskellige hjælpefunktioner i kommunen. En vejleder skrev dette om sit samarbejde:

Der hvor vi har udviklet "Ungeteam" med deltagere fra UU, PPR, SSP, og sagsbehandlere, har vi oplevet gode resultater i forhold til løsninger for unge.

Flere UU-centre fremhævede således rundbordssamtaler med skoleledelse, psykolog, UU-vejledere, klasselærere, forældre og eventuelt den unge som en god måde at samarbejde på i forhold til den unge med alvorlige problemer, som kun kan afhjælpes gennem et samarbejde mellem flere lokale aktører. Tilsvarende var der flere steder positive erfaringer med "Unge-team", også med deltagere fra UU, PPR, SSP og sagsbehandlere.

Overordnet så det ud til, at der på undersøgelsestidspunktet var behov for en klar forventningsafklaring mellem UU og skolerne, fx gennem en formalisering af samarbejdet. Og i den forbindelse må det anses som vigtigt, at det formaliserede samarbejde udmøntes i forhold til den daglige drift over for alle relevante medarbejdere, både på skolerne, i de kommunale forvaltninger og i UU. Mere om dette i det følgende.

Samarbejdet med andre forvaltninger

Vi skal nu se på barrierer og muligheder for samarbejde med de forskellige kommunale forvaltninger.

Blandt de UU-centre, der medvirkede i undersøgelsen, har ni ud af ti angivet én eller flere barrierer for samarbejde med én eller flere af de kommunale forvaltninger.

En UU-vejleder skrev, at der var barrierer for udvekslingen af oplysninger mellem UU og kommunen:

Samarbejde med afdeling (børne-/familieafdeling) i forhold til videregivelse (begge veje) af oplysninger og iværksættelse af indsatser har været vanskelig.

Spørgsmålet om videregivelse af oplysninger mellem forskellige offentlige instanser er et problem, som har gjort sig gældende over en længere periode, herunder på undersøgelsestidspunktet. Med den regelforenklingslov, der er taget initiativ til inden for Ungdommens Uddannelsesvejledning, vil nogle af disse barrierer muligvis blive formindsket, jf. Rambøll 2008.

En anden vigtig barriere for samarbejdet med kommunens forvaltninger var meget forskellige opfattelser af, hvad den nødvendige og tilstrækkelige indsats skal omfatte. Over for samme problem hos en elev, er der således betydelige forskelle i opfattelsen af, hvad der skal til for at hjælpe den unge videre i forhold til valg af uddannelse og erhverv. Med til at forstærke dette problem var uklarheder omkring ansvar for finansieringen af indsatsen, ligesom de økonomiske rammer for indsatsen var begrænsende ifølge UU. En vejleder skrev:

At få bevilget midler til de anbefalede løsninger er et problem.

Og delvist sammenhængende hermed gik det igen, at behandlingstiden i forvaltningen, fx socialforvaltningen var meget lang ifølge flere UU-centre. Dette svækker muligheden for en tidlig og målrettet indsats.

Forskellig kultur mellem de kommunale forvaltninger og mellem disse og UU udgør også en barriere for samarbejdet. Flere UU-centre udtrykte således, at den vidensdeling, der fandt sted, var begrænset af sektorisme og problemer med at samarbejde på tværs af faggrupper. Konsekvensen var bl.a., at forvaltningerne ikke så UU som en samarbejdspartner, der kunne bidrage med relevant viden og kompetencer.

Særligt i forhold til jobcenteret sås en interessekonflikt i succeskriterierne. Således satte jobcenteret ofte på: "hurtig ind – hurtig ud i arbejde", hvor UU arbejdede efter dette succeskriterium: "Hurtig ud i arbejde med uddannelsesperspektiv eller uddannelse". Dette problem sås som regel kun, hvor UU ikke havde fast kontorplads på jobcenteret. En vejleder formulerede problemet på denne måde:

"Kulturen" i arbejdsmarkedsforvaltninger, som ofte går på jobplacering frem for uddannelse på længere sigt, ligesom selve vejledningsbegrebet er forskelligt, idet indsatsen i arbejdsmarkeds-/beskæftigelsesregi ofte evalueres i forhold til antal gennemførte samtaler o.l. set i forhold til UU's vejledning, der mere har karakter af forløb og proces – især for de unge med svage forudsætninger. Denne problemstilling er velkendt i en lang række kommuner.

På baggrund af disse barrierer for samarbejde skal vi nu se på, hvilke muligheder og/eller positive erfaringer UU har med samarbejdet med de kommunale forvaltninger. Godt otte ud af ti af de UU-centre, som medvirkede i undersøgelsen, angav én eller flere muligheder og/eller positive erfaringer med samarbejdet.

En af UU-vejlederne skrev følgende:

Der har været initiativer med tværfagligt samarbejde. Dette har resulteret i formaliseret samarbejde med faste møderutiner.

Det tværfaglige samarbejde fremhævedes af forholdsvis mange UU-centre som en positiv erfaring i samarbejdet med de kommunale forvaltninger. Flere steder omfattede det fx lokale beskæftigelsesråd, sagsbehandler, jobcentre, andre forvaltninger; produktionsskolerne, kommunale beskæftigelsesprojekter og socialfondsprojekter.

Indgåelse af samarbejdsaftaler, fx med arbejdsmarkedsafdelingen vedrørende unge, som henvendte sig til socialforvaltning/jobcenter og skulle til en uddannelsessamtale, var også eksempler på positive erfaringer med at samarbejde.

I forhold til samarbejdet med arbejdsmarkedsforvaltningen i form af jobcenteret pegede flere på de positive i, at UU's vejledere er placeret i jobcentrene, således at kompetencerne hos UU-vejlederne og jobcentrets personale supplerer hinanden.

Flere UU-centre havde gode erfaringer med samarbejdet med kommunen i forbindelse med psykologbistand til unge i erhvervsuddannelse, hvor denne flere steder var organiseret således, at den betjente flere forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner og eventuelt rådede over ekspertise inden for forskellige former for psykiske lidelser.

På tværs af samarbejdsflader mellem UU og kommunen tegnede der sig et billede af, at det styrker samarbejdet, hvis der er udarbejdet gode *samarbejdsaftaler*, der er formaliseret eventuelt i form af en kontrakt. Samtidig er det vigtigt, at disse aftaler tager udgangspunkt i, at en succesfuld indsats må være helhedspræget.

At arbejde med forskelle i kulturer mellem de forskellige forvaltninger og mellem disse og UU kan være afgørende for, at det lykkes at etablere et velfungerende samarbejde mellem UU og kommunen om de unges valg af uddannelse og erhverv og om indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse.

Et gennemgående træk i ovenstående har været, at der var et betydeligt behov for samarbejde på tværs af de forskellige forvaltninger i kommunen på undersøgelsestidspunktet. Et godt samarbejde bør ifølge UU-centrene og en række af de erhvervsskoler, som er omfattet af denne undersøgelse, tage udgangspunkt i den unge, hvis ønsket er at begrænse barriererne for samarbejde de forskellige sektorer og aktører imellem, hvilket illustreres i figur 3.9.

Figur 3.9 Den "gode" kommune, hvor der samarbejdes med udgangspunkt i den unge



Kilde: Figur udarbejdet med inspiration fra bl.a. Skive Kommune.

Hvordan der tænkes og organiseres helhedsorienteret med udgangspunkt i den unges forudsætninger, kommer til udtryk i dette citat fra et UU-center:

Vores ungenetværk, der er 4 afdelinger i kommunen, der er gået sammen. Det er familieafdelingen, det er PPR, det er ungdomsskolen, fordi SSP ligger der, og så er det UU. Og vi holder ugentlige møder. Og så har vi to grupper af unge, som vi bekymrer os meget om. Den ene gruppe det er dem, som man på ingen måde kan drive ind i folkeskolen til at gennemføre undervisningspligten. Der er vi nødt til at lave et alternativt forløb. Og så er der de, der er færdige med undervisningspligten. For at de overhovedet kan gennemføre en ungdomsuddannelse, så har de behov for massiv støtte. Og det er sådan noget, vi finder ud af der. Ungenetværket har et samarbejde med misbrugskonsulenter, med politiet, med kriminalforsorgen. Og det er en gang om måneden, man har dem med. Det er sku ikke sikkert, det kan holde for et nærmere lookig – der bliver overleveret meget.

I den undersøgelse, som COWI (2008) har gennemført, understreges vigtigheden af, at indsatsen over for de svage unge får en helhedsorienteret karakter:

Den helhedsorienterede indsats betyder i en række tilfælde, at der skal være et tilbud til den unge, hvor der både er tilknyttet psykiater, psykolog, pædagog og socialrådgiver, som koordineret skal hjælpe den unge videre. Der har været nogle eksempler på, at jobcentre har iværksat foranstaltninger med en helhedsorienteret indsats, hvor der også er kontaktperson, der kan hjælpe den unge på alle tider af døgnet 7 dage om ugen. Denne type indsats er naturligvis for de unge, der har størst vanskeligheder, men grundkonceptet vil kunne imødekomme mange af de unges behov.

Opsamling

På baggrund af interview med udvalgte UU-centre og den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007 er det indtrykket, at en mere præcis afgrænsning af målgruppen for indsatsen med indikatorer for, hvilke unge der har en øget risiko for ikke at kunne starte på eller gennemføre en ungdomsuddannelse, ville være fremmende for en tidligt og målrettet indsats. En sådan afgrænsning ville ligeledes kunne bidrage til en afstemning af de forventninger, der er mellem skolerne, de forskellige kommunale forvaltninger og UU. En sådan forventningsafstemning måtte i øvrigt kunne forventes at bidrage til en styrkelse af samarbejdsrelationerne, som kan være afgørende for etableringen af en helhedsorienteret indsats med udgangspunkt i den unge.

Nedbrydningen af de kulturelle barrierer mellem forvaltningerne og mellem disse og UU er vigtig, men ofte vanskelig. Her er det afgørende, at der fra ledelsesniveauet er opbakning og aktivt commitment til samarbejdet i forhold til de unge med risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse, og at der tages udgangspunkt i de positive erfaringer, der er opnået i samarbejdet. Det kan være positive erfaringer med, at klasselærerne kommer på UEA-kursus arrangeret af UU, og at UU har en fast kontorplads på jobcenteret.

Det ser ligeledes ud til, at en klargøring af ansvars- og kompetencefordelingen kan være afgørende for et godt samarbejde og en tidlig og målrettet indsats. Her anses indgåelse af skriftlige aftaler, som implementeres fra top til bund i den enkelte organisation, som en god mulighed.

Det skal dog også understreges, at mange UU-centre på undersøgelsestidspunktet var kommet langt i forhold til de kritiske punkter nævnt ovenfor.

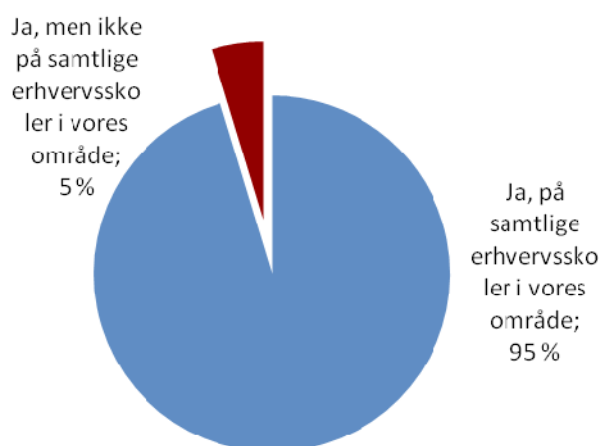
4 Overgangen fra grundskolen til erhvervsskolen

I dette kapitel skal vi se nærmere på UU's indsats over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse samt UU's samarbejde med erhvervsskolerne og andre aktører uden for kommunen. Som indledning ser vi på brugen af brobygningsforløb mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Inden start på en ungdomsuddannelse har nogle unge brug for at få opbygget personlige, faglige og sociale kompetencer for at kunne leve op til kravene på en ungdomsuddannelse. Vi ser derfor i næste afsnit på brugen af, hvad vi her har valgt at betegne som "prækvalificerende" forløb, fx i form af produktionsskoler eller erhvervsgrunduddannelsen (EGU). Til sidst ser vi nærmere på samarbejdet med erhvervsskolerne.

4.1 Brobygningsforløb og prækvalificerende forløb

Stort set alle UU-centre har i skoleåret 2006/2007 været involveret i brobygningsforløb¹⁷ mellem folkeskolerne og samtlige erhvervsskoler i det pågældende UU-centers område, jf. figur 4.1. 5% var kun involveret på nogle af erhvervsskolerne i UU's område. Samarbejdet mellem UU og de forskellige erhvervsskoler blev på undersøgelsestidspunktet opfattet som *meget tilfredsstillende* af mere end halvdelen af alle UU-centrene. Kun meget få var utilfredse¹⁸: 2% i forhold til handelsskolerne og 7% i forhold til SOSU-skolerne. Samarbejdet mellem UU og ungdomsuddannelsesinstitutionerne om brobygningsforløbene fungerede således godt set med UU's øjne på undersøgelsestidspunktet, og der er ingen grund til at antage, at det ikke også skulle være tilfældet i dag.

Figur 4.1 Andele af UU-centre, der i skoleåret 2006/2007 var involveret i brobygningsforløb mellem folkeskoler og erhvervsskoler



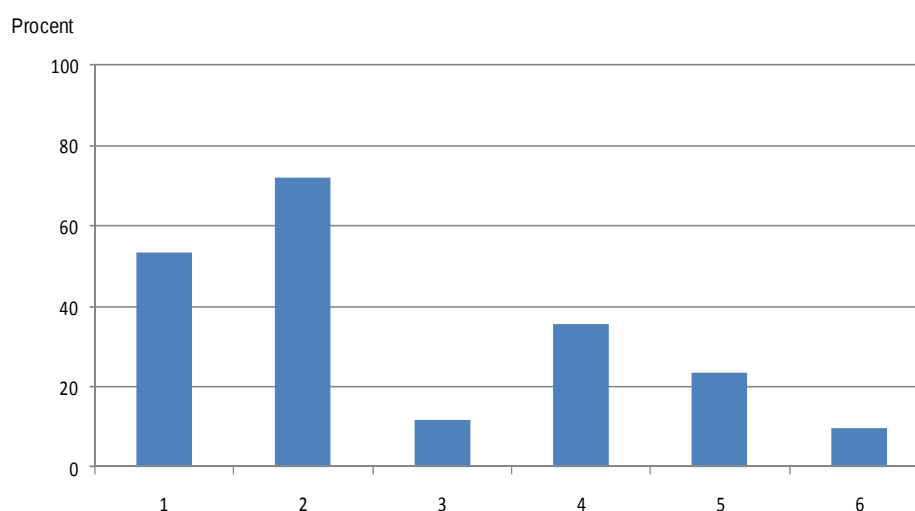
Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

¹⁷ Her refereres til gældende lov, selv om den er vedtaget efter gennemførelsen af interviewundersøgelsen. Se Kapitel 2 Brobygning til ungdomsuddannelser, § 3, hvor det hedder: "Brobygning efter dette kapitel er en periode, hvor elever i 9. og 10. klasse deltager i et undervisnings- og vejledningsforløb på en ungdomsuddannelse", Bekendtgørelse om brobygning og introduktionskurser til ungdomsuddannelserne, Undervisningsministeriet, 2008.

¹⁸ Kategorierne "tilfredsstillende" og "utilfredsstillende" slået sammen til utilfredsstillende.

En del unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvad enten de tilhører gruppen af unge, der har modtaget specialundervisning, andre unge med svage skolefærdigheder, unge, der har handicap, etniske minoritetsgrupper, unge med sociale problemer eller med misbrugsproblemer, har brug for at få opbygget sociale, faglige og personlige kompetencer, inden de starter på en ungdomsuddannelse. I figur 4.2 vises, hvor ofte UU-centre på undersøgelsestidspunktet benyttede produktionsskoler forud for start på en ungdomsuddannelse til disse grupper af unge.

Figur 4.2 Andele af UU-centre, der ofte benytter produktionsskoler som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse forud for start på en erhvervsskole.



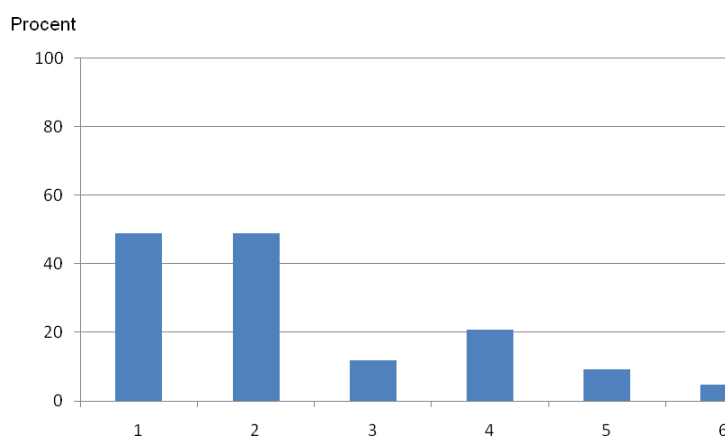
Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

- 1 = Børn og unge, som har modtaget specialundervisning i store dele af skoleforløbet enten i folkeskolen eller på en specialske
- 2 = Andre unge med svage skolefærdigheder
- 3 = Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte
- 4 = Unge fra etniske minoritetsgrupper
- 5 = Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser
- 6 = Unge med misbrugsproblemer

I figur 4.2 fremgår det, at det særligt er over for "andre unge med svage skolefærdigheder", jf. spørgsmål 6.1 i spørgeskemaet, bragt som bilag 1, at produktionsskoler blev brugt som prækvalificerende forløb, hvor 72% af UU-centrene angav, at de ofte benyttede disse skoler over for denne gruppe unge. Over for unge som i store dele af deres skoleforløb har modtaget specialundervisning, benyttede ca. halvdelen af UU-centrene produktionsskolerne som prækvalificerende forløb.

Ser man på figur 4.3 på, hvor ofte EGU blev benyttet, er det igen de to ovenstående grupper af unge, hvor det oftest blev benyttet. Ca. hver anden UU-center bruger EUG over for disse to grupper unge. Som det fremgår af figur 4.2, 4.3, og 4.4, så blev produktionsskoler, EUG og ungdomsskoler kun sjældent benyttet som prækvalificerende forløb for unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte, unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser, samt unge med misbrugsproblemer. Unge fra etniske minoriteter lå her som en slags mellemgruppe med ca. 1/3 af UU-centrene, der benyttede ofte produktionsskoler som prækvalificerende forløb over for denne gruppe unge, og ca. hver 5. UU-center benyttede over for samme gruppe unge ofte EUG.

Figur 4.3 Andele af UU-centre, der ofte benytter EGU som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, forud for start på en erhvervsskole

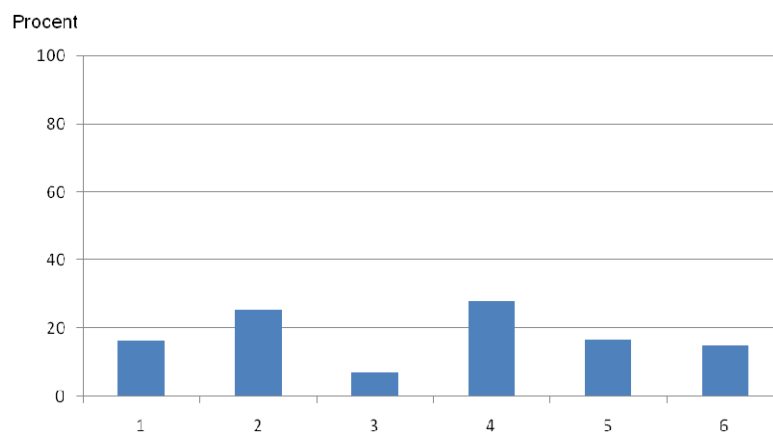


- 1 = Børn og unge, som har modtaget specialundervisning i store dele af skoleforløbet enten i folkeskolen eller på en specialscole
- 2 = Andre unge med svage skolefærdigheder
- 3 = Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte
- 4 = Unge fra etniske minoritetsgrupper
- 5 = Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser
- 6 = Unge med misbrugsproblemer

Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Sammenlignes figur 4.4 med de to foregående, ses, at ungdomsskoler generelt blev benyttet mindre end produktionsskoler og EUG som prækvalificerende forløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse forud for starten på en erhvervsskole.

Figur 4.4 Andele af UU-centre, der ofte benytter ungdomsskoler som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, forud for start på en erhvervsskole



- 1 = Børn og unge, som har modtaget specialundervisning i store dele af skoleforløbet enten i folkeskolen eller på en specialscole
- 2 = Andre unge med svage skolefærdigheder
- 3 = Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte
- 4 = Unge fra etniske minoritetsgrupper
- 5 = Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser
- 6 = Unge med misbrugsproblemer

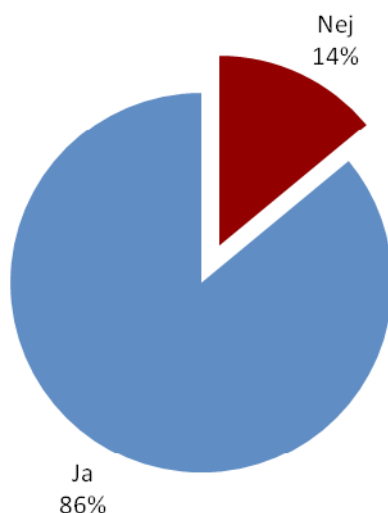
Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse i oktober-december 2007, blandt UU-centre.

Værd at bemærke er dog, at UU-centre i størst grad benyttede ungdomsskoler, formodentlig til sprogundervisning, over for unge fra etniske minoriteter, samt at UU over for unge med sociale problemer og unge med misbrugsproblemer i lige så høj grad benyttede ungdomsskoler som over for gruppen af unge, der i store dele af deres skoleforløb havde modtaget specialundervisning. Ligesom med produktionsskoler og EUG blev ungdomsskoler heller ikke i nogen nævneværdig grad benyttet til at prækvalificere unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte.

4.2 Samarbejde med erhvervsskoler, hvordan er det fastlagt?

I dette afsnit skal vi se nærmere på, hvordan UU samarbejdede med erhvervsskolerne og hvilke erfaringer UU havde med dette samarbejde. Lad os først se, hvor mange UU-centre der havde etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af fravær, jf. figur 4.5.

Figur 4.5 Andele af UU-centre, der har etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af frafald



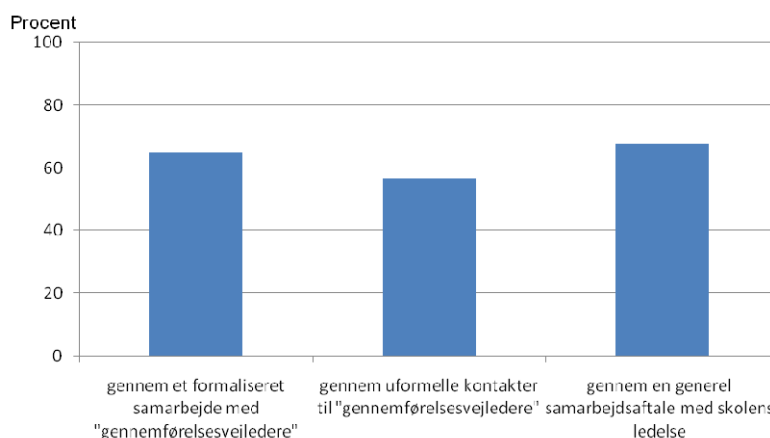
Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Som det fremgår af figur 4.5 havde langt de fleste UU-centre på undersøgelsestidspunktet etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne omkring forebyggelse af frafald i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. 14% eller ca. hver 7. UU-center havde ikke et sådant samarbejde.

Af figur 4.6 fremgår, hvordan samarbejdet – der, hvor det finder sted – var struktureret mellem UU-centrene og ungdomsuddannelsesinstitutionerne. De tre samarbejdsformer, der blev spurgt til, synes at være meget ligeligt benyttet med mellem 57 og 68% af UU-centrene, der benyttede hver mulighed. 22% af UU-centrene fra undersøgelsen angiver, at de benyttede alle tre samarbejdsformer. 35% angav kun at anvende en af formerne næsten ligeligt fordelt på de tre mulige samarbejdsformer. Resten (43%) angav to samarbejdsformer.

Kun 5 ud af de 37 UU-centre havde et samarbejde, som udelukkende var uformelt. Dette svarer til ca. 14% af de i alt 37 deltagende UU-centre.

Figur 4.6 Andele af de, der har et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af fravær. Fordelt på, hvordan samarbejdet er udformet

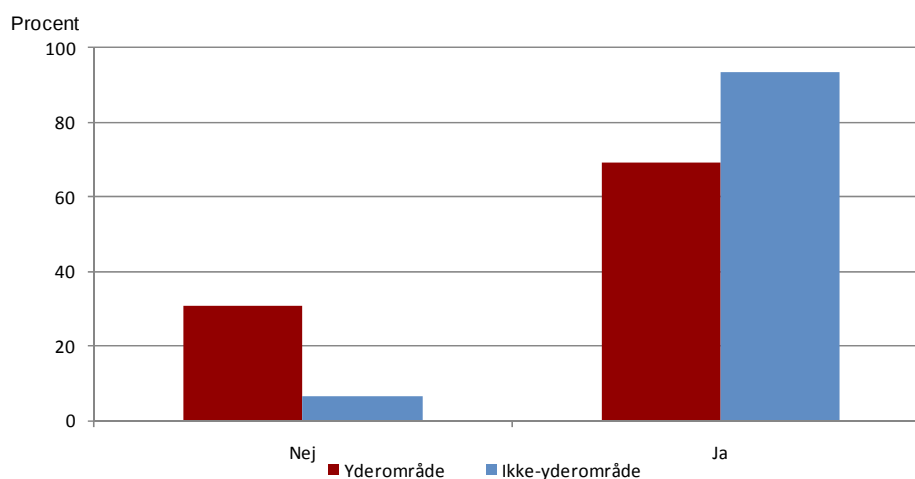


Note: Det har i dette spørgsmål været muligt at svare tilkendegivende på flere af ovenstående baggrunde, derfor summer procent tallene ikke til 100.

Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Det blev i undersøgelsen også belyst, om der kunne ses forskelle mellem undersøgelsens opdeling på yderområder og ikke-yderområder, med hensyn til om der er et særligt samarbejde i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Figur 4.7 Andele af UU-centre, der har etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af fravær

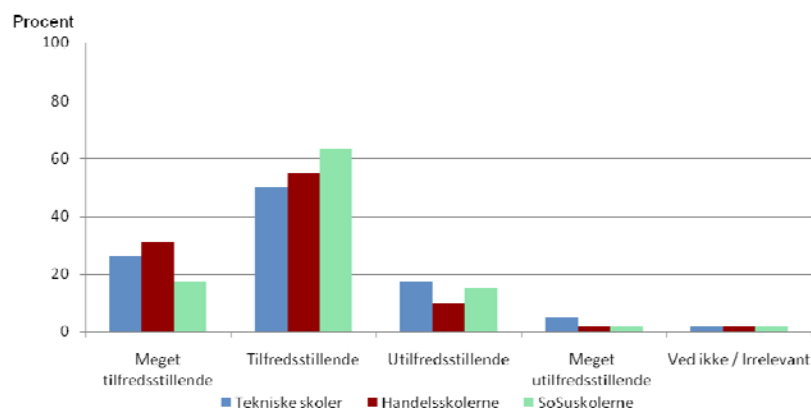


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Figur 4.7. viser, at det særligt var i yderområderne, at der ikke var etableret denne form for samarbejde. Hele 31% af UU-centrene i yderområderne havde ikke et sådant samarbejde. Til sammenligning havde 93% af UU-centrene uden for yderområderne etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af frafald.

Vi skal nu se på, hvordan UU-centrene vurderede samarbejdet på undersøgelsestidspunktet, jf. figur 4.8.

Figur 4.8 Andele UU-centre, der vurderer samarbejdet omkring unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse med forskellige institutioner, fordelt på forskellige svarkategorier

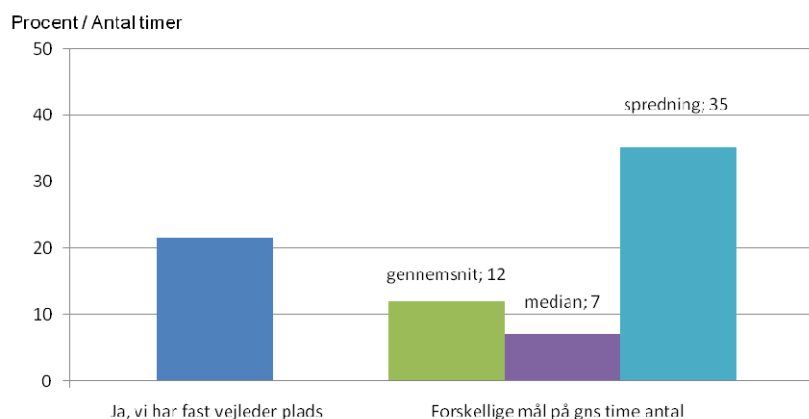


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Det fremgår af figur 4.8, at UU-centrene generelt var tilfredse med samarbejdet med de forskellige typer af erhvervsskoler, når det drejer sig om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Generelt syntes UU-centrene at være tilfredse med samarbejdet. Henholdsvis 76, 80 og 86% af UU-centrene vurderede således, at samarbejdet med de tekniske skoler, handelsskolerne og SoSu-skolerne var meget tilfredsstillende eller tilfredsstillende. Størst utilfredshed var der med hensyn til samarbejdet med de tekniske skoler, hvor 22% af UU-centrene var utilfredse eller meget utilfredse med samarbejdet.

Hvordan samarbejdet er tilrettelagt på det praktiske plan, var på undersøgelsestidspunktet forskelligt rundt omkring i landet. Da jævnlig fysisk nærhed mellem UU og erhvervsskolerne antages at have betydning for samarbejdet, er det belyst, i hvilket omfang UU havde fast kontorplads på en eller flere erhvervsskoler.

Figur 4.9 Andele UU-centre, der har vejledere med fast kontorplads på én eller flere erhvervsskoler i deres område samt forskellige mål for, hvor mange timer der i givet fald er UU-personale til stede pr. skole pr. uge, på de pågældende skoler, der bliver dækket af UU



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

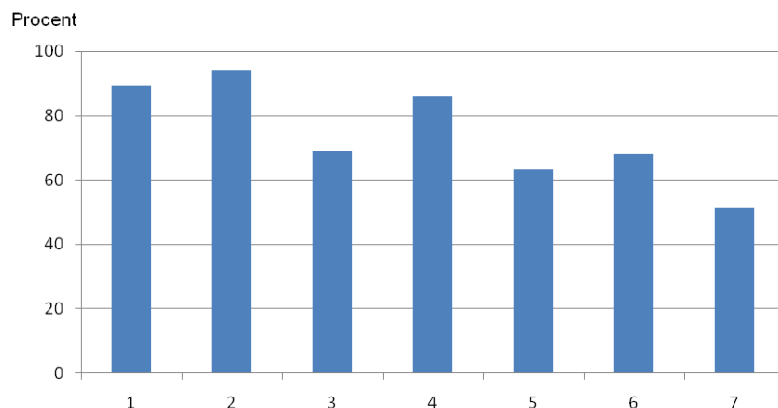
Figur 4.9 viser, at ca. hver 5. UU-center havde vejledere med fast kontorplads på en eller flere erhvervsskoler i det pågældende UU-centers område. Figuren viser samtidig tre forskellige mål for antallet af timer om ugen, der i gennemsnit var UU-personale til stede pr. uddannelsesinstitution. Det gennemsnitlige antal på 12 timer pr. uddannelsesinstitution svarer til ca. en 1/3 fuldtidsstilling på hver uddannelsesinstitution, hvor der er vejleder med fast kontorplads. Der er en dog en meget stor spredning i antallet af gennemsnitstimer, idet et enkelt UU-center i gennemsnit havde en fuldtidsansat pr. uddannelsesinstitution pr. uge, mens et enkelt UU "kun" i gennemsnit bemandede deres faste kontorplads med to timer i gennemsnit pr. uddannelsesinstitution pr. uge.

Som det fremgår senere i dette kapitel, var det, såvel fra UU som fra erhvervsskolernes side, opfattelsen, at UU's faste kontorplads på erhvervsskolen var befordrende for et godt samarbejde om tidlig og målrettet indsats over for unge med risiko for at falde fra. Derudover giver den form for samarbejde ofte et godt grundlag for en større gensidig indsigt i de respektive kulturer og indsatser over for unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse, herunder de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

4.3 Om hvad samarbejdes der med erhvervsskolerne?

I det følgende skal vi se nærmere på, hvad samarbejdet mellem UU-centrene og erhvervsskolerne drejer sig om. Af figur 4.10 fremgår det, hvor stor en andel af UU-centrene der havde aftaler med erhvervsskolerne om forskellige specifikke emner, der alle efter hensigten skal fremme muligheden for, at flere unge færdiggør en erhvervsuddannelse. Indholdet i de tre hyppigst benyttede samarbejdsaftaler omhandlede "at gennemførelsesvejlederen kontakter UU af egen drift, når en elev efter hans/hendes vurdering synes frafaldstruet", "at fremsende liste over ikke fremmødte elever under 25 år efter skolestart" og "at underrette UU-centret ved indgåelse og ophævelse af uddannelsesaftaler" med henholdsvis 86, 89 og 94% af UU-centrene, der angav, at der er indgået et samarbejde på disse punkter. Kun ca. halvdelen af UU-centrene havde et samarbejde angående opfølgingspraksis med henblik på at fastholde elever, som har højt fravær på en erhvervsuddannelse, på trods af at højt fravær typisk kan være en indikation på, at den pågældende elev er frafaldstruet. Kun omkring seks ud af 10 UU-centre involveredes i opfølgingspraksis med henblik på at fastholde/få fat i elever, som slet ikke mødte op på den erhvervsuddannelse, som eleven selv har valgt. Dette synes at være et forholdsvist højt tal, og umiddelbart kunne det forventes, at et samarbejde på dette område ville være vigtigt. Til gengæld havde langt de fleste UU-centre aftale om at fremsende liste over ikke fremmødte elever under 25 år efter skolestart. Men fra modtagelsen af en sådan liste til egentlig opfølgning i form af fx en samtale med den unge er der et stykke vej.

Figur 4.10 Andele UU-centre, der har en aftale med erhvervsskolerne (tekniske skoler, handelsskoler og SoSu-skoler) omkring forskellige specifikke forhold

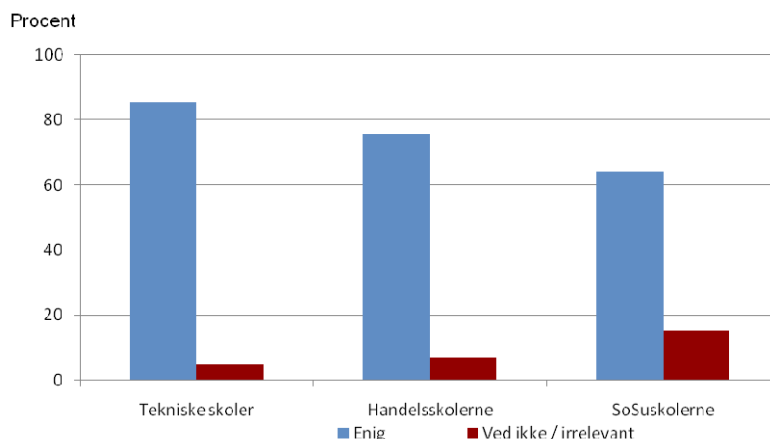


- 1 = At fremsende liste over ikke fremmødte elever under 25 år efter skolestart
 2 = At underrette UU-centeret ved indgåelse og ophævelse af uddannelsesaftaler
 3 = At gennemførelsesvejlederen kontakter UU på baggrund af oplysninger fra lærere om fravær, manglende opgaveaflevering og/eller andre indikationer på frafaldsrisiko
 4 = At gennemførelsesvejlederen kontakter UU af egen drift, når en elev efter hans/hendes vurdering synes frafaldstruet
 5 = At UU involveres i opfølgingspraksis med henblik på at fastholde/få fat i elever, som slet ikke møder op på en erhvervsuddannelse, de har valgt
 6 = At UU involveres, når elever afbryder et erhvervsforløb og påbegynder et nyt
 7 = At UU involveres i opfølgingspraksis med henblik på at fastholde elever, som har højt fravær på en erhvervsuddannelse

Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

At få de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i gang med uddannelsesforløb, fx med grundforløb, der er tilrettelagt med udgangspunkt i de unges forudsætninger, må anses som væsentligt at sikre i samarbejdet mellem UU og erhvervsskolerne. Figur 4.11 viser, at UU i høj grad finder, at erhvervsskolerne tilbyder særligt tilrettelagt forløb.

Figur 4.11 Andele UU-centre, der er enige eller ikke ved, om de er enige i, at unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse tilbydes særligt tilrettelagte grundforløb

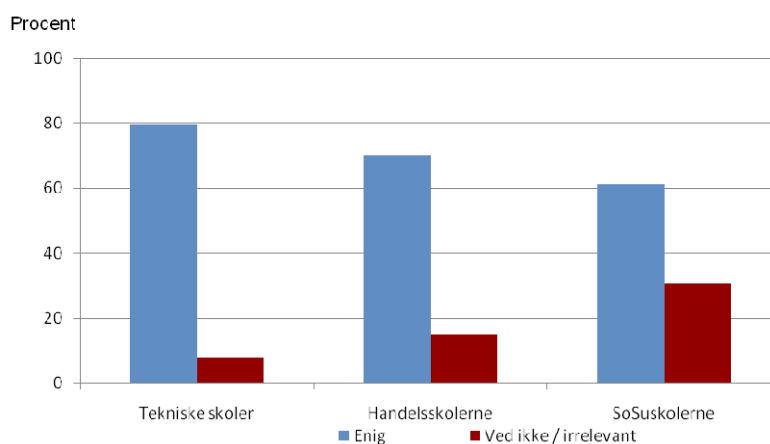


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Bemærk: Enig = meget enige eller enige.

Dette gælder først og fremmest for de tekniske skoler, og knap så ofte for SoSu-skolerne. Samtidig var der generelt gode erfaringer med disse særligt tilrettelagte forløb, som det ses i figur 4.12. Værd at bemærke er, at ca. hver 3. UU-center ikke vidste, om de havde gode erfaringer med disse forløb, når det drejer sig om SoSu-skolerne, hvilket først og fremmest skyldtes, at der på undersøgelsestidspunktet ikke var ret mange unge på disse.

Figur 4.12 Andele UU-centre, der har gode erfaringer med særligt tilrettelagte forløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

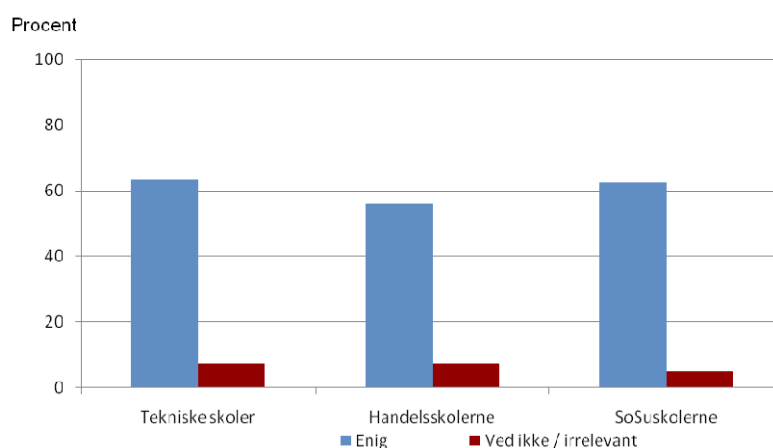


Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Bemærk: Enig = Enig eller meget enig.

Som det er fremgået, var der på undersøgelsestidspunktet på en række områder en mangelfuld kontakt mellem erhvervsskolerne og UU omkring frafaldstruede/frafaldne og ikke fremmødte. Dette billede får vi bekræftet, når vi ser på, i hvilket omfang UU fandt, at de frafaldstruede unge ofte blev henvist for sent til UU, jf. figur 4.13.

Figur 4.13 Andele UU-centre, der er enige eller ikke ved, om de er enige i, at de frafaldstruede unge ofte henvises for sent til UU



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Bemærk: Enig = Enig eller meget enig.

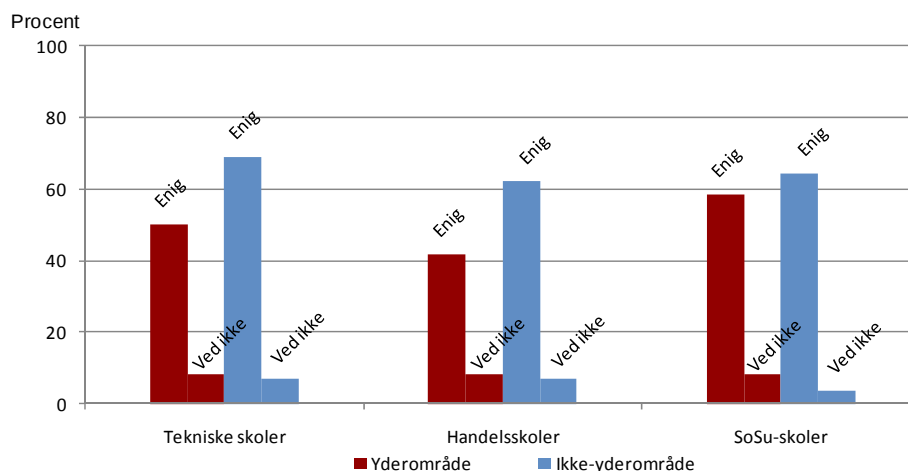
Det er således 56, 63 og 64% for henholdsvis handelsskolerne, SoSu-skolerne og de tekniske skoler, der af UU vurderedes at henvise frafaldstruede unge for sent. Gør dette sig også gæl-

dende i dag, synes der på dette område at være grund til at sætte ind med et stærkere samarbejde. En tidlig indsats må klart formodes at styrke de frafaldstruede elevers chancer for at færdiggøre deres erhvervsuddannelse.

Ser vi på, hvor der oftest henvises for sent, synes problemet størst i ikke-yderområderne, jf. figur 4.14, hvor 2 ud af 3 UU-centre mente, at erhvervsskolerne samlet set henviste unge for sent til UU. I yderområderne var der en større spredning de forskellige skoletyper imellem, hvor SoSu-skolerne tilsyneladende blev opfattet som dårligst til at henvise frafaldstruede unge (58%), mens det for henholdsvis de tekniske skoler og handelsskolerne er 50% og 42%.

I forhold til tidspunktet for nærværende projekts spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007, ser det ikke ud til, at problemet med for sene tilbagemeldinger er løst. I Rambøll 2008, Scanningen af UU-området, fremgår det således, at der fortsat er betydelige problemer med at få erhvervsskolerne til at meddele UU, når unge er frafaldstruede.

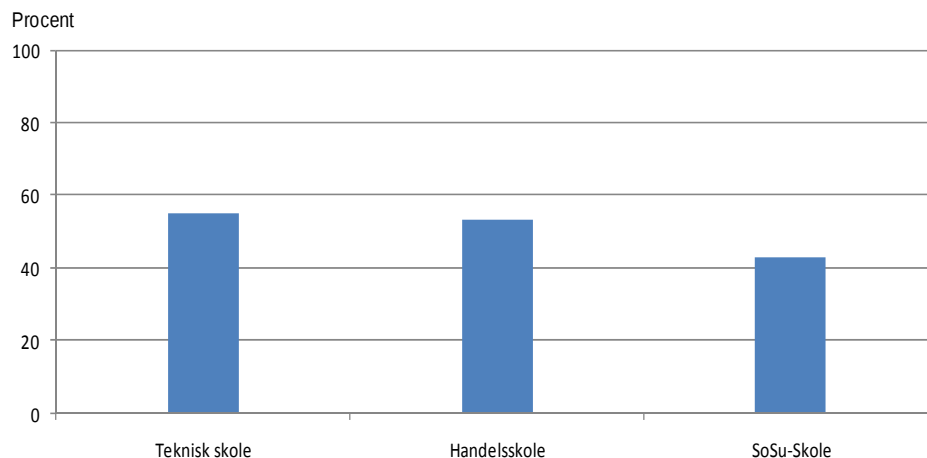
Figur 4.14 Andele UU-centre, der er enige (meget enig eller enig) eller ikke ved, om de er enige i, at de frafaldstruede unge ofte henvises for sent til UU, af følgende institutioner



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

For sene henvisninger til UU af frafaldstruede elever var, set med UU's øjne, et ret udbredt problem på undersøgelsestidspunktet. Hvis den sene tilbagemelding fører til frafald, må det antages, at det ville være hensigtsmæssigt at udveksle viden om årsager til frafald, således at denne viden kunne indgå i UU's overvejelser om en målretning af vejledningsindsatsen, herunder af visitationen til kompetenceopbyggende forløb for unge med svage personlige, sociale eller faglige kompetencer. Figur 4.15 viser, hvor stor en andel af UU-centrene der havde et samarbejde med erhvervsskolerne om registrering af årsager til frafald.

Figur 4.15 Andel af UU-centre, der har et samarbejde med erhvervsskolerne om registrering af årsager til frafald. Procent



Kilde: AKF's landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centre i oktober-december 2007.

Figur 4.15 viser, at godt halvdelen af UU-centrene på undersøgelsestidspunktet havde et samarbejde om registrering af årsager til frafald med de tekniske skoler og handelsskolerne. Omvendt var der således ganske mange, der ikke havde det. Efter undersøgelsens gennemførelse er der iværksat initiativer, der sigter mod en bedre informationsudveksling mellem UU og uddannelsesinstitutionerne bl.a. om årsager til frafald. Et af dem drejer sig om afholdelse af dialogmøder, hvis formål fremgår af følgende citat fra "Lov 630 af 20.06.08 om vejledning om valg af uddannelse og erhverv", Undervisningsministeriet 2008:

§12 b. Institutioner, som udbyder ungdomsuddannelser, skal give tilbagemelding til grundskolerne, udbydere af 10. klasseundervisning og Ungdommens Uddannelsesvejledning om de unges forudsætninger for at få udbytte af undervisningen i det første år efter optagelsen. Tilbage meldingen skal ske på dialogmøder arrangeret af Ungdommens Uddannelsesvejledning for repræsentanter fra alle ungdomsuddannelsesinstitutioner, grundskoler og udbydere af 10. klasseundervisning i det i § 5, stk. 4, nævnte område.

Stk. 2. Tilbage meldingen skal være egnet til at sikre, at grundskolerne, udbyderne af 10. klasseundervisning og Ungdommens Uddannelsesvejledning får bedre muligheder for at vurdere, om deres indsats over for tidligere elever har været hensigtsmæssig såvel fagligt som vejledningsmæssigt i forhold til de unges valg af ungdomsuddannelse.

Gennemførelsen af dialogmøder er påbegyndt, men der foreligger endnu kun få erfaringer med hensyn til deres betydning for samarbejdet og indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

4.4 Barrierer og muligheder i samarbejdet med erhvervsskolerne

I dette afsnit skal vi se nærmere på *barrierer for* og *muligheder i* samarbejdet mellem UU-centrene og andre uddannelsesinstitutioner – både belyst ud fra UU-vejledernes udsagn som ud fra udsagn fra interview med de professionelle på erhvervsskolerne.

I den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt UU-centrene er disse blevet bedt om at angive, hvilke barrierer og muligheder de oplevede i forhold til erhvervsskolerne. De samme temaer er belyst gennem interview med de professionelle (skoleledelse, undervisere, mentorer og vejledere) på erhvervsskolerne, her de udvalgte tekniske skoler, jf. kapitel 2 om valg af uddannelsesinstitutioner til den kvalitative undersøgelse. I det følgende skal vi gøre rede for nogle af de centrale vurderinger af barriererne for og mulighederne i samarbejdet, som de forekommer i forhold til erhvervsskoler generelt.

Barrierer for samarbejdet ml. UU og erhvervsskolerne

Knap syv ud af 10 af de UU-centre, der har medvirket i undersøgelsen, angav en eller flere *barrierer for UU-samarbejdet med erhvervsskolerne*¹⁹. Godt syv ud af ti af UU-centrene har angivet en eller flere *muligheder for UU-samarbejdet med uddannelsesinstitutionerne*²⁰.

Typiske former for barrierer og muligheder

Ved gennemgangen af udsagn om barrierer og muligheder for samarbejde fra UU-centre og erhvervsskoler forekommer nogle udsagn oftere end andre. Udsagn fra UU-centre er baseret på den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt disse og for erhvervsskolernes vedkommende drejer det sig om udsagn fra interview på 10 udvalgte skoler, som ikke nødvendigvis er repræsentative. Vi mener dog, at det er muligt at indkredse nogle typiske former for barrierer og muligheder, som de opleves i UU's og erhvervsskolernes praksis. 'Typiske former' er typiske på et generelt niveau, hvilket vil sige, at de ikke knytter sig til specifikke UU-centre og erhvervsskoler. I det følgende sammenfattes disse udsagn i form af 3 typiske former for henholdsvis barrierer og muligheder.

Tre typiske former for barrierer:

1. *Lærernes og erhvervsskolernes pædagogiske kvalifikationer og indsats*

Forholdsvis mange udsagn fra UU vedrører barrierer i tilknytning til lærernes og erhvervsskolernes primært manglende viden om og forståelse for unge med særlige behov. Ca. 50% af UU-vejlederne pegede på, at der manglede forskellige pædagogiske kompetencer og/eller værktøjer på erhvervsskolerne generelt. Det drejer sig bl.a. om problemer med: pædagogisk *inklusion* af svage unge, *forståelse* for unge med særlige behov, ansvarlighed i mentorrollen, *kontaktlærere* samt *specialpædagogisk* indsats og hjælpemidler.

Over halvdelen af disse UU-vejledere – de, der udtrykte problemer med lærernes eller erhvervsskolernes pædagogiske kvalifikationer – pegede dernæst på, at det fx var "lærernes holdning til og viden om unge med særlige behov", der var en del af problemet, eller at indsatsen på erhvervsskolerne ikke var i orden i forhold til denne gruppe af unge. En lignende vurdering sås til tider også hos medarbejdere på erhvervsskolerne, som ople-

¹⁹ Enkelte respondenter har udtalt sig om flere forskellige oplevede barrierer for samarbejdet, hvorfor summen af udsagn (36) kan overstige antallet af respondenter, der svarede (29).

²⁰ Enkelte respondenter har udtalt sig om flere forskellige oplevede muligheder i samarbejdet, hvorfor summen af udsagn (38) kan overstige antallet af respondenter, der svarede (31).

vede, at UU-vejlederne indimellem havde lige så svært ved at håndtere målgruppen af elever, som de på erhvervsskolerne nogle gange selv havde:

"Når man kommer så tæt på, så opdager man også, at UU-vejlederne bokser med nogle problemer og har samme problem ift. grundskolen og lærerne ude i folkeskolen, som vi har ift. UU. Vi synes ikke, at de gør deres arbejde, men det er fordi, det er svært at gøre det pga. den svære elevgruppe".

Yderligere kan UU-vejledere opleves at have dårlige kompetencer i forhold til at forstå strukturen og indholdet på forskellige uddannelser, hvilket fx kan være problematisk i forhold at vejlede og placere elever på en erhvervsskoleuddannelse:

"UU mangler i meget høj grad kompetencer i forhold til at kende vores system, fordi de tror, at hvis man ikke kan klare et gymnasium, så skal man på teknisk skole. Men der er altså forskel på uddannelser på teknisk skole. Og vi har også uddannelser, som er meget teoretiske og krævende i forhold til nogle almene kompetencer. Og så har vi nogle uddannelser, som måske er knap så krævende. De tager det som et skolebegreb, og det er det ikke".

2. Kommunikation og information

En del UU-centre pegede på undersøgelsestidspunktet på barrierer vedrørende kommunikation og informationsudveksling mellem UU og erhvervsskolerne. *Kommunikationen* oplevedes problematisk UU og erhvervsskolerne imellem samt internt på erhvervsskolerne. Det kan være svært i det hele taget at oprette en kommunikationslinje til lærerne eller de unge. Oprettedes der en kommunikation, oplevede nogle UU-vejledere, at det ikke altid var sikkert, at uddannelsesinstitutionen fik formidlet budskabet videre blandt deres egne lærere.

I forhold til *information* viste der sig specielt problemer i forhold til tilbagemelding fra erhvervsskolerne, som glemmer, eller oftest for sent, ifølge UU, husker at melde tilbage til UU vedr. de unge. Den manglende tilbagemelding kunne fx knytte sig til årsag til frafald eller omvalg af uddannelse. En UU-vejleder skrev, at der var "for sene tilbagemeldinger vedrørende frafaldstruede unge" samt mangelfulde oplysninger om omstændighederne vedrørende den eller de frafaldstruede. En erhvervsskole havde fx følgende procedure, som i tilfældet 'frafaldstruede elever' primært går ud på at orientere UU:

Generelt går vi ind på UU's hjemmeside og skriver til dem, hvis der er en elev, der er frafaldstruet, som de bør have fokus på. Og så de er informeret, før eleven eventuelt falder fra. Hvis det er omvalg på egen skole, klarer vi det selv, og ellers bliver de orienteret.

Andre steder sås en mindre formel og mere positiv og anvendelig procedure – vedrørende information om fx fravær blandt elever – både for UU og erhvervsskole. Denne vurdering kom eksempelvis til udtryk, når informationen foregik gennem direkte dialog i et nært og gensidigt forstående samarbejde:

(UU-vejleder) var mentor for fastholdelse. Han var coach og også supervisor for os mentorer og undervisere. Ved fravær ringer kontaktlæreren lige til (UU-vejleder) og siger, at der mangler en elev, og så følger (UU-vejleder) op på det. Så forsøger han at ringe, eller også tager han sin cykel og kører derud. Han var tidligere folke-

skolelærer. Han har en meget praktisk tilgang til vejledning og ved, hvordan vores hus fungerer. Og han var også med til at få nogle af de andre UU-vejledere herud, så de kunne forstå, hvad vi lavede.

Information den modsatte vej fra UU til erhvervsskolerne – fx uddannelsesplaner eller supplerende oplysninger fra UU til andre uddannelsesinstitutioner – oplevedes til tider at forblive ubrugt på de pågældende uddannelsesinstitutioner, da den af mange erhvervsskoler ansås for ufuldstændig eller omfattende irrelevant information, som ikke afspejlede de krav, der stilles på en erhvervsskole, og de læringsformer, der anvendes.

3. Samarbejdet.

Nogle UU-centre pegede specifikt på barrierer for samarbejdet i forhold til mængden af samarbejdspartnere (for mange), i forhold til implementeringen af samarbejdsaftaler hos uddannelsesinstitutionerne samt i forhold til manglende accept af UU som ligeværdig professionel partner.

Men forholdsvis mange UU-centre havde positive oplevelser af samarbejdet. Godt syv ud af ti udsagn fra de UU-vejledere, der svarede på spørgsmålet vedrørende muligheder i samarbejdet, peger således på positive erfaringer enten i forhold til formen på samarbejdet, dvs. *samarbejdsstrukturen*, eller i forhold til det, der samarbejdes om, dvs. *samarbejdets indhold og mål*. En UU-vejleder udtalte, at ”tæt dialog og kendskab til hinanden er altafgørende”. Dette understøttes af udsagn fra medarbejdere på en teknisk skole, som havde formaliseret samarbejdet med UU i deres område:

Da UU-centrene blev en realitet, lavede vi et formaliseret samarbejde med dem for at spotte frafaldstruede elever fra starten. Vi ville gerne have et konstruktivt samarbejde. Vi lavede et samarbejde om en mentor, som var ansat på UU, men var herude på halv tid. (Medarbejder på teknisk skole, kontaktperson til UU)

Det ser ud til, at samarbejdet kan styrkes på flere måder, bl.a. ved at det formaliseres på flere niveauer, dvs. på ledelsesniveau og i forhold til de forskellige medarbejdergrupper. Men dette udgør kun en ofte nødvendig ramme for opbygningen af et institutionelt – ikke blot individuelt – netværk og kendskab, der gør det muligt bl.a. at skabe en veltilrettelagt overgang fra grundskolen til erhvervsuddannelsen og en tidlig og målrettet indsats over for de frafaldstruede elever.

Med hensyn til samarbejdet om indhold og mål peges der på positive erfaringer, såvel fra UU som fra erhvervsskolernes side: med etablering og gennemførelse af brobygningsforløb, fælles kurser med fokus på frafaldstruede unge, projekter om brug af portfolio og omkring styrkelse af tilbagemeldinger fra erhvervsskolerne til UU. I den forbindelse udtrykte flere UU-centre, at specielt produktionsskolerne er gode til brobygning og samarbejde. En del UU-centre pegede også på mentorordninger som havende fungeret særligt godt.

Afslutningsvis skal fremhæves, at forholdsvis mange UU-centre og erhvervsskoler udtrykte, at det havde bidraget positivt til samarbejdet at have en UU-vejleder med fast kontorplads på de pågældende skoler.

En vejleder skriver således:

En (UU) vejleder, som er placeret på erhvervsskolen, har haft stor betydning for samarbejdet om de svageste elever. Vi er med i et fælles projekt vedrørende samarbejde med produktionsskoler og erhvervsskoler.

På undersøgelsestidspunktet var det kun godt hver femte UU-center, der havde fast kontorplads på en eller flere erhvervsskoler i deres område. Flere kan have det i dag, men hvor det ikke er tilfældet, peger de gennemførte interview på, at det muligvis ville kunne befordre samarbejdet mellem UU og erhvervsskolerne, at de fik det.

5 Grundforløb og visitation

I dette kapitel skal vi se nærmere på, hvilke grundforløb eleverne tilbydes med henblik på at skabe overensstemmelse mellem deres forudsætninger og interesser og undervisningens indhold og pædagogiske tilrettelæggelse, herunder praktisk tilgang til læring. På den baggrund skal vi kaste lys over, hvordan skolerne visiterer de unge til hvilke grundforløb.

5.1 Hvilke grundforløb?

Grundforløbet²¹ er en ”praksisnær fleksibel indledende del af erhvervsuddannelsen”. Det skal opbygge kompetencer i forhold til de krav, der stilles på den specifikke uddannelses hovedforløb, og inden for de første to uger af grundforløbet gennemføres en kompetencevurdering:

... skal skolen have gennemført en kompetencevurdering af eleven i almindelighed inden 2 uger fra påbegyndelse af undervisningen. Denne vurdering skal omfatte en konkret beskrivelse af elevens forudsætninger i forhold til den ønskede uddannelse, herunder et eventuelt behov for supplerende undervisning. Vurderingen foretages blandt andet på grundlag af elevens forudgående skoleundervisning, uddannelse eller beskæftigelse. Vurderingen skal tillige give eleven en klar forståelse af egne forudsætninger og behov. Formålet er, at det uddannelsesforløb, eleven vælger, påbegyndes på det rette indgangsniveau uden dobbeltuddannelse, og at elevens eventuelle behov for supplerende undervisning bliver vurderet. Vurderingen indgår i grundlaget for udarbejdelsen af uddannelsesplanen med hensyn til beslutninger om grundforløbets indhold og varighed, herunder om eventuelt valg af grundforløbspakke og eventuel godskrivning af dele af grundforløbet.

Uddannelsernes grundforløb er i dag samlet i 12 erhvervsfaglige fællesindgange²². Uddannelserne i en bestemt indgang ligger fagligt, branchemæssigt eller uddannelsesmæssigt tæt op ad hinanden. I forlængelse af hver fællesindgang er der et større eller mindre antal hovedforløb. Få erhvervsskoler har alle indgange, og det er langt fra på alle erhvervsskoler, at der findes alle hovedforløb i forlængelse af en given indgang. Dette indebærer, at eleverne i en del tilfælde må skifte til en anden erhvervsskole i forbindelse med overgangen fra grundforløb til hovedforløb.

Skolerne skal i tilrettelæggelsen af grundforløbene søge at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger og ønsker og sikre så godt som muligt, at de unge visiteres til den rette grundforløbspakke. Men der er fastlagt nogle overordnede rammer for, hvordan grundforløbene kan udformes, hvad angår varighed og længde mv. På www.ug.dk beskrives grundforløbene således på denne måde:

²¹ I Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser, bekendtgørelse nr. 1518 af 13.12.2007, Undervisningsministeriet 2007, hedder det:

§18. Grundforløbet i en erhvervsuddannelse skal være en praksisnær fleksibel indledende del af erhvervsuddannelsen. Grundforløbet skal indeholde undervisning, der på baggrund af arbejdsmarkedets behov for kvalifikationer kan imødekomme den enkelte elevs ønsker, behov og muligheder med hensyn til erhvervsfaglige, almene og personlige kompetencer med henblik på at fortsætte i et hovedforløb, eventuelt speciale. Grundforløbet skal videre kunne bidrage til at supplere kvalifikationer med hensyn til studiekompetence. Undervisningen skal tilrettelægges sådan, at eleven får mulighed for at opnå målet med undervisningen i grundforløbet, herunder de kompetencemål, der er fastsat for overgangen til de enkelte hovedforløb.

²² Det drejer sig om: Bil, fly og andre transportmidler, Bygge og anlæg, Bygnings- og brugerservice, Dyr, planter og natur, Krop og stil, Mad til mennesker, Medieproduktion, Produktion og udvikling, Strøm, styring og it, Sundhed, Omsorg og pædagogik, Transport og logistik og Merkantil.

Grundforløbet i de tekniske uddannelser varer oftest 20 uger, men kan vare op til 60 uger i alt. Har du allerede fra starten afklaret dit valg, eller har du praktikplads, vil dit grundforløb typisk være på 20 uger. Det kaldes grundforløbets obligatoriske del ...

Men grundforløbet kan vare op til 60 uger, hvis du ønsker at afklare dit uddannelsesvalg, hvis du vil forbedre dine kvalifikationer fra folkeskolen eller hvis du har brug for mere undervisning i bestemte fag. Fx for bedre at kunne gennemføre EUD-uddannelsen...

Det fremgår således heraf, i hvilken udstrækning grundforløbene, som beskrevet i bekendtgørelsen, skal tilrettelægges med udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser, for derved at øge de unges faglige og personlige kompetencer samt motivation for at gennemføre det påbegyndte grundforløb og dermed mindske frafaldet.

Da det kan vise sig, at en del unge har andre kompetencer end først vurderet, hvad enten det er faglige eller sociale, er der mulighed for, at eleven kan skifte til en anden grundforløbspakke, fx fra et 40-ugers grundforløb til et 20-ugers. Dette kan naturligvis give visse problemer for eleven at skulle gå ind i et allerede påbegyndt forløb, men det har vist at være muligt at foretage sådanne skift ved at tage individuelle hensyn fra lærerside.

Den forholdsvis simple variation af grundforløbspakkerne består i at strække et givet forløb over en kortere (fx 20 uger) eller længere periode (fx 40 uger), hvor sidstnævnte giver mere tid til tingene, både til at løse de praktiske og mere teoretiske øvelser og opgaver.

Erhvervsklassen, et eksempel på en grundforløbspakke.

Et mere radikalt svar på behovet for målrettede grundforløb til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse er ”erhvervsklassen”, som på trods af forskelle mellem erhvervsskolerne har en række fællestræk:

- Den er af mindst 40 ugers varighed
- Den satser målrettet på en praktisk tilgang til læring
- Der er færre elever i klassen sammenlignet med et ordinært grundforløb
- Der er knyttet coach og andre støttefunktioner til eleverne i højere grad end i de ordinære grundforløb
- Der arbejdes bevidst med at skabe et godt socialt miljø med gode elev-lærer-relationer og gode elev-elev-relationer i forpligtigende faglige fællesskaber

Hvad siger de uddannelsesansvarlige og elever om erhvervsklassen? Vi bringer her nogle citater fra teknisk skole med erhvervsklasse i en større provinsby i Jylland. En underviser siger:

Vi startede erhvervsklassen i 2006, og det var faktisk den første form for grundforløbspakke, før loven kom, fordi vi fandt ud af, at de elever har brug for tryghed og faste rammer. Det var et målrettet tiltag for unge med svage forudsætninger.

En elev har denne vurdering af erhvervsklassen inden for indgangen ”Mad til mennesker”:

I Erhvervsklassen har vi ikke så mange boglige timer fx. Og vi får mere praktisk, det vil sige, vi laver meget mere mad end de andre klasser. Lise: Ca. 80% er praktisk i løbet af en uge, de andre har mere teori. Og så har vi 40 uger, så det går ikke i helt så højt et tempo, som de andre. Vi er kun 14 eller 15 i vores klasse, og det betyder, at du lærer de andre elever og læreren at kende på en anden måde, og vi har

et større venskab inde i vores klasse. Der var allerede et godt socialt miljø efter første uge. Erhvervsklassen er for dem, som ikke er så gode bogligt.

Og en anden elev fremhæver det gode sociale miljø i erhvervsklassen:

Vi er omkring 20 i vores klasse, men vi har et rigtig godt socialt miljø alligevel. Der ikke nogen, der bliver holdt udenfor eller mobbet. Vi kan tale sammen alle sammen. I de første uger var vi blandet med de andre klasser, og det har hjulpet til, at vi også har et godt forhold til dem også.

Det er vores vurdering, at strategien for erhvervsklassen her er lykkedes, og at et inkluderende socialt miljø med en praktisk tilgang til læring er skabt.

5.2 Hvordan visiteres – uddannelsesplanens rolle?

I dette afsnit skal vi se nærmere på, hvordan de unge visiteres til de forskellige grundforløb. Hvilken rolle spiller uddannelsesplanen, som UU overgiver til erhvervsskolen? Hvad er formålet med, indholdet i og resultatet af samtalen, som afholdes efter de unges tilmelding og optagelse på en given erhvervsuddannelse på baggrund af www.optagelse.dk. Hvad bliver der lagt væk på i forhold til valg af grundforløb? Hvornår kommer it-rygsækken og andre målrettede tilbud i spil? Hvordan foregår de to første ugers kompetencevurdering, og hvad betyder det for identifikationen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?

Intro-dagen før sommerferien

Efter tilmelding (www.optagelse.dk) og optagelse på en erhvervsskole afholdes overalt et introduktionsmøde inden sommerferien. Formålet med og indholdet i dette intro-møde er på de fleste skoler helt centralt for at realisere målet om at tilbyde de unge et grundforløb, der svarer til deres forudsætninger og ønsker. Spørgsmålet er så, om skolen efterfølgende i tilstrækkelig grad tilbyder de rette grundforløbspakker. På en erhvervsskole, hvor introduktionssamtalen tillægges en stor betydning, er introduktionssamtalen tilrettelagt på denne måde:

”...men de overordnede ting er, at vi har jo en introsamtale inden sommerferien, og der er der også et fast program, som de skal igennem. Det starter med, at Lis kommer ind og præsenterer skolen overordnet, og hvordan uddannelserne er bygget op, og der er alle sammen fælles, derefter deles de op, altså bygge-anlæg for sig, auto for sig osv. Og der kommer de så ud og snakker med kontakt- og evt. en faglærer, og der får de noget generel information, og til sidst har man så en samtale med hver enkelt elev. Allerede der bliver det jo spottet, og vi har nogle papirer, som vi udfylder som første uddannelsessamtale, som bliver gennemført af kontaktlæreren, som så første gang danner sig et indtryk af eleven, og der er det jo muligheden, at man kan have en forælder eller en værge med, hvor de også laver deres første tanker om, hvad det i grunden er de vil, hvilke nogle fag osv.”

Samtalen er vigtig, da den ofte giver et godt grundlag for at afdække de unges stærke og svage sider. Fra samme erhvervsskole hedder det:

... at eleverne direkte bliver spurgt ind til, om der er nogle vanskeligheder, der skal tages hensyn til, og de bliver også spurgt, hvor afklarede de, og det er jo typisk de to ting, der er afgørende deres forløb. Og nogle gange får vi jo et svar, der er realistisk, og andre gange kan der være måske tvivl om svaret, men man har i hvert fald noget at forholde sig til, allerede inden eleven starter. Og det kan man jo sige er med til at afgøre, hvilken type forløb eleven skal have, fordi de fleste afdelinger der er det så også i den der samtale, at man aftaler med eleven, hvor langt skal dit grundforløb fx være.

Ved samtalen spørges der ligeledes til, om den unge har problemer med at læse og skrive. Er det tilfældet, eventuelt også meddelt gennem den fra UU til skolen fremsendte uddannelsesplan henvises vedkommende til en test, hvor det afgøres, om vedkommende har vanskeligheder, der berettiger til at få tildelt en "it-rygsæk"²³.

Sammenfattende om introduktionssamtalen vurderer mentorer, kontaktlærere og inspektører, at introduktionssamtalen er et vigtigt nyt redskab for at mindske frafaldet fordi den muliggør en tidlig målrettet indsats. Samlet må introduktionssamtalens således siges at være helt central som et første afklarende og visiterende møde mellem erhvervsskolen og den unge.

Uddannelsesplanen som visitationsgrundlag

Uddannelsesplanen, som den unge udarbejder i samarbejde med UU-vejlederne og forældre i 9. eller 10. klasse, inden de forlader grundskolen, har til formål at bidrage til de unges valg af uddannelse, erhverv og job og til at pege på deres stærke og svage sider i forhold til at gennemføre en given uddannelse, herunder på deres behov for støtte under uddannelsesforløbet. Men langt fra alle uddannelsesplaner lever op til dette formål. Der er således betydelige forskelle i vurderingen af uddannelsesplanen fra skole til skole og mellem de forskellige aktører omkring uddannelsesplanen. En forholdsvis hård kritik af uddannelsesplanen kommer fra eleverne på erhvervsskolerne. Det skal vi se nærmere på nedenfor.

Lad os først se på, hvad uddannelsesplanen drejer sig om, og hvilket formål den er tænkt at skulle tjene.²⁴

Vi gennemgår derfor her hovedtrækkene i uddannelsesplanen for elever i 9. klasse, se www.ug.dk. I planen indledes med, at det fortælles til eleven, at:

- *I 9. klasse skal du begynde at arbejde med din uddannelsesplan.*
- *Arbejdet med uddannelsesplanen skal give dig en bedre forståelse af:*
 - *dig selv, og hvad du kan,*
 - *dine muligheder for uddannelse,*
 - *de erhverv og job, som uddannelserne kan føre til.*
- *I slutningen af 9. klasse skal du vælge ungdomsuddannelse. Du skal skrive i uddannelsesplanen, hvilken uddannelse du har valgt.*

²³ It-rygsæk, se nærmere herom hos UU, Ungdommens uddannelsesvejledning, www.ug.dk

²⁴ På www.ug.dk hedder det om uddannelsesplanen:

"Inden du afslutter 9. eller 10. klasse, skal du have udfyldt din uddannelsesplan. Den følger dig videre til din næste uddannelse.

Du udfylder den sammen med UU-vejlederen på baggrund af dit arbejde med uddannelsesbogen.

På UddannelsesGuiden ligger uddannelsesplanerne i en Word-udgave, som du kan udprinte eller skrive i og gemme i din egen mappe."

Med den regelforenkling, der er i maj måned 2009 er besluttet iværksat, afskaffes uddannelsesbogen, jf. "Regelforenkling på vej i Ungdommens Uddannelsesvejledning, Undervisningsministeriet 20.05.09.

- *Vil du hverken søge ungdomsuddannelse eller 10. klasse? Skriv i uddannelsesplanen, hvad du vil i stedet for. Så bliver planen sendt til Ungdommens Uddannelsesvejledning, som vil hjælpe dig med at komme i gang med en uddannelse senere.*
- *Din uddannelsesplan skal indgå i din ansøgning til ungdomsuddannelse på www.optagelse.dk. Både du selv, dine forældre, din UU-vejleder og din skole skal skrive under på ansøgningen. Desuden skal din UU-vejleder og i nogle tilfælde din skole skrive bemærkninger i ansøgningsskemaet til dit uddannelsesvalg. Dine forældre kan også skrive bemærkninger i ansøgningsskemaet.*

I forhold til de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse er følgende, jf. www.ug.dk, hvor eleven bedes gøre rede for, om vedkommende i forhold til den valgte uddannelse mener at have behov for støtte, centralt:

- *Skriv her, hvis du tror, at det kan være svært for dig at følge undervisningen på den ungdomsuddannelse, du har valgt. Så kan du måske få særlig støtte. Hvis du har dokumentation for dine vanskeligheder, fx fra en læge eller fra skolen, er det en god idé at vedlægge den.*
- *Du skal skrive, hvad dine vanskeligheder skyldes. Det kan fx være problemer med mobilitet, hørelse, syn eller astma. Det kan også være læse-/staveproblemer, dansk som andetsprog, problemer i konkrete fag eller lignende. Du skal også skrive, hvilken hjælp du har brug for.*
Skriv her:..... Har du andre overvejelser om din kommende uddannelse?
Skriv her:.....

Umiddelbart er det ud fra denne korte omtale af uddannelsesplanen klart, at den ideelt set kan være et vigtigt redskab i de unges afklaring af uddannelsesvalget, valg af erhverv og job og med hensyn til deres behov for målrettet og tidlig indsats i forhold til gennemførelse. Men sådan viser det sig i mange tilfælde ikke at være, hverken set med erhvervsskolens eller de unges øjne, hvilket peger på behovet for en dialog om uddannelsesplanens mulige forbedringer.

Lad os først se på, hvordan uddannelsesplanen vurderes med erhvervsskolens øjne. En underviser siger:

Vi brugte den til at spotte frafaldstruede og til at tildele mentor. Men vi har også diskuteret, at den ikke er så nem at bruge. Mange der får tildelt en mentor på den baggrund, har slet ikke brug for den, og andre har, hvor det ikke stod. Den er næsten lavet som om, at den er beregnet på elever, der skal på gymnasiet, fordi den er mere skrive-stave-orienteret end praktisk. Det er måske mere det sociale, vi har brug for at høre noget om.

Det, der udtrykkes, er, at uddannelsesplanen er mangelfuld, fordi de, der har udarbejdet den, ikke har et tilstrækkeligt grundigt kendskab til kravene, pædagogikken og det sociale miljø på erhvervsuddannelserne, som de bedrives på en teknisk skole. Derfor kan den kun i begrænset omfang bruges i en målrettet og tidlig indsats over for eleverne, fx i forbindelse med tildeling af en mentor og visitation til grundforløb. Flere steder har erhvervsskolerne den vurdering, at elever, som ud fra uddannelsesplanen har brug for en mentor, på erhvervsskolen med dens form for indhold og pædagogik, er velfungerende og ikke har behov for en sådan:

Vi risikerer at give eleverne en behandling de slet ikke har brug for og på den måde klientgøre dem. Vi var på kursus sidste uge med UU-vejlederne, og der fik vi lidt mere afklaret, hvad vores behov er i forhold til uddannelsesplanen. Det er ikke noget problem med elever, som har lidt svært ved at læse og skrive.

Om UU's vanskeligheder med at bidrage med relevant information til erhvervsskolerne på grund af manglende kendskab, hedder det på en erhvervsskole i en større provinsby:

Nu kommer vi til at tilbyde skolepraktik for UU-vejledere, så de kan komme ind og opleve, hvordan det er at gå på teknisk skole. De er folkeskolelærere, så hvordan skulle de vide, hvad vi går og laver. De er med på det nu, fordi det er fuldtidsansatte vejledere, og de er ikke ansat som lærere ved siden af. I mit perspektiv burde alle vejledere vide noget om teknisk skole.

I citatet kommer det tydeligt frem, at en del af de interviewede på erhvervsskolerne var kritiske over for vejledernes kompetencer i forhold til erhvervsuddannelserne. Der peges flere steder fra de tekniske skoler på, hvordan dette problem med manglende kendskab kan afhjælpes. Det skitseres, at en vej frem er at lade UU-medarbejdere være i praktik på en erhvervsskole. En anden mulighed ville naturligvis være at ansætte personer med en erhvervsuddannelse som vejledere. En tredje vej, som betrædes flere steder, er at organisere UU med sektoransvarlige, således at en eller flere personer i UU har særligt kendskab til erhvervsskolerne og deres uddannelser. Dette organiseringsprincip kan dog stå i modsætning til ønsket om, at eleven fra folkeskolen og videre frem følges af én og kun én vejleder.

Når eleverne vurderer uddannelsesplanen, er det ofte meget kritiske syn, der fremlægges. Et gennemgående træk blandt eleverne er, at uddannelsesplanen blot har været et stykke papir- eller skemaarbejde, der skulle overstås. At udarbejdelsen af uddannelsesplanen fungerer som en personlig afklaringsproces ses sjældent:

Jeg kan godt huske uddannelsesplanen fra folkeskolen i 9. klasse, men det var rimelig tidligt, man blev proppet med det, og at man skulle gå i en bestemt retning, som skulle besluttet allerede i 9. klasse. Man skal have lov til at prøve nogle ting, inden man beslutter sig, og jeg synes nærmest, man bliver presset ind i det. Den har ikke hjulpet mig til at finde min uddannelse.

En anden elev fra samme skole siger:

Jeg prøvede godt nok uddannelsesplanen, men jeg kan ikke huske, hvad jeg skrev, og jeg har heller ikke rigtig hørt noget fra det.

Og at planen ikke er retningsgivende, kommer frem her:

Jeg har lavet en uddannelsesplan, men nu er jeg da kommet på et sidespor, hvis jeg skulle følge, hvad jeg havde skrevet der.

Tilsvarende vurdering af uddannelsesplanen ses blandt disse unge på en anden teknisk skole:

Den (uddannelsesplanen) er rigtig dårlig. Den giver ikke et godt billede. Dem jeg har, der kikkede man ind, skriver, hvad man gerne vil være, og så står der, hvad det er. Det står ikke noget fagligt. Det var unødvendigt, det jeg skulle skrive. Så kunne jeg skrive, at jeg er god til at bruge mine hænder, men det er jo noget, jeg

ved. Og der er ingen grund til at skrive, hvad jeg er dårlig til, for det behøver ikke at stå nogen steder. Den har ikke hjulpet mig, og jeg ved det har taget masser af tid.

Nogle af eleverne, der blev interviewet på denne skole, kan endog ikke huske, at de nogensinde har udfyldt en uddannelsesplan i folkeskolen.

En mere positiv vurdering ses dog blandt de professionelle på selv samme erhvervsskole. En studievejleder siger:

Eleverne bruger meget tid på planen igennem deres grundskole, og der bliver skrevet mange ting i dem, mange er ikke relevante. Men for nogle elever er bare det at skrive noget i uddannelsesplanen en god ting. Jeg læser alle planerne og trækker det relevante ud og noterer der, hvor eleverne og forældrene har skrevet under og bedt om en mentor. Der er et stort sammenfald mellem elever, der har behov for specialpædagogisk støtte og mentorer, så alle, der skal have støtte, har jeg en samtale med. En udredning inden skolestart i juni. Jeg ved, hvem der skal have specialpædagogisk støtte fra UU, der meddeler den 15. marts.

Baggrunden for denne vurdering er, at der i området, hvor skolen ligger, er etableret et stærkt og tæt samarbejde mellem de relevante aktører, og det vil i dette tilfælde sige mellem UU-vejlederne og erhvervsskolen. Som det også er fremgået i det foranstående, er det helt afgørende, at der blandt UU-vejlederne er en solid indsigt i de krav og de undervisningsformer og arbejdsmetoder, der anvendes på erhvervsskolerne. Og det er netop, hvad der gør sig gældende i dette område, skabt gennem et længerevarende samarbejde.

De 14 dages introduktion og visitation på grundforløbet

Alle erhvervsuddannelsers grundforløb indledes med to ugers kompetencevurdering, som har til formål, jf. afsnit 5.1:

- at vurdere elevernes faglige og sociale kompetencer, bl.a. gennem anvendelse af test – i varieret omfang fra skole til skole – med henblik på behov for forskellige former for støtteforanstaltninger, pædagogiske indsatsformer og grundforløb,
- at afklare eleverne generelt i forhold til, hvilken grundforløbspakke de skal starte på.

På en større godt præsterende erhvervsskole i provinsen gives denne beskrivelse af indhold og positive vurdering af de to ugers kompetencevurdering:

Alle kommer igennem en screeningsproces i starten af uddannelsen, og det skal vi også lave i forhold til lovningen, men vi gør det her også i forhold til personlige kompetencer, hvordan de fungerer i grupper fx. Det består i forskellige ting afhængig af retning, men typisk har alle elever i starten det samme skema, hvor de kommer igennem nogle opgaver. Og så har lærerne nogle tjekskemaer, hvor de tjekker, hvordan eleverne klarer de forskellige opgaver, også selvstændighed og samarbejde, selvfølgelig også om de møder til tiden. Og så har vi nogle almene opgaver om, hvordan de tilegner sig stof. Vi udbyder forskellige grundforløbspakker, og så snakker vi sammen med eleverne om, hvilken pakke de skal have.

Det fremgår tydeligt, at på denne godt præsterende erhvervsskole er det den grundige afklaring af eleverne, der er det afgørende redskab i visitationen til grundforløbet.

5.3 Opsamling

På baggrund af de gennemførte interview på tekniske skoler med elever, undervisere og de ansvarlige for fastholdelsesstrategien på skolen er det vurderingen, at en del af de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse ikke inden start på grundforløbet har haft et tilstrækkeligt indgående kendskab til den ungdomsuddannelse, de gik i gang med. I den forbindelse har deres arbejde med uddannelsesplanen som grundlag for valg af uddannelse ikke været tilstrækkelig, og for mange af de unge forekommer den som et unyttigt stykke papirarbejde. De unge giver udtryk for, at de har brug for en langt mere praksisbaseret vejledning inden start på erhvervsskolen. Flere peger på det uheldige i, at erhvervspraktikken i folkeskolen mange steder er yderst begrænset, og på, at brobygningsforløbene har været givende.

Den såkaldte intro-dag før sommerferien viser sig vigtig på den gode erhvervsskole, som ved denne gennemfører individuelle samtaler med de unge, der udtrykker et ønske herom. Ved denne samtale kan det besluttet, at den unge med fx læsevanskeligheder skal tilbydes en it-rygsæk, som står klar, når eleven møder frem på grundforløbet efter sommerferien. Og i tvivlstilfælde kan eleven i et samarbejde med fx sprogcenteret på VUC henvises til en screening af fx læsefærdighederne.

Men det ser dog først og fremmest ud til, at det er ved start på grundforløbet på erhvervsuddannelsen, at den dyberegående afklaring af, hvad uddannelsen går ud på og kræver, kommer til at fremstå klart for eleven. Det er også her, den egentlige visitation gennem realkompetencevurdering til typen af grundforløbspakke foregår, hvilket spiller en meget vigtig rolle, når det skal sikres, at eleverne kommer i gang med dette grundforløb. Men betydningen af denne start på grundforløbet skal ses i sammenhæng med, i hvilket omfang erhvervsskolen arbejder målrettet med at tilbyde – og udvikle – grundforløbspakker, der tager udgangspunkt i, at gruppen af elever er en sammensat gruppe med forskellige læringsformer. Uden grundforløb tilrettelagt efter forskellige principper for læring er perspektivet i en god og grundig screening af elevernes kompetencer og forudsætninger begrænset. På den gode erhvervsskole er der en sådan sammenhæng mellem grundig screening og grundforløbenes indhold og tilrettelæggelse.

6 Pædagogiske strategier og tiltag for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse

Dette kapitel handler om de tiltag, de forskellige erhvervsskoler har i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i løbet af deres grunduddannelse. Det handler om, hvilke pædagogiske strategier skolen har i forhold til de unge både på skoleniveau og på klasseniveau. Kapitlet vil også behandle de muligheder, forskellige skoler tager i brug i forhold til virksomhedsforlagt undervisning eller samarbejde med produktions-skolerne.

6.1 Størrelse og struktur på grundforløbene

Som sagt har erhvervsskolerne mulighed for at udbyde grundforløbspakker, der er forskellige, afhængig af elevens forudsætninger og ønsker, jf. kapitel 5. Dermed er det muligt for elever, der har svært ved at klare kravene, at lære stoffet over længere tid. På en del af de skoler, hvor der er gennemført interview, har de erfaringer med, at de elever, der vælger længere forløb, også kan have gavn af, at størrelsen på klasserne er mindre, så der bl.a. bliver mere fokus på den enkelte elev i undervisningen. Dette kalder de mange steder erhvervsklassen, og den vil blive behandlet i næste afsnit.

I forhold til struktur på klasserne skal en lille erhvervsskole i provinsen her nævnes. Denne skole er kendetegnet ved, at der ikke udbydes hovedforløb i forlængelse af skolens grundforløb. Den pågældende skole har valgt, at stamklasserne i værkstedet er opløst, sådan at alle grundforløbselever (ca. 60) går sammen og arbejder. Begrundelsen for denne struktur er, at på den måde er der tre lærere til at undervise eleverne på samme tid, og at de er flere til at holde øje med dem, som har brug for ekstra opmærksomhed. En underviser siger:

I autoafdelingen, som er sammen med smedjeafdelingen i en stor bygning, og dvs., at de myldrer rundt mellem hinanden, og der er et at målene simpelthen, at når de har problemer med en opgave, så skulle det være ligegyldigt, hvilken underviser de spørger til råds til at sætte dem i gang igen. Og der ved vi jo så hvem, der falder i søvn om morgen, så der er en af de opgaver, vi så har, er at holde dem vågne og holde på dem til fyraften, og det gør så, at underviserne er særligt opmærksomme der, og det ved de unge så godt nu, og det får dem faktisk til at være der, hvor de skal være.

Desværre har denne struktur den effekt på eleverne, at de ikke føler, at der er hjælp at hente hos lærerne i værkstedet.

Eleverne mener bl.a., at følgende kunne have været gjort anderledes, hvis nogle af dem, de kendte, ikke skulle være faldet fra?

... at der er mere tid og handlekraft. Altså ikke mere tid til opgaver. Men tid til hver elev. For lærerne. For det halter bare maks.

En af underviserne peger muligvis selv på denne problematik og en mulig løsning på, hvad man gør ved dem, der har lidt svært ved det og måske mangler motivation for arbejdet:

Dem, må vi så erkende, dem bruger vi uforholdsmæssigt meget tid på, for man skal ikke være meget mere end 5 meter væk fra dem, så synker de ned i passivitet, og det er jo klart, så bliver nogle af de andre sådan 'det er kraftedeme ikke til at holde ud at være der, for læreren er der aldrig, for han er altid der over. Så det er skruen uden ende. Nu har vi så gjort et lille tiltag, hvor vi har fået en mand ind på deltid som skal tage sig af en lille gruppe af de sejeste, også kommer de så ned i hjørnet der og lege med dem, og sørge for at de kommer til undervisningen osv.

Dernæst er det svært for dem at "holde på deres værktøj", og i mange tilfælde var der ikke nok værktøj til de mange elever.

Mig og min makker Christian, vi har bare taget et skab, og klippet låsen over, og så har vi sat vores egen lås på, og så taget det værktøj til os, som vi skal bruge, for så kan vi få lavet noget, i stedet for at bruge 5 timer om dagen på at finde værktøjet.

Eleverne havde desuden den opfattelse, at de elever, som har brug for ekstra opmærksomhed og laver meget ballade, slap af sted med at udføre arbejdet hurtigt for derefter at spille computer. En elev siger:

Der vil altid være nogen, som kun kommer halvdelen af tiden, og egentlig ikke fatter noget af det, fordi at de går bare og laller lidt rundt eller laver deres scooter. Der bliver lavet meget scooter oppe i værkstedet, men det er jo ligesom ikke planen. Men det har måske også noget med lærerne at gøre, de er måske lidt nogle skvat nogle af dem. De kommer ikke og siger, 'Å nu går vi i gang igen, der er fandeme nogle de får lov at lave scooter fra morgen til aften. Det er lidt for tyndt nogle gange, synes jeg'.

Denne skole er således et eksempel på de negative konsekvenser, der er af stor klassestørrelse og manglende struktur. Skolen var en lavt præsterende skole med et forholdsvis højt frafald.

6.2 Erhvervsklassen

På de undersøgte erhvervsskoler sås forskellige tilgange til konceptet "erhvervsklassen". Erhvervsklassen er generelt set et koncept — det bruges også i folkeskolen — der henvender sig til skoletrætte elever, jf. også afsnit 5.1. Undervisningen i erhvervsklassen bliver derfor tilrettelagt på den måde, at almindelig klasseundervisning bliver suppleret med endnu mere praktisk undervisning på forskellige former for værksteder og erhvervspraktik end den almindelige undervisning på erhvervsskolen. Erhvervsklassen har forskellige udformninger på erhvervsskolerne, men fælles for dem er, at det er et tiltag sat i gang i forhold til undervisning af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Erhvervsklassen omfatter forskellige pædagogiske tiltag for at gøre det lettere for den gruppe af unge at følge med i undervisningen. I dette afsnit vil vi gennemgå forskellige former for erhvervsklasser.

På en teknisk skole i en mindre by i provinsen fungerer erhvervsklassen rigtig godt. Her lægges blandt andet vægt på, at erhvervsklassen skal bestå af et lille antal elever. Således består denne klasse af 14-15 elever. Der lægges derfor både vægt på færre elever i klassen, men også på at sætte flere undervisere på den klasse i starten. Ledelsen på den tekniske skole beskriver det sådan, at erhvervsklassen er et målrettet tiltag for unge med svage forudsætninger, da det var gået op for dem, at denne gruppe af elever har brug for tryghed og faste ram-

mer. Det er også en gruppe af elever, som generelt er kendetegnet ved at være meget skoletrætte, og derfor bliver der lagt vægt på, at undervisningen skal være meget praksisorienteret. To elever fra erhvervsklassen forklarede det således:

Erhvervsklassen foregår med, at man ikke har så mange boglige timer fx. Og vi får mere praktisk, det vil sige, vi laver meget mere mad end de andre klasser.

og

Ca. 80% er praktisk i løbet af en uge, de andre har mere teori. Og så har vi 40 uger, så det går ikke i helt så højt et tempo, som de andre [som går på 20 uger].

Og kontaktlæreren i erhvervsklassen uddybede senere:

Vi er meget bevidste om at fortælle erhvervsklassen, at de kommer igennem det samme pensum som de andre [de elever der er på 20 uger], vi lærer bare på nogle andre måder, vi har mere praksislæring, og det ved de andre godt, at det er ikke kun de svage, der går her.

Kontaktlæreren i erhvervsklassen har indført et system, hvor eleverne skal sende hende en sms om morgenen, hvis de ikke kommer i skole. Dette giver mulighed for at skrive tilbage og overtale dem til at komme et par timer, eller bare at holde et ekstra øje med dem, da hun ved, at de er frafaldstruede. Unge mennesker gider ikke ringe, forklarede hun, og derfor er sms'en en god måde at nå de unge på deres egen måde. Hun har også en oplevelse af, at de godt kan lide, at der er nogen, de står til ansvar for, og som bekymrer sig om dem, hvis de ikke dukker op til undervisningen. I interview med eleverne viste det sig, at måden at bruge sms til at holde øje med hinanden på har spredt sig, og eleverne skriver til hinanden, hvis de lægger mærke til, at der er én, som ikke er kommet i skole. På den måde er der også lagt vægt på, at det sociale fællesskab i erhvervsklassen skal være godt, jf. afsnittet om det fagligt sociale fællesskab.

Samtidig lægger ledelsen på skolen vægt på, at de lærere, som arbejder med erhvervsklassen, er motiverede og har noget at bidrage med i forhold til denne gruppe af elever:

Der er et team, der arbejder sammen om erhvervsklassen, og det team er sat sammen efter interesse og lyst og bevidstheden om, at opgaven kræver nogle andre kompetencer.

Således blev det tydeliggjort, at erhvervsklassen er et konkret tiltag mod frafald og en indsats for unge med svage forudsætninger, og de, der motiveres af en praktisk tilgang til læring, der øger muligheden for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

På en erhvervsskole i en større by har de et lignende initiativ med en erhvervsklasse. Her er det dog med elever, som har massive problemer i forhold til at læse, stave og regne, men også elever med sociale problemer. De har faktisk indført denne form for klasse som en slags alternativ til produktionsskolen, da det er meningen, at den skal kunne omfatte elever med større problemer, end erhvervsskoler som regel er motiverede til at tage. Denne klasse adskiller sig fra ovennævnte eksempel ved at have en grundforløbspakke på 60 uger, som både betyder, at der er tid til meget praktisk indlæring, samtidig med at det giver eleverne ekstra lang tid til at finde en læreplads. I dette forløb er der fokus på sammenhold og praktisk læring. Uddannelseschefen udtaler således om initiativet:

Vi har lavet [erhvervsklassen] og vil så prøve at få de svage elever ud af det almindelige grundforløb. Vi har lavet et fast lærerteam omkring nogle færre elever, og så har vi knyttet nogle virksomheder til. Her har vi en helt anden pædagogik, didaktik og tidsramme, og så prøver vi at få eleverne igennem der. Det er unge med meget negative erfaringer fra folkeskolen og psykiatriske diagnoser. Vi har diskuteret meget, om det er vores opgave, men der er bare ikke andre, der tager sig af dem. Hvis jeg var politiker, ville jeg sige, at produktions- og erhvervsskoler skulle slås sammen”

På en skole i en mindre by har erhvervsklassen umiddelbart samme karakter som i ovenstående, hvor den henvender sig til unge med store problemer i forhold til at læse, stave og regne. Men her lægger de også vægt på samarbejdet med produktionsskolen i forhold til erhvervsklassen:

Erhvervsklassen handler mere om elever, der helt grundlæggende trænger til mere vejledning, altså mere grundlæggende er mere uafklaret.”...”Eller bliver det.”...”erhvervsklassen er så et samarbejde med produktionsskolen, men ikke kun med produktionsskolen. Via samarbejdet har vi så kunnet pendle elever enten herfra til produktionsskolerne eller omvendt, uden de bliver meldt ud, men på et midlertidigt ophold.

Samme skole har et anderledes tiltag over for elever, som har eller får alvorlige personlige problemer i løbet af deres uddannelse. De kalder dette initiativ for ”multiholdet”:

Adgangsbetingelserne for at komme på multiholdet det er, at de har været i gang på skolen, og der så begynder at ske et eller andet, hvor man siger, at her skal vi lige snakke alvorligt sammen på en eller anden måde, pga. adfærd, fravær, private forhold, stofmisbrug osv. De gør opmærksom på sig selv. De fungerer ikke i den normale klasse, og de ville blive smidt ud med den adfærd normalt, og så laver vi en lille aftale om, ”kunne du tænke dig at komme der hen og få lidt ro”, og det er alt efter, hvad de skal bruge mest tid på, er det privatlivet, så bliver der lavet en individuel uddannelsesplan for den elev, og så kører den.

6.3 Det fagligt sociale fællesskab

Som vist i flere forskellige undersøgelser, jf. Jensen m.fl. (2008), er det fagligt sociale fællesskab på uddannelsesinstitutionerne et vigtigt instrument til fastholdelse. Det fagligt sociale fællesskab adskiller sig fra det udelukkende sociale fællesskab ved at tage udgangspunkt i undervisningsinstitutionen. Således opstår fagligt socialt fællesskab igennem gruppearbejde, arbejdsopgaver, projekter og teamøvelser. I dette afsnit vil vi gennemgå eksempler på, hvordan det fagligt sociale fællesskab fungerer på forskellige erhvervsskoler, og derigennem vise vigtigheden af, at ledelsen på skolen gør en indsats for at styrke dette fællesskab blandt eleverne. Nedenstående citat, udtrykt af en elev, viser, hvordan det fagligt sociale fællesskab på en mindre skole i provinsen er med til at fastholde elever:

Vi bruger rigtig meget hinanden, sådan elev til elev-vejledning, i undervisningen, fx hvis vi har problemer med en tegning, så er det sjældent, at vi henter vores lærer, så spørger enten sidemanden eller en anden. Vi er i samme bås, og vi har måske fundet ud af, at vi snakker rigtig godt med hinanden. Vi arbejder som regel to

og to. Men nogen er jo rigtig gode til noget, og så kan man spørge dem. Vi ser også hinanden i fritiden. Jeg tror også, at det er derfor, der ikke er nogen, der er faldet fra. Fordi man er glad for at være der.

Citatet viser, at et fælles arbejde omkring uddannelsen og undervisningen bidrager til en styrket gruppeidentitet, som resulterer i, at færre falder fra. Samme skole har eksperimenteret med det fagligt sociale fællesskab i forhold til at inddrage elever i undervisningen, som af forskellige årsager føler sig udenfor. En underviser siger:

Vi bruger meget grupper i undervisningen. Fx på autoområdet eksperimenterer man meget bevidst med sammensætningen af grupper. Vi har et helt konkret eksempel med en fyr, som var lidt tilbagetrukket, men som blev sat i en gruppe, og så kom han med.

Og en af eleverne, som dette eksempel handler om, udtalte i et andet interview om samme episode:

Vi havde en fra klassen, som ikke snakker ret meget, og så snakkede vi med vores lærer om, at han skulle over i pigegruppen og lave bil sammen med os. Og så fik vi ham til at snakke, og nu snakker han med stort set alle på holdet. Så vi sagde til ham, at han bare skulle snakke.

Ovenstående er et eksempel på, at skolen aktivt er gået ind og har formet grupper ud fra en ide om, at eleverne kan hjælpe hinanden i form af et fagligt fællesskab.

En anden konsekvens af det fagligt sociale fællesskab er, at eleverne begynder at holde øje med hinanden i forhold til fravær. En elev fra en jysk provinsskole udtaler i forbindelse med det:

Hvis der er en, som er væk i nogle dage, plejer jeg da lige at skrive, hvis der er en, der ikke dukker op om morgenen, om han er syg, eller bilen ikke kunne starte eller sådan noget. Man kan jo ikke risikere andet end at blive kammerater med dem.

At ens klassekammerater bekymrer sig om en, kan også være en afgørende fastholdelsesfaktor, da det måske er lettere at komme ud af sengen om morgenen, hvis man ved, at der er nogen, som bekymrer sig om, at man kommer. Eleven går på en skole, som er omtalt i afsnittet om erhvervsklassen, hvor de har indført sms-princippet. Det vil sige, at i nogle klasser forventer kontaktlæreren, at eleverne skriver en sms-besked, hvis de ikke kommer i skole. Eleven, som udtaler ovenstående citat, går ikke i en af de klasser, men princippet, med at man lige holder øje med hinanden, er en politik, som skolen prøver at indføre på flere niveauer.

Det er altså vigtigt, at skolens ledelse gør en indsats for at få det fagligt sociale fællesskab til at fungere, og det næste eksempel viser, at i mangel på indsats fra skolens side bliver det fagligt sociale fællesskab måske ikke helt så inkluderende over for elever, som har det svært og føler sig udenfor. En elev siger:

Altså, det er ikke ret socialt, hvis ikke du kender nogen fra før. Men hvis du kender nogen fra før, eller finder en kammerat i en gruppe, så kommer det jo hurtigt.

Det skal nævnes, at denne skole, som er en mindre skole i provinsen med flere grundforløb uden efterfølgende hovedforløb, er en dårligt præsterende skole. Eleven udtrykker, at hvis

man ikke kender nogen, skal man i en gruppe for at få et socialt fagligt fællesskab, og dér kunne skolen med fordel træde ind og sørge for, at dette også foregår.

Et aspekt, som styrker det fagligt sociale fællesskab, er i høj grad, når eleverne på skolen også bor på skolens skolehjem, hvilket dog langt fra alle skoler har. På en skole, hvor en stor del af eleverne bor på skolehjemmet, og som har et meget lille frafald, udtrykte eleverne en stor tilfredshed ved at kunne komme i værkstederne på næsten alle tidspunkter af døgnet og arbejde sammen med kammeraterne. Dette peger på, at rum og mulighed for fagligt socialt fællesskab formindsker risikoen for frafald.

6.4 Elev-lærer-relation og personlig tilbagemelding

Adskillige undersøgelser har vist, at en positiv elev-lærer-relation er vigtig for fastholdelse, Jensen m.fl. 2008 og Jensen m.fl. 2006. Samme rapporter viser også, at mangel på personlig tilbagemelding på opgaver og projekter er en markant grund til, at studerende eller elever på forskellige uddannelser overvejer at falde fra. Derfor har vi i vores interview også spurgt til disse to områder, da de må anses for at være vigtige i forhold til skolernes tiltag for at mindske frafaldet. I dette kapitel vil vi derfor se på, hvordan elever på forskellige skoler vurderer elev-lærer-relationerne og den personlige tilbagemelding, og belyse nogle eksempler på, hvilke tiltag skolerne vælger at igangsætte for at styrke de to områder.

Generelt virker det som om, at erhvervsskolerne har taget vigtigheden af personlig tilbagemelding til sig. Men det var bemærkelsesværdigt, at det var de skoler, som præsterede godt, der arbejdede mest målrettet for at sikre personlig tilbagemelding i undervisningen. Det skal i øvrigt her nævnes, at inden for skolerne er der forskellige afdelinger (fx murer, tømrer, auto), og omfanget af personlig tilbagemelding, og formen, kan variere fra afdeling til afdeling.

Vigtigheden af personlig tilbagemelding udtrykkes sådan af en elev:

Man vil selvfølgelig altid have tilbagemelding på det, man har lavet, ellers er det ikke nogen pointe i det.

Personlig tilbagemelding er altså ikke kun en måde at evaluere elevernes arbejde på, men også en måde at bekræfte eleverne i, at det, de laver, er vigtigt, og at deres arbejde bliver taget seriøst. Men som eleven herunder udtrykker, er det ikke nok med personlig tilbagemelding. Eleverne har også brug for en tilbagemelding, som henvender sig til dem på det niveau, de er:

Vi kommer også alene ind til læreren og bliver evalueret, men jeg føler, det er en slatten omgang. Det kan jeg ikke bruge til meget, vi bliver strøget med hårene. Jeg tror, de har oplevet, at man let kan knække folk med kritik, så de er blevet meget forsigtige. Det er fint, den måde det er arrangeret på, men indholdet er bare ikke godt nok. Vi får næsten alle sammen at vide, at det er jo godt nok, det vi har lavet, men hvordan definerer man godt nok...?

En anderledes form for personlig tilbagemelding sås på en stor skole i provinsen. Her blev der givet tilbagemelding i klassen, så eleverne havde mulighed for at lære af hinandens fejl og styrker. En elev udtaler sig således om ordningen:

Der synes jeg faktisk, at de er rimelig gode (til at give tilbagemelding). I dansk fx siger læreren højt, hvordan det er gået for hver enkel person, så de andre kan lære af det. [...] Man føler sig ikke udstillet, fordi det er hele klassen, læreren taler om.

Vi får ikke vores karakter at vide højt – det må man selv bestemme, om man vil si-ge.

Denne form for tilbagemelding var eleverne utrolig glade for, og de følte, at de konstruktivt kunne bruge deres egen og hinandens tilbagemelding. Det kan ske, at elever føler sig udstillet og dårligt tilpas, hvis de i forvejen ikke har så meget selvtillid i forhold til deres evner i skolen. Men hvis læreren formår at skabe et miljø, hvor der er god stemning omkring tilbagemelding, og eleverne ikke føler sig udsatte, virker det til at være en god og konstruktiv form for personlig tilbagemelding.

Desuden er der eksempler på den personlige tilbagemelding som en proces, der rækker ud over respons på enkeltopgaver:

Vi bliver evalueret på alt, hvad vi afleverer. Det fungerer sådan, at vi får personlig tilbagemelding, men Carl (pseudonym, tidligere lærer) tog også en snak med os i løbet af forløbet for at snakke om, hvad vi havde lært, og hvad mangler du. Vi får en evaluering på vores arbejdsproces.

At en lærer tager sig tid til at give respons på selve den arbejdsproces og udvikling, eleverne gennemgår, er ifølge eleverne konstruktivt. Denne form for tilbagemelding gør sig ofte gældende, hvis forholdet mellem eleverne og læreren er godt. Den nævnte lærer i citatet var nemlig kendetegnet ved en person, som eleverne var utrolig glade for som underviser og dette understreger dermed også vigtigheden af den gode relation mellem lærer og elever.

En elev på et 20-ugers grundforløb på en stor skole i provinsen formulerede sin definition på en god lærer således:

Den ideelle lærer skal være lidt ligesom mester. Du kan ikke bare stå og lave noget lort, så får du at vide, hvad fanden er det, du står og laver.

En anden elev i samme interview supplerede med nedenstående citat i sammenhæng med et spørgsmål, om ovenstående definition mon også gjaldt for de svage elever:

Jo, det er rigtigt.” ... ”det skal man også overveje, når man sætter dem sammen [eleverne og en lærer], for det nytter ikke noget, at det dårligste hold har sådan en snedker, en snedker går noget mere op i, hvordan tingene skal være, så det hænger ikke sammen [med de svageste elever].

I denne sammenhæng udtalte to elever, som tager elektrikeruddannelsen med den korteste grundforløbspakke, på en stor skole i en større by, således om den gode lærer:

Jeg lærer også klart bedst med hænderne, men vi skal jo også have teori. Det er den samme lærer, vi har haft, og han er uddannet elektriker, så det er godt. Han kan fx forklare, at det her teori er godt at kunne, hvis sådan og sådan, og så fortæller han en historie, hvor han var ude hos en kunde. Så tænker man, at så må man hellere lytte efter. Det er et argument for, hvorfor man skal lære det.

Og en pige på samme uddannelse siger:

Han forstår at gøre det spændende, så man kan se, hvad man skal bruge det til.

For de to elever er det vigtigt, at deres lærer selv er uddannet elektriker, og at han kan formidle stoffet på en måde, som både er spændende og fagligt relevant. En lidt anderledes definition kom til udtryk hos en anden elev fra samme skole. Denne elev er ordblind og går i erhvervsklassen på en 60 ugers grundforløbspakke og er altså ikke bogligt stærk. Han siger:

Mange lærere bruger den der, ”jeg serverer det her for dig, og så kan du tage imod det eller lade være, jeg får mine penge alligevel”. De er fuldstændig ligeglade. Men så havde jeg en matematiklærer, og fordi jeg ikke bestod prøven, så sagde han til mig, at det var hans opgave at sørge for at få mig til at lære det.

Eleven udtrykte igennem interviewet, at han havde haft mange dårlige oplevelser i sin skoletid med lærere, som ikke kunne forstå, hvor svært han havde ved at lære. Så at denne nye matematiklærer pludselig gjorde det klart for ham, at hans vigtigste arbejde var at få eleven til at forstå matematik, var en helt ny oplevelse for ham. Disse to eksempler viser, at eleverne har brug for forskellige lærere afhængig af deres niveau, og at det er vigtigt fra skolens side, at sætte lærere på fx erhvervsklassen, som er fagligt dygtige og derfor er i stand til at gøre brug af forskellige tilgange til læring.

6.5 Virksomhedsforlagt undervisning

Virksomhedsforlagt undervisning²⁵, som kan antage menage forskellige former, er et tiltag, som skolerne kan benytte sig af, hvis eleverne har brug for at få en del af deres undervisning ude i praksis, fordi de er kørt skoletrætte på skolen eller er frafaldstruede på andre måder. Som mange af de andre tiltag, der behandles i dette kapitel, er det op til de enkelte skoler at igangsætte tiltaget og beslutte, hvilken form der giver mening i deres tilfælde. Igennem vores interviews er vi stødt på en del gode og konstruktive initiativer vedrørende den virksomhedsforlagte undervisning, og de vil i dette afsnit blive ridset op.

På en forholdsvis stor skole i provinsen bruges initiativet som her beskrevet af uddannelseschefen:

Vi bruger det på to måder, dels som en måde for elever på grundforløbet at komme ud en uges tid og prøve lidt af virkeligheden og for måske at skaffe en praktikplads, derudover er det på vores længere forløb den mulighed, at vi kan sige til en elev, som er skoletræt, at vedkommende får skolemål med ud i en virksomhed, for vi har

²⁵ Om virksomhedsforlagt undervisning:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Erhvervsuddannelser/Om%20erhvervsuddannelserne/Sporgsmaal%20og%20svar/Virksomhedsforlagt%20undervisning.aspx#Om%20virksomhedsforlagt%20undervisning>

Erhvervsuddannelsesloven giver (§ 2, stk. 2) mulighed for, at der kan gennemføres ordninger, hvorefter dele af skoleundervisningen foregår i en virksomhed på grundlag af aftale mellem skole og virksomheder.

Bestemmelsen bygger på det generelle synspunkt, at samarbejdet mellem skole og lokalsamfundets arbejdsmarked bør intensiveres og også komme praktisk til udtryk i den måde, skoleundervisningen gennemføres på.

Eksempler på former for virksomhedsforlagt undervisning er:

- 1) orienterende virksomhedsbesøg
- 2) undervisning i virksomhedslokaler med anvendelse af virksomhedens udstyr
- 3) korterevarende praktikarrangementer under skolens ansvar
- 4) virksomhedsforlagt undervisning i skolepraktik, jf. erhvervsuddannelseslovens § 66 f og § 19 b, stk. 1, 2. pkt. forudsætningsvis
- 5) ophold i en virksomhed i vejledningsojemed i den valgfri undervisning eller i supplerende grundforløbsundervisning for elever uden uddannelsesaftale, jf. § 61 og § 63, stk. 3, i bekendtgørelsen om erhvervsuddannelserne (hovedbekendtgørelsen).

virksomheder, der er indstillede på at tage elever. Den bruger vi meget individuelt. Generelt set har vi et godt forhold til virksomhederne, og vi er jo også de to parter til at lave uddannelsen. Og vi kender virksomhederne så godt, at vi ved, hvor vi skal sende bestemte elever hen. Lærerne kender virksomhederne og ved, hvad der ville være godt.

På en anden større skole i provinsen arbejder de med den virksomhedsforlagte undervisning som en mulighed for, at eleven kan skaffe praktikplads. Inspektøren forklarer:

Vi arbejder med, at de elever, som er langt fra at få en praktikplads ift. at de ikke ved, hvad det vil sige at have et arbejde og være på en arbejdsplads, de kommer ud på virksomhedsforlagt undervisning under grundforløbet for at komme ud og prøve noget praktisk. Og så kan virksomhederne se dem an, og lærerne kan tage opfølgende kontakt til virksomheden.

Det er den enkelte lærer, der på denne skole tager initiativ til at sende elever i virksomhedsforlagt undervisning. De forklarer, at det derfor også er den enkelte lærers ansvar at tage kontakt til en virksomhed igennem sit netværk, som kan være oplagt for den pågældende elev. På den måde er den virksomhedsforlagte undervisning ikke et formaliseret initiativ på denne skole, men et tiltag, den enkelte lærer kan benytte sig af, hvis han eller hun har mulighed for at finde en virksomhed.

På en stor skole i en større by fungerer den virksomhedsforlagte undervisning i forbindelse med erhvervsklassen. Det er et tiltag, der er startet med udgangspunkt i en forståelse af, at elever, der er skoletrætte, har brug for det praktiske arbejde i en virksomhed for at bevare motivationen for at færdiggøre uddannelsen. Specielt i forhold til tosprogede elever har de formået at få kontakt til nogle virksomheder, som har overskud til at arbejde med elever, der ikke er så fagligt stærke. Således udtaler uddannelseschefen på den pågældende skole:

Vi gør meget for at finde virksomheder, der har et hjerte, som er lidt større end andre og ved, at de her elever kræver lidt mere arbejde. Det er faktisk lykkes, og der har været elever i praktik.

Dermed understreger han også vigtigheden af, at de virksomheder, som samarbejder med erhvervsskolerne omkring unge med svage forudsætninger og virksomhedsforlagt undervisning, skal have en bestemt karakter og pædagogisk udgangspunkt, for at forløbet kan blive en succes.

Igennem disse eksempler viser det sig, at hvis den virksomhedsforlagte undervisning skal fungere, skal der være et godt samarbejde mellem virksomhederne og skolerne og tilmed også de enkelte lærere. Det er både vigtigt i forhold til at skabe kontakten til virksomhederne, men også fordi skolerne og lærerne skal følge med i, om de forskellige virksomheder fungerer godt og pædagogisk hensigtsmæssigt i forhold til den gruppe af elever, som har svage forudsætninger for at gennemføre deres uddannelse. Det tyder på, at den virksomhedsforlagte undervisning i mange tilfælde ikke er en formaliseret aftale med virksomhederne, og dette tydeliggør derfor også vigtigheden af et tæt samarbejde og kommunikation mellem virksomhederne og skolerne.

6.6 Produktionsskolen

Erhvervsskolerne har også mulighed for at bruge produktionsskolerne i samarbejdet om unge med svage forudsætninger. Det er forskelligt, hvordan erhvervsskolerne vælger at bruge produktionsskolerne, og der er også nogle skoler, der ser det som mere konstruktivt end andre at sende eleverne midlertidigt på produktionsskolen. I dette afsnit vil de forskellige skolars form for samarbejde med produktionsskolerne blive ridset op i forhold til at belyse, hvordan forskellige former for samarbejde kan virke fremmende på gennemførelsen af uddannelsen for unge med svage forudsætninger. Men at produktionsskolen for en del unge er en positiv oplevelse og en nødvendig forudsætning for at gennemføre en erhvervsuddannelse, det har andre undersøgelser påpeget på. På baggrund af en kvalitativ undersøgelse blandt produktionsskoleelever konkluderes disse – indirekte – at have følgende positive effekter. Se Undervisningsministeriet 2008, temahæfteserie nr. 6:

- "At elever, der har faglige og sociale problemer, arbejder sammen med andre elever i mindre enheder med en høj grad af overskuelighed, tryghed og sammenhæng.
- At elever, der har faglige og sociale problemer, arbejder med praksisnære problemstillinger, hvor det er muligt at opnå hurtig, bred social og faglig anerkendelse for det, som de laver.
- At disse elever arbejder sammen med lærere, der har brede faglige, sociale og personlige kompetencer.
- At der jævnligt afholdes samtaler med eleverne, hvor det bliver tydeligt, hvilke fremskridt de har gjort, samt hvad de endnu mangler at lære."

På flere erhvervsskoler, som vi har talt med i løbet af vores interviews, bruger de produktionsskolen som en tænkepause i form af et midlertidigt ophold, som så skal kunne give eleven mod på at gå videre med sin uddannelse. Det fungerer lidt på samme måde som den virksomhedsforlagte undervisning, bortset fra at der er fokus på nogle andre kompetencer, som skal udvikles på produktionsskolen. Det handler ofte om afklaring i forhold til uddannelsen eller mangel på nogle basale sociale kompetencer. Ledelsen på en forholdsvis stor skole i Jylland udtrykker det således:

Det er de sociale forudsætninger, vi skal bruge produktionsskolen til at lære dem. Sådan noget med at komme op om morgenen, være ren og omgås andre på en normal måde. Det faglige skal vi nok stå for.

Ledelsen på en anden lidt mindre erhvervsskole i provinsen har dette synspunkt:

I forhold til uddannelsesparathed mener vi, at produktionsskolen spiller en rolle i forhold til at give de unge nogle personlige og sociale kompetencer, så vi har et tæt samarbejde med produktionsskolen. [...] En diskussion vi har i øjeblikket handler om, hvornår man er uddannelsesparat, og hvilken rolle produktionsskolen spiller. Det kan godt være, at de unge starter her, men så skal tilbage til produktionsskolen, fordi de ikke var helt parate.

Generelt har de fleste skoler en form for kombinationssamarbejde med produktionsskolen i deres område. Nedenfor forklares den form, som vi mødte mest i vores interviews. Udtalelsen kommer fra en mindre skole i provinsen, men gør sig gældende for en del andre erhvervsskoler:

[Vi har] en aftale med [en] produktionsskole om, at de kan komme på aflastning der, hvis det går skævt for dem her, ligesom få pusterum til at komme ovenpå, så de kan være fagligt med igen. Det er ikke noget, vi bruger meget, men der har da været 4-5 elever for en periode ad gangen, som det har været brugt på, det har faktisk været rigtig, godt og dem har vi gode relationer til.” ... ”de bliver gående på deres grundforløb her, og så forlægger vi undervisningen og eleven til produktionsskolen, og så betaler vi produktionsskolen for at tage sig af eleven og sørger for, at der sker noget læring, og at de kommer mentalt ovenpå igen. Og nogle gange vender de tilbage, og nogle gange finder de andre veje at gå.

I forhold til ikke at være parat, og at en elev derfor kan blive nødt til at opholde sig et stykke tid på produktionsskolen, har de på en større erhvervsskole nogle rigtig fine overvejelser om. Ledelsen fortæller således:

Vi ser også på i forhold til afklarethed, om vi skal gå ind og bruge vores produktionsskole, og vi gør det, så det ikke opleves som et nederlag for vedkommende, fordi det de befinder sig på en af vores uddannelser, det tyder på et form for valg. Vi siger, at vejen for, at du fx kan blive kok, det er, du har et forforløb på produktionsskolen, du er stadig tilmeldt en tekniske skole, du er stadig i uddannelse som kok, og det kan du sige til dine venner. I stedet for at se på det som forskellige institutionstyper, så tænker vi nu uddannelsen som en helhed, og nogle gange foregår undervisningen på en produktionsskole og nogle gange på erhvervsskolen.

På den måde tydeliggøres det, at produktionsskolerne kan bruges i løbet af grundforløbet på erhvervsskolen for elever, som er frafaldstruede, fordi de måske ikke var klar til at starte på en erhvervsuddannelse. I stedet for at udskrive dem, bliver de flyttet i en periode, så de kan få tid til at opbygge først og fremmest deres personlige og sociale kompetencer. Ovenstående skoles håndtering af samarbejdet med produktionsskolen er god, fordi eleven ikke føler sig degraderet eller ikke god nok til at gå på erhvervsskolen, men derimod kan se opholdet på produktionsskolen som middel til at opnå et mål.

6.7 Opsamling

Der ses på det pædagogiske område mange forskellige initiativer for at fastholde unge med svage forudsætninger for at gennemføre den påbegyndte uddannelse på de undersøgte erhvervsskoler. Dog er der en tendens til, at de skoler, som i den kvantitative undersøgelse er godt præsterende erhvervsskoler, også er de skoler, som har nogle interessante og velfungerende initiativer. Således gælder, at for eksempel erhvervsklassen ikke anvendes på de lavt præsterende erhvervsskoler, mens det er tilfældet på de godt præsterende. Vi kan her fremhæve følgende træk ved de erhvervsskoler, der er placeret som godt præsterende.

Skolerne...

- arbejder målrettet med udviklingen af en praksisnær pædagogik, hvor den almene undervisning er smeltet sammen med den værkstedsbaserede undervisning,
- har meget velfungerende tiltag i forhold til personlig tilbagemelding og arbejder for at styrke elev-lærer-relationerne,
- arbejder med det fagligt sociale miljø blandt eleverne for at styrke elev-elev-relationer med udgangspunkt i de faglige fællesskaber. Sociale aktiviteter i sig selv

kan være nyttige for at styrke de sociale relationer, men anses ikke for tilstrækkelige. Det er i den daglige undervisningssammenhæng, de sociale bånd skal knyttes,

- lægger vægt på stabil klassetilknytning med få skift,
- har veldefinerede undervisningsrum, såvel deltagermæssigt som indholdsmæssigt.

I det hele taget kan det konkluderes, at skoler, som har en strategi i forhold til at bruge de forskellige værktøjer til at begrænse frafald i udgangspunktet, klarer sig relativt godt med at fastholde eleverne. Det gælder endvidere, at der arbejdes mere intensivt over for frafald, fx i forbindelse med handlingsplanen på de godt præsterende skoler. Her ser vi, at de forskellige tiltag og de værktøjer, som tages i anvendelse, virker som en *samlet strategi mod frafald*. Karakteristisk for de mindre godt præsterende skoler er, at de kan have iværksat enkelte eller nogle få tilsvarende initiativer som de godt præsterende skoler, men at disse tiltag er få og ikke indgår i en samlet strategi.

7 Støttepersoner for frafaldstruede elever

Unge med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse har ofte ud over faglige problemer også sociale og personlige. Dette kapitel handler om de mange former for støttepersoner, som ideelt skal træde til over for elever med faglige, personlige eller sociale problemer. Først og fremmest skal erfaringer med mentorer, kontaktlærere og variationer af mentorordningen i form af coach og ung til ung-mentorordninger belyses. Afslutningsvis ser vi nærmere på den støtte, unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse får til indgåelse af praktikpladsaftale.

7.1 Kontaktlæreren

Kontaktlæreren²⁶ er på mange skoler en person, som eleverne skal kunne henvende sig til med deres, for det meste, faglige problemer. Kontaktlærerrollen går igen på alle erhvervsskolerne, og formen varierer en del fra sted til sted, men ikke så meget, som det er tilfældet med både mentor- og coachordningen. På de fleste skoler spiller kontaktlæreren en vigtig rolle i at identificere unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, da denne person er i daglig kontakt med alle elever. Sådan forklares kontaktlærerens rolle på en mindre erhvervsskole i provinsen:

Det er kontaktlæreren, som i langt de fleste tilfælde observerer en underlig adfærd hos eleven. Kontaktlærerne har løbende samtaler, som skal munde ud i at lave uddannelsesplaner sammen med eleven, og det er dem, der først ser advarslen. Det er typisk stort fravær, udeblivelse fra bestemte timer. Man lærer hurtigt at spotte elever, der fx er på vej ud i et stofmisbrug, og jo før vi kan sætte ind, jo bedre. Så der skal ikke være for langt mellem kontaktlæreren til studievejlederen og hurtigt få forældrene inddraget i det. Hvis en elev ikke har en mentor, så er det mig (studievejlederen), der tager kontakt til forældrene. Kontaktlæreren er primært en faglig støtte.

At det ofte er kontaktlæreren, som vurderer, at en elev har problemer, tydeliggøres nærmere i dette citat fra en større erhvervsskole i provinsen:

²⁶ Om kontaktlæreren hedder det, jf. <http://pub.uvm.dk/2003/kontakt/7/7.1.htm> som anbefaling:

”Kontaktlærer - elevens vejleder i grundforløbet

- Når kontaktlæreren skal være elevens vigtigste vejleder, betyder det:
- at kontaktlæreren skal have et grundigt kendskab til mål og indhold i grundforløbet, så han kan tegne et tydeligt billede af grundforløbets faglighed for eleven
- at kontaktlæreren skal kende til de øvrige læreres faglighed i såvel områdefag som grundfag
- at kontaktlæreren skal have kendskab til, hvilke hovedforløb grundforløbet giver adgang til. Han skal i et vist omfang kende til fagligheden i de pågældende hovedforløb eller kunne henvise til andre med uddannelseskendskab
- at kontaktlæreren skal give eleven et begyndende kendskab til de erhverv, grundforløbet kan føre til. Til erhvervets metoder, det faglige indhold, krav, betydning, traditioner og til erhvervets sprog
- at kontaktlæreren introducerer eleven til, hvordan eleven kan og skal arbejde med at lære grundforløbets faglighed, metoder og fremgangsmåder
- at kontaktlæreren opstiller en uddannelsesplan i samarbejde med eleven og lærer eleven at arbejde med den
- at kontaktlæreren lærer eleven at samtale om uddannelsen
- at kontaktlæreren har hovedansvaret for helhedsvurderingen af eleven
- at kontaktlæreren er med til at forme et passende lærersamarbejde at kontaktlæreren udvikler en professionel læreretik i sin omgang med eleven”

Hvis der er nogle, der i løbet af den første måned eller senere begynder at have problemer med fremmøde, eller er marginaliseret i gruppen, eller ikke fungerer godt, måske har faglige problemer, så begynder vi at gøre noget. Og det er kontaktlærerne, som foretager de vurderinger.

På flere skoler fremhæver de, at kontaktlæreren har mulighed for at henvende sig til enten mentorer eller studievejledningen, hvis de spotter elever med nogle af de i citaterne beskrevne problemer. Det er altså ikke – ifølge skoleledelserne – kontaktlærerens rolle at afhjælpe problemerne – medmindre der er tale om faglige problemer – men derimod at henvise eleverne til de instanser/professionelle, som kan hjælpe dem.

Samtidig er det også blevet tydeligt i interviewene med eleverne på de forskellige erhvervsskoler, at mange af dem ville henvende sig til deres kontaktlærer, hvis de fik problemer med at gennemføre deres uddannelse. Dette, og de ovenfor beskrevne ansvarsområder, peger på, at en kontaktlærer skal have en erfaring med at håndtere frafaldstruede elever og deres problemer. Kontaktlæreren spiller derfor en vigtig rolle i forhold til at fastholde de frafaldstruede elever, først og fremmest gennem tidlig opmærksomhed og mulighed for henvisning til de relevante andre professionelle på skolen, hvor det således er afgørende, at der er disse andre professionelle. I det følgende skal vi se nærmere på disse. Udgangspunktet er her mentorordningen, mens brug af coach og ung til ung-mentor kan siges at være særlige udformninger af denne.

7.2 Mentor

Den mest udbredte form for støtteperson er mentorordningen. Generelt set er en mentor en person, som skal vejlede den unge, som har brug for ekstra hjælp til at gennemføre sin uddannelse. Siden august 2007 har erhvervsskolerne lovgivningsmæssigt været forpligtet til at tilbyde en mentor til elever, der har behov for særlig støtte.

Ifølge Katznelson og Olsen (2008) har en mentor forskellig betydning i forskellige kontekster. Men i udgangspunktet er det en voksen, som bruges til vejledning, støtte og positiv identifikation for unge, Katznelson og Olsen 2008:14, hvor der ligeledes peges på, at mentorbegrebet ”er et vanskeligt begreb, der hurtigt smuldrer mellem fingrene på den, der forsøger at favne de mange ordninger af meget forskellig karakter”. Dette kan bekræftes gennem vor undersøgelse, hvor vi har mødt mange forskellige former for mentorordninger på de forskellige erhvervsskoler. Nogle steder har mentorordningen karakter af en coachordning, jf. 8.3, hvor coachen laver et opsøgende arbejde i forhold til eleverne. Andre steder har mentorerne kun tilknytning til eleverne via undervisningen, og få steder er mentoren og kontaktlæreren den samme person. I dette kapitel vil vi gennemgå forskellige former for mentorordninger og til sidst bl.a. diskutere fordele og ulemper ved, at mentorer fungerer i en dobbeltrolle, for eksempel som lærer og mentor på samme tid eller både som mentor og kontaktlærer for den samme elev.

Vi er stødt på mange positive erfaringer med mentorordningen. På en mindre erhvervsskole i provinsen har de en politik med at involvere alle personer, som er ansat på skolen. Det vil sige, at kantinepersonalet eller en pedel også kan komme på kursus som mentor og derefter blive tilknyttet elever, der har brug for ekstra støtte. Meningen med at inddrage så mange forskellige personer i mentorordningen er, at ledelsen stræber efter, at *arbejdet med frafald skal være et fælles projekt for hele skolen*, og at kun igennem samarbejde mellem forskellige stillinger på skolen kan det lykkes at fastholde flere elever. Dette skal også ses i sammenhæng

med deres skolehjem, hvor elever med forskellige problemer kan få lov til at bo. Mentorordningen er også i høj grad henvendt mod den gruppe af unge.

Eleverne på denne skole vurderede, at ordningen fungerede godt og hjalp dem i hverdagen. To piger udtrykte det således:

Det giver en lettelse i kroppen til hverdag, at jeg har en mentor, at vide, at man har en at snakke med.

og

Ja, og at vide, at hvis det en dag går helt ad helvedes til, og jeg ikke gider noget, så tænker jeg, okay jeg tager i skole og mødes med min mentor, for så kan vi snakke problemerne igennem, så det er sådan lidt et lyspunkt, når man ikke gider.

Det fremgår også her, at mentoren også skal tale med eleverne om deres personlige og sociale problemer, og på den måde giver det pigerne, som er citeret her, en oplevelse af, at der er nogen som interesserer sig for dem og deres problemer. Eleverne på pågældende skole får tildelt en mentor ved, at alle bliver spurgt inden skolestart, om de er interesserede. Denne mentorordning adskiller sig dermed fra coachordningen ved, at mentoren ikke skal være opfølgende, men først træder til, når eleven selv har bedt om en mentor.

Så har vi et tværgående mentorsamarbejde (ERFA-grupper) på tværs af uddannelsesinstitutionerne. Vores filosofi her på skolen er så, at vi ikke siger farvel til en ung uden at holde dem i hånden hen til det næste sted, om det så er politiet.

Hvem der skal være mentor, og hvordan arbejdet betales, er der forskellige meninger om:

Vi har valgt at aflønne vores mentorer, og så får vi nogle med en professionel indstilling, og hvor vi kan stille krav. Det kan man ikke med folk, som gør det af lyst.

På en anden skole i en jysk provinsby har de valgt, at mentoren sagtens også kan være kontaktlærer for den samme elev. Det er vigtigt for ledelsen, at mentorerne også er lærere, for på den måde bliver arbejdet med frafald en del af kulturen i lærerstaben. Ledelsen har vurderet, at det fungerer godt, hvis en mentor også har sin mentee i sin klasse. Om det at have den samme person som mentor og kontaktlærer sagde en af eleverne:

Mentor, det er en rigtig effektiv ting. Jeg har også en, og hun hjælper med alt, også hvis der er problemer i klassen. Lisbeth er min mentor, og hun er også klasselærer. Det fungerer rigtig godt, at det også er ens klasselærer, fordi jeg lærer hende at kende på en lidt anden måde. Jeg har ikke problemer med at tale med hende om personlige ting, for jeg ved at det kommer ikke videre, så jeg kan snakke med hende om alt.

Til at supplere mentorordningen har skolen også en coachordning, og de udtrykker, at hvis der bliver problemer for eleverne med at have den samme person som kontaktlærer og mentor, kan coachen træde ind og hjælpe.

På en af de godt præsterende skoler i provinsen har de en helt anden opfattelse af denne problemstilling, og de har valgt, at den samme person aldrig må være både mentor og kontaktlærer for en elev, da dette ville være at blande for meget rundt i rollerne.

7.3 Coachordningen

På erhvervsskolerne er vi stødt på et tiltag, som ser ud til at have en særlig positiv indflydelse på fastholdelse af elever med svage forudsætninger for at gennemføre deres uddannelse. Denne ordning kaldes en coachordning, og den er specielt veludviklet på en af de besøgte skoler i en storby. Flere af skolerne har noget lignende, og denne ordning forekommer derfor under flere navne og med forskellige jobbeskrivelser, og i dette kapitel vil forskellige former for coachordninger blive ridset op.

På en teknisk skole i en storby har de ansat en coach i en fuldtidsstilling. Det vil sige, at denne person ikke fungerer som lærer eller har andre opgaver, men udelukkende arbejder med de unge, som har nogle personlige problemer, der kan lede til, at de falder fra deres uddannelse. I modsætning til en mentor, som i mange tilfælde bliver tildelt elever efter et skøn ved intromøder eller i begyndelsen af uddannelsen, skal denne coachrolle være opsøgende i forhold til eleverne. Det vil sige, at coachen på skolen bevæger sig blandt eleverne i deres dagligdag, lærer dem at kende og henvender sig, hvis han får en fornemmelse af, at de har brug for hjælp. På den pågældende tekniske skole har de ansat en person, som har gode erfaringer med at komme godt ud af det med unge fyre (med anden etnisk baggrund end dansk), og på den måde kunne vi forstå, at han var lige så meget en kammerat, som han var en autoritet på skolen. Han havde en utrolig fornemmelse for elevernes sprogbrug og dagligdag og kunne på den måde relatere sig til dem, samtidig med at de følte, at han var på deres side. Ud fra Katznelson og Olsen (2008) kunne ovennævnte type af elever betegnes som tilhørende "De indtagende", kendetegnet ved elevens tillid til mentor og forventninger om mentors involvering i elevens problemer og situation. Andre typer af samspil mellem elever og mentor er her "De skuffede", "De distancerede" og "De tilfredse".

Om denne type coach siger en elev:

Jeg ville aldrig være blevet færdig med min uddannelse, havde det ikke været for Peter (pseudonym) etc.

Vi ser her tydeligt, at eleven har tillid til coachen, at han forstår elevens situation, at han er en, der tror på eleven, og at han kan klare det.

Coachen på den pågældende skole tager også ud af huset med eleverne for eksempel med som støtte i et retsmøde, med i banken eller møde med en socialrådgiver. Ideen er, at de elever, som har brug for coachens støtte, har så store personlige problemer, at hvis de skal gennemføre deres uddannelse, må de have støtte i mange forskellige aspekter af deres liv, og ikke kun i forhold til dem, som direkte vedrører skolegangen. Det er vores vurdering, at flere af de elever, vi talte med, ikke ville have været på skolen i dag, hvis det ikke havde været for deres coach. Det skal også nævnes, at de unge, vi interviewede her, i høj grad hører under gruppen af unge, der har svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse. Deres succes med uddannelsen og det, at de ikke var faldet fra, havde givet dem selvtillid og mod på at gennemføre. Og det var de enige om ikke havde været tilfældet, hvis de ikke havde fået støtte fra deres coach.

Nedenstående eksempel på en coachordning er fra en stor skole i en forholdsvis stor by. Ordningen er ret ny, men den er allerede en succes, da det viser sig, at eleverne er utrolig glade for at tale med disse coaches, og den position, som coachen har, giver anledning til en ny form for problemløsning, hvor coacharbejdet kommer til at hænge sammen med samarbejdet med kommunen. Uddannelseschefen på skolen forklarer om ordningen:

Vi overvejede meget, om vi skulle kalde vores coaches 'elevmentorer' i stedet. De har en coachbaggrund. De er institutionsneutrale og ikke en del af vejledersystemet. Ca. halvdelen af eleverne [af de elever, som coachen arbejder med] henvender sig selv, og nogle bliver henvist via vejleder og kontaktlærer. Coachene får løst op for rigtig mange ting. Det kunne selvfølgelig også være lærerne, der havde den funktion, men der har vi valgt, at lærerne ikke også skal kunne det. De skal være gode faglærere, og så er der nogle andre, der skal tage sig af det personlige.

og

I og med at vi har fået lavet erhvervsklare tilbud [fx erhvervsklassen jf. 7.2], så er det naturligt, at coachene er blandt eleverne. Ellers forsøger de at være meget synlige blandt eleverne. Vejlederne er lidt misundelige på dem, fordi de er blevet så synlige, så hurtigt. Coachene skal selvfølgelig passe på ikke at blive for opslugt af en elev, og vi arbejder meget med, hvor grænsen går for at sende eleven videre til et behandlingstilbud. De er jo ikke psykoterapeuter. Vi har nogle, som kører med eleverne til retsmøder og fængselsdomme, og vi tænker, at der må da være et system, der tager sig af det, men det er der bare ikke. Vi havde fx møder med rådmændene, hvor vi spurgte, om kommunen ikke kunne give tilskud til en psykolog, fordi eleverne kommer med en masse problemer fra deres fortid og hjemmesituation, og deres forældre har ikke råd til at betale. Elevcoach er en måde at få gjort kommunen til en konkret samarbejdspartner på, ved at de støtter det økonomisk, og vi kan trække på kommunens netværk.

Det er interessant at se coachordningen som en mulighed for bedre og tættere samarbejde med kommunen og en måde aktivt at involvere kommunens netværk i elevens problemer. At coachen både har kontakter i de kommunale instanser, som skal hjælpe elever med problemer, og færdes på skolen, giver den person en unik mulighed for at hjælpe unge med meget svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse.

Samme coachkoncept mødte vi på en mindre teknisk skole i Jylland om end med en lidt anderledes karakter. Her har de en UU-vejleder med fast kontorplads på skolen, som fungerer som vejleder og coach. Denne ordning er på prøve og er et samarbejde mellem den tekniske skole, UU og det lokale beskæftigelsesråd. Beskæftigelsesrådet er gået ind og har medfinansieret årslønnen for en UU-vejleder, som så kan fungere som coach på den tekniske skole. Denne form for coach er et supplement til mentorordningen, hvor coachen skal være mere opsøgende og tage sig af de mest belastede elever. For eksempel som følgende citat viser:

Ved fravær ringer kontaktlæreren lige til Hans (pseudonym) og siger, at der mangler en elev, og så følger Hans op på det. Så forsøger han at ringe, eller også tager han sin cykel og kører derud.

Denne coachordning har yderligere det aspekt, at coachen også fungerer som en slags vejleder for de lærere, som har fået mentorroller. Da han har vejledningserfaring fra sit arbejde i UU, har skolen også brugt ham som ressource i forhold til de lærere, som kan have brug for vejledning i den forholdsvis nye rolle, det er at være mentor.

7.4 Ung til ung-mentorer

Denne type mentorordning, hvor elever får mulighed for at få en mentor, som selv er elev på skolen, er der blandende oplevelser med rundt omkring på de erhvervsskoler, vi har besøgt. Vi har det indtryk, at der nogle steder er problemer med at få ordningen op at køre til trods for stor opbakning både økonomisk og fra ledelsen. Andre steder synes det at fungere. I dette afsnit vil der blive diskuteret forskellige forsøg på at få ordningen til at fungere og fremhævet nogle af de steder, hvor det kører.

Til trods for mange gode intentioner har de ikke fået ung til ung-mentorordningen op at køre på en større erhvervsskole i provinsen. Kvalitetschefen har lavet en lille kvalitativ undersøgelse blandt eleverne på skolen for at finde ud af, hvordan en sådan ordning eventuelt skulle organiseres, hvis den skulle fungere. De har arbejdet med, at elever på hovedforløbet skal være mentorer for grundforløbs elever, men det har ikke virket i praksis. Problemet ligger i strukturen, da hovedforløbs elever kun er på skolen fem uger ad gangen, hvilket resulterer i, at mentor og mentee har forskellige uddannelsesforløb og får problemer med at mødes.

Et andet eksempel på en skole, som har fået ung til ung-mentorordningen til at fungere, kommer fra en stor skole i en større by. Denne skole er karakteriseret ved, at de på det sidste har arbejdet en del med at få igangsat forskellige mentorordninger blandt andet også coach-ordningen. Uddannelseschefen forklarer således om ung til ung-mentorordningen:

Vi har en ganske fornuftig model, som det ser ud i øjeblikket. Vi har fået de støttefunktioner, som vi har sukket efter længe med coaches og mentorordningen, som er ung til ung-vejledning og hjælp osv. Vi beder de stærke unge og dem, der har lyst, om at være mentorer. Så siger vi til de andre, at hvis de synes, de har brug for en mentor, så kan de søge om det. Som kontaktlærer finder vi så et godt match. Det blev sat i drift for et år siden. Det fungerer rigtig godt – det vælter til med mentorer, men mentees er lidt sværere. Men det er igen det med at erkende problemet. Vi har et møde om tre uger, hvor skal blive kloge på hinandens erfaringer, for det er jo rimelig nyt”

og

Vi oplever ikke, at menteen synes, at det er mærkeligt med en anden ung på egen alder, der skal være mentor. Vi lægger meget op til, at det skal være et venneforhold og balancere dem, så de er nogenlunde ligeværdige. Men det er selvfølgelig svært. Rent logistisk har vi uddannet fem lærere, som er tovholdere på mentorordningen, så hver tovholder har 3-4 mentorer tæt knyttet til sig, som hun/han tit snakker med.

I forhold til at strukturen er afgørende for, om ung til ung-mentorordningen fungerer, er det måske ikke så mærkeligt, at en anden stor skole i provinsen er et af de steder, hvor ordningen lykkes på daglig basis. Denne skole er kendetegnet ved, at mange elever bor på skolehjemmet, da de fleste kommer fra andre steder i landet. Eleverne på denne skole kunne fortælle om, at de færdes i værkstederne på alle tider af døgnet, og at de elever, som er længere henne i forløbet, hjælper de nyere elever med deres opgaver og projekter. Deres fællesskab omkring uddannelsen og et fælles hjem har resulteret i, at eleverne føler et ansvar over de andre og hjælper derfor også hinanden i værkstedet.

På en mindre teknisk skole i Jylland har de opbygget ung til ung-mentorordningen på en lidt anderledes måde. I stedet for at det er en til en, har de startet et forsøgsprojekt i en klasse, hvor eleverne er blevet delt op i grupper efter forudsætninger og geografi. Det vil sige, at

elever med samme forudsætninger og bopæl i nærheden af hinanden er kommet i den samme gruppe. Det handler om, at eleverne skal opfordres til at støtte hinanden i grupper, både i skolen og uden for skolen, og på den måde være den gode kammerat. Projektet ligger på den måde vægt på, at eleverne skal kunne støtte hinanden ikke kun fagligt, men i høj grad socialt i deres dagligdag. Projektet tog udgangspunkt i, i modsætning til mange af de andre ung til ung-mentorordninger, at svage elever bedre kan forstå og hjælpe hinanden, end hvis en super dygtig elev bliver sat til at være mentor.

Lidt samme princip har de arbejdet ud fra på en stor erhvervsskole på Sjælland. Her forklarer de deres arbejde med ung til ung-mentorordningen således:

Vi har en ordning, men vi kalder det ikke ung til ung-mentorer, men vi kalder det unge hjælper unge, fordi vi mener ikke, vi vil forlange, at en ung ligefrem skal være mentor i forhold til en anden, så det, vi har villet, er at lægge vægt på det sociale miljø i klassen som grundlag for læring i klassen. Så det handler om, at vi skal have de unge til at hjælpe hinanden med at gennemføre, og der er så en tovholder i hver afdeling, som har dagskurser, en underviser, så vi har noget forankring ude i afdelingerne. Det handler altså om at bruge undervisningsmiljøet til at styrke de sociale bånd.

Disse eksempler viser, at der er forskellige former for ung til ung-mentorordninger, og at det både kan være noget, som er igangsat af skolen, eller som fungerer uformelt, fordi eleverne selv tager initiativ til at hjælpe hinanden på tværs af hold og forløb.

7.5 Støtte til indgåelse af praktikpladsaftale

På de fleste erhvervsskoler, som indgår i denne undersøgelse, viser det sig ikke overraskende, at frafald ofte hænger sammen med, at eleverne ikke kan finde en praktikplads. Mangel på praktikpladser var et markant voksende problem på interviewtidspunktet, november 2008. Hvis unge med svage forudsætninger har problemer med at finde praktikplads, kan det ofte føre til frafald. Og omvendt kan udsigten til eller aftale om en praktikplads virke stærkt motiverende for at gennemføre grundforløbet. Derfor skal vi i det følgende se nærmere på hvordan der skaffes praktikpladser med fokus på de frafaldstruede elever. Når det drejer sig om praktikpladser, bliver det ligeledes markant, hvor vigtig det er for "den gode erhvervsskole" at have skabt gode samarbejdsrelationer til omverdenen, her de private og offentlige arbejdsgivere. Kun ved at de påtager sig en uddannelsesforpligtigelse, vil det være muligt fremover at få de unge uddannet gennem vekseluddannelsesprincippet. Alternativet er bl.a. at øge tilgangen til skolepraktikken, som det er sket i foråret 2009²⁷.

I dette afsnit belyses praktikpladsproblematikken ved at inddrage forskellige eksempler på, hvad de forskellige erhvervsskoler gør for at hjælpe eleverne med at finde en læreplads. Samtidig vil også elevernes holdning til praktikpladssøgningen blive belyst, ligesom vi vil se på, hvad det betyder for dem, at det kan være vanskeligt at finde en praktikplads.

²⁷ Se fx pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet den 15.06.2009: "Regeringen er klar til mere skolepraktik. Regeringen foreslår at styrke uddannelsesgarantien ved at forøge antallet af skolepraktikpladser med 1.488 pladser. Det svarer til en forøgelse på 70 procent af det nuværende niveau. Udgifterne i 2009 og 2010 vurderes til at blive 242 millioner kroner, som regeringen vil søge finansieret gennem globaliseringsmidler."

Skolens indsats i forhold til at finde praktikpladser

På baggrund af problemet med at finde lærepladser har de fleste skoler, som indgår i denne undersøgelse, igangsat forskellige initiativer, som skal hjælpe eleverne med at finde lærepladser²⁸. Dog er det forskelligt fra skole til skole, i hvilket omfang der er brug for hjælp. Nogle skoler oplevede på interviewtidspunktet, at langt de fleste af deres elever havde en praktikpladsaftale, allerede inden de startede uddannelsen. Det er ofte geografisk afhængigt af, hvilke virksomheder der er til stede i området. En studievejleder på en skole i den jyske provins udtaler:

Vi kommer heller ikke uden om, at vi er geografisk placeret i et tyndt befolket område, hvor der sommetider er langt til praktikpladserne, så hvis man er ung og skal transportere sig 30 km til sin læreplads, så er det ikke så ligetil.

En del af skolerne bruger virksomhedsforlagt undervisning, jf. afsnit 6.5, som en måde for eleven at få kontakt til virksomheder og derigennem få tilbudt en læreplads. Ideen med, at virksomhederne og eleverne får en mulighed for at se hinanden an inden praktikpladsaftalen, bliver brugt på en af de udvalgte skoler. På den forholdsvis store skole i provinsen forklarede studievejlederen omkring deres arbejde med at finde lærepladser således:

Lige nu arbejder vi meget med at lægge praktikperioder ind som en del af en grundforløbspakke. Vi kontakter en virksomhed og hører, om de er interesseret i at få en elev ud i praktik. Vi fortæller, at han godt nok er på et grundforløb og ikke er helt afklaret om, hvad han præcis vil. På den måde slider vi meget på vores virksomhed, når de både skal lave praktikperioder og have praktikpladser senere hen. Vi gør det for at lave matching. Vi ved, at der er nogle virksomheder, der er bedre til disse elever end andre.

Samme skole havde også nogle overvejelser omkring deres ansvar i forhold til at finde lærepladser for eleverne. Direktøren fortalte om grunden til, at det er vigtigt for eleverne at komme i gang med uddannelsen på trods af mangel på læreplads:

Den lette løsning ville ligge lige til højrebænet ved at sige, at for at komme ind her så skal du have en læreplads, inden du kan starte. Men man skal ikke underkende den værdi, det har for mange af eleverne at have gennemført et grundforløb, fordi det gør dem muligvis uddannelsesparate til det helt rigtige bagefter. Det er faktisk en udvikling, vi ser, at nogen af de der "skæverter" gennemfører et grundforløb, men det er ikke der, de får en praktikplads – men at de fik blod på tanden og fik en succesoplevelse. Så får de lyst til at gå i gang med noget andet. Derfor skal man nuancere den frafaldsdebat og debatten om overgangsfrekvensen, fordi de kompetencer man får, er aldrig spildt.

På en del skoler har de ansat personer til at opsøge virksomhederne for at skaffe lærepladser steder, hvor det ellers ikke har været muligt. En elev, som er på en uddannelse, hvor det er meget svært at få læreplads, fortæller således om skolens indsats:

²⁸ Skolerne er lovmæssigt forpligtede til at hjælpe: § 43. Praktikpladser formidles af skoler mv., som udbyder erhvervsuddannelsernes grundforløb. Det påhviler skolerne mv. at udføre opsøgende virksomhed med henblik på fremskaffelse af praktikpladser)

Det er meget svært at få lærepladser for os, og de har sådan et forsøg, de har kørt med i halvandet år. Det var en konsulent, som har kørt rundt og snakket med firmaerne og snakket vores sag, og så kommer han tilbage med en liste over, hvor der er mulighed for praktik.

Der er flere grunde til, at eleverne selv skal opsøge virksomhederne, da der også er en vis læring i selv at finde en virksomhed, tage kontakt og få praktikpladsen i sidste ende. Dette bliver udtrykt i dette citat af en direktør på en stor skole i provinsen:

Det er stadigvæk elevens ansvar at finde praktikpladser, men vi gør et stort stykke opsøgende arbejde. På nogle områder, fx hos smedene, er der et utroligt netværk, hvor de hjælper hinanden.

Kravet om, at eleverne selv har ansvaret for at finde praktikpladsen, kan dog være uoverskueligt, da nogle elever med svage forudsætninger for at gennemføre en uddannelse måske ikke har de nødvendige kompetencer til at opsøge en virksomhed. Nogle elever, der modsat har meget stærke forudsætninger for at gennemføre deres uddannelse, udtrykte om det at skulle finde en praktikplads:

Det kommer også an på, hvordan man søger en praktikplads. Det duer ikke at sende et brev eller ringe – man skal møde derude selv tidligt om morgenen og snakke med mesteren selv. Det giver et godt indtryk.

For nogle elever kan dette dog være lettere sagt end gjort, og ledelsen på en anden skole fortalte nedenstående om deres overvejelser omkring elever, som har svært ved selv at tage kontakt til virksomhederne:

Jeg synes ikke, at det er særlig smart, men jeg skal faktisk med til en ansættelsessamtale i morgen. Men det er bedre, end at det er forældrene, der er med.

og

Det kan være, at det er noget, vores mentorer kommer til at gøre mere. For nogle gange er det vildt angstprovokerende at skulle til sådan en samtale og blive målt om vejet. Hvis man har et svagt netværk, så er det svært.

På mange skoler er praktikpladssøgningen formaliseret sådan, at eleverne skal igennem et bestemt forløb. På en mindre godt præsterende skole i provinsen forklarer ledelsen således, hvordan det formelt foregår:

Alle elever har jobsøgning (kursus), hvis de ikke har en uddannelsesaftale." ... "derudover så har vi også en praktikpladskonsulent, som ret generelt har lavet procedurer for, hvordan det skal foregå, og eleverne skal registreres, og når de er færdige med grundforløbet, så skal de lave en udslusning, og det er en formular, som de udformer, og der bliver de registreret som læreplads-pratiksøgende. Og så taster de sig ind på praktik.dk.

Det at have en praktikplads er ikke kun positivt for de videre uddannelses- og jobmuligheder for eleven, men det er også en afgørende faktor i forhold til undervisningen og fastholdelsen. På et spørgsmål om, hvorvidt en læreplads kan afhjælpe frafald, udtrykte en elev det således:

Ja, for så har de altså en mester, der hænger over hovedet på dem, så der ville de få et stort problem, hvis de har meget fravær, for så mister de deres læreplads, så vil mester ikke have noget med dem at gøre.

Praktikpladsen kan på den måde fungere som en motiverende faktor for at gennemføre uddannelsen. Men netop med hensyn til at finde praktikpladsen har dette afsnit tydeliggjort, at skolens aktive indsats for at skabe kontakt til virksomhederne kan gøre en forskel på, om elever fastholdes eller ej. Derfor er det også vigtigt, at skolerne har bredt samarbejde med virksomhederne.

Hvordan påvirker det eleverne ikke at kunne finde en læreplads?

For eleverne er det naturligvis alvorligt ikke at kunne finde en praktikplads, men reaktionerne er forskellige:

Altså, jeg har haft en mundtlig aftale med en virksomhed i Thise, men så var der to svende, der rejste, så er der jo lige pludselig ikke plads. Så nu er jeg ude og kigge igen, men jeg har det sådan, at hvis jeg kan blive arbejdsdreng i et halvt år eller maks. et år for at blive lærling, så gør jeg det.

og

Det der med at falde fra, det sker nok hos os efter grundforløbet, for det er rigtig svært at få en praktikplads, så der bliver folk måske tvunget til at finde på noget andet.

For unge med anden etnisk baggrund end dansk ses på en teknisk skole i en stor by en klar opfattelse af forskelsbehandling:

Der er mange mestre, der ikke har tillid til udlændinge.

og

Mange danskere kender nogen i deres omgangskreds, der er håndværkere el.lign., og så kan de gå hen og banke på deres nabos dør og spørge, om han har en læreplads til dem. Jeg kan ikke banke på hos min nabo, hvis jeg ved, at han fx er tømrer. Han ville sige nej til mig, selv om han mangler ti mænd.

Der er således behov for en selvstændig indsats for at fremskaffe praktikpladser for unge med anden etnisk baggrund end dansk. En del af fx Fastholdelseskaravanens indsats²⁹ drejer sig om at fremskaffe praktikpladser for disse elever. Fastholdelseskaravanen startede i slutningen 2008 og har unge med anden etnisk baggrund som målgruppe.

²⁹ Fastholdelseskaravanen er en del af Brug for alle unge-indsatsen, jf. <http://www.brugforalleunge.dk/taskforce/> og bygger videre på tidligere erfaringer fra Task Force-enheden, som blev iværksat som et fælles initiativ af Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration og Undervisningsministeriet i 2006. Nogle af de ideer, som karavanen vil arbejde med, er:

- Etablering af fastholdelseskoordinatorer på udvalgte skoler
- Etablering af forældresamarbejde og aktiv forældreinddragelse
- Etablering af lokale rollemodelkorps
- Udvikling af undervisernes kompetencer og nye pædagogiske metoder og værktøjer
- Udvikling af nye attraktive læringsmiljøer for effektiv lektiehjælp
- Lokale netværk mellem blandt andet grundskole, produktionsskole, erhvervsskole og Ungdommens uddannelsesvejledning

7.6 Opsamling

Støttepersoner som mentor, som skolerne skal stille til rådighed og coach, der er en lokal variation af mentor, er helt centrale for frafaldstruede elever. Der er en glidende overgang mellem mentor og coach. Begreberne bliver også brugt forskelligt på skolerne, og derfor kan en mentorordning i nogle tilfælde minde mere om coachordningen, som den er defineret her, og vice versa. Det er op til de enkelte skoler selv at definere deres ordninger og tillægge dem de betydninger og karaktertræk, som virker meningsfulde i konteksten.

Et generelt træk ved de skoler, der er udvalgt som godt præsterende skoler, er, at de inden for skolen har et veludbygget netværk omkring eleverne, som skal støtte de unge med svage forudsætninger. Således er det et vigtigt kendetegn, at fordeling af roller, og hvem der skal tage initiativ til hjælp af elever med problemer, på forhånd er fastlagt og på plads. Dette peger på, at indsatsen fra de forskellige støttepersoner i forhold til frafaldstruede elever kun fungerer optimalt, hvis der foregår et frugtbart samarbejde imellem dem, med udgangspunkt i en klart formuleret strategi mod frafald fra ledelsens side.

For elever med mere dagligdags problemer, men med risiko for at falde fra, er det vigtigt at have en veludbygget mentorordning, hvor eleverne får den personlige støtte, de har brug for i deres hverdag. På de tre dårligst præsterende skoler, som indgår i undersøgelsen, er det bemærkelsesværdigt, at to ingen mentorordning havde, og at den tredje kun for meget nylig var startet med det. Samtidig har de skoler, som præsterer bedst, nogle velfungerende mentorordninger eller coachordninger, hvor ordningerne har kørt over en længere periode. Overordnet gælder således, at de erhvervsskoler, som kun havde kortvarige eller ingen erfaringer med brug af mentorer først og fremmest kunne findes blandt de mindre godt præsterende skoler, mens de bedst præsterende skoler havde lang erfaring med brug af mentorer eller coaches.

I forhold til samarbejde om mentor/coach, skal fremhæves et initiativ fra en forholdsvis lille skole, hvor der var etableret et samarbejde med kommunen, Beskæftigelsesrådet om økonomisk støtte til at ansætte en UU-vejleder på uddannelsesinstitutionen, der fungerede som mentor/coach. En perspektivrig konstruktion, hvor både elevernes behov for en personlig coach blev opfyldt, samtidig med at det styrkede samarbejdet mellem UU, kommunen/jobcenteret og erhvervsskolen. Det er et godt eksempel på, at interne værktøjer, som skolen tager i brug for at hindre frafald, samtidig styrker uddannelsesinstitutionens strategi for at opretholde og udbygge samarbejdet med bl.a. det kommunale netværk. Det samme kan siges om den coachordning på en stor skole, hvor coachen også fungerede som det centrale daglige link til de instanser inden for kommunen, som skal træde til over for unge med akut risiko for at falde fra på deres uddannelse.

De godt præsterende skoler lægger vægt på at give eleverne værktøjer, de kan bruge i praktikpladssøgningen. Men når det ikke lykkes, træder man hjælpende til fra skolen side. På flere erhvervsskoler arbejdes der med praktikperioder i grundforløbet.

8 Den gode erhvervsskole

I dette kapitel skal vi sammenfatte, hvilke erfaringer der er omkring samarbejdet i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Vi har under de forskellige problemstillinger i de enkelte kapitler berørt, hvordan der samarbejdes eller ikke samarbejdes med henblik på at lette overgangen fra grundskole til videre uddannelse og på, hvordan og med hvilke erfaringer der samarbejdes i forhold til de unge efter start på en erhvervsuddannelse. I dette kapitel er det samarbejdet som helhed, der er i fokus under inddragelse af de indsatsformer, der er de mest velegnede til at lette overgangen og mindske frafaldet. Vi skal sammenfatte dette samarbejde – om indsatsen i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse – i form af ”Den gode erhvervsskole”.

8.1 Med den unge som udgangspunkt er samarbejde nødvendigt

I denne undersøgelse står spørgsmålet om, hvordan der samarbejdes omkring indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse og med hvilket resultat, centralt. Når det gør det, skyldes det – jf. kapitel 2, hvor projektets baggrund og problemstillinger er behandlet – at de barrierer, som gør sig gældende for mange af de unge, som ikke får gennemført en ungdomsuddannelse, udspringer af problemer, som ikke er snævert uddannelsesmæssige. Barriererne er derimod ofte knyttet til personlige og sociale problemer, som kun kan afhjælpes gennem et samarbejde mellem erhvervsskolen og de aktører i lokalområdet eller andre steder, som har de nødvendige formelle, økonomiske og faglige forudsætninger for at iværksætte relevante tiltag.

Som det undervejs i de enkelte kapitler er påvist, udspringer ønsket og behovet for samarbejde af det komplekse sæt af faktorer, som gør sig gældende som barrierer for, at nogle unge ikke er motiveret for og/eller har svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse.

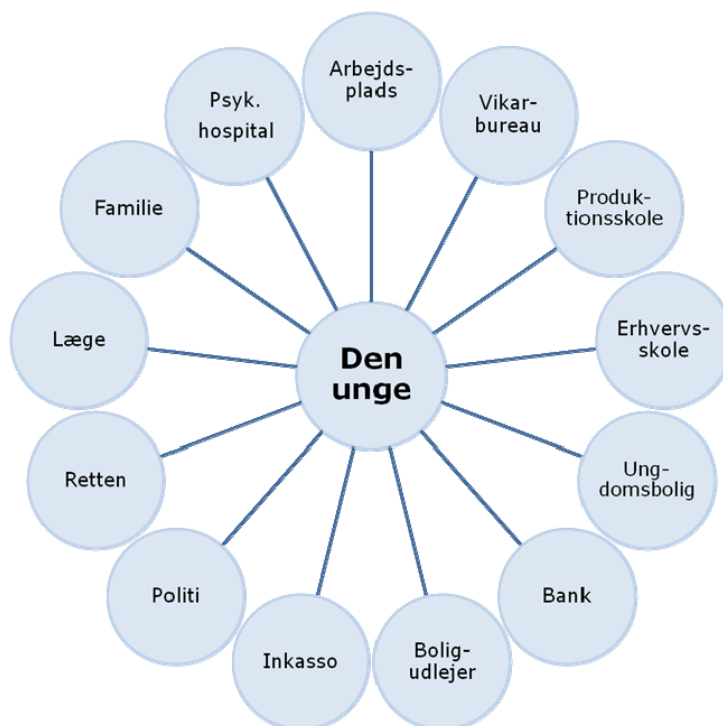
Når det drejer sig om indsatsen over for de unge med risiko for at falde fra på en påbegyndt erhvervsuddannelse, er der en klar tendens til, at de godt præsterende skoler har en helhedsorienteret tilgang til de unges vanskeligheder med at klare uddannelsens og hverdagens krav og problemer. På en godt præsterende erhvervsskole i provinsen udtaler en af de ansvarlige for indsatsen mod frafald:

Vi har arbejdet med frafald og handlingsplanen en del tid, og vi vidste, at ministeriet ville komme med det, så vi gik i gang tidligt..... Vi fik udarbejdet en kvalitativ undersøgelse... Der lavede vi en interviewundersøgelse i efteråret 2005, lige når eleverne er startet, hvor det er lige der, hvor der er flest der falder fra. Enkelte cases er gode at få forstand af. Historierne kommer et spadestik dybere. Og på daværende tidspunkt kunne vi allerede se, at her var noget, som man ikke kunne klare med sådan nogle snuptagsløsninger, man er nødt til for manges vedkommende at have den der daglige kontakt, fx med en mentor. Da taler vi allerede om, at det er niveauet hos den enkelte unge, man skal arbejde på. Hvad er det, der foregår i den enkelte?

Det fremgår her, at udgangspunktet for arbejdet mod frafald er den unge som hel person. For unge, hvor der er betydelige problemer ud over det faglige, som erhvervsskolen har gode forudsætninger for at arbejde med, evt. i samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner, fx

VUC eller daghøjskolen, kan det ofte være nødvendigt med et tæt og velfungerende samarbejde med andre aktører. For flere af denne undersøgelses godt præsterende erhvervsskoler ses en sådan helhedsorienteret tilgang, som illustreres i figur 8.1.

Figur 8.1 Centrale aktører i den helhedsorienterede indsats



Kilde: Figur udarbejdet med inspiration fra bl.a. Skive Kommune.

Initiativer for at etablere og styrke samarbejdet mellem de centrale aktører på området kommer fra flere sider, herunder også fra centralt hold. Som et af de væsentligste initiativer skal Ungdomsuddannelse Til Alle, UTA fremhæves. UTA blev iværksat i 2006, og mange kommuner har undervejs tilsluttet sig netværket omkring projektet, der således må betegnes som en succes, hvad angår interessen for at deltage. Projektet afsluttes ved udgangen af 2009. Som afsæt for kommunernes videre arbejde med at sikre de unge en ungdomsuddannelse er udarbejdet et strategipapir, jf. notat fra Kommunernes Landsforening, KL 2009, hvor det bl.a. hedder:

Ambitionen bør være, at de mange tilbud og krav ser sammenhængende ud for de unge og giver god mening. Det mål opnås gennem tæt samarbejde og udveksling af informationer mellem de ansvarlige i de kommunale forvaltninger, på de statslige ungdomsuddannelser og i praktikvirksomhederne. De unge har behov for ansvarsbevidste, tydelige og tillidsvækkende voksne. Målet skal være at sætte de unge i centrum.

Mere specifikke tiltag fra centralt hold over for bestemte målgrupper er også sat i værk, og her kan Fastholdelseskaravanen nævnes, jf. afsnit 7.5.

I det følgende afsnit skal vi se nærmere på nogle af erfaringerne med samarbejde mellem primært erhvervsskolerne, kommunerne og andre uddannelsesinstitutioner.

8.2 Erfaringer med samarbejdet mellem erhvervsskole, kommune, UU og andre uddannelsesinstitutioner

Erhvervsskolerne har meget forskellige erfaringer med samarbejdet med kommunerne og de relevante dele af den kommunale forvaltning. Og på samme måde, som projektets landsdækkende spørgeskamundersøgelse blandt UU-centre har givet udtryk for, synes der at være et problem i udgangspunktet, nemlig at de forskellige kommunale forvaltninger ofte har vanskeligt ved at samarbejde. Men en række af erhvervsskolerne har positive erfaringer med samarbejdet bl.a. på baggrund af en fælles vilje til at få etableret positive gensidige relationer.

På en erhvervsskole i provinsen, hvor man har gode erfaringer med at samarbejde med kommunen, udtrykkes det sådan:

Vores samarbejde med kommunen betyder meget. Fordi vi er en modelkommune har vi rejst rundt og fortalt lidt hist og her. Vi har et afsindigt godt samarbejde internt i byen. Vi har en styregruppe for ung-team, og det er UU, der er tovholder på det, hvor ledere fra de forskellige uddannelsesinstitutioner, UU og de kommunale aktører, altså familieafdelingen, jobcenter osv. mødes og diskuterer tiltag inden for ungeindsatsen. Så har vi et ung-team, som består af studievejlederen Ulrik (pseudonym).

Vi har også en aftale om dem, der slet ikke møder op – hvor Ulrik prøver at ringe til dem en gang, og så ryger den ned til UU, og så går de på jagt de første dage efter opstart. Vi har altid kontakt til de kommunale myndigheder.

Og i forhold til kommunen og de øvrige uddannelsesinstitutioner har denne erhvervsskole etableret et projekt, der også sigter mod at begrænse betydningen af kortsigtede økonomiske interesser, hvilket kan være helt afgørende for iværksættelsen af helhedsorienterede tiltag:

Vi er i fuld gang med at etablere et netværk, som vi kalder Projekt Fokus, som er et samarbejde med social- og sundhedsskolen, handelsskolen, erhvervsskolen, produktionsskolen og UU. Det handler om at have fokus på de unge og få etableret netværk, fordi meget af det handler om, at man ved, hvem man skal have fat i. Vi er i fuld gang med at ansætte en unge-koordinator til at være med til at visitere, og som skal have sin base på produktionsskolen, men ellers drøner rundt til de forskellige uddannelsesinstitutioner. Noget af det, der fylder meget i vores univers, er den 95% målsætning (som man altid kan diskutere, hvor realistisk den er), hvor man kan diskutere, hvor grænserne går for vores rummelighed – hvad kan vi, og hvad skal vi rumme. Vi diskuterer også uddannelsesparathed, bl.a. med kommunen, fordi vi har et begreb, der hedder uddannelsespligt i kommunen, hvilket vil sige, at hvis man er ung og søger kontakthjælp, så får man at vide, at man har en uddannelsespligt. I forhold til uddannelsesparathed mener vi, at produktionsskolen spiller en rolle i forhold til at give de unge nogle personlige og sociale kompetencer, så vi har et tæt samarbejde med produktionsskolen. Det må ikke ende med, at man mister fokus på det, vi gerne vil, og så får det gjort til et spørgsmål om kassetænkning, så målet ikke mere handler om uddannelse, men om at få flyttet fra kommunal til statslig forsørgelse.

Det er dog langt fra altid, at unge, der ikke er uddannelsesparate, går i gang med en uddannelse, de ikke kan magte, alene på grund af forskellige institutioners økonomiske interesser.

Forældrene presser nogle gange deres børn ind i uddannelser, de ikke er klædt på til at klare. En studievejleder siger:

Der er ikke nogen tvivl om, at vi får nogle unge presset ind i vores system, som måske skulle have startet et andet sted, og jeg tror ikke, at det så meget er den unges gennemslagskraft, men mere forældrenes. Det er ikke altid, at forældrene er klar til at indse, at deres barn ikke skulle have startet hos os.

Perspektivet i og nødvendigheden af samarbejde mellem kommune, erhvervsskole og andre uddannelsesinstitutioner, kommer eksemplarisk til udtryk i "Garantiskolekonceptet" med dette citat fra en erhvervsskole, der i forhold til fastholdelse af elever præsterer godt:

Garantiskolekonceptet er det, at hvis vi har en elev her, der begynder at falde tilbage. Alle os, der har med uddannelse at gøre, vi tager et springlagen, så hvis man falder ud fra en skole, så ryger man ned i det der lagen og springer lige ind i et andet skolesystem. Og vi har lavet en fælles aftale om, at der er ingen, der slipper ud af det system med adresse her "...". Det er en virtuel enhed. En garanti for os, som er i uddannelsesområdet, forsøger at stille, for at der ikke er nogen, der skal ryge ud. Det kræver et tillidsfuldt forhold til de andre områder og samarbejdspartnere.

Og hvordan der vedvarende og hurtigt følges op, ses af dette:

Hvis vi ikke når at få en elev, som vil holde op, placeret på et andet sted, og hvis vedkommende lige pludselig er væk, så prøver vi i første omgang at kontakte og opsøge eleven på adressen, men så skal UU på banen. UU er med i springlagenet, og de skal hurtigt ud. Og så bliver jobcenteret unødvendigt, for så kommer eleven videre i en anden uddannelse. Medmindre politikere står på den anden side og siger, hvor bliver vedkommende af, skal han ikke have et job så. Og det er et voldsomt pres.

Det er en vigtig pointe at bemærke, at byerne og kommunerne, hvor erhvervsskolerne ligger, har indflydelse på karakteren af det samarbejde, der bliver indgået mellem de forskellige instanser. Ovenstående eksempel fra en by i provinsen ekspliciterer, at kendskabet til hinanden og netværket mellem forskellige personer er en fordel for samarbejdet. Det, at ledelsen og de forskellige lærere, studievejledere og mentorer på skolen kender de personer, der sidder i kommunen, spiller en rolle for, at samarbejdet er velfungerende. Dette er derfor også et argument for, at erhvervsskoler placeret i større byer ikke har de samme fordele, når det kommer til at etablere samarbejde. De må gå andre veje.

I forlængelse af dette skal fremhæves et eksempel fra en stor skole i en af de større byer i Danmark. På denne skole har de iværksat en bestemt måde at arbejde med samarbejdet med kommunen på. Her er det arrangeret sådan, at coachrollen, jf. også afsnit 7.3, også er linket til de forskellige kommunale instanser, som så kan samarbejde omkring unge med svage forudsætninger for at gennemføre deres uddannelse.

Coachrollen er ikke kun et tiltag, der skal hjælpe eleverne på skolen, idet coachen også er ansat til at holde tråd med de forskellige instanser inden for kommunen, som skal kunne hjælpe de unge med at klare sig igennem uddannelsen.

8.3 Formelle barrierer, og hvordan "Den Gode Skole" begrænser dem

Indsatsen over for de unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse støder mod mange barrierer: forvaltningskulturelle, professionsidentitet, økonomiske interesser, ofte benævnt "kassetænkning" og juridiske/forvaltningsmæssige barrierer. Det har på flere af de godt præsterende erhvervsskoler været indtrykket, at der på skolen og i samarbejdet med det omgivende samfund, først og fremmest kommunen³⁰ og dens ledelse, har været en fælles forståelse af, at en helhedsorienteret indsats med udgangspunkt i den unge på langt sigt vil være til fordel for den unge og samfundet, både ud fra et økonomisk som humanistisk perspektiv. I en svensk undersøgelse "Det är bättre att stämma i bäcken än i ån", gennemført af økonomerne Nilsson og Wadeskog (2008) udtrykkes denne forståelse således:

Synsättet, vi utgår från, bygger på, att individen sätts i centrum, och att en helhetsyn skapas kring personen, i stället för att sätta organisationen eller professionen och dess intressen i centrum.

Denne tilgang uddybes ved mere konkret at pege på følgende:

Der finns ett antal mekanismer, som strukturellt bidrar till och förstärker människors marginalisering och utanförskap i samhället och leder till ett slöseri med resurserne. Det handlar om:

- *brist på samverkan mellan de olika aktörerna*
- *kortsiktighet styr besluten*
- *människoer betraktes som offer och hjälplösa*
- *stigmatisering av deras situation.*

I forlængelse af dette er det forfatternes pointe, at uden en helhedsorienteret tilgang til indsatsen med en fælles forståelse af det givne problem, vil dette meget ofte blive opfattet som forskelligt – afhængig af profession, forvaltningskultur og økonomisk særinteresse – og dermed vil muligheden for en sammenhængende indsats blive forskertset.

Konklusionen bliver, at de strukturelle rammer, inden for hvilke skolerne skal forme samarbejdet med kommunen, spiller en stor rolle for karakteren af dette samarbejde. Nogle ville måske mene, at det er lettere for skolerne i de små kommuner, da netværket i mange tilfælde er parat til at indgå samarbejde, men som det ses i ovenstående eksempel, er der forskellige strategier, som store skoler kan tage i brug, for at få mest muligt samarbejde med

³⁰ I oplægget "Det nødvendige og udfordrende samarbejde
Ved formand for Børne- og Kulturchefforeningen Per B. Christensen
Ungdomsuddannelse til alle, Fælles netværksmøde d. 24. marts 2009" hedder det:
"Ti gode råd om samarbejde mellem professioner og kulturer:

- Gør anerkendelse til en grundholdning
- Fremhæv gode erfaringer
- Vær klokkeklar på forskelle
- Respekter forskelle
- Se muligheder i det tværfaglige samarbejde
- Se ressourcerne i samspillet
- Stil succeskriterier op
- Ledelsen skal bakke samarbejdet op
- Udnævnt en tovholder
- Hav fokus på ressourcerne

Inspireret af DLF's og DS's samarbejde i en række Kommuner"

kommunen omkring unge med svage forudsætninger for at gennemføre deres uddannelse. Overordnet er det afgørende for en succesrig indsats, at der foretages langsigtede prioriteringer, og at der arbejdes sammen på tværs af strukturelle barrierer og dermed, at der er formuleret en strategi, også på det politiske og administrative niveau, hvilket på bedste vis kommer til udtryk i dette citat fra en af de ansvarlige for erhvervsskolens indsats mod frafald i en mellemstor provinsby:

Det første vi gjorde efter den store kvalitative analyse af frafald, var at lave en præsentation for byrådspolitikere og andre uddannelsesinstitutioner. Det var startskuddet til, at man begyndte at komme hinanden lidt mere ved og tale om, hvad man kan gøre i fællesskab – den enkelte institution er lost. Og det tror jeg har været en anledning til, at man langt hurtigere fik gang i en proces, hvor alle dem, der har med uddannelser at gøre, står sammen om det her. Vi bruger billedet, at man skal danne en kreds omkring den unge, hvor den unge roligt kan falde tilbage, der er altid nogle, der griber dem. Det er vigtigt, at politikerne ved noget om det her, når de skal tage beslutninger.

8.4 Opsamling

I dette kapitel har vi søgt at belyse, med hvilket udgangspunkt og hvordan de godt præsterende erhvervsskoler samarbejder med kommunen, UU og andre uddannelsesinstitutioner i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Lad os sammenfatte dette ved følgende karakteristika ved den "gode erhvervsskole":

- har en klar og formuleret strategi mod frafald, som også indbefatter klare rollefordelinger, herunder hvem der har ansvar for hvad, og med hvem der skal samarbejdes i forhold til givne problemstillinger
- tager flere værktøjer i anvendelse på samme tid
- har på overordnet plan en klar prioritering af indsatsen samtidig med at indsatsen fra skolens side sker i et tæt samarbejde med det omgivende samfund, hvor UU og kommunens forskellige forvaltninger er helt centrale
- har skabt direkte kontakter/relationer mellem den administrative/politiske ledelse på kommunalt niveau, skolen og andre uddannelsesinstitutioner
- inddrager i den daglige drift de kommunale forvaltninger i indsatsen over for unge med risiko for at afbryde deres uddannelse
- har en solid viden om, hvorfor de unge afbryder deres uddannelse, og følger hurtigt op på afbrud gennem tæt samarbejde
- er bevidst om og åben over for kassetænkningen som barriere for samarbejde
- samarbejder, fordi den ved, at der ikke findes enkeltløsninger på frafaldsproblemet. Alle på uddannelsesinstitutionen trækker på samme hammel, og der er et godt netværk til omverdenen: kommunens forvaltninger, UU, produktionsskolen mv. og arbejdspladserne.

9 Litteratur

- Aitkin, M. & N. Longford (1986): Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Association, Series A* 149:1-43.
- Alexander, K.L.; D.R. Entwistle & N.S. Kabbani (2001): The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5):760-822.
- Andersen, D. (2005): *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.
- Andreasen, L.B.; T.P. Jensen, K.H. Larsen & M.B. Nielsen (1998): *Vejle til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*. UTA/AKF Forlaget.
- Andreasen, L.B.; T.P. Jensen, K.H. Larsen, K.B. Mogensen, M. Bøg, A. Jensen & M.B. Nielsen (1997): *Unge uden uddannelse*. AKF Forlaget.
- Arbejdsmarkedsrapport (2006): *Erhvervsuddannelserne*. Dansk arbejdsgiverforening.
- Bennekou, H.; M.B. Nielsen & J. Brems (2001): *Ungdomskommuneforsøget – evaluering af forsøget med ungdomskommuner 1998-2000*.
- Cahan, S. & J.G. Elbaz (2000): The measurement of school effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*. 26(2):127-142.
- COWI/Engelund, H. (2008): *Analyse af de 18-29-årige*. COWI 2008, Rapport.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*.
- Dansk Arbejdsgiverforening (2006): *Arbejdsmarkedsrapport 2006*.
- Ekspertgruppen om social arv (1999): *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. SFI pub. 99:9.
- Hammer, T. (2001): *Veien inn i arbeidslivet* (fortroligt materiale).
- Imbens, G.W. & J.M. Wooldridge (2008): *Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor (IZA Discussion Paper No. 3640).
- Jacobsen, N. m.fl. (red.) (2001): *Fra undervisning til læring produktionsskole erfaringer*. Med bidrag af Jean Lave.
- Jensen, T.P. & L. Husted (2008): *De unges vandring i uddannelsessystemet – Uddannelsesmønstre i Region Midtjylland og betydningen af geografi og social baggrund*. AKF Forlaget.
- Jensen, T.P. & R. Brown (2006): Hvad kan der gøres for at modvirke frafald på sygeplejerskeuddannelsen? AKF Nyt, 2006(4):22-24.

- Jensen, T.P. & U.H. Jensen (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* SFI 05:09.
- Jensen, T.P.; A.K. Kamstrup & S. Haselmann (2008): *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre.* AKF Forlaget.
- Jensen, T.P.; K.B. Mogensen & A. Holm (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne.* AKF Forlaget.
- Jensen, T.P.; R. Brown, L. Hillersdal, L. Rasmussen & H.K. Schademann (2006): *Sygeplejer-skeuddannelsen – de studerendes vurdering og frafald.* AKF Forlaget.
- Jensen, U.H. & T.P. Jensen (2007): *Unge uden uddannelse. I: Niels Ploug (red.): Social arv og social ulighed.* Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N. & P. Olsen (2008): *Mentor med mening – En undersøgelse af mentorordningen for etniske unge på EUD.* Erhvervsskolernes Forlag.
- Kirkegaard, T. & K. Nielsen (2008): *Kreativitet, produktion og identitet – fra produktions-skole til erhvervsuddannelse.* Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 6 – 2008. Undervisningsministeriet.
- KL (2006): *Arbejdsdeling mellem jobcentret og den øvrige kommunale forvaltning.*
- KL (2009): *Debatoplæg. Giv de unge uddannelse – det betaler sig.* Notat, 25. Maj 2009.
- Koudahl, P. (2005): *Frafald i erhvervsuddannelserne: årsager og forklaringer.* København: Undervisningsministeriet.
- Larsen, B.Ø. & T.P. Jensen (2009): *Frafald på de danske erhvervsskoler.* Internt notat – juli 2009, ikke publiceret.
- McPherson, A. F. (1992): *Measuring added value in schools.* (NCE briefing No. 1). London: National Commission of Education.
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – ”De gode eksempler”.* AKF Forlaget.
- Mehlbye, J.; P. Hagensen & T. Halgreen (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter.* AKF Forlaget.
- Nielsen, M.B.; F. Meier, P. Bacher, A.S. Kristensen & A. Vind (1999): *Hvad virker? – erfaringer om uddannelse til flere unge.* Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 35.
- Nilsson, I. & A. Wadeskog (2008): *Det är bättre att stämma i bäcken än i ån.* Skandia Försäkringsaktiebolag (c).
- Ploug, N. (2007): *Forskning i social arv. I N. Ploug (red.): Social arv og social ulighed.* Hans Reitzels Forlag.

- Rambøll Management (2004): *Kvalitetssikring, udvikling og måling af vejledningsindsatsen*. En håndbog for Ungdommens Uddannelsesvejledning.
- Rambøll Management (2005): *Undervisningsministeriet. Undersøgelse af etablering af Ungdommens Uddannelsesvejledning*.
- Rambøll Management (2008): *UU scanning*.
- Rangvid, B.S. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver: Korrektion for social baggrund*. AKF Working paper, 2008(1), AKF.
- Raudenbush, S.W. & W.J. Douglas (1995): The estimation of school effects. *Journal of Education and Behavioral Statistics*, 20(4):307-335.
- Simonsen, B.; K. Illeris, L. Ulriksen & N. Katznelson (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. CEFU.
- Tanggaard, L. (2005): Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1):109-122.
- Undervisningsministeriet (2001): *Rapport om tværsektoriel vejledning* (9. august 2001) (www.uvm.dk)
- Undervisningsministeriet (2002): *Tal der taler*. Uddannelsesnøgletal 2002.
- Undervisningsministeriet (2003): *Lov om valg af uddannelse og erhverv*. Lov nr. 298 af 30. april 2003.
- Undervisningsministeriet (2003): *Vejledningsreformen – kort fortalt*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 13.
- Undervisningsministeriet (2005): *Fra frafald til fastholdelse: god praksis i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2.
- Undervisningsministeriet (2005): *Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2.
- Undervisningsministeriet (2006): *Bekendtgørelse om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. BEK nr. 586 af 12/06/2006.
- Undervisningsministeriet (2006): *Lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. Inddragelse af forældre i vejledningen af de 15-17-årige. Lov nr. 314 af 19/04/2006.
- Undervisningsministeriet (2007): *Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*. Lov nr. 564 af 06/06/2007.
- Undervisningsministeriet (2007): *Lov om vejledning om uddannelse og erhverv*. Lov nr. 770 af 27/06/2007.

Undervisningsministeriet (2008): *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv*. LBK nr. 630 af 20/06/2008.

Undervisningsministeriet (2008): *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. BEK nr. 704 af 30/6/2008.

English Summary

Torben Pilegaard Jensen, Leif Husted, Anne Katrine Kamstrup, Søren Haselmann og
Sebastian Møller Daugaard

Dropout rates at vocational colleges – What are the “good” colleges doing?

Young people with no education or training are in a very difficult position in the labour market. This was already the case before the onset of the economic crisis in the second half of 2008, and the problem has now been exacerbated since primarily young people are affected by rising unemployment. Ensuring that more young people complete an educational or training programme after basic schooling is essential if, in the longer term, Denmark is to avoid a shortage of skilled labour and prevent large-scale marginalisation of young people in relation to the labour market and to society in general.

Focus of the study

Around 95% of the young people who leave school every year subsequently pursue further education or training, but many drop out.

If we are to ensure that more young people complete their education or training, we must make a targeted effort to reduce the dropout rate and prepare students for their chosen course. The dropout rate is particularly high for vocational training such as that provided by technical and commercial colleges. This study focuses on these areas. The dropout issue has become more acute since these colleges offer sandwich courses and the number of practical training contracts has fallen during the recession. To compensate for this, the opportunities for school-based practical training have been expanded, but the queue of young people waiting for a practical training contract is growing rapidly.

This project therefore highlights the following issues:

- the characteristics of colleges with low dropout rates, including how they support young people at risk of dropping out as well as their cooperation with the youth education counselling services (UU) and the local authorities;
- the UU's approach to young people with special needs as well as their cooperation with the vocational colleges and local authorities;
- the local authorities' cooperation with the UU and the vocational colleges in relation to disadvantaged young people.

The structure of the study

A great number of studies have attempted to identify the factors behind the dropout figures and propose measures to support young people who are not motivated or who are liable to drop out of education or training. However, the design of this study is different, in that it aims to identify the vocational colleges that are good and not so good, respectively, at retaining students, taking into account the social backgrounds/school-leaving results of the students. The elements of the study can be summarised as follows:

- register-based analysis and selection of vocational colleges with good/not so good track records

- interviews with youth education counsellors (UU) about their approach to young people who are at risk of dropping out and with guidance counsellors;
- nationwide questionnaire survey among UU centres, focusing on formal and informal cooperation between the UU, local authorities and vocational colleges, as well as strategies and efforts in relation to disadvantaged young people;
- qualitative analyses of selected vocational colleges with good/not so good track records based on interviews with principals, teachers, counsellors, students, etc.

Perspectives – what are the good colleges doing?

Many studies focus on the effect of specific measures aimed at young people who are disadvantaged when it comes to completing an educational or training programme. This study has shown that to succeed it is necessary to adopt multiple approaches, to ensure that the overall priorities are in place (including roles and responsibilities) and to base the measures instituted on close cooperation between the college and other relevant parties – notably the local community, the UU, various local government services, other places of education/training and companies. The study of vocational colleges with good/not so good track records highlighted the following characteristics of “good” colleges:

Educationally and socially inclusive measures, also in the transition phase from basic schooling:

- use introduction days and assessments of actual skills as a basis for placement, and to a lesser extent the personal education plan jointly prepared by the student and the UU;
- are in close contact with the UU in the transition phase from basic schooling to vocational college, possibly through the UU’s presence at the college;
- offer and develop basic courses based on the students’ starting point;
- work closely with production schools³¹ before and after the start of the basic course;
- make a targeted effort to strengthen the practical approach to learning by integrating teaching of general subjects with workshop training. Focus on learning by doing;
- adopt several approaches to prevent students from dropping out;
- rely on mentors on a day-to-day basis, and coaches in the event of serious problems, often also as the point of contact with local authorities;
- ensure good student-teacher relations. Teachers provide personal feedback, foster dialogue and support students;
- work to promote inclusion through social/vocational communities in the classroom. This is where student-student networks are built up, on which purely social activities are based;
- attach importance to stable classroom affinities with few changes and well-defined classrooms in terms of both participants and content.

³¹ For a description of production schools, see <http://www.eng.uvm.dk/Uddannelse/Upper%20Secondary%20Education/Production%20Schools.aspx>.

Management and cooperation

- have established direct contacts/relations between the administrative/political leadership at local government level, the college and other places of education/training;
- have formulated a strategy to reduce the dropout rate, and all relevant employees are familiar with this strategy. Work extensively on the action plan to increase the completion rate, drawing on their experience in preventing dropouts;
- are aware of and open about the risk that narrow financial considerations can be an obstacle to cooperation;
- work with other relevant parties because there is no single solution to the dropout issue;
- have clear priorities, while ensuring that the college works closely with other relevant parties: the UU, various local government services — including job centres — and other places of education/training;
- have defined clear roles/responsibilities in relation to reducing dropout rates, including who is to address specific issues;
- include the local authorities in their daily effort to support students who are at risk of dropping out;
- know why students drop out and where they go afterwards. Are quick to follow up when students drop out – in close cooperation with other relevant parties;
- employ and regularly assess the strategy for reducing the dropout rate.

Appendiks

Godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler

I dette kapitel sammenlignes fuldførelsesfrekvenserne på grundforløbene på landets erhvervsskoler med henblik på at udpege de skoler, der har det laveste frafald.

Det skal her bemærkes, at de resultater, som fremlægges i det følgende, er blevet bekræftet i en tilsvarende, men nyere og mere avanceret analyse, se Østergaard Larsen og Pilegaard 2009. Det betyder, at de uddannelsesinstitutioner, som analysen på undersøgelsestidspunktet udpegede som godt og mindre godt præsterende erhvervsskoler, i hovedsagen er de samme som de der udpeges i den senere gennemførte analyse.

En af udfordringerne ved en sådan sammenligning er, at elevernes frafald på erhvervsskolerne ikke alene skyldes indsatsen på skolerne, men også er påvirket af forhold, som skolerne ikke har nogen indflydelse på. Bl.a. er det oplagt, at elever med gode faglige kvalifikationer fra grundskolen har lettere ved at fuldføre en erhvervsuddannelse end andre elever. Derfor er det klart, at skoler, der modtager forholdsvis mange elever med dårligere karakterer fra grundskolen, alt andet lige har en sværere opgave end skoler, der modtager mange bogligt stærke elever.

Skolerne står derfor over for forskellige udfordringer, og derfor kan man ikke ukritisk bruge de rå fuldførelsesprocenter fra skolerne til at afgøre, hvilke skoler der især er gode til at sikre, at eleverne ikke falder fra.

For at imødegå dette problem tages der i sammenligningerne i dette kapitel højde for elevernes forskellige faglige færdigheder, ligesom der tages højde for, at frafaldet på nogle indgange er højere end på andre, og at dette kan påvirke sammenligningen, idet ikke alle indgange er repræsenteret på alle skoler, og/eller at størrelsen af indgangene varierer fra skole til skole.

Der er naturligvis også mange andre faktorer, der har betydning for elevernes frafald og som skolerne ikke har indflydelse på. I denne analyse har vi dog valgt at indskrænke fokus til de to eksterne forhold, der må forventes at have størst betydning for frafaldet – nemlig elevernes kvalifikationer fra grundskolen og elevernes fordeling på indgangsforløb på de enkelte skoler.

Metoden i denne analyse svarer dermed til metoden i DA (2006), hvor fuldførelsesprocenterne på handelsskoler og erhvervsskoler sammenlignes, når der tages hensyn til netop karaktergennemsnit fra grundskole og elevernes fordeling på indgangsforløb. Andre, men lignende metoder er anvendt bl.a. på grundskoleområdet, se bl.a. Rangvid, Beatrice Schindler (2008): Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver: Korrektion for social baggrund³².

En række undersøgelser, såvel blandt danske unge som blandt unge med anden etnisk baggrund har vist, at de årskarakterer, som eleverne opnår i folkeskolen, i høj grad sammenfatter betydningen af elevens sociale baggrund, når der ses på gennemførelse ikke gennemførelse af en uddannelse efter grundskolen³³. Det betyder, at når der tages højde for elevernes

³² Se Guido W. Imbens og Jeffrey M. Wooldridge (august 2008): Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor. Problematikken omkring statistisk modellering i forbindelse med estimering af skolernes effektivitet omhandles i Aitkin og Longford (1986): Statistical modelling issues in school effectiveness studies, *Journal of the Royal Statistical Association, Series A* 149 (Part), 1-43, Raudenbush og Willms (sic) (1995): The estimation of school effects. *Journal of Education and Behavioural Statistics*, 20(4), 307-335, samt hos Cahan og Elbaz (2000): The measurement of school effectiveness, *Studies in Educational Evaluation*, 26, 127-142. Se også McPherson (1992): Measuring added value in schools (NCE briefing No. 1). London: National Commission of Education.

³³ Se bl.a. Jensen og Jensen (2005) og Jensen m.fl. (1997).

årskarakterer, da har vi i betydeligt omfang indfanget væsentlige baggrundsfaktorer af betydning for frafald. Det skal dog understreges, at analyserne alene er baseret på registerdata, og af samme grund er det langt fra al relevant information af betydning for frafald, der er inddraget.

I de undersøgelser, som tidligere er gennemført af frafaldet på erhvervsskoler, har der ikke, som i den her gennemførte, været taget udgangspunkt i godt og mindre godt præsterende skoler, for på det grundlag at søge efter de forhold, som ligger bag disse forskelle i frafald.

Erhvervsuddannelser

Erhvervsuddannelserne er opdelt i et grundforløb og et hovedforløb. Grundforløbet er skolebaseret og var på tidspunktet for denne kvantitative undersøgelsesdel opdelt i syv indgange:

- Det merkantile område
- Teknologi og kommunikation
- Bygge og anlæg
- Håndværk og teknik
- Fra jord til bord
- Mekanik/transport/logistik
- Service

I en indgang er samlet grundforløbene til en række uddannelser, som ligner hinanden enten fagligt eller uddannelsesmæssigt.

I praksis er erhvervsskolerne oftest opdelt således, at nogle skoler udbyder de merkantile uddannelser, mens andre udbyder de tekniske uddannelser. Der findes dog også erhvervsskoler, der udbyder både merkantile og tekniske uddannelser.

I dette kapitel opdeles skolerne efter, om de udbyder merkantile uddannelser eller tekniske uddannelser. Erhvervsskoler, der udbyder merkantile uddannelser, benævnes handelskoler, mens skoler, der udbyder de tekniske uddannelser, benævnes tekniske skoler. Skoler, der har begge typer uddannelser, indgår i begge grupper, således at den merkantile del af skoler indgår sammen med handelsskolerne og den tekniske del indgår sammen med de tekniske skoler.

Definition af frafald/fuldførelse

Der fokuseres i analyserne på "ikke-frafald" på grundforløb. Dvs. unge, der ikke er droppet helt ud af grundforløbet, betragtes som ikke-frafaldne, også selv om de skifter til et andet indgang eller til en anden uddannelsesinstitution.

Ikke-frafaldne defineres altså som unge, der har påbegyndt et grundforløb på en given uddannelsesinstitution, og som har afsluttet eller er i gang med et grundforløb på en hvilken som helst uddannelsesinstitution på EUD-niveau.

De frafaldne på en given uddannelsesinstitution defineres derfor ved unge, der har påbegyndt et grundforløb på uddannelsesinstitutionen, men ikke har afsluttet eller er i gang med et grundforløb. Skifter eleven under grundforløbet til en anden uddannelsesinstitution eller til en anden indgang, betragtes dette ikke som frafald.

Population og periodeafgrænsning:

Der tages udgangspunkt i *nytilgangen* af elever, der startede på EUD-grundforløb i 2003 eller 2004 (1. oktober 2002 til 30. september 2004). Eleven må ikke tidligere have været indskrevet på et EUD-grundforløb.

Endvidere afgrænses populationen til de unge, der har oplyst karakterer fra grundskolen. Grundskolekarakterer findes først i registrene fra 2002, så det er kun elever, der har forladt grundskolen fra 2002 og frem, der indgår i analysen. I registrene er der ikke oplysninger om karakterer for ca. 10% af en ungdomsårgang. Disse unge er ligeledes ikke med i analyserne, hvilket ville have været relevant, da vi her har fokus på unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Fuldførelse på de enkelte indgange for elever med forskelligt fagligt niveau fra folkeskolen

Elevernes karaktergennemsnit fra folkeskolens 9. klasse er beregnet som et simpelt gennemsnit af alle skriftlige og mundtlige karakterer i dansk og matematik – både års- og eksamenskarakterer.

Der er en tydelig sammenhæng mellem elevernes faglige niveau fra folkeskolen og fuldførelsesfrekvenserne på henholdsvis handelsskoler og tekniske skoler – jf. tabel 1.

Af de elever, der påbegynder en uddannelse på handelsskolerne i 2003 og 2004, er der 85,1%, der fuldfører. Blandt de elever, der har en gennemsnitskarakter under 7 fra folkeskolen, er fuldførelsesfrekvensen 81,4%, mens den er 87,3% for elever, der har et karaktergennemsnit, der ligger over 7. Tilsvarende ses for eleverne på de tekniske skoler. Her er fuldførelsesprocenten kun 70,4% blandt elever, der har en gennemsnitskarakter under 7 fra folkeskolen, mens fuldførelsesfrekvensen er 81,5% for de elever, der har en gennemsnitskarakter på over 7.

Som det også fremgår af tabellen, er der på de tekniske skoler betydelige forskelle i fuldførelsesprocenterne på de forskellige indgangsforløb. Den højeste fuldførelsesprocent finder man på indgangsforløbet ”Bygge og anlæg”, hvor 85,1% af de nye elever fuldfører, mens der på indgangsforløbet ”Service” kun er 61,4% af eleverne, der fuldfører.

Tabel A.1 Fuldførelsesfrekvenser på handelsskoler og tekniske skoler blandt nye elever i 2003 og 2004, der har forladt grundskolen senest i 2002

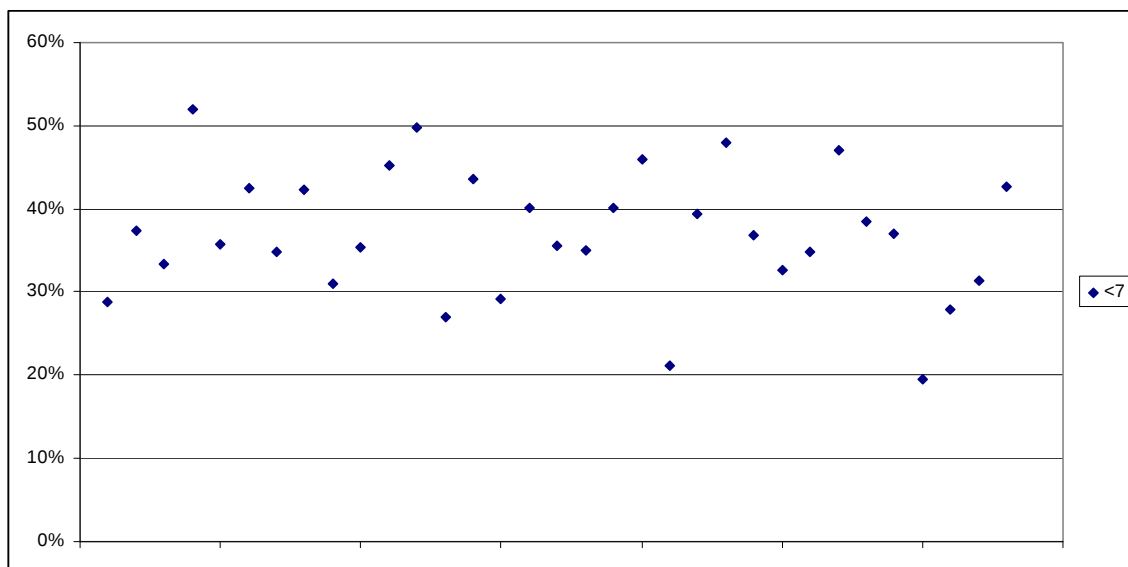
	Karakterer fra folkeskolen		
	Under 7	Over 7	Samlet
Handelsskoler	81,4	87,3	85,1
Tekniske skoler			
- Teknologi og kommunikation	65,6	77,9	74,6
- Bygge og anlæg	78,7	89,7	85,1
- Håndværk og teknik	75,4	86,9	81,5
- Fra jord til bord	72,0	83,4	78,8
- Mekanik/transport/logistik	67,7	83,8	76,0
- Service	57,8	64,0	61,4
Alle indgange	70,4	81,5	77,1

Variation i elevernes faglige kvalifikationer fra folkeskolen

Det forhold, at fuldførelsesprocenten er lavere for elever med dårlige forudsætninger fra folkeskolen, har ikke nødvendigvis betydning for sammenligningen af de samlede fuldførelsesfrekvenser på handelsskolerne og de tekniske skoler. Det er kun relevant, hvis der er systematiske forskelle mellem andelen af bogligt svage elever på skolerne. I det omfang det er tilfældet, er det klart, at de erhvervsskoler, der modtager relativt mange elever med dårlige karakterer fra folkeskolen, må forventes at have et større frafald end de erhvervsskoler, der modtager relativt få.

Figur A.1 og figur A.2 viser, at der er en del variation i de faglige forudsætninger blandt nystartede elever på de forskellige erhvervsskoler. Figurerne viser for hver erhvervsskole andelen af nystartede elever, der har under 7 i karaktergennemsnit fra folkeskolen. På handelsskolerne varierer andelen af fagligt svage elever fra 19% på den handelsskole, der har færrest, til 53% på den handelsskole, der har flest.

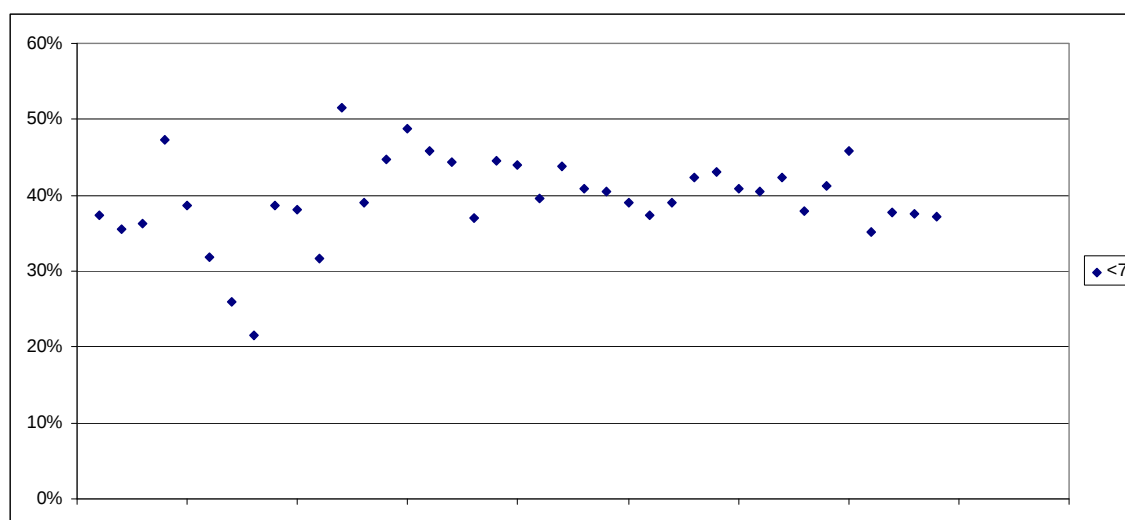
Figur A.1 Andel elever med gennemsnitskarakterer fra folkeskolen under 7 blandt elever, der starter på handelsskole i 2003 og 2004. Andelen er beregnet for hver handelsskole



Note: Kun handelsskoler, der har mindst 100 nystartede elever i alt i 2003 og 2004, er medtaget i figuren

På de tekniske skoler er der også variation i andelen af bogligst svage elever på skolerne. Den skole, der har færrest nystartede elever med under 7 i karaktergennemsnit fra folkeskolen, har 21%, mens den skole, der har den højeste andel, har 51%. Den typiske andel ligger omkring 40%.

Figur A.2 Andel elever med gennemsnitskarakterer fra folkeskolen under 7 blandt elever, der starter på teknisk skole i 2003 og 2004. Andelen er beregnet for hver teknisk skole



Note: Kun tekniske skoler, der har mindst 100 nystartede elever i alt i 2003 og 2004, er medtaget i figuren.

Indgange på de forskellige erhvervsskoler

Det er langt fra alle tekniske skoler, der har alle indgange, og der er også store variation på størrelsen af de forskellige indgange på forskellige skoler. Fire af de tekniske skoler har eksempelvis kun indgangen "Fra Jord til Bord", og kun seks af de medtagne skoler har alle seks indgange – jf. tabel A.2.

Da vi, jf. tabel A.1, ved, at fuldførelsesprocenterne er forskellige på de forskellige indgange er det derfor klart, at alene den forskellige forekomst og overdeling af indgange på skolerne har betydning for fuldførelsesprocenterne på skolerne.

Tabel A.2 Fordeling af nye elever på indgange på tekniske skoler i 2003 og 2004

	Teknologi og kommu- nikation	Bygge og anlæg	Håndværk og teknik	Fra jord til bord	Mekanik/ transport/ logistik	Service	Nye Elever
Hotel- og Restaurantskolen	0%	0%	0%	100%	0%	0%	420
Slakteriskolen i Roskilde	0%	0%	0%	100%	0%	0%	381
Dalum UddannelsesCenter	0%	0%	0%	100%	0%	0%	362
Dansk Center for Jordbrugsuddannelse	0%	0%	0%	100%	0%	0%	170
TeSe	10%	0%	3%	0%	0%	87%	364
Silkeborg Tekniske Skole	12%	4%	8%	40%	36%	0%	399
Nordvestjysk Uddannelsescenter	13%	28%	13%	20%	26%	0%	373
Fredericia-Middelfart Tekniske Skole	14%	0%	20%	0%	66%	0%	186
Holstebro Tekniske Skole	14%	17%	5%	43%	21%	0%	694
CEU Kolding, Center for Erhverv og Ud- dannelse	14%	15%	6%	32%	14%	19%	792
EUC Sjælland	14%	39%	7%	0%	19%	21%	985
Vitus Bering – CVU	15%	54%	12%	0%	19%	0%	395
Bornholms Erhvervsskole	16%	28%	12%	26%	17%	0%	161
EUC Vest	16%	23%	12%	18%	16%	13%	1090
Skjern Tekniske Skole	17%	0%	15%	10%	59%	0%	217
Selandia – CEU	18%	26%	6%	35%	15%	0%	800
Erhvervsskolen Hamlet	18%	34%	5%	14%	21%	8%	894
Handelsskolen Ishøj og Taastrup	19%	0%	2%	0%	0%	79%	309
EUC NORD	19%	33%	11%	19%	18%	0%	654
EUC Nordvestsjælland	21%	30%	6%	0%	16%	27%	573
Svendborg Erhvervsskole	21%	30%	11%	15%	23%	0%	443

	Teknologi og kommu- nikation	Bygge og anlæg	Håndværk og teknik	Fra jord til bord	Mekanik/ transport/ logistik	Service	Nye Elev
CEUS	21%	25%	0%	21%	32%	0%	628
Københavns Tekniske Skole	21%	63%	11%	0%	0%	5%	1076
Skive Tekniske Skole	22%	28%	32%	0%	18%	0%	240
EUC Syd	22%	23%	8%	16%	20%	11%	1082
Randers Tekniske Skole	22%	26%	9%	0%	17%	26%	584
Aalborg Tekniske Skole	23%	20%	7%	22%	13%	15%	1837
CEU Herning	23%	30%	9%	0%	11%	26%	762
Aarhus tekniske Skole	24%	25%	8%	15%	14%	14%	1216
EUC- Lolland	24%	0%	21%	0%	0%	55%	124
Erhvervsskolerne Aars	24%	0%	15%	14%	46%	0%	181
Roskilde Tekniske Skole	26%	25%	5%	25%	18%	0%	1036
Odense Tekniske Skole	28%	29%	8%	0%	17%	18%	1241
EUC Ringsted	34%	0%	0%	37%	23%	6%	119
Vejle Tekniske Skole	36%	27%	4%	19%	14%	0%	672
Den Jydske Haandværkerskole	39%	40%	21%	0%	0%	0%	197
TEC Teknisk Erhvervsskole Center	41%	13%	5%	0%	32%	9%	1773
Erhvervsuddannelsescenter Midt	44%	18%	8%	12%	18%	0%	619
Djurslands Erhvervsskoler	80%	0%	13%	0%	7%	0%	232

Metode

For at give et mere retvisende billede af fuldførelsesprocenterne på erhvervsskolerne ønsker vi at fjerne den del af forskellene i fuldførelsesprocenterne mellem skolerne, der alene skyldes, at fordelingen af eleverne på indgange varierer fra skole til skole, og at der inden for hver indgang er forskelle mellem, hvor stor en andel af eleverne der har henholdsvis over og under 7 i gennemsnitskarakter fra folkeskolen. En måde at gøre dette på er ved at foretage en standardberegning, hvor man antager, at fordelingen af elever på henholdsvis indgange og fagligt niveau svarer til fordelingen på landsplan. Dette giver dog problemer, når ikke alle indgange eksisterer på alle skoler. Derfor benyttes her en lidt anden beregningsmetode, hvor variationen i fuldførelsesfrekvenser mellem skolerne dekomponeres i 2 dele. Dels en del, der alene skyldes variation i fordelingen af eleverne på indgange og karakterer fra folkeskolen, og dels en del, der alene kan henføres til variation i fuldførelsesfrekvenser for disse delgrupper.

Fuldførelsesfrekvensen på en skole kan beregnes ved at gange fuldførelsesfrekvenser for hver delgruppe med andelen af skolens elever, der befinder sig i delgruppen, og summe over alle delgrupper. Delgrupper kan fx være gruppen af elever med karakterer fra folkeskolen, der er under 7, og gruppen af elever, der har karakterer fra grundskolen der er over 7. Dvs. fuldførelsesprocenten F kan skrives som:

$$F = \sum_{i=1}^n w_i p_i$$

hvor n er antal delgrupper.

På vektorform kan fuldførelsesfrekvensen på en skole da skrives som

$$F = WP$$

hvor W er en rækkevektor af vægte (andele) og P er en kolonnevektor af delfuldførelsesfrekvenser på skolen.

Dekomponering af forskellen mellem fuldførelsesprocenten på en skole og landsgennemsnittet kan skrives som

$$\begin{aligned} F - \bar{F} &= WP - \bar{W}\bar{P} \\ F - \bar{F} &= WP - W\bar{P} + W\bar{P} - \bar{W}\bar{P} \\ F - \bar{F} &= W(P - \bar{P}) + (W - \bar{W})\bar{P} \end{aligned}$$

hvor $\bar{F}, \bar{W}, \bar{P}$ angiver landsgennemsnit

Dvs. forskellen kan opdeles i en del, der skyldes forskelle i fordelingen af elever (vægte), og en del, der skyldes forskelle i fuldførelsesfrekvenser for delgrupperne (adfærd).

En korregeret fuldførelsesfrekvens, der viser fuldførelsesfrekvensen på skolen, når der er taget højde for, at skolens fordeling af elever på delgrupper afviger fra landsgennemsnittet, kan derfor skrives som

$$F - (W - \bar{W})\bar{P} = \bar{F} + W(P - \bar{P})$$

$$F_{\text{korrigeret}} = \bar{F} + WP - W\bar{P}$$

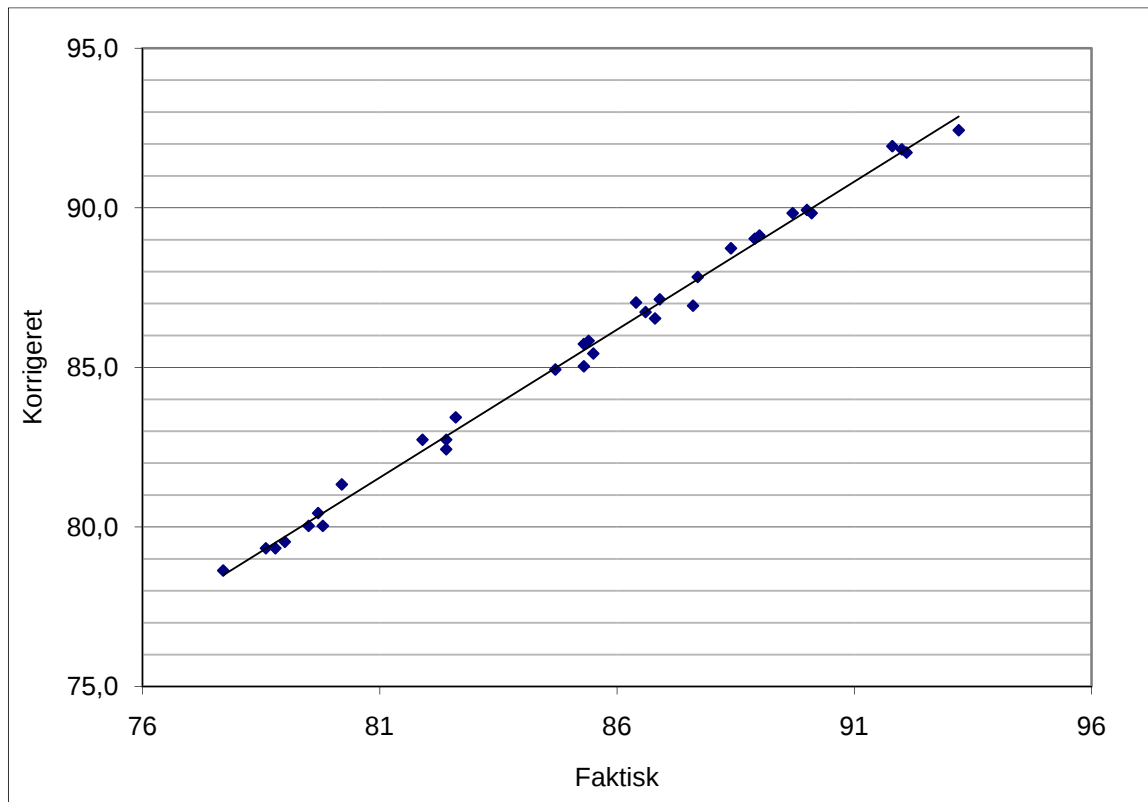
$$F_{\text{korrigeret}} = \bar{F} + (F - W\bar{P})$$

idet vi for hver skoler tager den faktiske fuldførelsesfrekvens og fratrækker den del af forskellen til landsgennemsnittet, der alene kan tilskrives, at skolens fordeling af elever afviger fra fordelingen på landsplan.

Figur A.3 og figur A.4 viser de faktiske og de korrigerede fuldførelsesprocenter på henholdsvis handelsskoler og tekniske skoler. Som det fremgår af figur A.3, er der på handelsskolerne en meget tydelig sammenhæng mellem de faktiske fuldførelsesprocenter og de korrigerede. Dvs. de skoler, der har høje fuldførelsesprocenter, har også en høj fuldførelsesfrekvens, selv om der korrigeres for fordelingen af elevernes karakterer fra folkeskolen. Dette indikerer, at variationen i fuldførelsesprocenter mellem skolerne kun i beskeden omfang kan tilskrives, at nogle skoler har flere elever med dårlige faglige kvalifikationer fra folkeskolen end andre. Korrektionen for elevernes karakterer fra folkeskoler har altså ikke særlig stor betydning for, hvilke skoler der rangeres højt, og hvilke der rangeres lavt.

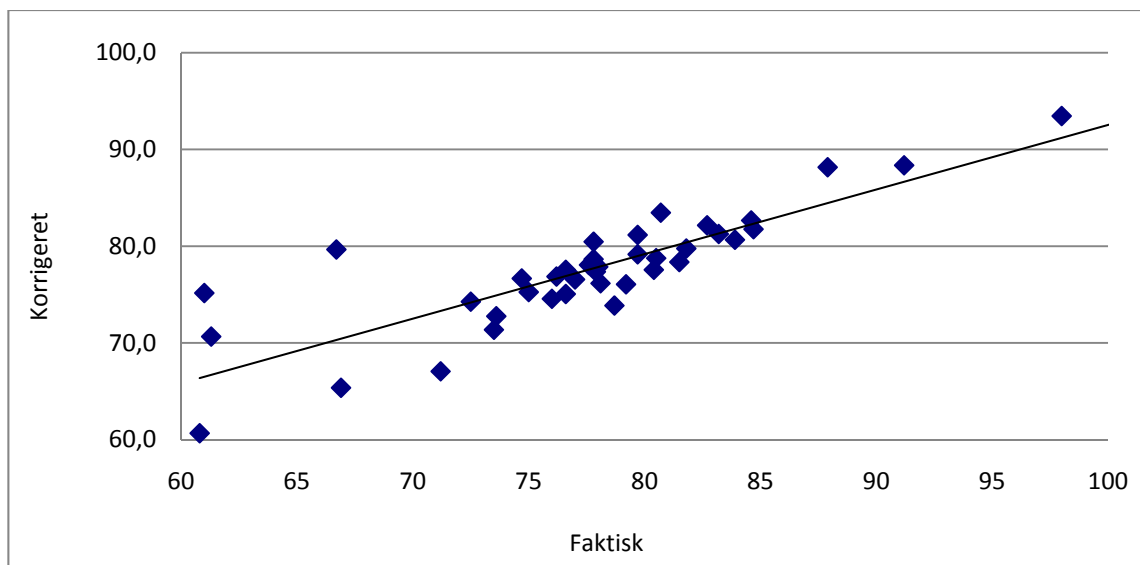
For de tekniske skoler er sammenhængen mellem de faktiske fuldførelsesprocenter og de korrigerede ikke helt så entydig. Dette viser, at korrektionen for elevernes karakterer fra folkeskolen og elevernes fordeling på indgange har en klar betydning. Det er dog stadig sådan, at skoler, der har en høj fuldførelsesfrekvens, også tenderer at have en høj korrigeret fuldførelsesprocent.

Figur A.3 Faktiske og korrigerede fuldførelsesprocenter på handelsskoler



Anm.: Skoler med mere end 100 nystartede elever i 2003-2004.

Figur A.4 Faktiske og korrigerede fuldførelsesprocenter på tekniske skoler



Anm.: Skoler med mere end 100 nystartede elever i 2003-2004.

En anden måde at anskueliggøre betydningen af korrektionen for elevernes karakterer fra folkeskolen og elevernes fordeling på indgange på de tekniske skoler, er vist i tabel 3. Det ses her at variansen på de faktiske (ukorrigerede) fuldførelsesprocenter falder, når der kontrolleres for elevernes karakterer fra folkeskolen og elevernes fordeling på indgange på de tekniske skoler. For handelsskoler kan 14% af variationen i fuldførelsesprocenterne mellem skolerne forklares af, at eleverne har forskellige faglige forudsætninger på skolerne. På de tekniske skoler kan 37% af variationen i fuldførelsesprocenterne mellem skolerne forklares af elevernes faglige kvalifikationer og elevernes forskellige fordeling på indgange på de enkelte skoler.

Tabel A.3 Variation i henholdsvis faktisk fuldførelsesprocent og benchmarkmål

	Varians	Reduktion i varians (procent)
Handelsskoler		
Faktisk fuldførelsesprocent	20,5	
Korrigeret fuldførelsesprocent	17,8	14%
Tekniske Skoler		
Faktisk fuldførelsesprocent	55,7	
Korrigeret fuldførelsesprocent	35,6	37%

I tabel A.4 og tabel A.5 fremgår resultatet beregningen af skolerne benchmark, deres korrigerede afbrydelsesprocent, den forventede. Dernæst indeholder tabellerne den faktiske afbrydelsesprocent og det antal eleverne, beregningerne er udført på grundlag af. De skoler, som indgår i interviewundersøgelsen, er udvalgt blandt de tekniske skoler, der ligger i den øverste og den nederste kvartil i benchmarkindikatoren. Der er ikke udvalgt handelsskoler til den kvalitative interviewundersøgelse. Det skyldes først og fremmest, at det har været nødvendigt at foretage en prioritering, hvor vi har valgt at sætte fokus på de tekniske erhvervsskoler.

Tabel A.4 Handelsskoler, påbegyndte forløb 2003 og 2004

Skoler	Bench.	Korrigeret	Forventet	Faktisk	Nye_elever
1	7.1	93.9	86.1	93.2	133
2	6.6	91.6	85.2	91.8	319
3	6.5	92.1	85.5	92.0	187
4	6.4	91.5	85.7	92.1	316
5	4.6	89.7	85.4	90.0	110
6	4.6	89.4	85.6	90.1	233
7	4.4	89.7	85.2	89.7	116
8	3.8	89.0	85.2	89.0	155
9	3.7	88.9	85.2	88.9	208
10	3.3	88.4	85.0	88.4	585
11	2.5	87.5	85.2	87.7	465
12	1.8	86.8	85.1	86.9	206
13	1.7	87.0	84.7	86.4	257
14	1.5	86.6	86.0	87.6	274
15	1.4	86.5	85.2	86.6	112
16	1.1	86.2	85.6	86.8	204
17	0.5	85.6	84.9	85.4	199
18	0.4	85.5	84.9	85.3	619
19	0.1	85.0	85.4	85.5	621
20	-0.3	84.6	85.6	85.3	218
21	-0.4	84.7	85.1	84.7	131
22	-2.0	83.3	84.5	82.6	149
23	-2.6	82.4	85.0	82.4	244
24	-2.6	81.7	84.5	81.9	204
25	-3.0	82.0	85.3	82.4	102
26	-4.1	80.4	84.2	80.2	131
27	-5.0	79.9	84.6	79.7	290
28	-5.3	79.8	85.1	79.8	213
29	-5.3	79.8	84.8	79.5	146
30	-5.8	79.4	84.8	79.0	500
31	-6.0	78.6	84.8	78.8	236
32	-6.0	78.8	84.6	78.6	513
33	-6.6	79.5	84.4	77.7	391

Anm.: Der er kun medtaget institutioner med mindst 100 påbegyndte forløb.

Tabel A.5 Tekniske skoler, påbegyndte forløb 2003 og 2004

Skoler	Bench.	Korrigeret	Forventet	Faktisk	Nye_elever
1	16.5	86.3	81.5	98.0	197
2	11.4	79.3	79.7	91.2	170
3	11.2	79.0	76.8	87.9	232
4	6.5	82.0	74.2	80.7	119
5	5.7	81.5	78.9	84.6	694
6	5.2	81.0	77.5	82.7	399
7	4.8	81.3	79.9	84.7	373
8	4.3	80.5	78.9	83.2	672
9	4.2	80.2	75.5	79.7	762
10	3.7	82.5	80.1	83.9	161
11	3.5	78.7	74.4	77.8	573
12	2.8	77.6	78.9	81.8	362
13	2.7	79.1	64.0	66.7	309
14	2.2	80.2	77.5	79.7	1090
15	1.8	80.5	78.8	80.5	894
16	1.7	78.8	76.1	77.8	1241
17	1.4	78.5	80.1	81.5	654
18	1.1	78.4	76.5	77.6	1837
19	0.9	77.6	77.0	78.0	1216
20	0.6	77.8	76.0	76.6	792
21	0.6	77.7	79.8	80.4	443
22	0.4	75.5	77.5	77.9	181
23	-0.1	77.0	76.3	76.2	985
24	-0.3	77.5	75.0	74.7	584
25	-0.4	73.0	77.3	77.0	217
26	-0.8	76.7	78.9	78.1	1036
27	-0.9	78.9	80.1	79.2	240
28	-1.7	75.3	76.7	75.0	1082
29	-1.8	72.7	62.8	61.0	364
30	-1.9	76.7	78.5	76.6	381
31	-2.4	76.6	78.4	76.0	420
32	-2.7	74.2	75.2	72.5	1773
33	-3.1	75.6	81.8	78.7	395
34	-4.2	73.9	77.7	73.6	628
35	-5.6	71.7	79.1	73.5	800
36	-6.3	71.8	67.6	61.3	124
37	-9.9	68.1	81.1	71.2	1076
38	-11.6	72.5	78.4	66.9	619
39	-16.3	68.8	77.0	60.8	186

Anm.: Der er kun medtaget institutioner med mindst 100 påbegyndte forløb

Bilag 1 Spørgeskema til UU-centre

**UU og samarbejdet om indsatsen over for unge med svage
forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse**Oktober 2007
J.nr.: 2790 - RB/jp*Unge frafald på erhvervsskolerne – hvad gør de »gode skoler«, og
hvad betyder samspillet med vejledningssystemet og kommunerne?***Kontaktpersoner**

Torben Pilegaard Jensen

☎ 4333 3470

✉ tpj@akf.dk

Anne Katrine Kamstrup

4333 3475

akk@akf.dk

I dette spørgeskema er der *fokus på unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.*

I lov om ungdommens uddannelsesvejledning, UU, tales om: »særlig indsats for elever fra 6. klasse, der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse«

og

»elever i 9. klasse, der skønnes at få særlige vanskeligheder ved overgangen til ungdomsuddannelserne får bistand fra en mentor, der kan støtte eleven i udviklingen af personlige og faglige kompetencer«.

Det fastlægges bl.a. lokalt, hvem disse unge er. I dette spørgeskema omfatter *gruppen af unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, fx:*

- unge med svage boglige og/eller sociale kompetencer, herunder elever i specialklasser og -skoler
- unge med svag selvindsigt
- unge, som er usikre på sig selv og deres valg af arbejde og uddannelse
- unge, som er skoletrætte
- unge med ringe initiativ
- unge med ringe ansvarsfølelse
- unge fra familier med ringe kulturel og social kapital

Spørgeskemaet er disponeret således:

1. UU-centerets bemanning, ressourcer og organisering
2. Indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse
3. Samarbejdet med kommuner og jobcentre
4. Samarbejdet med folkeskoler og frie grundskoler
5. Samarbejdet med ungdomsuddannelser, først og fremmest erhvervsskoler
6. Samarbejdet med produktionsskoler, EGU og ungdomsskoler

1. UU-centerets bemanning, ressourcer og organisering

1.1 Hvor mange ansatte er der i alt under/på centret?

_____ (skriv antal)

1.2 Har I vejledere med fast kontorplads i et eller flere vejledningscentre?

Nej..... ☐

Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede pr. center?
_____ timer

1.3 Hvor mange er ansat i følgende funktioner?

(Angiv antal (beregnete) fuldtidsansatte i hver kategori)

Beregnete
fuldtidsansatte

Antal, ansat som ledere? _____

Antal ledere, der også varetager vejledning? _____

Antal, ansat som vejledere? _____

Antal, ansat i administrationen? _____

Antal af dem, som er ansat i administrationen, der også vejleder? _____

1.4 Hvor stor en andel af de samlede ressourcer i tid blev i jeres UU i skoleåret 2006/2007 allokeret til:

I bedes venligst vurdere procentvise ressourceandele fordelt på de anførte kategorier, også selv om I normalt opgør resourceallokeringen i andre kategorier.

(Angiv anslåede andele i procent)

Individuel vejledning	_____ %
Gruppevejledning og kollektive vejledningsarrangementer	_____ %
Internt og eksternt samarbejde og koordinering	_____ %
Faglig ajourføring og kompetenceudvikling	_____ %
Andet (fx administration og kørsel)	_____ %
Samlede ressourcer i tid	<u>100 %</u>

1.5 Hvordan var jeres ressourcer i tid til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, i skoleåret 2006/2007, fordelt på:

I bedes venligst vurdere procentvise ressourceandele fordelt på de anførte kategorier, også selv om I normalt opgør resourceallokeringen i andre kategorier.

(Angiv anslåede andele i procent)

Individuel vejledning	_____ %
Gruppevejledning og kollektive vejledningsarrangementer	_____ %
Internt og eksternt samarbejde og koordinering	_____ %
Faglig ajourføring og kompetenceudvikling	_____ %
Andet (fx administration og kørsel)	_____ %
Samlede ressourcer i tid til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse	<u>100 %</u>

1.6 Hvordan er arbejdet med de forskellige målgrupper i jeres UU fordelt mellem vejlederne?

(Sæt gerne flere kryds)

- Vi har vejleder(e), der følger de unge fra 6. klasse til det 19. år ☐
- Vi har vejleder(e), der følger de unge fra 6. klasse til og med det 25. år..... ☐
- Vi har vejleder(e), der primært vejleder de unge, så længe de er i grundskolen ☐
- Vi har vejleder(e), der primært vejleder de unge, som ønsker at foretage omvalg, mens de er i ungdomsuddannelse ☐
- Vi har sektorvejleder(e), som har særlig viden om og kontakt til erhvervsskolerne ☐
- Vi har vejleder(e), der primært tager sig af unge med anden etnisk baggrund end dansk ☐
- Vi har vejleder(e), der primært tager sig af unge, som har modtaget specialundervisning (efter § 20 i folkeskoleloven) ☐
- Vi har vejleder(e), der primært tager sig af unge med psykiske problemer..... ☐
- Vi har vejleder(e), som primært tager sig af de af 19-24-årige..... ☐

1.7 Har UU prioriteret vejledningsindsatsen, så unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse prioriteres højere end andre unge:

(Sæt gerne flere kryds)

- Nej..... ☐ Gå til sp. 1.9
- Ja, ved lavere prioritering af afklarede elever i grundskolen..... ☐
- Ja, ved lavere prioritering af klassevejledning til alle eleverne i grundskolen ☐
- Ja, ved lavere prioritering af unge, der har valgt en gymnasial ungdomsuddannelse..... ☐
- Ja, ved lavere prioritering af andet/andre ☐

Hvis andet/andre, skriv hvad/hvem: _____

1.8 Har denne prioritering været i strid med (nogle af) vejledernes prioritering?

- Nej..... ☐
- Ja ☐

1.9 Dækning af skoler

(Skriv antal)

Hvor mange kommunale folkeskoler findes der i jeres dækningsområde?

Hvor mange friskoler og privatskoler yder I vejledning på?

Hvor mange efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler yder I vejledning på?

Hvor mange specialskoler yder I vejledning på?

Hvor mange socialpædagogiske opholdssteder yder I vejledning på?

1.10 Har I oplevet, at strukturreformen har medført, at UU er blevet pålagt flere opgaver med vejledning af svage unge?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, har det skabt problemer for jeres arbejde?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, skriv hvilke:

1.11 Hvor ofte har UU kontakt med følgende?

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Dagligt	En eller flere gange om ugen	En eller flere gange om måneden	Mindre end en gang om måneden	Aldrig
Skoleforvaltning	☐	☐	☐	☐	☐
Arbejdsmarkedsforvaltning	☐	☐	☐	☐	☐
Børne- og ungeforvaltning	☐	☐	☐	☐	☐
PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning)	☐	☐	☐	☐	☐
Familierådgivning	☐	☐	☐	☐	☐
SSP	☐	☐	☐	☐	☐
Misbrugskonsulenter	☐	☐	☐	☐	☐
Ungdomsskoler	☐	☐	☐	☐	☐
Sprogskoler	☐	☐	☐	☐	☐
VUC (voksenuddannelsescentre)	☐	☐	☐	☐	☐
Mentorer på erhvervsskolerne	☐	☐	☐	☐	☐
LBR (Det lokale beskæftigelsesråd)	☐	☐	☐	☐	☐
Private og offentlige arbejdsgivere	☐	☐	☐	☐	☐

fortsættes

	Dagligt	En eller flere gange om ugen	En eller flere gange om måneden	Mindre end en gang om måneden	Aldrig
Andre samarbejdspartnere, skriv hvilke:					
_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐

1.12 Hvordan fungerer samarbejdet med følgende?

(Sæt ét kryds i hver linje)

	Meget tilfredsstillende	Tilfredsstillende	Utilfredsstillende	Meget utilfredsstillende	Ved ikke
Skoleforvaltning	☐	☐	☐	☐	☐
Arbejdsmarkedsforvaltning.....	☐	☐	☐	☐	☐
Børne- og ungeforvaltning	☐	☐	☐	☐	☐
PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning)	☐	☐	☐	☐	☐
Familierådgivning	☐	☐	☐	☐	☐
SSP	☐	☐	☐	☐	☐
Misbrugskonsulenter	☐	☐	☐	☐	☐
Ungdomsskoler	☐	☐	☐	☐	☐
Sprogskoler	☐	☐	☐	☐	☐
VUC (voksenuddannelsescentre).....	☐	☐	☐	☐	☐
Mentorer på erhvervsskolerne.....	☐	☐	☐	☐	☐
LBR (Det lokale beskæftigelsesråd)	☐	☐	☐	☐	☐
Private og offentlige arbejdsgivere	☐	☐	☐	☐	☐

Andre samarbejdspartnere, skriv hvilke:

_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐

2. Indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse

2.1 Har I en definition (formel/uformel) af »unge med særlige behov for vejledning«, som er et begreb, der indgår i Lov om vejledning om uddannelse og erhverv? (§1, stk. 2)

Nej ☐

Ja ☐

Hvis nej, gå til spørgsmål 2.4

2.2 Skriv kort, hvad jeres definition af »unge med særlige behov for vejledning« er:

2.3 Er denne definition fælles for hele personalet i jeres UU?

Nej ☐

Ja ☐

2.4 Har I en definition (formel/uformel) af hvem, »der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse«, som er et begreb, der indgår i Lov om vejledning om uddannelse og erhverv? (§ 5, stk. 1)

Nej ☐

Ja ☐

Hvis nej, gå til spørgsmål 2.7

2.5 Skriv kort, hvad jeres definition af, hvem »der har en øget risiko for ikke at påbegynde eller gennemføre en ungdomsuddannelse« er:

2.6 Er denne definition fælles for hele personalet i jeres UU?

Nej ☐

Ja ☐

2.7 Har jeres UU formuleret (formelt/uformelt) en strategi for indsatsen over for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse i forhold til samarbejdet med *(Sæt ét kryds i hver linje)*

	Ja	Nej
folkeskolerne?	☐	☐
de frie grundskoler?	☐	☐
en eller flere af kommunens forvaltninger?	☐	☐
jobcentre?	☐	☐
erhvervsskoler (tekniske skoler, handelsskoler, landbrugsskoler og eller SoSu-skoler)?	☐	☐
gymnasiale ungdomsuddannelsesinstitutioner?	☐	☐

2.8 Har jeres UU formuleret en strategi for indsatsen over for *(sæt ét kryds i hver linje)*

	Ja	Nej
unge med risiko for at falde fra en påbegyndt ungdomsuddannelse?	☐	☐
unge, der ikke har påbegyndt en ungdomsuddannelse?	☐	☐
unge, der har afbrudt en ungdomsuddannelse?	☐	☐

Hvis ja til et eller flere af ovenstående spørgsmål, hvori består da denne/disse?

Skriv: _____

2.9 Hvor er de unge, som afsluttede grundskolen (inkl. 10. klasse) i skoleåret 2006/2007, henne primo september 2007?

(Angiv det samlede antal personer, præcis eller anslået)

	Præcis	Anslået
Produktionsskole	_____	_____
EGU	_____	_____
Den nye Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov	_____	_____
Ungdomsskole	_____	_____
Private tilbud for denne målgruppe	_____	_____
Erhvervsskole	_____	_____
Gymnasial ungdomsuddannelse	_____	_____
I arbejde	_____	_____
Uden beskæftigelse	_____	_____
Andet, skriv hvad: _____	_____	_____

3. Samarbejdet med kommuner og jobcentre

3.1 Indgår I i et kommunalt samarbejde i forbindelse med varetagelse af jeres vejledningsopgaver? (Sæt kun ét kryds)

- Nej, vi indgår ikke i noget kommunalt samarbejde ☐ Gå til spm. 3.3
- Ja, §60-samarbejde (kommunalt fællesskab med uafhængigt styreorgan) .. ☐
- Ja, én kommune fungerer som driftskommune ☐
- Ja, alle kommuner har indgået én fælles samarbejdsaftale ☐
- Ja, andet samarbejde? ☐

Hvis § 60-samarbejde, hvem sidder da i det uafhængige styringsorgan?

Skriv: _____

Hvis andet samarbejde end § 60-samarbejde, hvem er da medlemmer af et evt. styrende organ?

Skriv: _____

3.2 Er det indgåede samarbejde et frivilligt samarbejde?

- Nej ☐
- Ja ☐

3.3 Hvad er gennemsnitsbevillingen pr. borger/ung i alderen 12-18 år i jeres UU?

_____ kr. pr. borger

_____ kr. pr. ung i alderen 12-18 år

3.4 Er gennemsnitsbevillingen pr. borger/ung mellem 12 og 18 år ens for samtlige kommuner/distrikter, I yder vejledning til?

- Nej ☐
- Ja ☐

Hvis nej, angiv da maksimum- og minimumbevillingen pr. borger/ung mellem 12 og 18 år:

Maksimum _____ kr. pr. borger

Minimum _____ kr. pr. borger

Maksimum _____ kr. pr. ung i alderen 12-18 år

Minimum _____ kr. pr. ung i alderen 12-18 år

3.5 Har den/de kommune(r) UU'et dækker, benyttet differentieret tilkøb af vejledning i 2006?

Nej ☐

Ja ☐

3.6 Har I vejledere med fast kontorplads i et eller flere jobcentre i jeres område?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede i det/de pågældende jobcentre?

_____ timer

3.7 Hvilke har været de største barrierer for jeres samarbejde med *de kommunale forvaltninger* (fx arbejdsmarkeds-, social-, skole eller børn og unge-forvaltning) i jeres område, når det gælder indsatsen i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse? Skriv hvilke:

3.8 Hvis I har haft oplevelser med bestemte initiativer i forhold til samarbejdet med *de kommunale forvaltninger* (fx arbejdsmarkeds-, social-, skole eller børn og unge-forvaltning), som har fungeret særlig godt, skriv da hvilke:

3.9 Har kommunen/erne, som I vejleder for, ønsket særlige mål indarbejdet i UU'ets arbejde?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, har I i jeres målsætninger taget højde for disse særlige mål?

Nej ☐

Ja ☐

4. Samarbejdet med folkeskoler og frie grundskoler

4.1 Har I vejledere med fast kontorplads i folkeskolerne i jeres område?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede i de pågældende folkeskoler?

_____ timer

4.2 Har I vejledere med fast kontorplads i en eller flere frie grundskoler i jeres område?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede i de pågældende frie grundskoler?

_____ timer

4.3 Er der frie grundskoler i jeres område, som *ikke* modtager vejledning hos jer?

Nej ☐

Ja ☐

Hvis ja, hvor mange?

_____ skoler

Og hvor mange af disse skoler har overvægt af elever med anden etnisk baggrund end dansk?

_____ skoler

4.4 Var I i skoleåret 2006/2007 involveret i at arrangere brobygningsforløb mellem folkeskoler og erhvervsskoler? (Sæt kun ét kryds)

- Nej ☐ Gå til sp. 4.6
- Ja, på samtlige erhvervsskoler i vores område..... ☐
- Ja, men ikke på samtlige erhvervsskoler i vores område..... ☐

4.5 Hvordan fungerer samarbejdet omkring disse brobygningsforløb
(Sæt ét kryds i hver linje)

	Meget tilfreds- stillende	Tilfreds- stillende	Utilfreds- stillende	Meget utilfreds- stillende	Ved ikke
med de tekniske skoler?	☐	☐	☐	☐	☐
med handelsskolerne?	☐	☐	☐	☐	☐
med landbrugsskolerne?	☐	☐	☐	☐	☐
med SoSu-skolerne?	☐	☐	☐	☐	☐

4.6 Samarbejdede I i skoleåret 2006/2007 med folkeskoler om tidlig identifikation af børn og unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?

(Sæt gerne flere kryds)

- Nej ☐
- Ja, ved hjælp af skriftlige indikatorer på risiko for svage forudsætninger (som fx koncentrationsbesvær, højt fravær, enlig forsørger) ☐
- Ja, på baggrund af klasselærernes vurdering ☐
- Ja, på baggrund af andet end ovenstående ☐

4.7 Vurderer I, at en tidlig identifikation af børn og unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse er blevet sværere efter strukturreformen?

- Ja ☐
- Nej ☐

- 4.8 Hvilke har været de største barrierer for jeres samarbejde med *folkeskolerne* i jeres område, når det gælder indsatsen i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse? Skriv hvilke:

- 4.9 Hvis I har haft oplevelser med bestemte initiativer i forhold til samarbejdet med *folkeskolerne* som har fungeret særlig godt, skriv da hvilke:

5. Samarbejdet med ungdomsuddannelser, først og fremmest erhvervsskoler

- 5.1 Hvordan er samarbejdet med ungdomsuddannelsesinstitutionerne tilrettelagt?
(Sæt gerne flere kryds)

Gennem et formaliseret samarbejde med »gennemførelsesvejlederne« ☐
Gennem uformelle kontakter til »gennemførelsesvejlederne« ☐
Gennem en generel samarbejdsaftale med skolens ledelse..... ☐

- 5.2 Er der etableret et særligt samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne om unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse omkring forebyggelse af frafald?

Nej ☐
Ja ☐

Hvis ja, sker det da... (Sæt gerne flere kryds)

gennem et formaliseret samarbejde med »gennemførelsesvejlederne«/kontaktlærerne? . ☐
gennem uformelle kontakter til »gennemførelsesvejlederne«/kontaktlærerne? ☐
gennem en generel samarbejdsaftale med skolens ledelse? ☐

5.3 Blev I i skoleåret 2006/2007 kontaktet af nogen ungdomsuddannelser vedrørende unge, som stod i risiko for at afbryde deres ungdomsuddannelse?

Nej ☐ ☐

Ja ☐ ☐

5.4 Har UU aftale med teknisk skole, handelsskole, landbrugsskole og SoSu-skole om følgende? (Sæt kun ét kryds i hver linje)

		Ja	Nej	Ved ikke/ irrelevant
At fremsende liste over ikke-fremmødte elever under 25 år efter skolestart	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole.....	☐	☐	☐
	SoSu-skole.....	☐	☐	☐
	Landbrugsskole.....	☐	☐	☐
At underrette UU-centret ved indgåelse og ophævelse af uddannelsesaftaler	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐
At gennemførselsvejlederen kontakter UU på baggrund af oplysninger fra lærere om fravær, manglende opgaveaflevering og/eller andre indikatorer på frafaldsrisiko	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐
At gennemførselsvejlederen kontakter UU af egen drift, når en elev efter hans/hendes vurdering synes frafaldstruet	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐
At UU involveres i opfølgingspraksis med henblik på at fastholde/få fat i elever, som slet ikke møder op på en erhvervsuddannelse, de har valgt	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐
At UU involveres, når elever afbryder et erhvervsuddannelsesforløb og påbegynder et nyt	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐
At UU involveres i opfølgingspraksis med henblik på at fastholde elever, som har højt fravær på en erhvervsuddannelse	Teknisk skole	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐

5.5 Hvordan vurderer I nedenstående uddannelsesinstitutioners samarbejde med jer omkring unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse? (Sæt kun ét kryds i hver linje)

	Meget tilfreds- stillende	Tilfreds- stillende	Utilfreds- stillende	Meget utilfreds- stillende	Ved ikke / irrelevant
Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐

5.6 Har I vejledere med fast kontorplads på en eller flere erhvervsskoler (teknisk skole, handelsskole, landbrugsskole og SoSu-skole) i jeres område?

Nej ☐
 Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede pr. skole på de pågældende erhvervsskoler?

_____ timer

5.7 Har I vejledere med fast kontorplads på en eller flere gymnasiale uddannelsesinstitutioner i jeres område?

Nej ☐
 Ja ☐

Hvis ja, hvor mange timer om ugen er der gennemsnitligt UU-personale til stede pr. skole på de pågældende gymnasiale uddannelsesinstitutioner?

_____ timer

5.8 Hvor enig er du i følgende udsagn om teknisk skole, handelsskole, landbrugsskole og SoSu-skole?

(Sæt ét kryds i hver linje)

		Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Ved ikke/irrelevant
I vores område har erhvervsskolerne samme opfattelse som os af, hvornår de bør henvise en ung til os i UU	Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐
I vores område har erhvervsskolerne en bredere definition af unge, med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, end vi har i vores UU	Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐
Unge, med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, tilbydes særligt tilrettelagte grundforløb på	Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐
Vi har gode erfaringer om særlig tilrettelagte forløb for unge, med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, på	Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐
De frafaldstruede unge henvises ofte for sent til os i UU af	Teknisk skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Handelsskole	☐	☐	☐	☐	☐
	SoSu-skole	☐	☐	☐	☐	☐
	Landbrugsskole	☐	☐	☐	☐	☐

5.9 Hvilke har været de største barrierer for jeres samarbejde med *erhvervsskolerne* i jeres område, når det gælder indsatsen i forhold til unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse?

**5.10 Hvis I har haft oplevelser, som har fungeret særlig godt, med bestemte initia-
tiver i forhold til samarbejdet med *erhvervsskolerne*, skriv da hvilke:**

**5.11 Er I involverede i at arrangere trainee-forløb, hvor unge prøver et erhverv af i
elevlignende forhold som grundlag for at vælge eller fravælge en erhvervsud-
dannelse?**

Nej ☐

Ja ☐

**5.12 Har I et samarbejde med erhvervsskolerne om registrering af årsager til fra-
fald på erhvervsuddannelserne? (*Sæt ét kryds i hver linje*)**

	Ja	Nej	Ved ikke/ irrelevant
Teknisk skole	☐	☐	☐
Handelsskole	☐	☐	☐
SoSu-skole	☐	☐	☐
Landbrugsskole	☐	☐	☐

Hvis ja, skriv på hvilke måder?

De tekniske skoler: _____

Handelsskolerne: _____

SoSu-skolerne: _____

Landbrugsskolerne: _____

6. Samarbejdet med produktionsskoler, EGU og ungdomsskoler

6.1 I hvilket omfang benytter UU produktionsskoler som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse forud for start på en erhvervsskole? (Sæt ét kryds i hver linje)

	Ofte	Af og til	Aldrig
For børn og unge, som i store dele af deres skoleforløb har fået specialundervisning enten i folkeskolen eller på en specialskole	☐	☐	☐
Andre unge med svage skolefærdigheder	☐	☐	☐
Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte .	☐	☐	☐
Unge fra etniske minoritetsgrupper.....	☐	☐	☐
Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser.....	☐	☐	☐
Unge med misbrugsproblemer	☐	☐	☐

6.2 I hvilket omfang benytter UU erhvervsgrunduddannelsen (EGU) som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse forud for start på en erhvervsskole? (Sæt ét kryds i hver linje)

	Ofte	Af og til	Aldrig
For børn og unge, som i store dele af deres skoleforløb har fået specialundervisning enten i folkeskolen eller på en specialskole	☐	☐	☐
Andre unge med svage skolefærdigheder	☐	☐	☐
Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte .	☐	☐	☐
Unge fra etniske minoritetsgrupper.....	☐	☐	☐
Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser.....	☐	☐	☐
Unge med misbrugsproblemer	☐	☐	☐

6.3 I hvilket omfang benytter UU ungdomsskole(r) som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse forud for start på en erhvervsskole? (Sæt ét kryds i hver linje)

	Ofte	Af og til	Aldrig
For børn og unge, som i store dele af deres skoleforløb har fået specialundervisning enten i folkeskolen eller på en specialskele	☐	☐	☐
Andre unge med svage skolefærdigheder	☐	☐	☐
Børn og unge med handicap, der kræver specialpædagogisk støtte .	☐	☐	☐
Unge fra etniske minoritetsgrupper.....	☐	☐	☐
Unge med sociale problemer, herunder psykiske lidelser.....	☐	☐	☐
Unge med misbrugsproblemer	☐	☐	☐

6.4 Benytter UU andre tilbud, som kvalificeringsforløb for unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse (fx VUC, sprogskole)?

Nej ☐
 Ja ☐

Hvis ja, beskriv hvilke:

6.5 Såfremt I ikke mener de eksisterende tilbud ved fx produktionsskoler, EGU og ungdomsskoler kan opbygge de nødvendige kompetencer hos unge med svage forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, kunne I da tænke jer alternativer?

Nej ☐
 Ja ☐

Hvis ja, beskriv hvilke:

Tak for hjælpen

Bilag 2 UU-centre fordelt på yderområde og ikke-yderområde

Yderområde

UU Aabenraa
UU Bornholm
UU Lolland-Falster
UU Mors
UU Ringkøbing Fjord
UU Skive
UU Sønderborg
UU Thy
UU Tønder
UU Vendsyssel
UU Vendsyssel Øst Vest
UU-Center Sydfyn
UU-Nordvestjylland

Ikke-yderområde

UU Center Himmerland
UU Djursland
UU Horsens Hedensted
UU i Tårnby
UU København, Center for vejledning,
UU Odder Skanderborg
UU Randers
UU Samsø Århus
UU Silkeborg
UU Sjælland Syd
UU Sydvestjylland
UU Vest Hovedstaden
UU Vestsjælland
UU-center Kolding
UU-Center Midt Nordsjælland
UU-center Syd
UU-Favrskov
UU-Frederiksberg
UU-Haderslev
UU-Herning
UU-Lillebælt
UU-Nord
UU-Nordvestsjælland
UU-Roskilde
UU-Sjælsø
UU-Vejle
UU-Vestegnen
UU-Viborg
UU-Øresund
UU-Aalborg
UUO, UU Odense og Omegn
UUV Køge Bugt



Ca. 10.000 unge af hver ungdomsårgang ender med ikke at have en uddannelse efter grundskolen – mange fordi de er faldet fra på en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse. At sikre flere en uddannelse er helt afgørende, hvis vi vil undgå mangel på uddannet arbejdskraft og forebygge, at mange unge marginaliseres i forhold til arbejdsmarkedet og samfundslivet. En forudsætning for en succesfuld indsats er, at der på ungdomsuddannelser tages flere værktøjer i brug på samme tid, at der på et overordnet plan er en klar prioritering af indsatsen, og at indsatsen fra erhvervsskolernes side sker i et tæt samarbejde med det omgivende samfund, hvor Ungdommens Uddannelsesvejledning, kommunens forskellige forvaltninger, andre uddannelsesinstitutioner og virksomhederne er helt centrale.



Nyropsgade 37
DK-1602 København V
tel: +45 4333 3400
fax: +45 4333 3401
akf@akf.dk
www.akf.dk